

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ДЖУРА ОЛЕКСАНДР ДМИТРОВИЧ

УДК 37.015.324: 378.091

**СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ
МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант:

АНДРУЩЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ

доктор філософських наук, професор,

член-кореспондент НАН України

Київ – 2012

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... | 15 |
| РОЗДІЛ 2 ЖИТТЄТВОРЧІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ..... | 60 |
| РОЗДІЛ 3 ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ | 121 |
| РОЗДІЛ 4 ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ВИКЛИКИ ЖИТТЄТВОРЧІЙ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ..... | 163 |
| РОЗДІЛ 5 ДУХОВНА СУТНІСТЬ ОСВІТИ ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ У СТАНОВЛЕННІ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ..... | 237 |
| РОЗДІЛ 6 ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЖИТТЄТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ | 301 |
| ВИСНОВКИ | 358 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 363 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема освіти як головний чинник життєтворчості особистості належить до найбільш актуальних і недостатньо освоєних проблем сучасної гуманітарної науки. Однією з головних вона є і в сучасній філософії освіти. І це не випадково. З освітою людина пов'язана практично всім своїм життям. В ранньому віці вона йде до школи, освоює знання, формує життєві компетенції, навички практичної діяльності. В юності через систему освіти вона здобуває професію, формує власний ціннісний світ, світогляд, мораль, культуру. Їй незалежно від того чи продовжує вона своє навчання у зрілому віці – ця потреба викристалізовується нині як незамінна складова успішної життєдіяльності людини, – кожен з нас знову і знов «повертається до освіти» через власних дітей і онуків, через культуру, засоби масової інформації, просвітництво тощо. Освіта, таким чином, вимальовується як особливий ресурс соціалізації особистості. Вона (освіта) супроводжує людину впродовж всього життя, постає головним чинником її життєтворчості. Нерідко людина ставить перед собою, здавалося б, просте запитання: а чи можна прожити, утвердити себе як успішну особистість без здобуття освіти? Паралельно з ним мимоволі вимальовується друге запитання: чому менш освічені люди нерідко стають більш заможними, реалізованими й успішними, ніж ті, хто денно і нічно «гриз граніт науки», «карабкався крутими схилами» й зрештою перетворився в такого собі «книжкового черв'яка», аж ніяк нездатного не тільки до здобуття добробуту, успіху й кар'єрного зростання, але й до пересічної самостійної життєтворчості? Однозначні відповіді на ці запитання сформулювати не просто, а може й неможливо. Життя людини обумовлене такою кількістю якісно різноманітних чинників, збалансований вплив яких на нього ледь проглядається як в теоретичному, так і в практичному планах. Те ж саме стосується й освіти. «Зачароване поле» М.Кузанського – «чим

більш широким є коло мого знання, тим більшою є його дотичність до світу не знання» («Про вчене незнання») – говорить про те, що здобуваючи освіту, людина одночасно (і все більш наполегливо) зваблюється сумнівами, які застерігають її активне вторгнення в життєвий процес, соціокультурну практику. Приймати відповідальне практичне рішення знаменитому Незнайці з однойменної казки М.Носова виявляється було простіше, ніж його другові із Сонячного міста з ім'ям Знайка. І все ж, практика засвідчує інше: успіх неосвічених є справою випадковою; успіх освіченої людини – явищем природним, закономірним. Освіта не тільки озброює людину належними знаннями чи компетенціями, але й «підказує» їй той єдино вірний шлях, який веде до Храму. Життєтворчість освіченої людини має якісно іншу природу і значення, ніж людини не освіченої, темної. Перша з них пов'язана з пошуком, творчістю, соціальною активністю; друга – зі злочином, за який рано чи пізно треба буде відповідати якщо й не перед суспільством, то, крайньою мірою, перед власним сумлінням. Між тим, жити, творити, перемагати легітимним чином, тобто зберігаючи честь і гідність, шануючи закони і дотримуючись їх, не переступаючи через людину, не поступаючись справедливості стає все важче... Звідси випливає низка першочергових питань, які ще не мають однозначно сформульованих відповідей: як жити, для кого і для чого, навіщо працювати, якщо можна захопити те, що зроблене іншими? Філософське питання, поставлене ще древніми мислителями про те, «чи варте життя, щоб його проживати?», стає все більш актуальним для все більш значної частки людей по обидва боки Великого океану. І все ж люди живуть, виховують дітей, створюють і відтворюють цінності, передають їх наступним поколінням. То в чому ж тоді сенс нашого життя? Чому ми боремось за нього здавалося б у безнадійній ситуації? І разом з тим, чому, не замислюючись, кладемо власне життя на вівтар історії, якщо мова йде про виживання дитини, близької тобі людини, родини, народу, нації? Чому людство прагне до творчості? Чому у разі невдачі ми страждаємо, або ж у разі успіху – співаємо, танцюємо, радіємо? Нарешті, як жити у цьому

неймовірно складному, незрозумілому й багато в чому загрозливому світі? Відповідь на ці та ряд інших запитань ми намагались знайти дослідженням, що пропонується.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Освітня проблематика в структурі життєтворчості особистості, роль освіти в системі її самореалізації, самоздійснення на різних етапах людської історії завжди була в центрі філософських досліджень саме тому, що людина, її життя, діяльність, творчість з давніх часів і до наших днів залишається головним предметом філософських пошуків і дискусій. Ця тема була центральною у філософії античних мислителів. Фалес і Піфагор, Платон і Аристотель, Демокріт і ряд інших давніх мислителів розмірковували не тільки над проблемою загальної світобудови, а насамперед, над проблемою людини, її місця у великому Космосі, над її моральними характеристиками, способом поведінки і призначення. Цю ж лінію продовжили, щоправда, на релігійній основі філософи Середньовіччя. Воістину центральною проблема людини постала у філософії Відродження та Просвітництва. Не менш актуальною вона була в Новій і Новітній філософії. Поряд з дослідженням світу, закономірностей його розвитку і пізнання, проблема людини все більш рельєфно піднімалась на вершину філософських пошуків. Над нею розмірковували найкращі представники філософського корпусу свого часу. Показовими щодо цього є вислів знаменитого Канта про те, що предметом його зацікавленості є дві речі – зіркове небо над головою і моральний закон всередині нас. «Для нас» же філософ відкрив таїнство заснованого на розумі «морального імперативу» і «вічний мир», до якого він закликав людство.

Марксистська філософія, що утверджувалась як «духовна зброя» пролетаріату, спрямована проти буржуазії, експлуатації та інших форм пригнічення, проблему людини, її життєтворчості та самореалізації, представила в ідеологічному світлі. Дещо в іншому плані, – а саме – в ідеологічному, – вона розглядала й роль освіти в системі життєтворчості особистості. І хоча цей аспект розгляду нині відсунутий на другий чи,

можливо, на третій план, марксистський погляд на місце та роль освіти в контексті реалізації життєтворчості аж ніяк не може бути викинутим із загального аналізу цієї надто глибокої, актуальної й складної проблеми.

Ряд цікавих, конструктивних ідей щодо освіти як чинника життєтворчості особистості зустрічається в «філософії життя» (А.Бергсон, Ф.Ніцше), екзистенціалізмі (А.Камю, Ж.Сартр), неотомізмі (Ю.Бохенський, Е.Жильсон, Ж.Марітен), інших філософських напрямках, зародження і розквіт яких відноситься до ХІХ – ХХ століть.

Актуальною ця проблема є і нині. Понад те, в наші дні, позначені як епоха глобалізації та інформаційної революції, проблема життєтворчості особистості загострюється. В світі відбулись такі зміни, осмислення яких ще лише розпочинається. Світоглядні орієнтири людини, її моральні цінності, політичні пріоритети, соціокультурні цінності знаходяться в розпорошеному стані. Людина нерідко втрачає генералізуючу нитку соціального поступу, не може адаптуватись до соціокультурних змін, впадає в розпач, апатію, надто близько підходить до суїциду. Освіта при цьому перетворюється в «останній рубіж» оборони, який або утримує людину в цьому світі, або ж підштовхує її до переходу в світ інший, тіньовий, невідомий. Останнє стало предметом розгляду таких знаменитих західних науковців, як Р.Арон, А.Адлер, Х.Арендт, Д.Белл, З.Бжезинський, М.Бубер, Р. Дарендорф, Дж.Дьюї, Ф.Знанецький, О.Тоффлер, М.Хайдеггер, Й.Хейзинга, Ф.Фукуяма, К.Ясперс, ряду інших дослідників.

У російській дореволюційній і сучасній філософії означена проблема аналізувалась у працях Ж.Алферова, Б.Ананьєва, П.Афанасьєва, Ю.Бабанського, А.Бачинського, М.Бахтіна, М.Бердяєва, П.Блонського, Н.Бунакова, Ф.Бурлацького, С.Владимирського, Л.Виготського, П.Гальперина, П.Гайденко, В.Давидова, Ю.Давидова, А.Лазурського, А.Луначарського, А.Лурія, Н.Новікова, А.Ободовського, А.Пінкевича, С.Рубінштейна, В.Соловйова, С.Франка, П.Флоренського, В.Чорнолузького, С.Шацького, В.Шульгіна, Д.Єльконіна, інших дослідників.

Помітним в її розгляд є вклад українських дослідників. Серед науковців, насамперед, філософів, політологів та соціологів, які безпосередньо торкались означеної проблеми, слід назвати таких дослідників, як Є.Андрос, В.Андрущенко, Т.Андрущенко, В.Бакіров, В.Бех, В.Богданов, О.Бойко, А.Бичко, Г.Волинка, О.Гомілко, Л.Губерський, В.Дзоз, М.Злотіна, В.Євтух, В.Кремень, С.Кримський, М.Лукашевич, М.Михальченко, В.Муляр, І.Надольний, В.Огнев'юк, О.Онищенко, І.Предборська, В.Рижко, Т.Розова, З.Самчук, О.Скубашевська, Л.Сохань, В.Скотний, Н.Скотна, В.Табачковський, В.Шинкарук, В.Ярошовець, О.Яценко та ін.

Особливої уваги заслуговують праці Л.Сохань та представників її наукової школи. У виданих недавно книгах «Поезія життєтворчості» (2009 р.) та «Мистецтво життєтворчості» (2010 р.) авторка розмірковує про таїнство душі та суперечності людського життя, природу життєтворчості та долю людини. У цих працях закладені методологічні і світоглядні основи життєтворчості особистості, зокрема, щодо людини як суб'єкта власної життєтворчості, проектування цього процесу, його сценарію та чинників, які спонукають до відповідних життєдайних поворотів долі. Дослідниця визначає такі опорні поняття, як «життєвий шлях особистості», «спосіб життя», «стиль життя», «культура життя та творчості» та ін. В її книгах проаналізовані інноваційні моделі життєтворчості, найвищий сенс людського буття, сценарії розвитку (перебігу) життя в структурі сучасних глобалізаційних викриків.

І все ж, не зважаючи на достатньо об'ємний пласт друкованої продукції, проблема взаємозв'язку й ролі освіти в життєтворчості особистості залишається висвітленою не достатньо повно. Існує низка проблем, які потребують додаткових досліджень. До них, зокрема, відносяться теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу життєтворчості особистості (основні дискусії щодо змісту, основних напрямів та характеру життєтворчості особистості, поняття життєтворчості

особистості як духовно-практичної діяльності, спрямованої на проектування, програмування, планування та творче здійснення свого індивідуального життя, визначеність індивіда та особистості як суб'єктів власної життєтворчості тощо). Більш глибокого розгляду потребують такі питання, як взаємозв'язок, суперечності та взаємодія основних чинників життєтворчості особистості; місце і роль серед них такого соціального інституту, як освіта, особливо, в контексті глобалізаційних та інформаційних викликів життєтворчій функції освіти. У цьому зв'язку актуалізується проблема модернізації освіти як чинника життєтворчості особистості (утвердження особистісного характеру освіти, відродження духовної сутності освіти, можливості об'єднання зусиль освіти і релігії, демократизація освіти тощо). Враховуючи недостатню розробленість та актуальність проблеми, ми обрали її у якості предмета самостійного теоретичного аналізу.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Принципи організації та тенденції розвитку вищої освіти у XXI ст.» (рішення Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 2 від 25 вересня 2009 року).

Метою дослідження є аналіз ролі освіти як чинника життєтворчості особистості в умовах сучасних викликів глобалізованого світу.

Досягнення цієї мети вимагає розв'язання таких **дослідницьких завдань**:

- уточнення поняття життєтворчості особистості в світлі сучасного наукового і філософського дискурсу;
- виокремлення й аналіз основних чинників цього процесу, їх взаємозв'язок і взаємодія;

- дослідження місця, ролі і значення освіти у вихованні свідомого ставлення людини до життя, формуванні ціннісних орієнтацій особистості, необхідних для здійснення власної життєтворчості в сучасних умовах;
- дослідження природи та сутності глобалізаційних та інформаційних викликів щодо освіти та її ролі у підготовці людини до життєтворчості у сучасному суспільстві;
- аналіз відповідей освіти на виклики глобалізованого світу та її організація як «власного життя» особистості, а не лише підготовки до нього в майбутньому;
- виокремлення й аналіз основних змін в системі освіти, що підвищують її ефективність в системі життєтворчості особистості;
- вивчення тенденцій, проблем та суперечностей розвитку української освіти як чинника життєтворчості особистості;
- вияв та аналіз можливостей об'єднання зусиль науки, освіти, релігії та інших форм духовно-практичного освоєння світу в контексті відродження духовності як головного підґрунтя життєтворчості особистості.

Об'єктом дослідження є модернізація української освіти.

Предмет дослідження – освітній потенціал у системі життєтворчості особистості.

Методологія дослідження. Дослідження, проведене в межах дисертації, базується на таких головних принципах, як принцип єдності теорії і практики, логічного та історичного, співпадання начала і принципу системності та об'єктивності. Ми застосовували наступні методи наукового пізнання: 1) діалектика (з урахуванням її інтерпретацій у сучасній філософській літературі); завдяки цьому методові ми отримали можливість побачити і представити предмет дослідження у всіх його соціальних та інших взаємних зв'язках і залежностях, а також у процесі розвитку; 2) герменевтика. Цей метод дозволив проникнути всередину процесу життєтворчості особистості, виявити й дослідити в ньому роль освіти як одного з головних чинників і ресурсів; 3) застосування структурно-

функціонального методу забезпечило виокремлення та автономний розгляд елементів системи життєтворчості особистості та структури його головного чинника – освіти; 4) застосування методу системного аналізу дозволило відслідкувати взаємні зв'язки та залежності елементів системи освіти, взаємодії її суб'єктів у процесі їх життєтворчості; 5) історичний метод, застосований в дисертації, дозволив проаналізувати основні етапи становлення системи життєтворчості особистості, роль освіти на кожному з етапів її (особистості) історичного становлення, виокремити рефлексію цього процесу в освітянській теорії та практиці; 6) порівняльний метод дозволив здійснити порівняння ефективності процесу життєтворчості засобами освіти в різних соціальних системах та країнах європейського простору; 7) на основі аналітико-прогностичного методу нами зроблені певні висновки та узагальнення, теоретичні та практичні рекомендації загалом на період до 2025 року. Ми використовуємо також міждисциплінарний підхід.

Наукова новизна дисертаційного дослідження виявляється в обґрунтуваннях авторських висновків про те, що 1) людина творить себе сама у відповідності з власним розумінням мети життєдіяльності, місця і ролі в суспільстві; 2) цей процес має назву «життєтворчість особистості» й за змістом він є формою (видом) духовно-практичної діяльності, спрямованої на проектування, програмування, планування та творче здійснення свого індивідуального життя; 3) останнє відбувається на широкому тлі реальних суспільних відносин (реального соціуму), історії і культури, що розглядаються у якості об'єктивних умов, своєрідного фундаменту, від якого відштовхується і до якого повертається цей процес; 4) на життєтворчість особистості впливають такі чинники, як родинне і громадське виховання, засоби масової інформації і культури, релігія і наука, освіта, інші форми суспільної свідомості та досвіду; 5) вплив освіти є найбільш дієвим, адже саме в освіті й через освіту людина цілеспрямовано (й під керівництвом вчителя) здобуває знання, формує власний світогляд, отримує суспільно значиме виховання; 6) ефективність освіти як чинника життєтворчості

особистості наштовхується на виклики сучасного глобалізованого світу; 7) розвиток освіти у відповідності з потребами практики є першою і головною умовою підвищення ефективності життєтворчості, життєвого процесу людини, який веде її до самоствердження, самоповаги, успіху і свободи.

Новизна віддзеркалена в наступних наукових положеннях, що виносяться на захист:

Вперше:

– визначено ефективність освіти як чинника життєтворчості особистості; її залежність від динамічних зовнішніх і внутрішніх обставин. До перших з них відносяться глобалізація та інформаційна революція; до других – соціально-економічні, політичні та соціокультурні зміни, що відбуваються в середині держави. Показано, що означені обставини роблять своєрідний виклик освіті й для того, щоб вона могла ефективно виконати свою життєтворчу функцію, освіта має здійснити певні трансформації за змістом, методикою, технологіями, організацією тощо;

Уточнені:

– теоретичні й практичні домінанти цього процесу; прогнозуючи його перебіг на рівні сучасної історії і в перспективі на 15-20 років, обґрунтовано найбільш ефективні кроки, за якими могли б бути здійсненими трансформації української освіти в контексті підвищення ефективності її життєтворчої функції; визначено, що «модернізація освіти» є закономірним процесом оновлення національної системи освіти відповідно до апробованих практикою здобутків у цій галузі провідними країнами світу;

– основні напрями модернізації освіти в Україні; Болонські домовленості, при цьому, розглянуто як одну з найбільш фундаментальних і модернових програм трансформації освіти в сучасному європейському просторі. Разом з тим, вони не повинні слугувати підставою для руйнації національних підвалин освіти, її ролі у життєтворчості особистості. Мова має йти про модернізацію вітчизняної освіти у відповідності зі стандартами

Болонських декларацій і, одночасно, про збереження фундаментальних надбань української освіти, їх використання усією європейською спільнотою;

- модернізація цінностей в системі освіти здійснюється через дискурс всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, де кожен з них постає як рівний серед рівних, враховує точку зору іншого не залежно від того, змінив він власну позицію, чи залишився на ній;

Подальшого розвитку отримали:

- концептуальні засади модернізації сучасної української освіти у відповідності з основними документами, прийнятими на рівні європейської освітньої спільноти як в контексті Болонських домовленостей, так і з виходом за її межі; останнє стосується трансформації нормативно-правової бази освіти, утвердження її як безперервної «освіти впродовж життя», людиноцентриського спрямування й інноваційного типу;

- теоретичні підвалини й підстави збереження і розвитку «педагогічної матриці» української освіти, посилення її впливу на європейську спільноту з метою відродження духовної сутності освіти, підвищення її ефективності в системі життєтворчості особистості;

- основні напрями демократизації освіти, до яких належать демократизація змісту освіти; впровадження дискурсних технологій; розширення та поглиблення творчого начала в освіті, розвиток педагогічної творчості; демократизація організаційно-виховних аспектів життєдіяльності освітньої галузі; розширення академічної мобільності як напрям демократизації освіти; забезпечення рівного доступу до якісної освіти; демократизація управління освітою.

Теоретичне і практичне значення дисертації визначається тим, що в ньому вперше в філософській і педагогічній літературі незалежної України проаналізована роль освіти як чинника життєтворчості особистості, виявлені протектори цього процесу – виклики глобалізованого світу та відповіді освіти з метою підвищення її ролі як головного ресурсу життєтворчості особистості. Нами обґрунтовані основні напрями модернізації сучасної

освіти як в контексті Болонських домовленостей, так і з виходом за їх межі; підкреслюється роль української освіти в європейському освітньому просторі. Матеріали дисертації можуть бути використані при читанні курсу «Філософія освіти» та «Освітня політика», а також частково при читанні курсів «Філософія», «Політологія», «Культурологія» тощо. На їх основі може бути підготовлений спеціальний курс для студентів гуманітарних спеціальностей.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, а також на ряді міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів, а саме: Міжнародному науково-практичному семінарі «Інноваційна освіта для XXI століття» (м. Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Імперативи розвитку України в умовах глобалізації» (м. Чернігів, 2008); IV Всеукраїнській науково-методичній конференції «Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи» (м. Івано-Франківськ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції «Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті» (МДЦ «Артек», 2009); Науково-практичному семінарі «Освіта в полікультурному просторі XXI століття: пошук стратегічних пріоритетів» (м. Київ, 2009); II Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Тернопіль, 2009); II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2009); Науково-практичному семінарі «Інноваційні стратегії розвитку освіти: філософсько-педагогічний дискурс» (м. Київ, 2009); Науково-практичній конференції «Університетська освіта в Україні і світі: стан, проблеми та шляхи розвитку» (м. Луцьк, 2009); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Університет – позашкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» (м. Київ, 2010);

III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (м. Київ, 2010); Міжнародній науковій конференції «Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації» (м. Київ, 2010); Міжнародній науково-практичній конференції «Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії» (м. Київ, 2011); Науково-практичній конференції «Основні напрями модернізації вищої освіти в контексті викликів епохи» (м. Київ-Глухів, 2011); круглому столі «Вища освіта України: 20 років перетворень в Україні» (м. Київ, 2011).

Публікації. Основні положення, ідеї і висновки дисертаційної роботи оприлюднені у 25 публікаціях, з них: 1 – одноосібна монографія, 20 – статті у наукових фахових виданнях з філософських наук, 4 – статті в інших наукових збірниках.

Кандидатська дисертація на тему: «Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості» була захищена в 2004 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовуються.

Структура дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається із вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел (280 позицій). Загальний обсяг дисертації – 389 сторінок, із них основна частина дисертації – 362 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Життя людини не є якоюсь даністю, це проблема, яку людина змушена вирішувати кожен мить, на всіх етапах життєвого шляху. Під кутом зору його проблематичності у вище означеному розумінні життя постає як неповторне в собі та реалізація цього у власному житті, що потребує безперервних особистісних зусиль. Тобто життя людини постає як процес життєтворчості. В такому ракурсі процес життєтворчості особистості передбачає:

- формування образу світу, в якому живе людина, її самої як частинки цього світу;
- відбиття в її свідомості цілісної картини життя як індивідуальної історії в часовій та просторовій перспективі і ретроспективі як індивідуально-особистісного шляху;
- розроблення стратегії життя, планів і життєвої програми, подолання кризових ситуацій як прояву суперечностей життя та «незавершеності» самої особистості [155].

Проблема життєтворчості також є предметом дослідження новітнього напрямку пізнання людини та світу – рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості (Є. Варламова, Г. Катрич, С. Степанов, А. Сухоруков та ін.). Провідними засадами цього напрямку є обґрунтування положень стосовно того, що джерелом творчого мислення виступає цілісна особистість; виділення значущості в процесах життєтворчості й самоактуалізації людини їх рефлексивно-сміслової обумовленості; уявлення щодо унікальності людини як базису її особистісної і життєвої продуктивності.

На основі виокремлень в ході життя людини двох процесів – актуалізації та реалізації можливостей автори умовно виділяють три

протилежні життєві стратегії, три способи життя людини – життєвичерпання, життєпородження та життєтворчість [235, с. 155].

Життєвичерпання – це життєва стратегія, що визначається умовами навколишнього середовища та характеризується споживанням наявних ресурсів довкілля й можливостей, що з нього надходять. Вона не має внутрішнього джерела саморозвитку та культивування нових можливостей, спрямована на задоволення біологічних соціальних та культурних потреб людини, які виявляються обмеженими. Зусилля, спрямовані на їх задоволення, завжди вичерпують життєві ресурси людини, мінімізують осмислення життя.

Життєпородження – життєва стратегія, що визначається передусім самою людиною, яка спроможна культивувати в собі ресурси та можливості, необхідні для реалізації її життєвих планів, творчого відтворення. У цьому випадку доцентрові психологічні сили дозволяють людині залучати до власного життя достатню кількість зовнішніх можливостей, розвивати внутрішні ресурси. Відцентрові сили дозволяють поширювати результати індивідуальної творчості назовні. При цьому цикли творчої потенціалізації змінюють одне одного.

Життєтворчість – особливий стан життєдіяльності, за яким кожна мить є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя та культури, що забезпечується та одночасно результується унікальністю людини. Життєтворчість як життєва стратегія стає можливою, коли зміни циклів актуалізації та потенціалізації відбуваються не сукцесивно а симультанно, тобто коли цикли нарощування та втілення творчого потенціалу є немов вкладеними один в один. Вони спрямовані на постійну реалізацію та розвиток духовних потреб людини. Прагнення до цих потреб надає людині безмежного простору для життєтворчості. Культивуючи духовні й творчі потреби за рахунок задоволення їх у творчому зусиллі, людина примножує творчий потенціал та екзистенційні основи життя лавиноподібно, експоненційно [235, с. 155].

Проявляється життєтворчість як у зовнішній, так і у внутрішній сферах. На думку С.Степанова у внутрішньоособистісній сфері людини, її само відносинах життєтворчості виявляється у формі саморозвитку – культивуванні власної унікальності всіх рівнів шляхом розширення власних можливостей, які обмежені лише ступенем зусилля, що прикладається. У соціальній сфері взаємодії воно виявляється у формі соціотворчості – спілкування, співтворчої взаємодії. У сфері відносин людини з культурою життєтворчості виявляється у формі культуротворчості, коли людина набуває якостей суб'єкта культури, створює її матеріальні та духовні цінності.

Якщо репрезентувати психоенергетичні ресурси людини у формі певної цілісності життєтворчості, провідні онтологічні якості, які, за С.Степановим, визначають рефлексивно-інноваційний потенціал людини, набувають також змісту: унікальність – якісна характеристика життєтворчості – ступінь перетворення людини в культурний феномен; парадоксальність – ступінь суперечливості різних планів життєтворчості; відкритість – відцентрова характеристика цієї цілісності – дозволяє людині активно взаємодіяти з навколишнім світом, культивувати співтворчі відносини з ним, залучати навколишні ресурси у сферу власної життєтворчості; надлишковість – доцентрова характеристика, покликана забезпечити утримання суперечливого різноманіття контекстів життя людини в гармонії

Здібності, які стосуються життєтворчості, включають здатність людини орієнтуватись в складних життєвих ситуаціях, реалістично їх оцінювати, вміння робити вибір, що забезпечує успіх; обирати найдосконаліші способи вирішення тих чи інших життєвих завдань; уміння «прораховувати» наслідки рішень та дій у ситуаціях підвищеного ризику; раціонально будувати свої стосунки з іншими людьми; виводити себе зі стану психічного напруження, стресу й т.д.

У розвитку цих здатностей, поряд із саморефлексією, особливу роль відіграє власний досвід, реальна життєдіяльність особистості, її вчинки,

поведінка. Саме реальний життєвий процес визначає міру індивідуальних можливостей і з урахуванням цієї міри особистість має змогу проектувати для себе досягнення вершин на життєвому шляху або ж відмову від того, на що немає здібностей, сил, можливостей.

У межах напряму рефлексивної психології життєтворчості російський дослідник А.Сухоруков розглядає категорію життєтворчості в динаміці смислової сфери особистості. Вибір цієї сфери як конкретно-наукового змісту життєтворчості обґрунтовується ним наявністю відповідних дослідницьких традицій у психології особистості (А.Асмолов, Б.Братусь, О.Леонт'єв) та в психології творчості й творчого мислення (В.Моляко, С.Степанов, О.Тихомиров та ін.).

Відштовхуючись від усталеного у вітчизняній психології уявлення щодо бачення смислової системи як «ядра особистості» (О.Леонт'єв), А.Сухоруков розглядає життєтворчість як творчість людини в галузі психологічних утворень і процесів, з якими пов'язана цілісність життя. Критерій життєтворчості може бути тільки інтегральним. Життєтворчість як «творення життя» – це творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (в розвитку суб'єктивного світу особистості), і соціальної (відбиття в життєвих світах інших людей).

Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість [235, с. 156-158].

Серед інших підходів до аналізу проблематики життєтворчості особистості необхідно назвати роботи українських дослідників Л.Іванцева, Є.Колеснікова, Л.Яновської.

Л.Іванцев, зокрема, здійснює дослідження психологічних особливостей становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості. Дослідження, приділяючи основну увагу процесуальним характеристикам набуття ним статусу суб'єкта життєтворчості, наголошує, що визначальною характеристикою становлення особистості як суб'єкта життєтворчості є здатність до рефлексії: процес життєтворчості, тобто побудова життєвих

стратегій, планів, їх оцінювання та реалізація, відбувається в умовах невизначеності, що породжує внутрішньоособистісні конфліктні ситуації. Усвідомлення останніх може сприяти розробці ефективних стратегій їх подолання [104, с. 8].

Є.Колесников пропонує вивчати процес становлення людини як суб'єкта власного життя шляхом дослідження особливостей дій, які можна визначити як дії з організації життя. У цьому контексті він висуває й обґрунтовує три позиції: активність суб'єкта, що спрямована на організацію власного життя, виявляється в його здатності планувати, регулювати та аналізувати свої дії та вчинки адекватно власним життєвим цілям та цінностям; психологічні механізми за допомогою яких здійснюється організація суб'єктом власного життя, лежать у площині самосуб'єктивних відносин особистості; одиницю аналізу активності людини – суб'єкта життя адекватно визначити як дію з організації власного життя.

Означена дія розглядається дослідником як активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій життя, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності, і з боку внутрішньої психічної діяльності – згідно із принципом максимального втілення сенсу життя [119, с. 8-9].

У соціально-філософській та психолого-педагогічній науці сучасні уявлення про життя людини спираються на ідеї Б.Ананьєва про розвиток індивіда протягом життя, роботи С.Рубінштейна, К.Абульханової-Славської, Л.Анциферової та ін.

Зокрема у дослідженнях К.Абульханової-Славської проблема життя особистості постає як проблема активного керування потоком життєвих подій. При цьому всебічне обґрунтування отримує категорія «своєчасність» як оптимальне узгодження часової структури діяльності із зовнішніми соціальними змінами, розв'язання протиріччя між часом особистісним та соціальним [1].

Інші дослідники виділяють два типи самоорганізації людини в часі: одні розглядають час як особистісну категорію, для інших час – проблема, поставлена зовнішньо (надлишок, нестача часу) [92]. Українські вчені (Л.Бурлачук, О.Головаха, О.Кронік, Л.Сохань) розглядають життя як взаємозв'язок подій з їхніми суб'єктивними переживаннями. Згідно цього підходу, доля людини визначається способом переживання життєвих подій, активністю в процесі життєдіяльності й здатністю «вибудувувати» власне буття, тобто бути його суб'єктом, активним творцем свого життєвого шляху. Крім активності, життєтворчість виявляє себе у інших найрізноманітніших аспектах: у діяльності, мисленні, мотивації, цілеутворенні.

Ідея життєтворчості є провідною у сучасній соціальній філософії, психології, педагогічній теорії. Розкриваючи сутність життєтворчості у пізнанні та практиці людських стосунків зазначимо, що життєтворчість – це не тільки шлях до саморозвитку через цілепокладання, самопрограмування та конструювання певної системи соціальних статусів. Вона не зводиться до прагнення всебічного аналізу та синтезу, системного відображення дійсності її перетворення. Принцип життєтворчості передбачає, що предметом творчості стає не тільки зовнішній, а й внутрішній світ людини, коли вона будує власне життя відповідно до певного позитивно морального задуму, що має особистісний зміст, який, в кінцевому підсумку, збігається із загальнолюдським. При цьому загальнолюдське не є нормативним взірцем, еталоном, ідеалом. Навпаки, воно виростає із індивідуально-своєрідного як результат творчих зусиль, креативної активності конкретних людей.

Ступінь практичної залученості до життєтворчості, як цілком правомірно зазначають дослідники даної проблеми, виражається розвитком суб'єктивного начала в особистості, інтернальністю, свідомістю та почуттям відповідальності «Я» щодо себе й щодо не – «Я» [155, с. 281].

Підсумуємо результати здійсненого аналізу у вигляді Таблиці 1.1.

Основні підходи до аналізу життєтворчості

| Дослідники | Особливості підходу | Розуміння сутності життєтворчості | Закономірності, прояви |
|--|---|--|---|
| <p>О.Донченко, Г.Несен, Л.Сохань, Т.Титаренко та інші.</p> | <p>Філософський, антропологічний, соціально-психологічний підхід; визнання активності особистості відносно власного буття як підґрунтя процесів життєтворчості.</p> | <p>Духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя; мистецтво життя.</p> | <p>Формування образу світу; відбиття у свідомості цілісної картини життя; розробка стратегії життя.</p> |
| <p>Є.Варламова, С.Степанов, І.Семенов та інші</p> | <p>Рефлексивно-гуманістичний, акмеологічний підхід: уявлення що до унікальності людини як базису її особистісної та життєвої продуктивності.</p> | <p>Життєва стратегія, особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини та культури.</p> | <p>Саморозвиток, Соціотворчість, Культуротворчість.</p> |

| | | | |
|-------------|---|---|--|
| А.Сухоруков | Діяльнісний, системний підхід; бачення творчості як інтегральної характеристики життєвих проявів особистості. | Особлива спрямованість розвитку зрілої, адаптованої особистості; творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості); суб'єктивній (у розвитку суб'єктивного світу індивіда); соціальної (відбиття у життєвому світі інших людей). | Інтегральні закономірності динаміки смислової сфери. |
|-------------|---|---|--|

Отже, можемо констатувати, що категорія життєтворчості має окреслене методологічне та теоретичне підґрунтя. Наявні спроби наближення до з'ясування сутності та особливостей даного концепту з позицій соціальної філософії, загальної та соціальної психології, педагогіки, рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості. Водночас необхідно відзначити фрагментарність напрямів окремих досліджень, слабкий зв'язок між теоретичною розробкою та практичним втіленням технологій життєтворчості. Вочевидь, сучасний етап розробки проблеми може бути кваліфікований як описовий, на якому розв'язується завдання накопичення інформації про особливості феномену, визначення його основних властивостей та закономірностей.

Аналіз сучасних досліджень проблеми життєтворчості українськими вченими (Н.Ануфрієва, І.Бех, О.Донченко, Г.Несен, Л.Сохань, Т.Титаренко, В.Шинкарук, М.Шульга та ін.) засвідчує соціально-психологічну спрямованість у побудові концепції життєтворчості, яка реалізується у відповідній технології творення власного життя. Скласти уявлення про особливості анонсованого підходу дозволяє таке визначення: життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя [155, с. 7].

У межах соціально-філософської та соціально-психологічної концепції життєтворчості відповідно використовуються такі категорії, як: картина життя, життєвий шлях, життєвий світ, життєвий простір, життєві стратегії, стиль життя, якість життя, рівень життя, життєвий проект тощо. Важливе місце в означеній концепції посідає концепт життєтворчого потенціалу, який включає:

- ціннісно-сміслові орієнтири особистості (смісложиттєві цілі, цінності, пріоритети);
- життєву компетентність (знання, уміння, набутий досвід);
- талант життєтворчості (здатність індивіда творчо будувати свій життєвий шлях: успішно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, обирати найбільш оптимальні рішення в складних життєвих обставинах, розв'язувати болючі життєві проблеми);
- емоційний та вольовий компоненти структури особистості (оптимістичне чи песимістичне бачення свого життя, активне чи пасивне ставлення до нього, запас вольової «енергетики», який забезпечує стійкість індивіду в час зіткнення з кризовими життєвими обставинами).

Змінюваний стан буття людей слугує ґрунтом для переосмислення означеної проблем, а саме: якою мірою вона вільна у своїй життєтворчості (оскільки існують простір і межа цієї свободи), чи є взагалі фактори визначення того, як складається доля людини (і суспільства), у чому головна місія людини як творця і носія життя?

Дослідження цих проблем стосовно вітчизняної дійсності ускладнюється тим, що сучасне українське суспільство трансформується в демократичне, цивілізаційне, і перебуває у стані кризи, яка охопила всі його основні підсистеми. Соціальна нестабільність, відсутність соціальної перспективи, невпевненість у завтрашньому дні, втрата більшою частиною населення довіри до владних структур – все це морально деморалізує людей, особливо згубно впливає на підростаюче покоління. Ця тенденція посилюватиметься за умови поглиблення кризових явищ у перехідному суспільстві. Однак іншим полюсом кризової ситуації є процес визрівання нового і реальна можливість уникнути драматичного повороту подій.

В умовах трансформації українського суспільства здійснюються пошуки форм і сфер самореалізації сутнісних сил індивідів, які зорієнтовані на особистий вибір, особисту відповідальність. Ці нові ціннісні орієнтації активніше засвоюються молодими людьми. Але психологія патерналізму, прояви соціальної апатії, схильність до досягнення успіху за допомогою соціально несхвалюваних методів – все це становить зворотній бік сучасної молодіжної свідомості, демонструє її амбівалентність.

Такий стан, за якого люди втрачають орієнтири життя і страждають від почуття втрати сенсу життя та спустошеності, В.Франкл назвав екзистенційним вакуумом.

Все це зумовлює необхідність глибокого вивчення гуманітарними та філософськими науками – соціальною філософією та філософією освіти тут не виняток – причин та шляхів подолання екзистенційної кризи, кризи життєвих цінностей, осмислення існуючих моделей соціально-економічної поведінки і – відповідно до них – життєвих стратегій.

У процесі життєтворчості, подолання кризових явищ зростає роль школи, яка покликана допомогти юнакам та дівчатам віднайти сенс життя, створивши повноцінні умови для їх фізичного, інтелектуального, морально-духовного розвитку та саморозвитку. При цьому важливо допомогти їм усвідомити багатогранну палітру життя, вести спостереження над явищами життя, черпати із них досвід для його покращення.

Потрібно також, щоб юнак та дівчина осягнули закон невичерпності життя і на питання: «Для чого я живу?» мали усвідомлену відповідь: «Щоб пізнавати та удосконалювати, утверджуючи благо і сприяючи еволюції людства [7, с. 9]».

Альфою та омегою, наріжним каменем стратегії на початку третього тисячоліття є концепція життєтворчості, ідея плекання людини як суб'єкта власного життя і долі.

Оновлена школа допомагає входженню своїх вихованців у контекст сучасної культури, становленню особистості як суб'єкта і стратега життя, гідного людини.

Сенс і логіка сучасної школи полягає в осягненні одного із найважливіших та найскладніших мистецтв – мистецтва життя. Мистецтва – тому що таке життя є актом творчості і, як будь-який творчий процес, життєтворчість передбачає розробку та здійснення оригінального творчого задуму, поєднаного із діяльністю розуму, уяви, фантазії, передбачення та самопрограму. У цьому акті творення втілюються не лише духовно-моральні, а й естетичні уявлення та смаки людини, оскільки життя в його цивілізованому виконанні будується за принципами Істини, Добра, Краси. «Наука про життя стає наукою жити саме тому, що створює себе безпосередньо у русі життя... Дуже важливо зрозуміти індивідуальний контекст – мету життя людини, яка визначає напрям усіх її вчинків та спонукань [68, с. 26-27]».

Навчитись мистецтва жити – означає оволодіти вмінням та високою майстерністю у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому

його знанні, самопізнанні, оволодінні технологією програмування, конструювання та здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту. Окреслюючи і здійснюючи свій життєвий шлях, особистість набуває статусу творця, оскільки творчість стає для неї універсальним способом світовідчуття та життєздійснення. Процес життєтворчості досягає кульмінації під час вирішального вибору основоположних цілей як складових самореалізації особистості. Саме від її вибору значною мірою залежить – «бути чи не бути» професії – покликанням, індивіду – особистістю, життєвому шляху (біографії) – долею.

На думку І.Єрмакова, одним із ключових питань, на які дає відповідь теорія життєтворчості, є «Чи я є суб'єктом власного життя? [156, с. 16]». У цьому аспекті критерієм творчості як основного світо- і життєвідношення кожного індивіду можна визначити два різновиди життєздійснення:

1. Життя індивіда в основному визначають обставини (події, інші люди);
2. Реальне повсякденне життя (основним принципом його життєдіяльності стає самовизначення на основі світоглядної орієнтації).

Перший різновид життєздійснення є адаптивний, коли індивід може бути суб'єктом праці, пізнання та спілкування, але не виступає як суб'єкт самоздійснення. На етапі ж реального, повсякденного життя, коли основним принципом його життєдіяльності стає самовизначення, починає домінувати перетворювальний різновид життєздійснення, а саме: особистість є суб'єктом усіх форм своєї соціальної активності. Перехід від адаптивного до перетворювального етапу знаменує собою початок вищого ступеня особистісного розвитку індивіда, оскільки у нього виникає потреба у свідомому, активному ставленні до процесу свого життя.

Концептуальні ідеї про розвиток та саморозвиток особистості, здатної до самотворення, набувають подальшого розвитку в педагогіці життєтворчості, яка спрямована на плекання виховання як суб'єкта життя, допомогу йому у визначенні життєвої стратегії, у пошуках сенсу життя, його

повноти та якості. Пафосом педагогіки життєтворчості є ідея про те, що метазадання – у власному житті втілити свій проект, свою життєву програму, але складену за таким алгоритмом, який веде до гідного людини життєздійснення [68, с. 55-58].

Підтвердженням цієї продуктивної тези є пошуки науковців та практиків перспективних людей різних типів навчальних закладів, у яких реалізуються такі визначальні принципи, як віра у можливості дитини, розкриття самотньої природи в дитини, повага й утвердження її особистості [156, с. 17].

Зазначимо, що ще у 1918 році відомий педагог П.Блонський обґрунтував ідею створення школи життя, яка покликана «створити його раціональну організацію [32, с. 3-4]».

На початку ХХІ століття ідеї педагогіки життя, життєтворчості – предмет не лише наукової рефлексії, а й педагогічної практики. Сучасне педагогічне мислення продукує думку щодо народження нових педагогічних систем. Зокрема, в останні десятиріччя виникли перспективні концепції «Школи життєтворчості особистості» (досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя), школи самореалізації особистості (Український коледж ім. В.О. Сухомлинського). Педагогіка життєтворчості використовується в якості концептуальної парадигми освіти педагогічними колективами Луганщини і декількох районів м. Києва.

Відомий педагог-новатор Ш.Амонашвілі розробляє вчення про сутність «вічної педагогіки життя», в якому обґрунтував ідеї гуманно-особистісної педагогіки, дав характеристику рушійної сили освітнього процесу – спілкуванню між вчителями та їх вихованцями [7, с. 7-11].

Педагогіку життя розробляє також Т.Акбашев [6], а модель адаптивної школи – відомий московський педагог Є.Ямбург [276].

У наукових працях Н.Щуркової аналізується процес формування в учнів ціннісного уявлення про життя як вихідний момент вільного вибору

свого життєвого шляху. Особлива увага приділяється духовним аспектам життєдіяльності особистості, освоєнню учнем цінностей як регуляторів його життя.

Експеримент, який упродовж декількох років проводився у ряді шкіл м. Севастополя, свідчить про перспективність пошуків нових педагогічних технологій у вихованні культури життя, гідного людини, у вибудові стратегії життя, щоб людина була автором своєї долі [184, с. 371-372].

Досвід комплексної психолого-педагогічної та соціальної реабілітації всебічно висвітлений у книгах «Школа життєтворчості особистості» (м. Київ, 1995 р.) та «Психологія та педагогіка життєтворчості» (м. Київ, 1996 р.).

Щодо принципів, моделей, способів та психологічної технології творчого життєздійснення, входження індивіда в суспільне життя, визначення повноти особистісної самореалізації, техніки досягнення життєвого успіху, то на ці та інші питання життєвого шляху відповідає науково-методичний посібник «Мистецтво життєтворчості особистості», у двох частинах, авторами якого є вчені інституту соціології НАН України, інституту педагогіки НАПН України, практичні працівники різних навчальних закладів.

Ідеї життєтворчості знаходять висвітлення у педагогічних моделях які, розробляються у різних країнах світу в контексті освіти ХХІ століття. Американська педагогічна думка, наприклад, дедалі більше схиляється до думки, що шкільна освіта має зосередитись не тільки на тому, які знання, навички й уміння можуть показати учні, а й на такому питанні: якими дорослими повинні стати юнаки та дівчата, носіями яких якостей вони будуть у ХХІ столітті?

Найповніше означений підхід розкриває масштабний проект «Освіта світового класу», з ініціативою якого виступила педагогічна громадськість штату Вірджинія.

У контексті педагогіки життєтворчості особливого значення набуває доповідь ЮНЕСКО «Освіта для ХХІ століття», підготовлена Міжнародною

комісією під керівництвом Жака Делора. У цьому важливому прогностичному документі зазначається, що освіта упродовж усього життя має базуватися на чотирьох постулатах: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити; навчитися жити разом

Побудова моделі школи життєтворчості передбачає переосмислення основних принципів, які визначатимуть змістові, технологічні та управлінські складові навчально-виховного процесу. До яких дослідники відносять [156, с. 30-31]:

1. Школа – організація не тільки навчання, а й всього життя вихованця. Вона допомагає юнакам та дівчатам усвідомити цінність життя, виробити життєву стратегію, реалізувати установку «Пізнаючи світ, пізнавай передусім самого себе».

2. Принцип суб'єктивності. У процесі навчальної діяльності індивід набуває ціннісного досвіду, оволодіває азами життя, здатністю до рефлексії, навичками співробітництва.

3. Принцип рефлексії як неодмінна складова навчально-виховного процесу. Рефлексія охоплює не лише мислення індивіда, а й його почуття, емоції, ціннісні засади вчинків, сенс життя, життєвий вибір.

4. Ставлення до індивіда як до особистості передбачає його право на самостійні дії, саморозвиток, життєву позицію – «Світ приходить до мене у формі особистості» (М.Бубер).

5. Принцип діалогічності. Життя за своєю сутністю – діалогічне (внутрішній діалог із собою, із своєю совістю, із сучасником). «Бути, – зазначав М.Бахтін, – значить спілкуватися діалогічно. Коли діалог закінчується, все закінчується... Два голоси – мінімум життя, мінімум буття [14, с. 293]».

6. Принцип більшої цінності питань, проблем «ученого незнання» (Микола Кузанський), ніж відповідей, готових рішень, догматичного знання. Розглядати запитання як сходинки у духовному зростанні індивіда, як визначення за ним права на свій шлях у пізнанні світу.

7. Принцип пріоритетності творчої діяльності перед репродуктивною. Важливо, щоб юнак чи дівчина знайшли свій спосіб дії, здійснювали «відкриття», аніж повторювали те, що їм пропонується як зразок, як аналогія.

8. Принцип софійності. Розвиток у підростаючого покоління філософського бачення проблем життя, свого місця в ньому особливо прискорюється на зламі епох, століть та тисячоліть, у кризові періоди розвитку соціуму, коли руйнуються стереотипи, усталені погляди на життя. «Стан кризи, – зазначав відомий німецький філософ-екзистенціаліст Карл Ясперс, – викликає зміни в «Я» свідомості, коли захоплює нас у вир безперервних подолань, втрат та набутків, у яких ми відчуваємо хворобливу розірваність, прагнемо хоч би на деякий час залишитися діяльними у тій сфері, яка хоч і обмежена, але підвладна нам [253]». У такі трансформаційні періоди суспільного розвитку, як зазначалось у виступах учасників XXI Всесвітнього філософського конгресу (Бостон, США 2003 р.) філософська освіта підростаючого покоління повинна сприяти засвоєнню засад філософського осягнення життя, розвитку філософського світогляду, філософського типу мислення, що відображає дійсність у найзагальніших категоріях мислення, пов'язаного із сприйняттям та ставленням до всього, що відбувається у світі, з переконаннями, цінностями, ідеалами людини; оволодіння поліфонічністю, діалогічністю філософського знання як важливим інструментом орієнтації у своєму внутрішньому світі, складних життєвих ситуаціях.

9. Принцип духовності, духовного освоєння світу. У сфері духовного життя молода людина здійснює осмислення і вибір ідеалів та цінностей. Реалізація означеного принципу допоможе їй зрозуміти життєві проблеми, які фокусуються у колі «вічних питань людського буття». Освіченим є не той, хто знає «багато про буття речей (Polymatnia), або той, хто може відповідно до законів максимальною мірою передбачити процеси та керувати ними (перший є вченим, другий – «дослідником»). Освіченим, – зазначав М.Шелер, – є той, хто оволодів структурою своєї особистості, сукупністю

вибудованих у єдність одного стилю ідеальних рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінки світу, поводження з ним та з будь-якими випадковими речами в ньому; схем, які попередньо задані будь-якому випадковому досвіду, які переробляють його та включають у цілісність особистого світу [269, с. 45-46]».

Проблема стратегії життя, життєздійснення досліджується також зарубіжними авторами. Наприклад, Мак Гро, визначаючи основні напрямки стратегії життя наголошує: «До чого б Ви не прагнули, всі сили для досягнення Вашої мети та всі перешкоди на шляху її досягнення знаходяться всередині Вас.

Щоб не було Вашою метою, – гідне і плідне життя, добробут сім'ї, щастя близьких, духовний розвиток чи успішний бізнес, – все залежить від Вашої активності, творчого підходу до стратегії побудови власного життя [147, с. 229-341]».

Автор пропонує стратегію із семи кроків для досягнення життєвої мети.

Крок 1. Висловіть свою мету в конкретних образах: подій, режимів роботи, вчинків, поведінки.

Крок 2. Висловіть свою мету в поняттях, що піддаються виміру (щоб знати, яких результатів Ви досягли і чи цікавим та плідним стало Ваше життя).

Крок 3. Складіть графік робіт, розклад чи план дій для досягнення своєї мети.

Крок 4. Обирайте реальні цілі, які можна досягнути (визначаючи життєву мету, прагніть до того, що можете створити власними силами).

Крок 5. Розробіть та заплануйте стратегію, яка приведе до досягнення мети (використовуйте методи проектування та програмування).

Крок 6. Визначте вашу мету через послідовність конкретних кроків на шляху до її досягнення.

Крок 7. Усвідомте відповідальність за просування вперед в напрямку до своєї мети [147, с. 229-341].

Враховуючи поліструктурність, багатовимірність, різноспрямований характер окремих характеристик феномену життєтворчості, останній можна розглядати як певну цілісність, певний цілісний об'єкт. Це означає, що для визначення його сутності та найзагальніших властивостей може бути використаний системний підхід.

Категорія життєтворчості характеризується різними дослідниками, по-перше, на рівні властивостей особистості і, по-друге, на рівні процесу, якому притаманні певні параметри.

Аналіз феномену життєтворчості дозволяє констатувати, що більшість підходів до визначення змісту цього поняття ґрунтуються на діяльній парадигмі. Життєтворчість, наприклад, деякими дослідниками (В.Калін, Є.Колесников) визначається як сукупність діяльних характеристик життя; як діяльність, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення індивідом свого індивідуального життя (Л.Сохань). Причому ця діяльність спрямовується у двох напрямках: на пошук та подолання проблемних ситуацій (Н.Пов'якель, Н.Чепелева), суперечностей життя (Л.Сохань), внутрішньо-особистісних конфліктних ситуацій (Л.Іванцев); на творче здійснення власного життя, віднайдення чогось неповторного в собі і його реалізацію у власному житті. І.Семенов та С.Степанов пропонують розглядати життєтворчість як життєву стратегію, як особливий вид життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, інновацією в кожній сфері людського життя.

Більшістю дослідниками виокремлюється і така невід'ємна характеристика життєтворчості, як суб'єктивність: особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя. Індивідуальне життя особистості, наголошує Л.Сохань, «має свої закони, свою технологію [232, с. 229]». Міра суб'єктивності особистості в побудові свого життя, як зазначає ця відома

українська вчена, відображається в моделях життя індивіда, який «перейшов межу ХХІ століття [232, с. 229]».

Усі дослідники наголошують на цілісності прояву процесу життєтворчості за вектором «внутрішній-зовнішній світ», що забезпечується такими особистісними характеристиками, як «здатність до життєтворчості», «спрямованість розвитку», «життєтворчий потенціал». Основною серед таких характеристик на рівні зовнішніх проявів автори вважають життєву компетентність (знання, уміння, набутий досвід) – знання життя та його законів, уміння орієнтуватися в «нештатних», нестандартних життєвих обставинах, реалістично їх оцінювати, обирати зважені рішення в складних життєвих ситуаціях, знаходити шляхи виходу із кризових ситуацій життєвих колізій; вміти будувати свої стосунки з іншими людьми, а також планувати, регулювати та аналізувати свої вчинки відповідно власним життєвим цілям.

Адекватність зовнішніх проявів життєтворчості забезпечується внутрішніми властивостями особистості, а саме: розвиненою свідомістю і самосвідомістю (саморефлексією), інтернальністю, ціннісно-смысловими орієнтирами, зокрема орієнтацією на духовні цінності, саморозвиток, самоактуалізацію; розвиненим емоційно-вольовим потенціалом, креативністю і т. д.

Переведення аналізу життєтворчості в площину розгляду мотиваційно-потребнісної сфери засвідчує, що творчість як реалізація потреб особистості стає можливою лише за умови задоволення матеріальних та соціальних потреб (А.Маслоу). Іншими словами, життєтворча особистість як активний творець – це передусім особистість соціально успішна та максимально активна, самоактуалізована, а отже – адаптована.

Інший рівень аналізу окреслює розгляд проблеми життєтворчості в термінах «особистість-індивідуальність – індивідуальне життя особистості». Соціологічними дослідженнями доведено, що індивідуальне життя людини може «здійснюватися як процес, що відбувається стихійно, або як усвідомлено і творчо спрямований шлях життя [232, с. 229]». Перший спосіб

існування – це життя в умовах та відносинах, що склалися. Таке життя нагадує природний процес, при якому індивід начебто зливається з процесом свого буття і не виділяється з нього. За такої моделі існування його не мучать роздуми про сенс життя, своє місце у світі та життєве призначення, він просто живе, відповідаючи на сьогоденний виклик життєвої стихії. Однак стає очевидним, що і за такого способу життєіснування людина володітиме такою здатністю, як умінням жити. Якщо вона не володітиме таким умінням, то вона або гине, оскільки не здатна долати негаразди та «перипетії» буття, або має малопродуктивне, сіре життя, а то й просто – жалюгідне непроглядне існування.

Уміння жити на рівні повсякденності нерідко тлумачать як уміння пристосовуватися, збагачуватися, вдаючись не завжди до чесних засобів та шляхів. Така модель поведінки трапляється в реальному житті, її можна охарактеризувати як квазіуміння, оскільки вона має деструктивний характер, постулює негативні якості життєвого світу та «вкорює» їх у структурі особистості. Такий спосіб існування виявляється хитким, бо уся побудова життя легко руйнується, бо вона споруджена на хибному соціально-моральному ґрунті.

Дослідження та спостереження свідчать, що реальний хід життя у більшій кількості людей ще здійснюється саме за цією моделлю, мало регулюється самою людиною, бо вона живе під стихійним тиском життєвих колізій, нерідко підпорядковуючи свою життєдіяльність ззовні заданим вимогам та обставинам.

Другий спосіб життєздійснення – більш високий рівень людського буття. Він передбачає розвинену здатність індивіда до саморегуляції, роздуми щодо перспектив свого життя, його побудови на основі уявлень про сенс життя і місце в сучасному суперечливому, жорстокому та мінливому світі.

Цей спосіб життя може здійснюватися на рівні майстерності чи мистецтва. Майстерність жити – це спосіб або стиль життя більш високого

рівня, ніж це прийнято в даному соціальному середовищі. Той хто оволодів майстерністю жити, має можливість забезпечити успіх у соціально-історичному контексті (забезпеченість, вплив, повага, статус) та реалізуватися згідно зі своїми намірами та бажаннями. Ступінь втілення цієї можливості у реальному житті людини залежить як від збігу зовнішніх обставин, так і від її цілеспрямованості та наполегливості.

За такої моделі буття особистість виробляє і використовує у своєму житті свої техніки вирішення життєвих завдань та життєздійснення як певного цілісного процесу, але це може практикуватися в межах стилів існування, які вже існують у соціумі чи в даній соціальній групі і є продуктом колективного розуму та колективного досвіду, а індивід лише адаптує їх у своєму життєвому процесі, поєднуючи з ним ті чи інші новації.

Розуміння життєтворчості як мистецтва життя розглядається як особливе вміння та висока майстерність у творчій побудові особистістю життя, що ґрунтується на знанні життя, його законів, розвиненій самосвідомості та володінні системою технологій програмування, здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту. Серед вагомих результатів такого підходу є розуміння необхідності оволодівати мистецтвом життя, навчати людину жити, перетворювати її на суб'єкта власної активності. В активної людини питання полягає у засобах, оскільки нас ніхто ніколи не вчив, що таке заняття як життя потребує кваліфікації. Численні наші негаразди відбуваються саме тому, що навчання техніки, мистецтва життя відбувається на рівні випадковості: у подвір'ях, коридорах, компаніях.

Мистецтво жити – особливе вміння, висока майстерність у творчій побудові особистістю свого життя, що ґрунтується на глибокому знанні життя, розвиненої самосвідомості та володіння системою засобів, методів, технік творчого конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого шляху. «Мистецтво жити, – як зазначає член-кореспондент НАН України Л.Сохань, – це здатність активно впливати на

життєві обставини, вносити в своє життя новизну, це здатність до самовдосконалення, самозміни [232, с. 229]».

Моделі індивідуального життя особистості можна подати у вигляді такої схеми:



Рис. 1.1 Моделі індивідуального життя особистості

Зауважимо, що наведена модель індивідуального життя людини – це лише своєрідний ескіз (кипіння) життя, саме воно накладає багатоколірну палітру на ту чи іншу його схему.

Якщо спиратись на дані соціологічних та інших моніторингових опитувань 1994-2007 рр. Інституту соціології НАН України, то можна окреслити лише деякі фрагменти картини життя нашого сучасника.

Реалії нашої дійсності, результати конкретно-соціологічних досліджень свідчать про те, що значна частина громадян не готова жити в нових соціальних умовах, що склалися в процесі трансформаційних змін в житті українського суспільства, коли відбувається злам, руйнування, демонтаж норм, цінностей, життєвих орієнтирів і болісно визрівають та вкорінюються нові ціннісно-нормативні основи життєустрою. За результатами дослідження «Українське суспільство на рубежі XXI століття» Інституту соціології НАН України були отриманні дані, які підтверджують ці висновки.

Відповідаючи на запитання «Чого з переліченого нижче Вам бракує?», за позицією «Вміння жити в нових суспільних умовах» в опитуванні 2000 р.

отримано такі дані: бракує – відповіді 43,3%; важко відповісти, вистачає чи ні – 37,1%; вистачає – 14,3%; не цікавить – 5,2%. Відповідно відповіді у 1995 р. такі: бракує 46,9%; важко відповісти, вистачає чи ні – 34,8%; вистачає – 13,4%; не цікавить – 3,9%.

Як бачимо, майже половина опитаних вважає, що їм бракує вміння жити в нових соціальних умовах. Більше третини відмітили, що їм важко відповісти на це запитання, причому ця картина не змінюється упродовж всього періоду реформування суспільства.

На запитання «Чого з переліченого нижче Вам не вистачає?», за позицією «рішучості в досягненні своїх цілей» в 2000 р. були отриманні такі відповіді: не вистачає – 31,3%; бракує – 46,9%; важко відповісти, вистачає чи ні – 33,3%; вистачає – 25,4%; не цікавить – 10%. Відповідно в 1995 р. були отриманні такі відповіді: не вистачає – 27,7%; важко відповісти, вистачає чи ні – 37,5%; вистачає – 27,1%; не цікавить – 6,5%.

Більш як половина опитуваних зазначає, що їм або не вистачає рішучості в досягненні своїх цілей, або вони не можуть навіть відповісти, вистачає їм чи ні, а в дійсності частину населення ця проблема взагалі не цікавить. Це, мабуть, свідчить про те, що у своєму реальному житті вони «не працюють із таким життєвим утворенням, як мета».

Респонденти зазначають також, що їм не вистачає ініціативності та самостійності у вирішенні життєвих проблем. Ось дані опитування 2000р.: не вистачає – 27,9%; важко відповісти, вистачає чи ні – 32,6%; вистачає – 33,6%; не цікавить – 5,6%. Симпатично, що третина опитуваних незважаючи на усі труднощі та негаразди сьогодення, знаходять у собі достатньої, за їхніми оцінками, ініціативності й самостійності для вирішення своїх життєвих завдань.

Спираючись на ці якості, вони використовують нові техніки життєздатності, які відповідають реаліям сьогодення, але це лише частина населення. Більшість людей перебуває у скрутному становищі і дуже незадоволена своїм життям.

За даними опитування 2000р., зовсім не задоволені – 25,7%, скоріше не задоволені – 35,2%; важко відповісти, задоволені чи ні – 21,9%; скоріше задоволені – 15,7%; повністю задоволені – 1,4%. І перспектива за їхніми уявленнями, не райдужна.

Відповіді на запитання «Протягом найближчого року Ваше життя більш-менш налагодилося чи ні, й ніякого поліпшення не відбудеться?» розподілилися так: більш чи менш налагодилось – 19,4%; ніякого поліпшення не буде – 56,3%; важко відповісти – 24,3%.

І справді, очікувати, що життя людей найближчими роками поліпшиться, – нереально. Причому проблеми та великі турботи має не лише та частина суспільства, яка переживає матеріальні труднощі. Люди заможні теж мають свої проблеми. Слід мати на увазі, що життя ніколи не було і не буде легким, безпроблемним. Тому кожному треба оволодівати технологією життєздатності і виробляти здатність не тільки виживати, але і жити в будь-яких умовах, навіть у найнесприятливіших. Це особливо стосується молодшої генерації. Готуватись до життя, навчатись вмінню жити має стати ключовою метою освітньо-виховної системи. Важливо формувати життєву компетентність, яка передбачає:

- вміння орієнтуватися в життєвих ситуаціях;
- уміння обирати адекватні та ефективні способи вирішення життєвих завдань;
- знання своїх особистих якостей;
- здатність до самовдосконалення та самозмін;
- здатність розуміти та правильно оцінювати інших людей, встановлювати з ними адекватні способи спілкування, проявляти толерантність у стосунках;
- вміння керувати собою та обставинами свого життя.

Дослідження показують, що молодь частіше демонструє свою життєву компетентність, своє вміння жити в нових умовах і вміло використовує можливості, які надає сучасне суспільство.

Відповіді, одержані на запитання «Як Ви вважаєте, від чого здебільшого залежить те, як складається Ваше життя?» були такими. В опитуванні в 2000 р.: «найбільше від зовнішніх обставин» – 28,5%; «деякою мірою від мене, але здебільшого від зовнішніх обставин» – 30,6%; «однаково від мене і від зовнішніх обставин» – 23,8%; «переважно від мене» – 3,6%.

За даними 1994 р. «найбільше від зовнішніх обставин» – 23,2%; «деякою мірою від мене, але здебільшого від зовнішніх обставин» – 30,6%; «однаково від мене і від зовнішніх обставин» – 10%; «переважно від мене» – 9,2%.

Як бачимо, більшість опитуваних вирішального значення надають зовнішнім обставинам, тому, як складається їхнє життя. Така ситуація – наслідок багатьох обставин. Насамперед, дається в знаки попередній досвід, коли держава була розпорядником життєвих благ, індивідуальна доля людини значною мірою залежала від «щедрот» Держави. У сучасних умовах люди здебільшого дезорієнтовані безсистемними та непогодженими змінами, правовим безладдям. Тому їм важко вибрати певну лінію поведінки в цих умовах, і вони постійно часто-густо «опускають віжки» і рухаються під впливом стихії, їм бракує особистої відповідальності за своє життя, яка не стала надбанням їх життєвого світу.

Але картина суттєво змінюється, коли виявляються думки молодішої генерації щодо впливу зовнішніх обставин на долю молоді людини та їх ролі в її житті.

Згідно з дослідженнями молодь взагалі настроєна більш оптимістично. Вона більш задоволена і своїм теперішнім життям, і своєю життєвою перспективою. Якщо в цілому, за даними опитування, своє життя вважають нормальним 12% респондентів, то серед молоді віком до 25 років – 33%. Молоді люди частіше виявляють активну життєву позицію: 66% із кількості опитуваних або вже включалися в ринкові відносини, або шукають своє місце і серед них значно менше тих, хто не бажає пристосовуватись і живе, як доведеться – 20%. Серед молоді – найнижчий відсоток респондентів, які

не бачать в своєму житті ніяких можливостей використовуючи вже відомі техніки життєздійснення. Для того щоб просто жити, достатньо адаптуватися до умов свого існування. Для оволодіння майстерністю, а тим більше мистецтвом жити, потрібна життєва компетентність, яка у своєму високому прояві є життєвою мудрістю. Мистецтво жити є втіленням життєвої компетентності особистості як режисера і актора своєї долі. У такому разі вона репрезентує себе як індивідуальність.

Мистецтво жити людина опановує в процесі навчання та виховання, на основі накопичення життєвого досвіду упродовж свого життєвого існування. Як зазначав мислитель-гуманіст Г.С.Сковорода, «навчитися найвеличнішому мистецтву жити справа дуже важка».

XX сторіччя, крім успадкованого попереднього соціального типу людини, яка «загубилась у соціальному житті», породило новий тип, який «поступово перетворюється на пануючий, – людини, яка «загубилась у власному житті». Цей стан породжується «життєвою дезорганізацією, втратою уявлення про сенс власного життя, хибністю визначення життєвих пріоритетів [234, с. 222]».

Втративши успадковані від минулого, перевірені самим життям або ж репрезентовані системою релігійної свідомості цінності та орієнтири, людина й опинилася в ситуації необхідності самостійного вибору, розв'язання різноманітних, в тому числі і постійних життєвих питань. Оволодіти «умінням жити» змушений, зрештою, кожен. Але «вміння жити та вміння влаштуватися у житті – це принципово різні речі. На місце вміння влаштуватися у житті з усім комплексом його забезпечення, за сучасних умов приходить потреба у вмінні вести осмислене життя. Осмислене не тільки у розумінні свідомого, але й у розумінні життя, повного сенсу».

Розв'язання питання сенсу життя вимагає розвиненого, самостійного, діалектичного мислення, здатного проникати в сутність явищ і процесів повсякдення, зосереджуватися на найістотнішому, інтегрувати його в цілісному, «завершеному» розумінні того, в чому полягає призначення

життя. Це мислене впорядкування життєвого матеріалу, осмислення «таємниці» буття, визначення щонайважливішого для людини «вектора» його розгортання. Сенс життя людини – і його виправдальна істина, і життєва впевненість, життєва сила.

Сутність людини реалізується в єдності її існування з іншими людьми. Про сенс життя є резон вести мову, визначаючи, як є, «буває» особистість на широкому соціальному, культурному тлі, в єдності її різних «іпостасей», як вона проявляє, реалізує себе. Органічна єдність життя з родом людським, з історією, з культурою, природою є онтологічною підставою його сенсу. Як складовий «момент» цілісного людського існування впродовж історії, кожна людина посідає певне місце, відіграє відповідну роль, хоча на перший погляд видається віддаленою від суспільства та зосереджується на особистому.

Але саме з особистісних дій-вчинків виростає загальнозначиме, що надає життю відповідного сенсу. Усвідомлюючи чи ні, бажаючи чи не бажаючи, людина у той чи інший спосіб виконує своєю життєдіяльністю свій обов'язок перед людським родом, іншими людьми – тими, хто жив до неї, та майбутніми. Її існування є живою реалізацією зв'язку минулого та майбутнього, переходом з минулого в майбутнє [149, с. 152].

Вітчизняні дослідники проблеми життєтворчості цілком правомірно вказують, що сенс життя людини не є його наперед даність, яку залишається віднайти, він – у самій людині, у тому, як у першу чергу в її індивідуально-особистісних характеристиках розгортається її життя, якою вона постає крізь її життєдіяльність. Сенс буття при-відкривається в аспекті самотворної зорієнтованості людини на вищі цінності та ідеали. «Специфіка сучасної ситуації, – зазначає І.Степаненко, – полягає у тому, що на зміну традиційної ціннісно-сміслової зумовленості людського життя прийшов ціннісно-смісловий плюралізм. За таких умов сенс уже не привноситься ззовні, а людина потребує вміння відшукувати, обирати та реалізовувати низку автентичних для неї смислів, тобто потребує вміння здійснювати процес життєтворчості, володіння мистецтвом жити [234, с. 222]».

Потреба в оволодінні мистецтвом жити – це вимога не тільки сучасної цивілізації, а й сучасного українського суспільства. Реалізація цієї потреби має не тільки первинне особистісне значення, але є однією з необхідних умов виходу українського суспільства із шоку посттоталітарної аномалії, з властивими їй граничною життєвою дезорганізацією, ціннісно-нормативним вакуумом, розквітом егопраграматичних форм життя, почуттями соціальної зайвості, відчуженості.

Крім цього слід наголосити на «благодійність впливу української культури» (О.Ольжич) і на тому, що вміти правильно жити – це також зуміти збагнути, що культура завжди національна, що національна культура та національна свідомість – найважливіші чинники гуманізації умов існування; що національна культура – життєва основа збагачення особистості, її духовного світу; що водночас з утвердженням особистісного буття вона й існує в усьому історично визначеному багатоманітні її можливостей, форм, напрямків: національна культура та особистісне буття взаємно передбачають, потребують одне одного.

Українське суспільство ще значною мірою залишається маргіналізованим. Мається на увазі амбівалентність соціальних груп, їх існування на межі різних соціокультурних, соціально-політичних, соціально-економічних зломів. Це призводить до поширення таких форм маргінальності, як громадянська, політична, соціальна, економічна, духовна. За цих умов людина (зокрема молода) не відчуває себе господарем свого власного життя, не має визначеної життєвої позиції, а суспільство позбавлене дієздатного, свідомого, відповідального суб'єкта власного розвитку.

Поширенню маргіналізації людини та суспільства в цілому сприяють такі фактори, як розбалансованість системи власності на знаряддя та засоби виробництва, відсутність привабливої соціальної перспективи, нерозвиненість демократії, підміна повноцінного життя боротьбою за виживання. Ці чинники, будучи взаємопов'язаними, формують механізм гальмування поступального розвитку життєдіяльності людини.

Розглядаючи ці чинники в контексті визначення детермінант оптимізації процесу, що нас цікавить (тобто життєтворчість), безумовно, необхідно враховувати нагальну необхідність усунення негативних наслідків впливу згаданих факторів, що призводять до гальмування процесів життєздійснення сучасної людини (або ж, як мінімум, їх послаблення) [59].

Засоби виконання накреслених завдань передбачають розробку життєвої програми за багатьма параметрами, яка може бути ідентичною життєвому проекту.

Проект життя – це погляд у майбутнє крізь призму сподівань, намірів, цілей та думок. У ньому визначаються також тактика, техніка та способи розв’язання життєвих завдань, здійснення задуманого, бажаного. У цій якості життєвий проект, програма, план виступають як інструменти саморегулювання особистістю свого життєвого процесу, спрямовуючи його наперед визначеним шляхом.

Скептичне ставлення до життєвого проектування, та програмування, яке спостерігається і серед науковців, і на побутовому рівні, на тій підставі, що, мовляв, особистість, опинившись у «прокрустовому ложі» проекту чи програми свого життя, позбавляється свободи дій та вибору, є безпідставними. Навпаки, ці своєрідні документи організують, упорядковують індивідуальне життя людини, зовсім не звужуючи поля її свободи, а лише вкладаючи її вияви у цивілізовані рамки.

Коріння термінів «проект», «проектування» походить від латинського «projectus» – «кинутий уперед». До початку ХХ століття це поняття вживалося переважно в техніці, будівництві та природознавчій науці, згодом воно поширюється й на інші сфери людської діяльності, зокрема соціальну. Перші спроби застосування понять «соціальний проект», «соціальне проектування» відносяться до 20-х р. ХХ століття і пов’язані, зокрема, з іменами першопрохідців соціальної інженерії – Р.Паунда, С.Веббів, Б.Веббів в США, А.К.Гастева та Н.А.Витке в СРСР.

Із 60-х років ХХ століття радянські вчені починають особливо активно розробляти понятійний апарат соціальної проективно-конструктивної діяльності. У процесі цієї дослідницької роботи, що продовжується і нині вже пострадянськими суспільствознавцями, виділяють декілька позицій розуміння суті соціального проектування:

- об'єктивно-орієнтований підхід, у рамках якого соціальне проектування визначається як особлива планова діяльність із відтворення нових або реконструкції існуючих об'єктів, що виконують важливі соціокультурні функції;

- проблемно-орієнтований підхід, за яким соціальне проектування трактується як органічний та завершений етап соціально-діагностичної роботи;

- суб'єктивно-орієнтований (тезаурусний підхід), згідно якого соціальне проектування є багатоманітною, багаторівневою працею практиків, які озброєні простими алгоритмами дій з врахуванням наявних ресурсів і наслідків соціальних інновацій, що пропонуються [142, с. 23-30].

Якщо спробувати провести узагальнення цих різних точок зору, то вони можуть бути кваліфіковані як такі, що позначають особливу форму соціально-пізнавальної діяльності, що орієнтована на відображення та створення бажаного та здійсненого соціального майбутнього.

Призначення будь-якого соціального проекту – зміна соціального середовища, здійснення інновації. Інновація – не просто відновлення (а саме таке значення цього латинського слова), це свідомо діяльність по конструюванню нового та його впровадження в життя на основі переосмислення попереднього досвіду.

Соціальні інновації можуть мати різні форми, вибір яких звичайно не випадковий. Він диктується часом, установками даної історичної епохи і даного співтовариства людей.

Соціальне проектування у своїй основі передбачає певні соціальні зміни. Ці зміни задумуються, отримують обґрунтування, плануються. Інакше

кажучи, соціальне проектування являє собою різновид інноваційної діяльності. У великих соціальних проектах багато чого спільного із соціальними реформами – і вони теж піддані небезпеці перегляду, чи скасування, ревізії в силу обставин, що зв'язані з особливостями функціонування вищих рівнів влади. Але є і такі проекти, що зачіпають інтереси невеликих груп людей і навіть окремих індивідів.

Тезаурусний підхід дозволяє обґрунтувати різноманіття та багаторівневність соціально-проективної діяльності, зрозуміти причини розбіжності задуму і виконання, провалу «сильних» та успіху «слабких» проектів. Якщо визнати справедливості цієї позиції, то для соціального проектування впливає, що:

1. У наш час прийнятні такі плановані соціальні зміни, що: а) обмежені в масштабі, б) обмежені в ресурсах, в) обмежені в часі, г) відповідають прийнятим у співтоваристві ціннісно-нормативним вимогам. Прагнення проекту до всеосяжних результатів (загальне щастя та інші) суперечить особливостям сучасного світу.

2. Проектування в соціальній сфері не повинне надавати значення тільки досягненню деякого результату. Цінним є і сам процес розробки проекту (від його задуму, від народження ідеї) і його реалізації. Процесуальна сторона проектування в багатьох випадках виходить на перше місце.

3. У фрагментарному та хаотичному соціальному світі цілісність суспільно значимих дій забезпечується тезаурусами активної частини суспільства (у нашому випадку – тезаурусами, що належать ініціаторам соціальних проектів).

Соціальний проект як тип організації життєвого простору щонайкраще відповідає обмеженням та вимогам нашого часу. Виходячи із тезаурусного підходу, соціальне проектування – не вузькоспеціалізована діяльність учених-теоретиків, а різноманітна, з різним рівнем робота практиків, озброєних простими алгоритмами дій з урахуванням наявних ресурсів та

наслідків пропонуваніх соціальних інновацій. У цій роботі, зрозуміло, є місце і для теоретиків, але в конкретних проектах вимагаються головним чином їхні прикладні знання.

Технологічним розробкам в галузі соціального проектування повинне передувати філософське осмислення його основ, цілей і меж застосування. Але воно не обов'язково повинно носити занадто загальний характер. У менеджменті є і більш прикладне використання терміна «філософія»: говорять про «філософію фірми», «філософії маркетингу» і т.д.

У рамках тезаурусного підходу філософію соціального проектування виражають кілька кардинальних ідей і положень:

1. Треба експериментувати. Людина відкрита соціальним змінам, вона по своїй природі соціальний експериментатор – така установка ініціатора соціального проекту. Звичайно, усім відома і консервативність людей, небажання змін. Але ініціатор соціального проекту не може не ставити на перше місце ті риси самоорганізації людей, що дозволяють задумувати, планувати та здійснювати соціальні нововведення. Нам варто пам'ятати слова Бенедикта із шекспірівської комедії «Багато шуму з нічого»: людина – істота не постійна.

Відкритість до нововведень – попередня умова їхньої розробки і здійснення. Соціальні зміни бажані, але міра бажання істотно розрізняється і по типах суспільства, і по ситуації, що склалася в даному місці і тепер, і по особливостях світосприймання окремих людей та їхніх співтовариств. Особливе прагнення до змін властиво перехідним епохам, у найбільшій мірі стимулюючим соціально-проективну діяльність.

Але відкритість нововведенням зовсім не означає можливості безмежного соціального експерименту. Це відкритість у рамках соціально прийнятих рішень, що відповідають прийнятій ціннісно-нормативній системі. Суспільство парадоксальним чином виходячи з цінностей та установок свого часу нерідко приймає слабкі проекти та противиться сильним.

2. Проект цікавий не для усіх – але для багатьох. Людина як ціле унікальне, в окремих же властивостях і відносинах вона типова. Невизначеність та мозаїчність життєвого простору переборюється в галузі соціального проектування введенням параметра типовості:

а) потреби людей типові (що підходить для одного, то підходить для багатьох);

б) життєві траєкторії людей типові (форми життєдіяльності одного є форми життєдіяльності багатьох);

в) поведінкові реакції людей типові (подібні стимули народжують у визначеному соціальному середовищі подібні реакції);

г) завжди знайдеться визначений тип, а виходить, і група людей, що підтримуючи пропонований проект мають потребу в його здійсненні.

Але типове не є характерне для всього суспільства. Ідея ошчасливити усіх залишається утопією.

3. «Ми» завжди кращі, ніж «вони». Розподіл на «ми» і «вони», «свої» і «чужі» – природний для людини спосіб суб'єктивного переструктурування суспільства, подолання соціальних розходжень, з одного боку, і встановлення соціальних дистанцій, з іншого. Соціальні проекти активно беруть участь у таким переструктуруванні, зближаючи учасників проекту, перетворити хаотичну масу в щось визначене, стійке та зв'язане внутрішніми значеннями (ціннісно-нормативною системою).

Серед соціальних цінностей людей солідарність – одна з вищих. Явною чи латентною (схованою, прихованою) метою соціального проекту завжди є досягнення солідарності людей, включаючи і групову солідарність безпосередніх учасників проекту. Поділ на «ми» і «вони» та зміцнення почуття відданості та довіри «своїм» властиві навіть тим хто прагне до соціальної єдності та загального взаєморозуміння: у кінцевому рахунку це шлях до розширення «ми», а не до подолання дистанції між «ми» та «вони».

4. Треба створювати можливе. Границі проектування соціальних змін визначаються «інтересом епохи». У творчому плані цим не скасовується

розробка позамежних ідей, і на попередніх етапах роботи, включаючи концептуальний етап, можна «вимагати неможливого», що лише відтіняє устремління до створення можливого.

5. Треба шукати союзників. Ініціатор соціального проекту досягає успіху там. Де його проект не нав'язується людям, а вибирається ними. Ініціатор проекту прагне до кращого майбутнього, але він повинен переконати інших у тому, що це і для них краще майбутнє.

Тезаурусний підхід до соціального проектування ефективний в умовах ринкової економіки. Суб'єктна орієнтація проекту, його зв'язок з тезаурусом ініціатора – не єдина характеристика творчої волі, реалізованої в проекті: у виборі чи відкиданні даного проекту виявляється творча воля інших суб'єктів життєдіяльності.

Відомий український філософ С.Б.Кримський, відзначаючи роль та значення соціального проектування, зауважує: «Актуалізація завдань проектування дійсно пов'язана зі станом сучасної цивілізації, яка маніфестує зростання соціальної небезпеки, помилки і тому затверджує необхідність проектного випробування всього нового [132, с. 62]».

Ядро (оцінка результативності) соціально-проективної діяльності усе більше зміщається у ціннісну сферу. Саме в силу цієї обставини виникає можливість подивитися з нової точки зору на підходи, що затвердилися у нас в країні, до соціального проектування.

У сучасній Україні найбільш розповсюджений об'єктивно-орієнтований підхід до соціального проектування. Цей термін запропонований відомою дослідницею проблем соціального проектування Тамарою Мойсеївною Дридзе (1930-2001 рр.) для позначення концепцій, розроблених Г.Антонюком, Н.Аітовим, Н.Лапиним, Ж.Тощенко та ін. Соціальний проект із позицій такого підходу має на меті створення нового чи реконструкцію наявного об'єкта, що виконує важливу соціокультурну функцію. Це може бути школа, лікарня, спортивний комплекс, але як об'єкт

проектування можуть виступати також соціальні зв'язки та відносини, а також життєтворення людини.

Людина, соціальна група, як уже зазначалось, виступають як активний діяч, творець соціальної діяльності. Ця активність (соціальна суб'єктність) виявляється у відтворенні та відновленні суспільних відносин, у соціальному конструюванні та проектуванні реальності, у різних формах життєтворення, життєдіяльності.

Соціальна суб'єктність перетворюється у форми життєдіяльності відповідно до суспільних умов і несе на собі відбиток прийнятих у суспільстві моделей поведінки. Соціальна поведінка людей надзвичайно різноманітна, якщо дивитись на неї як на серію подій. Але за цією різноманітністю стоїть досить обмежене число життєвих концепцій – найбільш загальних ліній соціальної поведінки, ставлення до життя.

Можливі різні класифікації життєвих концепцій.

Для наших цілей об'єднаємо різні лінії соціальної поведінки у три життєві концепції людей (як індивідів, так і співтовариств).

Перша життєва концепція: рухатися з волі життєвих хвиль. Ця концепція знайшла своє теоретичне обґрунтування у скептицизмі – філософському вченні, що йде з глибини віків.

Батько скептицизму давньогрецький філософ Піррон (бл. 360 – бл. 270 до н.е.) сформулював вихідну тезу цієї життєвої концепції в словах: «Ніщо не є в більшому ступені одне, чим інше [37, с. 14]». Зміст цієї формули такий: людина має справу з формами речей, але їй не відомі властивості речей; тому варто утримуватися від рішень і виявляти апатію. Атараксія (бездіяльність) – найкраща позиція для людини, що у реальності повинна слідувати правдоподібності, традиціям та природі.

Ця життєва концепція досить поширена в деяких країнах (зокрема, у країнах, де сповідується буддизм) і менш поширена в інших (наприклад, у протестантських).

Друга життєва концепція: активно захищати традиції. Деяка частина людей дуже жорстко дотримується цієї позиції. Це характерно для патріархальної родини, для деяких закритих співтовариств, нерідко консервативна тенденція виявляється серед політиків та діячів мистецтва, скрізь, де новаторські віяння небезпечні для традицій.

Третя життєва концепція: змінювати світ. Тут є два різновиди, точніше – дві різні лінії соціальної поведінки. Одна з цих ліній веде людину чи співтовариство до зміни світу шляхом особистого самовдосконалення, критики недосконалості суспільного устрою.

Інша лінія – дії щодо зміни суспільства шляхом інновацій. Іноді інновації стають всеохоплюючими та потрясають основи соціального устрою. Це завжди характерно для соціальних революцій, а іноді – і для реформ.

У реальному житті з причини його суперечливості та парадоксальності мають місце ситуації, коли проектування та планування підпорядковуються не творчим, а руйнівним цілям. Ясна річ, що це так, коли складені проект та програма адекватні справжнім особистісним намірам, сподіванням, цілям та життєвим обставинам, в яких відбувається життєдіяльність особистості, коли вона спрямована на її саморозвиток, а не на саморуйнування, і не використовуються на шкоду іншим. Лише в цьому випадку життєвий проект, план, програма відповідатимуть своєму сутнісному призначенню – сприяти розвитку особистості та повноті її життєздійснення.

Життєвий проект – особистий документ, що певною мірою розкриває таємницю особистості, а «таємниці людської душі великі» (І.С.Тургенєв). Автор проекту зацікавлений у розкритті цієї таємниці, бо лише у такому випадку він може стати творцем своєї долі. Однак він може і не бажати відкрити свою таємницю іншим. Саме автор визначає ступінь відкритості проекту, його гласності, публічності. Щоб поєднати ці дві площини – «закритості» та «відкритості» – можна скласти два варіанти: розгорнутий, з тим ступенем відкритості проекту, його гласності, які визначить сама

особистість, і проект, до якого перейде лише те, що особистість вважатиме можливим відкрити іншим: рідним, наставникам, друзям. Оскільки процес життєвого проектування має індивідуальний характер, то, природно, він може мати різний ступінь повноти, різну форму, структуру, включаючи ті чи ті моменти життєвого процесу особистості. Отже, вже на цій стадії є можливість виявляти творчість, робити корекції у своє життєздійсненні. Готовність до життєтворчості визначається не тільки наявністю відповідних знань та потреб, а й здатністю їх реалізувати та застосовувати у реальному (власному) практичному житті. На помилках вчаться (переважно на власних) і щоб запобігти цьому можна вже у межах навчально-виховного процесу застосовувати попередню апробацію різних життєвих стратегій, моделювання складних життєвих ситуацій: здійснити попередню перевірку ефективності життєвих планів та їх відповідності схильностям (нахилам) особистості.

Особливою формою людської діяльності, що націлена на проектування та реалізацію життєвого шляху, є життєдіяльність. Життєдіяльність — це особливий вид діяльності, спрямований на творення індивідуального життєвого шляху, що регулюється динамічною системою сенсу життя. Звідси, істотними рисами життєдіяльності, що відрізняють її від інших форм і видів діяльності, є:

- об'єкт життєдіяльності – індивідуальне життя;
- суб'єкт життєдіяльності – особистість в ролі суб'єкта життя;
- цільова функція життєдіяльності – проектування і творення життєвого шляху;
- динамічна система сенсу життя як провідна інстанція психічної регуляції життєдіяльності [232].

Такий підхід передбачає розрізнення життя як процесу та життя як діяльності. Життя як процес – це динаміка життєвих стосунків і обставин, обумовлена їх природним об'єктивним розвитком, що захоплює і поглинає особистість. Життя як життєдіяльність – це процес осмисленого,

усвідомленого, цілеспрямованого перетворення особистістю об'єктивних обставин свого життя; це ініційований особистістю процес встановлення, відтворення, реконструкції життєвих стосунків, який, звичайно, закономірно поєднується з їх природною динамікою.

Поняття діяльності розкривається у взаємозв'язку з категорією «активність». Традиційно діяльність розуміють як специфічну людську форму активності.

В.Ямницький, спираючись на розуміння сутності життєтворчості як специфічного виду активності пропонує окрему категорію – «життєтворча активність особистості», що трактується ним як сполучна ланка, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого. Взагалі активність, на думку В.Ямницького, є однією з найважливіших загальних властивостей особистості, що проявляється в діяльності, у процесі взаємодії з оточуючим середовищем і виступає енергетичною мірою діяльності. Провідними типами активності в контексті дослідження життєтворчості виступають адаптивна, продуктивна (творча), пізнавальна й суб'єктна. Звідси життєтворчу активність він визначає як особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, пізнавального та суб'єктного типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій життєтворча активність розглядається як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму [137].

Л.Яновська при дослідженні проблеми життєтворчості також робить акцент на активності особистості. На її думку, життєтворчість являє собою особливий прояв активності особистості, що залежить від суб'єктної організації, від здатності до самодетермінації. Це і дозволяє визначити

здатність до життєтворчості як духовну здатність особистості, найважливішою особливістю якої є високий рівень організації активності, яка у свою чергу походить від внутрішніх умов особистості, серед яких важливими є смислова сфера, система відношень, світоглядні установки. Рівень активності узгоджується зі ступенем свободи, якою володіє особистість, що виражається в мірі співвідношення самовизначення і визначення іншим. Умовою творчості є нагромадження особистістю потенційних можливостей, що реалізується в здатності до внутрішнього цілепокладання.

Центральним компонентом життєтворчої діяльності як процесу самореалізації особистості є самотворчість. В.Роменець, аналізуючи проблему самотворчості у контексті життєвого шляху особистості, наголошує, що коли смислом життя стає максимальне розкриття своїх сутнісних сил, своєї істинної природи, життєвий і творчий шляхи поєднуються у творенні людиною самої себе [137].

На думку М.Максюти, бути у сучасному світі означає виявляти особистісні самотворчі потенції, демонструвати особистісну поставу. Людина має проявляти себе як істота творча, а дійсність сучасного світу має розгортатися самотворчим здійсненням людських цілей, прагнень, ідеалів. Лише будучи здатною розбудовувати, стверджувати себе людина відзначається позитивними виявами; самореалізуючи себе як унікальну особистість вона максимально ефективно, оптимально життєдіє [150].

М.Максюта наголошує, що життєтворчість доконечно не може не бути самотворчістю; вона передбачає задіювання усього потенціалу людини – знань, переконань, схильностей, почуттів, переживань, уподобань, волі, емоцій, мислення. Відповідно за ритмом, спрямованістю, масштабом самотворчості розгортаються всі життєві наміри, плани, діяльність. Показником адекватності життєдіяльності людини при цьому буде міра її самотворчого оприявлення, її підготовленість до життя, а не відповідність зовнішнім нормам і зразкам; уміння не втрачати свого єства, життєтворчого

зманіфестування своєї природи, оберігати свою цілісність і цінність, у кожному життєвியві відповідально «делегувати» свою неповторність, відповідно облаштовуючи своє життя. При цьому у статусі критеріальних, «первинних» є увиразнені інтелектуально-духовною працею особистісні якості, за вимірами яких і здійснюється це облаштування [150].

Основою самотворчості особистості виступає її творчий потенціал. В.Моляко у загальному вигляді трактує творчий потенціал як ресурс творчих можливостей людини, як здатність конкретної особи здійснювати творчі дії, творчу діяльність в цілому. Складність цього феномену полягає в тому, що творчий потенціал є системою, яка прихована від зовнішнього спостереження. Навіть сам носій творчого потенціалу мало, або зовсім нічого, почасти не знає про свої творчі можливості. Про них можна доказово говорити лише на основі здійсненої конкретною людиною діяльності. Звідси, реальною, а не уявною, прогнозованою цінністю творчий потенціал стає тільки реалізуючись у творчих продуктах [87].

У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного. Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей.

Важливим аспектом самотворчості особистості є її самореалізація. Л.Коростильова трактує самореалізацію як здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, спільної діяльності, співтворчості з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Вона передбачає збалансований та гармонічний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом прикладання адекватних зусиль, що спрямовані на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. У загальному

вигляді самореалізація як процес реалізації – це здійснення самого себе в житті та повсякденній діяльності, пошук та ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування у кожний даний момент часу. Самореалізація досягається тільки тоді, коли людина має сильний спонукальний мотив особистісного росту [220].

Самореалізація особистості розкривається через співставлення її з поняттям самоактуалізації. Так, під самореалізацією особистості розуміємо всебічну актуалізацію внутрішньобуттєвого потенціалу людини у тій або іншій сфері соціальної діяльності в інтересах себе, навколишнього середовища і суспільства.

Поняття самоактуалізації є центральним в творчості А.Маслоу, який, хоча й не дав його чіткого визначення, розумів під самоактуалізацією процес виявлення внутрішньої природи людини (самості), реалізацію можливостей, здібностей, цінностей, повноцінний розвиток та саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення [183].

Процес життєтворчості особистості, її самореалізація та самоактуалізація вимагають постійного контролю та оцінювання результатів цієї діяльності з боку самої особистості. Цю функцію має виконувати такий структурний елемент життєтворчості як самооцінка особистості.

Традиційно самооцінка розглядається як один з головних компонентів самосвідомості особистості. А.Захарова розглядає самооцінку як системне утворення в рамках структурно-динамічної моделі. На її думку, самооцінка є формою віддзеркалення людиною самого себе як особливого об'єкту пізнання, що репрезентує прийняті ним цінності, особистісні сенси, міру орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки і діяльності. Опосередкована пізнанням зовнішнього світу, активною взаємодією з ним суб'єкта, самооцінка є за своєю природою соціальним утворенням, що функціонує як компонент самосвідомості. Як цілісна система самооцінка включена в безліч зв'язків і стосунків з іншими психічними утвореннями, взаємодія з якими носить діалектичний характер: будучи обумовленою ними,

самооцінка в той же час сама виступає найважливішою детермінантою їх подальшого розвитку [90].

Таким чином, життєтворчість особистості представлена складною структурою, що поєднує сукупність індивідуально-особистісних та соціокультурних елементів, взаємодія яких забезпечує: створення проєкції особистості в майбутньому у вигляді цілей, життєвих програм та планів, стратегії життя; корекцію цієї проєкції під впливом суспільного ідеалу і культури, що, у свою чергу, проявляється у формуванні самосвідомості особистості, зокрема у таких її аспектах, як самопізнання, самооцінка та саморегуляція поведінки; розвиток відповідного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, що спрямовують особистість на творчу активність, самореалізацію та самоутвердження; діяльність особистості щодо розкриття свого творчого потенціалу та самотворчого здійснення своїх цілей, планів, ідеалів; когнітивну та емоційну самооцінку досягнень та невдач особистості на шляху власної життєтворчості.

Отже, розглянуто концепції життєвого шляху особистості в широкому контексті її соціально-культурної життєдіяльності. Зазначається, що відсутність загальноновизнаної теорії життєвого шляху і життєтворчості гальмує створення цілісної і несуперечливої картини життєвого шляху загалом. Без такої картини важко виявляти і застосовувати у вихованні молоді ті ефективні технології життєтворчості, тобто методи життєвого проєктування та життєдіяльності, які здатні зробити людину творцем власного життя.

Життєтворчість як «творення життя» – це творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (в розвитку суб'єктивного світу особистості), і соціальній (відбиття в життєвих світах інших людей).

Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість.

Ідея життєтворчості є провідною у сучасній філософії, психології, педагогічній теорії. Розкриваючи сутність життєтворчості у пізнанні та практиці людських стосунків зазначимо, що життєтворчість – це не тільки шлях до саморозвитку через цілепокладання, самопрограмування та конструювання певної системи соціальних статусів. Вона не зводиться до прагнення всебічного аналізу та синтезу, системного відображення дійсності її перетворення. Принцип життєтворчості передбачає, що предметом творчості стає не тільки зовнішній, а й внутрішній світ людини, коли вона будує власне життя відповідно до певного позитивно морального задуму, що має особистісний зміст, який, в кінцевому підсумку, збігається із загальнолюдським. При цьому загальнолюдське не є нормативним взірцем, еталоном, ідеалом. Навпаки, воно виростає із індивідуально-своєрідного як результат творчих зусиль, креативної активності конкретних людей.

Аналіз феномену життєтворчості дозволяє констатувати, що більшість підходів до визначення змісту цього поняття ґрунтуються на діяльній парадигмі. Життєтворчість, наприклад, деякими дослідниками (В.Калін, Є.Колесников) визначається як сукупність діяльних характеристик життя; як діяльність, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення індивідом свого індивідуального життя (Л.Сохань). Причому ця діяльність спрямовується у двох напрямках: на пошук та подолання проблемних ситуацій (Н.Пов'якель, Н.Чепелева), суперечностей життя (Л.Сохань), внутрішньо-особистісних конфліктних ситуацій (Л.Іванцев); на творче здійснення власного життя, віднайдення чогось неповторного в собі і його реалізацію у власному житті. І.Семенов та С.Степанов пропонують розглядати життєтворчість як життєву стратегію, як особливий вид життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, інновацією в кожній сфері людського життя.

Більшістю дослідниками виокремлюється і така невід'ємна характеристика життєтворчості, як суб'єктивність: особистість у цьому

процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя.

Усі дослідники наголошують на цілісності прояву процесу життєтворчості за вектором «внутрішній-зовнішній світ», що забезпечується такими особистісними характеристиками, як «здатність до життєтворчості», «спрямованість розвитку», «життєтворчий потенціал». Основною серед таких характеристик на рівні зовнішніх проявів автори вважають життєву компетентність (знання, уміння, набутий досвід) – знання життя та його законів, уміння орієнтуватися в «нештатних», нестандартних життєвих обставинах, реалістично їх оцінювати, обирати зважені рішення в складних життєвих ситуаціях, знаходити шляхи виходу із кризових ситуацій життєвих колізій; вміння будувати свої стосунки з іншими людьми, а також планувати, регулювати та аналізувати свої вчинки відповідно власним життєвим цілям.

Адекватність зовнішніх проявів життєтворчості забезпечується внутрішніми властивостями особистості, а саме: розвиненою свідомістю і самосвідомістю (саморефлексією), інтернальністю, ціннісно-смысловими орієнтирами, зокрема орієнтацією на духовні цінності, саморозвиток, самоактуалізацію; розвиненим емоційно-вольовим потенціалом, креативністю і т. д.

Переведення аналізу життєтворчості в площину розгляду мотиваційно-потребнісної сфери засвідчує, що творчість як реалізація потреб особистості стає можливою лише за умови задоволення матеріальних та соціальних потреб (А.Маслоу). Іншими словами, життєтворча особистість як активний творець – це передусім особистість соціально успішна та максимально активна, самоактуалізована, а отже – адаптована.

Аналіз традицій, підходів і методів дослідження життєдіяльності і життєтворчості в сучасній філософії освіти, вивчення робіт вчених дозволили визначити, що основна традиція таких досліджень зв'язана із застосуванням біографічного методу. Практично всі дослідники відзначають неодномірність

життєвого шляху, необхідність дослідження різних його сторін. Ідея багатоаспектності життєвого шляху, а також його не лінійний, а висхідний рух, приводить до необхідності розгляду життєвого світу – цілісної системи відношень, у якій існує людина.

РОЗДІЛ 2

ЖИТТЄТВОРЧИСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури, на розширення інтеграційних процесів у царині духовного буття людини і суспільства. Тому поряд із розв'язанням економічних і політичних проблем особливої ваги набуває вирішення питань формування та збереження духовності не тільки окремої особистості, але й суспільства загалом. Духовному збагаченню суспільства та особистості якнайбільше сприяє оволодіння освітніми цінностями. Тому освіта розглядається сьогодні як один із найважливіших ресурсів, який має формуватися і використовуватися свідомо та найбільш ефективно. Існує прямий зв'язок між ставленням суспільства до освіти і майбутнім. Освіта є головним засобом підготовки людини до життя в майбутньому відкритому суспільстві й відіграє важливу роль у створенні фундаментальних умов процвітання особистості та суспільства. Саме освіта спроможна перетворити країну на самостійну і сильну державу та забезпечити формування цілеспрямованого покоління, котре здатне проявлятися адекватно й вирішувати численні проблеми. З огляду на це освіта України все більше викристалізовується як цілісна система, яка розвивається згідно з потребами державотворення, національними інтересами, європейським і світовим досвідом. На колегії Міністерства освіти і науки України за участю колишнього президента В.Ющенка бувший міністр С.Ніколаєнко окреслив п'ять пріоритетних напрямів діяльності в сфері освіти на найближчий період: європейський рівень якості й доступності освіти; духовна орієнтація освіти; демократизація освіти; соціальне благополуччя науковців і педагогів; розвиток суспільства на основі нових знань. Також зроблено наголос на пріоритетності поєднання знання і моральності, на глибокому впливу освіти

на формування особистості. Водночас фундаментальними принципами цивілізацій визнані духовність, мораль, громадянська позиція [168, с. 3].

Сучасні трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми – необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до вишколу здатності навчатися і самовдосконалюватися. Педагоги все більше схиляються до думки, чим раніше почне учень чи студент навчатися, тим успішніше він у майбутньому набуде необхідних компетенцій. У вищих навчальних закладах це стосується насамперед першокурсників, які після школи часто виявляються не готовими до самостійного здобування освіти. Тому важливо замість перевантаження першокурсників фундаментальними науками навчати їх самостійності, прививати їм уміння вчитися самостійно. Сьогодні вже не спрацьовує традиційна формула навчання: «Чим більший обсяг змісту навчального матеріалу студент засвоїть, тим вищим буде рівень його підготовки». На думку вітчизняних педагогів, «розпочинати мінімізацію змісту доцільно із виокремлення в навчальних планах обов'язкового для вивчення у різних країнах змістового ядра. Лише у цьому разі можна забезпечити безпроблемне взаємне зарахування базового, спільного компоненту освіти. Крім нього у кожній країні до навчальних планів входили б ще два компоненти: національний та регіональний. Застосовуючи термін «мінімізація», маємо на увазі і навчальні плани, і навчальні дисципліни. Мова йде про необхідність суттєвого зменшення обсягу академічного навантаження як викладачів, так і студентів, зменшення кількості навчальних курсів, екзаменів і заліків, про перенесення частини навчального матеріалу на самостійне опрацювання, особливо щодо засвоєння знань теоретичного характеру, які не вимагають безпосереднього застосування у професійній діяльності [239, с. 6]».

Водночас українська освіта продовжує реалізацію моделі світської освіти, котра була започаткована працями Я.Коменського і прямим освітнім результатом якої залишаються предметні знання та вміння. А це означає, що «у нас була і залишається вища освіта академічного характеру, орієнтована

на засвоєння знань і то не зовсім тих, які потрібні у трудовій діяльності для компетентного вирішення виробничих завдань [239, с. 7]».

У сучасній парадигмі освіти, яка склалася ще в Новий час, логічно можлива небезпека втратити одвічну мету освіти – цілісну людину. ХХ століття, яке сформувало потребу в масовому навчанні і започаткувало широке впровадження в соціальне життя освітніх установ, утвердило в освітніх моделях насамперед кількісні параметри. «Більше знань, але в певних науках, більше професіоналізму, але у все більш вузькоспеціалізованих областях, більше уміння оперувати мисленням, але в суто логіко-методологічних схемах – знайомі нам цінності і норми. Але мало хто помічає те, що за всім цим руйнується цілісність освіти, покликана дати на виході позитивно-дієздатну і цивілізовану людину, про що, схоже, дехто ніколи не замислювався, дехто ніколи не знав, а дехто давно забув. Відомо, що незбалансоване кількісне зростання окремих сторін і частин об'єкту веде до звироднілості якості. Природно, відсутність якості освіти і звироднілість її у формальність з часом неминуче позбавляють її здатності істотно впливати на реалії соціального простору, формуючи і відношення до нього лише як до якогось малозначного фонового чинника [135, с. 76]».

Реалізація основного покликання освіти – навчити особистість життю в його найкращих проявах – розгорталася на підставі кількох моделей зазначеної освітньої парадигми. Серед них дотепер знаннева модель залишається засадничою для такого ідеалу освіти, як формування наукової картини світу. Саме крізь призму формування наукової картини світу освіта все ще нагадує про себе як про сферу трансляції культури. Оскільки культура об'єктивується і може бути відчужена від конкретного суб'єкта, то потрібний змістовно вибудований механізм їх зв'язку, без якого культура може так і залишитися поза суб'єктом. Наукове знання спочатку про природу, а потім про суспільство, людину, культуру, методи тощо стало синонімом культури загалом. Залежно від розвитку різних галузей наукових знань була запрограмована і вся соціальна та індивідуальна діяльність. Зазначений шлях

став розглядатися і як універсальний спосіб забезпечити творчій людині її діяльнісну свободу. Своєю чергою, сприйнята як ідеал освіти науковість, продовжуючи раціоналістичну традицію у поєднанні з установкою на загальність і універсалізацію, породила зразок та ідеал освіти – наукову картину світу. Ця модель досі панує в освітній практиці більшості країн, серед них і в Україні.

Поряд із формуванням наукової картини світу одна з моделей сучасної освітньої парадигми передбачає обов'язкову професіоналізацію освіти. Промислово-технологічні революції і розвиток промисловості потіснили безумовну цінність освіти, спрямованої на отримання і розширення наукових знань. Сучасній економіці притаманна нещадна конкуренція. Щоб перемогти в конкурентній боротьбі, треба постійно підвищувати продуктивність праці. А вона залежить насамперед від кваліфікації працівників. Тому економічна дійсність, з міркувань дорожчання освіти, з одного боку, і можливості використання її для забезпечення економічної конкурентоспроможності, з другого боку, вимагає все більшої і більшої віддачі від системи освіти. Проте навчання саме по собі не підвищує кваліфікацію, а з нею суспільну продуктивність праці. Високу кваліфікацію, а з нею й рівень культури виробництва в цілому забезпечує висока професійна культура, яка своєю чергою залежить від рівня загальної культури. Відтак початковим пунктом ланцюга визначальних чинників реалізації основного покликання освіти навчити особистість життю в його найкращих проявах виявляється загальна культура.

Тому ще однією моделлю сучасної парадигми освіти є формування культури розумової діяльності. Оскільки через неймовірне ускладнення всіх життєдіяльних циклів освіта, особливо професійна, неспроможна передати, транслювати досвід на рівні окремих норм протягом життя навіть цілого покоління, на допомогу була покликана узагальнювальна і абстрагуюча здатність мислення. Ще схоласти XIII століття звертали увагу на два основних способи набуття знання – «через доведення» і «через досвід».

Один з них, що домінує в сучасному мисленні, описується як логічний і раціональний. А ось другий – як пізнання інтуїтивне, таке, що не вербалізується, або «рецептивне». Кваліфікація знання як невід’ємного атрибуту освіти припускає відновлення в правах як всіх його форм і способів отримання, так і правомірності їх функціонування в розмаїтті людського прояву. Адже в житті доцільними є не тільки закони логіки, але й закони моралі, невиконання яких призводить до деградації і загибелі цілі суспільства.

Нарешті, не менш вагомою моделлю сучасної парадигми освіти є її тлумачення як підготовки до життя. Досі незмінним залишається ставлення до освіти як до інституту, соціальна функція якого полягає в підготовці індивіда до майбутньої життєдіяльності. Оволодіння науковими знаннями, їхнє поглиблення і «професіоналізація» неможливі без попереднього освоєння знань і навичок. Тотальна орієнтація людства на освіту й науку переживає своєрідний період розчарувань. «Непотрібним виявляється все – і засіб пізнання, і сама теорія пізнання. У центр, на місце пізнання стає існування; увага все більше переміщується в сферу історії і культури – туди, де вирішується доля людського буття. Колишнє благоговіння перед істиною разом з «світовою гармонією» здавалися тепер надзвичайно недоречними; ейфорія минулого академічного мислення виглядала в світлі наростаючих змін і здибленої на рубежі століть свідомості безнадійним архаїзмом. Настала пора антираціонального, сильного в своєму негативному пафосі умонастрою. Якщо дотепер істину шукали в розумі, то тепер її стали вбачати в протилежному місці: у досвідомому, безсвідомому, підсвідомому [66, с. 11]». За наявності різних поглядів на засади розвитку освіти, примітним є те, що серед фундаментальних її підстав виокремлюються знання і навички, які забезпечують елементарну писемність, а також виховання. З огляду на це вважається за необхідне підпорядкувати розвиток освіти властивому їй іманентному завданню – підготовці молоді до життя. Такий підхід до освіти продиктований, з одного боку, необхідністю самовідтворення суспільства і

підтримки його стабільного функціонування при входженні в нього нових поколінь. Молодь успадковує досягнутий рівень розвитку суспільства і спосіб життя, але нездатна автоматично включатися в життєві процеси соціуму без їх попереднього діяльнісного осягнення. «Крім того, знання, уміння, бажання жити і діяти «як належить» в даному співтоваристві є необхідною передумовою входження молоді в життя співтовариства. Так вона освоюється в тих об'єктивних процесах, і відносинах, які оточують її, знаходить власну нішу, пристосовується до соціальних умов, забезпечуючи собі можливість подальшого соціального зростання і вкорінення. Без цього неможливі як збереження і відтворення суспільного цілого, так і життєвий успіх самої молоді [135, с. 80]».

Процес навчання складний і багатогранний. Він передбачає насамперед взаємодію педагога з тим, хто навчається. Як би не старався педагог, якщо учні чи студенти не працюють, процесу пізнання не буде. І навпаки, навчальний матеріал не буде засвоєний, якщо педагог вільно ним не володіє. Головне у навчанні – не набувати, а здобувати знання. Самостійна праця поєднує пізнання і самопізнання, творення і самотворення. Під цим оглядом підготовка молоді до життя виявляється складною і багатоаспектною. Вона передбачає не тільки знання й навички, але й вміння критично мислити, оцінювати з високоморальних позицій історичні та сучасні події, творчо реалізовувати здобуті знання.

Отже, підготовка молоді до життя в процесі навчання – це синтез, в якому зливаються індивідуальний і суспільно-організований, нормований процес (та його результати) постійної передачі наступним поколінням попереднього соціально значущого досвіду, який є в онтогенетичному аспекті становленням особистості згідно із замовленням суспільства, а також індивідуальними особливостями та інтересами конкретної особистості.

Хоча людина вчиться все життя, протягом певного періоду – шкільного й студентського віку – навчання є провідним видом діяльності, що здійснює визначальний вплив на розвиток особистості. Так, у шкільних умовах

навчальна діяльність учнів є однією зі складових освітнього процесу, який керується учителем, а у ВНЗ – викладачем. Ця діяльність залежить не тільки від умов навчання (навчальний план, програма, методи навчання, організація педагогічного колективу тощо), а й від особистості того, хто навчається, його індивідуально-психологічних характеристик, рівня розвитку, попереднього досвіду, запасу знань, міри їх систематизації, від сформованих у ньому вмінь і навичок і, що дуже важливо, від його ставлення до певного виду навчальної діяльності і до навчання загалом. Важливу роль відіграють мотиви, якими керуються суб'єкти навчального процесу під час навчання, їхні навчальні та позанавчальні інтереси.

Важлива складова навчання як процесу підготовки молоді до життя – оволодіння інтелектуальними вміннями. Під час навчання виникає складна ієрархія цих умінь, починаючи від поодиноких (наприклад, вміння виконати ту чи іншу розумову операцію на певному граматичному матеріалі) і закінчуючи більш загальними вміннями, які належить до сфери організації навчальної праці, управління своїми психічними процесами (увага, пам'ять, мислення та ін.). Серед таких загальних інтелектуальних умінь найбільше значення у навчальній діяльності тих, хто навчається мають: вміння планувати роботу, систематично використовувати самоконтроль у процесі її виконання, вміння мобілізувати увагу під час розв'язання поставленої проблеми, використовувати раціональні прийоми запам'ятовування, ефективно виконувати основні види розумової праці (аналіз і синтез, узагальнення і диференціацію, абстрагування і конкретизацію). Планомірне й систематичне формування педагогом вміння вчитися – необхідна передумова розвитку інших умінь тих, хто навчається [34, с. 10-11; 54, с. 44-45].

Освіченість передбачає наявність у суб'єкта не тільки знань, але й світогляду, переконань, моральних принципів тощо. Людина в ідеалі має бути включена в таку органічну систему освіти, яка активізувала б її інтелектуальні, моральні, духовні, естетичні потенції заради істини, добра, краси. Саме в процесі навчання формується духовний світ особистості як

стратегічна мета освіти. Щодо нього розкривають своє значення імідж освіти в межах певної культури, імідж навчального закладу, культурно-психологічна і професійна компетентність педагогів та ін. Тим самим освітній заклад повинен забезпечити допомогу молоді в процесі самоутвердження в сучасній складній і недостатньо стабільній економічній, політичній, інформаційній ситуації, оволодіти досвідом старших поколінь, зрозуміти своє покликання, визначити власне громадянське місце в суспільстві, виробити терпимість, доброзичливість у ставленні до соціальних партнерів, здатність і готовність до конструктивно-критичної взаємодії з наявною соціальною реальністю. З огляду на це українські вчені зазначають, що не тільки дитячі роки, але й шкільні та студентські – це «не підготовка до життя», а саме життя, і, можливо, найкраща його пора. Тому педагогічний процес можна визначити як процес життєтворчий, у якому особистість творить саму себе і своє життя [156, с. 13]. «Адже, власне соціальне середовище людини є тим фактором, що визначає напрямок її розвитку, самореалізації й пошуку смисложиттєвих орієнтирів. Студентська юність є тим етапом в житті людини, коли формуються Я-концепція особистості, певний тип мислення, світобачення. Юнак чи дівчина починають серйозно думати про своє майбутнє, намагаються обрати професію. Саме цей вибір формує значущу соціальну ідентичність, яка й буде визначати стиль поведінки та спосіб життя в цілому [188, с. 242-247]».

«Школа готує до життя...» Ця фраза настільки часто вимовляється і пишеться, що над її сенсом вже мало хто замислюється. Притому школа тут розглядається в найширшому сенсі – від дитячого садка й аж до вищих освітніх установ. Але ж освіта – це не тільки підготовка до життя, це насамперед саме життя дитини, підлітка, хлопця, дівчини з їх особливостями, привабливими і відштовхуючими сторонами, законами, принципами і нормами поведінки, цінностями тощо. Освіта – це світ людини, і людина повинна бути гідною його, щоб, перебуваючи в ньому, вона покращувати і світ, і себе в ньому. Російський академік В.Собкін вважає, що дискусія на

тему: «Освіта – це підготовка до життя чи саме життя?», розпочата в 90-х роках ХХ століття, не завершена і понині [98]. Водночас фінський психолог Т.Ярвілехто зазначає, що «життя – це постійне навчання, і, навпаки, без навчання немає життя. Навчання якраз і є постійною зміною системи, що складається з організму і середовища... Життя – це народження діяльнісних одиниць в системі організм-середовище... Для того, щоб діяльність цієї системи могла приносити результати при постійній зміні ситуації і поведінкових можливостей, системі «організм – середовище» необхідно весь час організовуватися по-новому [277, с. 23]». З цього погляду освіта – не підготовка до життя, бо воно не «додається» до неї. «Життя і є освіта, і теорія освіти є по суті теорія життя» [68; с. 55]. Адже школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе. Тому вся діяльність навчального закладу повинна вибудовуватися так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника свого власного життя.

Проте концепція не тільки української, але й американської освіти досі ґрунтується на тому, що школи – це підготовка до «реального життя». В США, зокрема, вважається, що надання дитині обсягу знань більшого, ніж потрібно, є перевантаженням і не може бути необхідним. Будь-який навчальний матеріал, який пропонується для засвоєння, проходить ретельний відбір на предмет того, потрібен він учням в житті чи ні. Наприклад, майбутньому податковому інспекторові не потрібне досконале знання будови бензольних кілець, а для водія вантажного автомобіля не є необхідним «розчленувати» слова на суфікс-префікс. Рухатись швидше вони не допоможуть, тому немає сенсу «засмічувати голову» та витратити навчальний час, а також капітали на їх засвоєння. З другого боку, в слідчих матеріалах справи «Клінтон-Левінські» зустрічається аббревіатура «ДНК», а отже ті, хто навчається обов'язково повинні знати її зміст. Як наслідок, програми американських шкіл так само динамічно-еклектичні, як наші – консервативно-схоластичні [95, с. 78].

Сучасному українському суспільству необхідне переосмислення освіти як явища, соціального інституту і соціальної сфери. Це переосмислення обумовлене постановкою питання про те, чим повинна бути освіта, яка заповнює все дитинство і молодість людини, – тільки підготовкою до життя чи власне життям. Це питання не просте й не риторичне, оскільки від його розв'язання залежить функціональний розгляд тієї чи іншої освітньої підсистеми. Або вона готує до якогось подальшого етапу навчання, до якоїсь конкретної діяльності (побутової, трудової, сімейної тощо), і тоді треба виходити з потреб подальшого етапу освіти та життя. Або кожна освітня підсистема вирішує насамперед власні завдання, пов'язані з розвитком особистості, її соціалізацією, створенням умов для самореалізації людини на певному життєвому етапі, – зрозуміло, принагідно не забуваючи і про подальший її життєвий шлях.

Життєвий шлях людини – це шлях самобудівництва, самовизначення в системі життєвих (соціальних) відносин, шлях самоактуалізації в процесі діяльнісної взаємодії зі світом. Якщо розглядати освіту як «систему процесів співдії людей в суспільстві, які забезпечують входження індивіда в це суспільство (соціалізацію) [137, с. 233]», то рушійною силою освіти є саморозвиток і самоактуалізація особистості. Вся «освіта в школі повинна бути організована так, щоб в ній ясно просвічувала майбутня мета утворення особи до вільного самовизначення [68, с. 122]». Тому «не школа і освіта є основою і джерелом самовиховання і самоосвіти, а, навпаки, саморозвиток – той необхідний ґрунт, на якому школа тільки і може існувати [108, с. 355]». Школа не «формує» дитину за єдиним шаблоном (або, принаймні, не повинна цього робити). Вона виховує в ній особистість, творчі здібності і потребу в творчості (включаючи творчість себе самого), орієнтує учня на саморозвиток і самоосвіту, самовизначення і самоактуалізацію. Вона підтримує в ньому все те, що пов'язане з розвитком його особистості. Отже, школа покликана виконувати життєво важливу функцію – стимуляції,

допомоги і підтримки при входженні молодого покоління в світ соціального досвіду.

А поки що, на жаль, в самій школі немає розуміння того, що соціалізація в школі – це частина довічної соціалізації. Що школа – це не підготовка до життя, а саме життя. А середовище життя створюється сьогодні, і не для того, щоб бути використаним через 10 років. Через те, що цього немає в установках самих навчально-освітніх структур, відповідно, це не може формувати і життєсприймання їх вихованців. Оскільки в школі нецікаво, і особа не затребувана там в її здібностях, то «школа формує, з одного боку, психологію очікування справжнього життя, а з другого, – психологію тимчасового виконавця, який не ставиться серйозно до цих умовно-тимчасових обставин, в які його поставили без жодної згоди і комфорту. Формує зі всіма наслідками, котрі впливають з цього – такими, як неприйняття цінностей цього життєдіяльнісного устрою, використання в півсили його і власного ресурсу, відсутність серйозної мотивації і особливого завзяття в споживанні і створенні матеріальних і духовних цінностей цього тимчасового для нього світу [135, с. 78]». Тому й досі основне завдання школи полягає в тому, щоб дати людині певну кількість знань для вступу до вищого навчального закладу або для того, щоб вона могла працювати на виробництві. Для загальноосвітньої школи це не має бути головним завданням. Школа – це не розтягнуті на роки курси репетиторства. Водночас вона не тільки підготовка до життя, але й власне життя людини у всій його повноті. Мало того, це місце, де людина формується як особистість в усіх її якостях і проявах. Притому істотними елементами людини виявляються не лише знання й досвід. Не менш важливими її якостями є толерантність, натхненність, життєва сміливість, самостійність, відповідальність, особиста свобода тощо. Соціально-економічний розвиток суспільства сьогодні забезпечується насамперед людьми розвиненими в інтелектуальному, духовному і етичному плані. Мета навчання в нинішніх умовах формулюється не як передача готових зразків знань, не як засвоєння все

зростаючої кількості інформації, а як формування свідомої і відповідальної перед суспільством особистості, здатної здійснювати раціональний, прагматичний вибір рішення самих різних завдань в ситуаціях суспільного буття. Вхідження в інформаційне суспільство передбачає інноваційний підхід до навчання, де «головною функцією стає не підготовка до життя, а пряме включення кожного конкретного індивіда в гушавину життєвих процесів, його саморозвиток і безперервну самоосвіту. Водночас інформаційна цивілізація стимулює творче начало, передусім у молодого покоління [114, с. 7]».

Нині студентів у вищому навчальному закладі необхідно не тільки оволодіти високим рівнем знань, але й креативно підходити до вирішення різних ситуацій, організувати свою діяльність на творчих засадах. Сучасне суспільство пред'являє все більш високі вимоги до індивіда, рівня його розвитку, освіти, професіоналізму, творчого ставлення до своєї професії. Кожна професійна школа вимагає від учителів, викладачів удосконалення форм і методів навчання, спрямованих на формування пізнавальної активності учнів і студентів, вироблення у них умінь використовувати і практично застосовувати отримані знання і формувати творче ставлення до майбутньої діяльності. Усе це визначається потребою суспільства мати високо кваліфікованих творчих фахівців.

Отже, один з головних аспектів трансформації освітньої сфери – становлення освіти, спрямованої на вирішення евристичних завдань, на навчання методам евристики, творчості, пошукам нового. На думку С.Кримського, не менш важливе «завдання держави перед майбутньою системою освіти полягає в розумінні того, що ніколи, за жодних обставин, не можна позбавляти освіти певного базисного фонду фактів. Йдеться про особливий відбір, особливу селекцію цих фактів – вони дійсно мають бути базисними. Іншими словами – креативними, такими, з яких витікали б інші факти. Це, наприклад, знання архетипів. Відомо, що крізь весь масив людської історії проходять певні теми. Наприклад – істина, добро, краса.

Або, скажімо, 12 базисних сюжетів, на поєднаннях яких створюється вся світова література. Це також фундаментальні ідеї, на яких ґрунтується наука – скажімо, атомізм, еволюціонізм, детермінізм, хаос і порядок. Тобто, існують певні наскрізні фундаментальні теми. Кожна епоха інтерпретує їх по-своєму, наприклад, по-своєму розуміє істину, добро і красу, але тематично вони присутні завжди. Немає такої цивілізаційної епохи, яка б обходилася без них. Сюди ще можна додати Десять Заповідей – вони також «наскрізні», хоч у різних культурах і вірах розуміються дещо по-різному [79, с. 14]».

Професійно-творчі якості особистості не з'являються осторонь від інших її компонентів. Вони підпорядковані закономірностям формування особистості загалом під час навчання й самонавчання, діяльності й спілкування. Формування творчого ставлення тих, хто навчається до світу зумовлене їх місцем у суспільстві, обов'язками й функціями. Воно своєрідно проявляється в різних навчальних ситуаціях. Особливо яскраво в процесі навчання виявляються особливості інтелектуальної, наочно-практичної і мотиваційної сфер психіки тих, хто навчається, оскільки їм притаманні різні навчально-пізнавальні здібності, різні мотиваційні стани. Тому «формуючи у студента творче ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, викладачеві слід моделювати можливі зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використанні педагогічних технологій та інновацій; формувати цілі навчання і виховання студентів з урахуванням освітніх, виховних та розвиваючих можливостей навчального матеріалу, результатів застосування різних методів, прийомів, засобів виховно-освітнього процесу; реалізовувати особистісно-орієнтований підхід до студентів на підставі оцінки потенційних можливостей: інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових, професійних якостей, креативності спілкування, креативності мислення, рівня комунікабельності, самооцінки особистості [158, с. 15]».

З огляду на це сучасна освіта повинна перестати бути класно-урочною системою масового навчання всіх і всьому. Нині лише загальна й обов'язкова освіта разом з дошкільною охоплює мало не четверту частину життя людини. Сидячи за партою, діти чому тільки не вчать, навіть маркетингу і менеджменту упереміш з астрологією, витонченістю манер, сексологією і плануванням сім'ї тощо. Утім, як свідчать дослідження, тільки десять відсотків людей здатні вчитися з книгою в руках, а 90% удосконалюються лише в одному – умінні «читати – писати – рахувати». Тому, як вважають фахівці, «треба моделювати адекватну часу і його запитам педагогічну систему від лінії «група дітей (клас) – вчитель, майстер педагогічної праці – підручник» – до лінії «учень, індивід, особа – майстер, який володіє технологіями індивідуалізованого навчання, – сукупність нових педагогічних технологій та інформаційних засобів [56, с. 111]». Побудований на таких засадах освітній процес має призвести до виникнення нової школи, яка дозволила відомому в Росії педагогові М.Балабану сказати: «Учень, який має право в будь-який момент покинути клас і перейти в сусідній, – це вже інший учень. Не байдужий глядач, але активний селф-мейд-мін. Але і вчитель, якого його «клієнти» можуть в кожному мить залишити заради заняття й педагога, – теж інший. І фізика інша, і математика, і, врешті-решт, вся школа. Це живий, багатий інтелектуальний ринок: мережа класів-студій, відкритих на вхід і на вихід. Для всіх [56, с. 112]». У цій думці педагога-дослідника бачаться контури тієї школи, що побудована і функціонує на новому філософсько-синергетичному підґрунті, в якій реально реалізуються принципи особистісно-орієнтованої освіти і виховання.

Звичайно, такій педагогічній системі повинен відповідати і сучасний вчитель, а отже, й ті освітні заклади, які сьогодні його готують. Насамперед це новітні педагогічні університети, покликані навчати «умінню поводитися з численними формами пізнання, буття й діяльності. От чому працедавці передусім говорять про гнучкість, адаптацію і самовпевненість. Ці поняття

відображають здатність реагувати на невизначеність і відтворювати її в нових формах. Таке становище сучасного світу. І підготовка до життя в цьому світі є частиною виклику, кинутого університету [13, с. 46]».

На думку автора такого підходу до університету професора Інституту освіти Лондонського університету Рональда Барнета, сучасний університет передбачає критичну міждисциплінарність, колективний самоаналіз, цільове відродження, рухомі межі, ангажованість, комунікативну терпимість. Зокрема, критична междисциплінарність повинна стати якістю сучасного університету, де постійно стикаються одна з одною різні думки. Адже університет є не тільки місцем проведення численних дискусій, він сам залучений в процес створення нових форм знання. Водночас у структурі нового університету повинні бути створені умови колективного самоаналізу на різних рівнях університетської практики. Така колективна самосвідомість – необхідна умова для творчої розробки університетом нових перспектив свого існування. Університету також необхідний постійний діалог щодо результатів, підстав, пріоритетів, методів спілкування і власного місця в цьому спілкуванні. Крім того, в епоху надскладності в університеті не повинно існувати чітко фіксованих меж. Хоча в педагогічному ВНЗ, де завжди були внутрішні розмежування, від них складніше відмовитися. Навпаки, педагогічний університет повинен взаємодіяти з різними спільнотами з різних причин. «По-перше, в суспільстві знання існує в різних формах та інститутах, процедурах і визначеннях. Університет, якщо він збирається вижити, повинен з цим рахуватися і йому доведеться ступити на цю територію з новими для нього правилами виробництва знання... Друга причина полягає в тому, що в освіченому суспільстві зростає кількість клієнтів, які користуються послугами університету [13, с. 47]». Зрештою, «сучасний університет повинен давати можливість висловлюватися самим різним голосам. Правда, йдеться не про пасивну терпимість до чужих думок. Треба не просто не перешкоджати бажанню іншого висловитися. Мало того, що ніхто не карається за свої неортодоксальні погляди, треба створити

умови, що спонукають їх мати і висловлювати [13, с. 47]». Саме тому особливої ретельності вимагають експертиза, розробка критеріїв змісту й ідеології розвитку сучасного педагогічного університету. З цього погляду основними критеріями оцінки підготовки майбутнього вчителя як фахівця повинні стати рівень знань і професійних умінь, а на професійній ниві – якість остаточного результату його педагогічної праці – рівень розвитку учня, вихованця.

Мета будь-якого навчання – навчити людину щось робити, відтак система освіти має озброїти тих, хто навчається не лише певною сумою знань. Вона мусить навчити їх діяти «зі знанням справи», – тобто навчити застосовувати знання в дії – практичній і теоретичній, пізнавальній і професійній, фізичній і розумовій – будь-якій такій, яка потрібна суспільству і самій особистості. Тобто, завжди потрібна компетентність у справах, і цьому треба вчити. З огляду на це наріжні засади освіти XXI століття, які сформулювала ЮНЕСКО, – учитися знати, учитися працювати, учитися жити разом, учитися бути.

Так, сучасна людина повинна мати всі необхідні для повноцінного життя знання. А вони в умовах інформаційного суспільства швидко застарівають. Отже, індивід має навчитися володіти всіма інструментами для здобуття знань і навчитися одержувати необхідні знання, які водночас треба вміти застосовувати в процесі життєдіяльності. Проте мало навчити індивідів використовувати знання. Вони повинні чітко усвідомлювати, що будь-яку роботу можна виконати тільки у взаємодії, співпраці. Завдання педагогів – допомагати тим, хто навчається навчитися жити серед людей. Крім того, учні й студенти повинні вміти «бути» в світі. Це означає прийняти себе, прийняти світ, у якому живеш. Удосконалювати себе, працювати над собою. Навчитися бути – це навчитися себе розвивати, розуміти, радіти життю. Тому молодь має чітко усвідомити, що без здобуття певної суми знань це зробити дуже важко.

Отже, ключовим елементом будь-якого навчання повинна бути передача і засвоєння знань. Основними способами його трансформації є:

- соціалізація – перехід неформалізованого знання у неформалізоване як розвиток навичок в процесі практичної діяльності, тобто вдосконалення вже наявних навичок;

- екстерналізація – переростання неформалізованого знання у формалізоване як перетворення знань шляхом описання тих умінь і навичок, які використовуються, наприклад, виведення з практичної діяльності закономірностей;

- комбінація – метаморфози формалізованого знання у формалізоване як створення з однієї теорії іншої теорії, досить часто ще без перевірки дослідним шляхом;

- інтерналізація – перетворення формалізованого знання в неформалізоване, наприклад, у процесі використання інструкції з експлуатації нового приладу. Ми вивчаємо інструкцію (формалізоване знання), а потім користуємось приладом, створюємо для себе неформалізоване знання, маючи навички з використання приладу.

З огляду на наведені основні способи трансформації навчання завдання сучасної освіти виявляється значно ширшим, ніж проста передача знань. Через це воно має включати розвиток свідомості тих, хто навчається, спрямованої на вирішення евристичних завдань, пошук нового. Відповідно до рівня знань учнів і студентів, етапу навчання тощо треба вибирати і відповідні форми навчання. Притому завдання педагога полягатиме в тому, щоб спрямовувати хід обговорення, врівноважувати крайнощі в міркуваннях, сприяти виявленню різних поглядів і заохочувати аргументації різних позицій. «Це, безумовно, набагато важче, ніж «проповідувати істину», але набагато ефективніше і доцільніше щодо формування особистості того, хто навчається [228, с. 4]».

Водночас педагог повинен пам'ятати, що освіта – це не тільки передача знань. Це ще – трансляція особистості викладача крізь призму його

педагогічної культури. Якщо особистість викладача влаштовує тих, хто навчається, вони можуть слухати та сприймати навіть дуже парадоксальні речі. У такому викладачеві, вважає С.Б. Кримський, формується сплав знання й особистості. «...Іншими словами – в майбутньому освітньому процесі необхідно враховувати і використати це традиційне і перевірене часом («добре забуте старе») особистісне знання. Через вирішення подібних завдань і пролягає шлях у майбутнє, що його торує освіта та нове її розуміння.

Можна трохи помріяти (утопічно) і повернутися до такого розуміння освіти, яке мало місце в минулі століття. Тоді її завданням було виховання в людині одночасно лицаря, поета і філософа. Якщо розуміти це не буквально, а вкладати у цю трійцю високі людські якості, то у принципі цієї мети можна досягнути. У цьому і є перспектива нашого майбутнього [79]».

Педагогічна культура є частиною загальної культури людства. У ній втілені духовні цінності освіти і виховання та матеріальні засоби їх втілення, а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Педагогічна культура педагога є системним утворенням. Її головними структурними компонентами є: педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення;
- освіченість у галузі предмета, який педагог викладає, і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як дидактичну, виховну, методичну систему;

– культуру професійної поведінки – педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду.

Індивідуальна культура виявляється у професійній поведінці педагога. Так, педагогові з високим рівнем педагогічної культури притаманні теоретичне обґрунтування власної педагогічної позиції, системність педагогічної діяльності, творення, гнучкість і варіативність у прийнятті рішень. Такий педагог має індивідуальний стиль. Він не тільки зберігає і відтворює духовні цінності освіти і виховання, а й сам створює їх у формі нових технологій, методик, дидактичних і виховних систем. І навпаки, у педагога з низьким рівнем професійної культури виявляється невпевненість, нестійкість власної педагогічної позиції, безсистемність, непослідовність, невміння вирішувати педагогічні проблеми.

З огляду на це до особистості педагога мають ставитися особливі вимоги [121, с. 17-18]. Передусім, він повинен усвідомити свій високий громадянський обов'язок – виховання гідних громадян незалежної України. У такому разі педагог буде виховувати молодь власним прикладом служіння справі. Крім того, значущою рисою педагога повинна бути його педагогічна виваженість, яка проявляється не тільки в педагогічній діяльності, але й у різних життєвих ситуаціях, поведінці самого фахівця. Важливою вимогою до педагога є знання ним свого предмета. Досвід переконує, що успішно навчає і виховує молодь той педагог, який глибоко знає свою дисципліну.

Водночас для педагога важливе не тільки знання свого предмета, але й уміння передати ці знання іншим: учням, студентам та аспірантам, яких він навчає, колегам, з якими ділиться власним досвідом роботи. Така передача знань можлива за умови володіння методикою навчання: вміння складне зробити простим, доступним, враховуючи принагідно індивідуальні особливості тих, хто навчається; вміння зацікавити запропонованою інформацією, викликати бажання поповнити нею свої знання [179, с. 34-35].

Педагог також має бути різнобічно ерудованою людиною. Окрім глибоких знань зі свого предмета, він повинен володіти ґрунтовними

знаннями з питань політики, економіки, філософії, мистецтва, літератури, сучасних досягнень науки і техніки. У моральному плані педагог повинен бути тим, ким він хоче зробити своїх вихованців. Тому серед критеріїв оцінювання особистості педагога особливе місце займають його моральні якості. Виняткова роль у діяльності педагога належить і його вмінню володіти своєю емоційно-вольовою сферою. Для успішної роботи йому потрібні такі вольові якості як цілеспрямованість, ініціативність, дисциплінованість, самовладання, вимогливість до себе та інших. Водночас педагог повинен ставити перед вихованцем посильні і розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до того, хто навчається, виказуючи до нього толерантне і справедливе ставлення, педагог тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, творить нові цінності, виявляється співучасником зміцнення демократичних взаємин у суспільстві. Отже, підготовка фахівців високого рівня передбачає гідну професійну підготовку педагогів, які повинні мати належні якості, що відповідають певним вимогам і стандартам аби мати можливість виховувати високоморальну особистість, конкурентоспроможну на сучасному ринку.

Суспільний розвиток пов'язаний з передачею культурно-історичного досвіду від покоління до покоління. Центральні ланки його трансформації – освіта і виховання. Культура – це «вирощування», формування і вдосконалення людини. Освіта – оптимальний спосіб входження людини в суспільство, і, разом з вихованням – передача соціального досвіду і оволодіння цінностями світової культури. Життя і практика людини, культурна спадщина різних народів є основними засадами змісту освіти. Своєю чергою освіта – це процес трансляції культурно оформлених зразків людської діяльності. В процесі виховання людина освоює соціокультурні норми, що мають культурно-історичне значення. Тому сенс освіти полягає не тільки в трансляції соціального досвіду в часі, але й у відтворенні сталих

форм суспільного життя в просторі культури. Тому питання взаємодії культури, освіти і виховання як провідних чинників суспільного прогресу і розвитку цивілізації постійно перебуває в центрі уваги всієї світової спільноти.

Для забезпечення трансляції досвіду від покоління до покоління необхідні певне інформаційне забезпечення, відповідна інфраструктура, належні соціальні умови. Всі зазначені чинники формують освітній простір. Його архітектура тісно пов'язана з будовою і функціями культури. З одного боку, освіта покликана транслювати культуру, а з другого – система освіти разом зі всією інфраструктурою, освітні технології, люди як носії знання, які забезпечують процес трансляції, функціонування технологій, самі є елементом культури. Носіями, суб'єктами освітньої культури виявляються окремі педагоги, різні прошарки суспільства, соціальні групи, суспільство загалом. На кожному історичному етапі існує іманентна взаємна залежність між освітньою культурою і освітнім простором, в якому ця культура функціонує, і принагідно постійно випробовує на собі вплив освітнього середовища і впливає на еволюцію освітнього простору [38; 55]. Своєю чергою розвинений освітній простір є могутнім чинником прогресу культури. Перефразовуючи М.С.Кагана, можна зазначити, що життєвий цикл освіти розпадається на три основних фази – оволодіння культурою, творення культури і передача культури тим, хто йде на зміну в естафеті поколінь. Закони природи визначають фізичні межі між цими фазами, закони психологічного розвитку виставляють свої детермінанти, але тільки культура регулює власний життєвий цикл індивіда [105, с. 90].

Сучасні освітні трансформації відбуваються в умовах переходу людства до інформаційного суспільства, що передбачає формування інформаційної культури. Остання поки що асоціюється переважно з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером. А загалом завдання формування інформаційної культури особистості та підвищення масової інформаційної культури

суспільства передбачає використання можливостей всіх ланок системи безперервної освіти, починаючи з дошкільної і закінчуючи післявузівською освітою. Водночас принципово важливим є одночасне підвищення інформаційної культури і педагогів, і тих, хто навчається.

Але треба мати на увазі, що не всі переваги інформаційного суспільства є настільки очевидними, а наслідки позитивними. Наприклад, тим країнам Заходу, які вже вступили в інформаційну еру розвитку, притаманні криза інституту сім'ї, розквіт злочинності, зниження довіри до інститутів влади, демографічні та економічні проблеми. Це відбувається, передусім, через максималізацію економічного фактору та недооцінку соціокультурного чинника. В таких умовах «для молоді людини характерним є бажання порушувати правила, які є несправедливими, нечесними чи застарілими, і прагнення максимально збільшити особисту свободу. Але необхідно також виробляти нові правила, які б запроваджували нові форми спільних зусиль і давали молодій людині можливість відчутти свою пов'язаність з «іншими» у спільнотах. Ці нові правила завжди передбачають певні обмеження індивідуальної свободи. Суспільство, схильне до постійного перетасовування норм і правил заради збільшення особистої свободи вибору, ставатиме щораз більш дезорганізованим і нездатним реалізувати спільні цілі та завдання. Перед молоддю постає проблема вибору, відповідальності, питання моральності та, знову ж таки, формування нових цінностей [206]».

Проте не тільки західне, але й сучасне українське суспільство поступово втрачає духовно-моральні, історичні та культурно-гуманітарні пріоритети й цінності. Це відбувається в умовах переходу до ринкових методів господарювання, розв'язання складних економічних, технічних і політичних проблем. Вирішуючи їх, українське суспільство закладає фундамент свого майбутнього поступу водночас багато в чому обмежуючи можливості всебічного розвитку людини. Зокрема, в педагогічній сфері пріоритетною виявилася підготовка «вузького» спеціаліста, який ефективно

виконує призначені йому функції, що деформує загальнокультурну підготовку людини, призводить до стандартизації особистості. Саме такі радикальні спрямування призводять до того, що в життя не втілюються нові підходи до освіти і культури, не враховується соціальна і моральна ситуація і, як наслідок, немає відчутних соціально-економічних зрушень у суспільстві.

З огляду на це професійна кваліфікація має включати не тільки професійну майстерність, але й професійну соціалізацію. Вирішення цього питання визначає два основних напрямки формування змісту навчання в закладах освіти. По-перше, це формування особистості того, хто навчається, розвиток його індивідуальних якостей і особливостей. По-друге – освоєння ним знань конкретних технологій зі спеціальності, які в майбутньому стануть засобом і змістом його професійної діяльності. І по-третє, – це гуманізація і гуманітаризація освіти шляхом відновлення її єдності з культурою. Адже будь-який спеціаліст мусить відчувати де починаються моральні аспекти його діяльності і в чому полягає його особиста відповідальність за її наслідки. Від гуманізації освіти багато в чому залежить інтелектуально-творчий потенціал особистості. Гуманітарна підготовка повинна спрямовуватися на виховання індивіда як активного і вольового суб'єкта, здатного до самостійних зусиль у навчанні. А сучасні методи викладання гуманітарних дисциплін частіше затемнюють зміст, ніж розкривають його. Це добре відчувається на прикладі студентів, які спроможні переказати все те, що їм викладали, але неспроможні використати здобуті знання в новій ситуації, їх знання скоріше визначаються шириною обхвату, ніж глибиною розуміння. Ось чому ВНЗ, з одного боку, повинен вчити студента мати власну думку, а з другого – стати школою мислення, а не школою запам'ятовування і відтворення інформації [45, с. 124].

Однак як не є, освіта й досі неминуче пов'язана з передачею накопичених знань і різних цінностей від покоління до покоління. Тому вона була й залишається сферою долучення багатьох поколінь людей до соціального досвіду. «Традиційно в громадянському суспільстві освіті

відводиться роль транслятора соціального досвіду (знань, традицій, культурних та інших цінностей, норм і зразків поведінки, світоглядних парадигм тощо). Іноді говорять про освіту як процес соціалізації, за допомогою якого а) транслуються норми дії з об'єктом діяльності (наочно-професійний аспект соціалізації), б) відтворюються і передаються норми колективної (сумісної) життєдіяльності, колективного співжиття, соціально-групової ціннісної орієнтації, в) здійснюються накопичення і передача досвіду, який забезпечує життєдіяльність усього соціального цілого, соціуму. У цьому сенсі до освіти причетні всі без винятку соціальні центри і суб'єкти локального співтовариства, освітою в тому або іншим чином охоплені всі члени соціуму.

Особлива роль освіти зумовлюється, по-перше, загальним характером того продукту, який передається через освіту від покоління до покоління, по-друге, проєктивною функцією самого освітнього процесу, що виражається у виході його за межі сьогодення і формуванні майбутнього соціуму, притому не у вигляді моделі, образу, не гносеологічно, але реально, нарешті, по-третє, у формуванні і розвитку організаційно-діяльнісних, креативних і когнітивних якостей особистості, а в підсумку – людини у всій повноті її буття [96, с. 67]».

Передача досвіду старшими поколіннями людей молодшим існує з якнайдавніших часів. Накопичення людством знань, розвиток знарядь і способів праці, їх ускладнення історично призвели до необхідності спеціально займатися навчанням і вихованням молоді. Кожне покоління людей вирішує три найважливіші завдання. По-перше, освоїти досвід попередніх поколінь, по-друге, збагатити і примножити цей досвід, і, по-третє, – передати його наступному поколінню. Суспільний прогрес став можливий лише тому, що кожне нове покоління опановувало досвід предків, збагачувало його і передавало своїм нащадкам.

Трансформаційні процеси, які відбуваються в нашій країні, утвердження в житті українського суспільства гуманістичних і

демократичних ідей та свобод, ринкових відносин, норм життя правової держави і громадянського суспільства по-новому, розширено ставлять завдання перед педагогічною наукою і практикою. «Проголошення ідей не означає їх втілення в життя суспільства і кожної людини. Минулі 90-і роки переконливо показали, що люди повинні уміти жити, поводитися належним чином в умовах наданих свобод. Щоб жити в умовах демократії, треба, щоб демократія жила в нас; щоб жити в умовах моралі і справедливості, треба, щоб мораль і справедливість жили в нас; щоб жити в умовах права, треба, щоб право жило в нас. Це ставить серйозні проблеми перед педагогікою [185, с. 176]». Адже суть навчання не зводиться ні лише до передавання тим, хто навчається готових знань, ні лише до розвитку в них засадничих вмінь, ні лише до стимулювання їх творчої діяльності. Для освіти має бути притаманне розумне, орієнтоване на сучасність, поєднання перспектив формування системи наукових знань з базових дисциплін із завданнями розвитку молоді, формування в неї творчих умінь і критичного мислення.

Принагідно треба мати на увазі, що передача досвіду не є винятковою характеристикою людини. Багато тварин передають своєму потомству необхідний для життя досвід, який не закладений генетично. Проте ніхто не зважиться серйозно стверджувати про наявність у них духовності, культури. Саме в культурі закумуляована «людська якість». Виникнувши разом з людиною, культура увібрала в себе соціальний досвід, залишаючись ширшим, масштабнішим соціальним феноменом. Соціальний досвід як елемент культури набув її властивостей як цілого. Його змістом стало становлення людського в людині. Водночас тільки в контексті культури соціальний досвід піднімає людину над рівнем тварини, переводить її з вітального стану, зі сфери виживання в простір буття. Дитина, наділена певною біологічною програмою розвитку, потребує соціальних навичок. Водночас їй необхідно вчити спілкуванню, поведінці, сформувати певні знання, навички й уміння. Людство розвивається саме тому, що кожне покоління передає наступному свій досвід. Ця передача досвіду відбувається

через освіту і виховання. Простір соціальних відносин разом з установками самої людини залишається одним з важливих чинників, які визначають вибір нею певного сценарію соціальної поведінки. Процес соціальної самосвідомості, обумовлений внутрішніми установками самої особистості, значною мірою визначається середовищем і умовами, в яких вона живе, її взаєминами з людьми, інститутами суспільства. Чим молодша людина, чим більш вільною від забобонів є її свідомість, тим легше відбувається процес її адаптації в соціумі. І навпаки, чим вона старша – тим складнішими виявляються раціональні мотиви таких процесів.

Передача соціального досвіду може відбуватися по-різному. У первісному суспільстві це здійснювалося в основному через імітацію, повторення, копіювання поведінки дорослих. В середні віки така передача відбувалася найчастіше через зазубрювання текстів. Проте з часом людство прийшло до переконання, що механічне повторення або заучування – не найкращі способи передачі соціального досвіду. Найбільший ефект досягається під час активної участі особистості в цьому процесі, при включенні її у творчу діяльність, спрямовану на пізнання, освоєння і перетворення навколишньої дійсності. Теза про те, що людина, перетворюючи дійсність, перетворить саму себе, має принципове значення. Але вона не заперечує всієї важливості процесу передачі старшими поколіннями і засвоєння новими поколіннями соціального досвіду людства. Перетворення дійсності неможливе без знайомства зі всім тим, що вже пізнане і створене людством, без освоєння багатства накопиченої культури. Необхідність передачі соціального досвіду підростаючим поколінням виникла одночасно з появою суспільства й існуватиме на всіх етапах його розвитку. Батьки передають свій досвід дітям, старші – молодшим, досвідченіші – менш досвідченим тощо.

Мало того, в міру розвитку суспільства досвід людства стає все більш об'ємним і різногранним. А це означає, що людині, яка живе в суспільстві, необхідно буде знати і вміти ще більше. Тобто школяру за той самий період

навчання доведеться освоювати набагато більший за обсягом матеріал, ніж його попередникам. Збільшення обсягу знань спричинює ускладнення процесу їх передачі, який повинен стати ефективнішим і продуктивнішим. Отже, важливість і значущість процесу передачі накопиченого людством досвіду надалі зростатимуть.

Багато століть процес передачі соціального досвіду відбувався природним чином і не був предметом спеціального вивчення. На певному етапі розвитку людства був накопичений такий обсяг соціального досвіду, який неможливо було засвоїти в процесі природного існування індивіда. Дорослі стали спеціально навчати молодших окремим елементам власного досвіду. З цієї миті процес передачі соціального досвіду виокремився і став цілеспрямованим. Здійснювався він під час взаємодії старшого з молодшим. Саме така взаємодія й отримала назву педагогічного процесу.

Метою цієї взаємодії є передача старшими і освоєння молодшими соціального досвіду, необхідного для життя і праці в суспільстві. Тому вона спрямована на те, що проявляє і викристалізовує суб'єктивні засади особистості – свідомість, сенс буття, цінності, переживання, особистий досвід тощо. Вагомою функцією передачі соціального досвіду, яка поєднує освіту й виховання, виявляється навчання правилам життя. Реалізація цієї функції передбачає і передачу досвіду соціальної та професійної поведінки, і формування необхідних (з позицій рівня суспільної культури) якостей, властивостей, звичок індивіда, і розвиток його здібностей (етичних – умінь розрізняти добро і зло; творчих – умінь проявляти свої завдатки й здібності: фізичні, музичні, театральні та ін.), і вирішення приватних виховних завдань (виховання суспільної активності, переконаності, колективізму) тощо. Під цим оглядом навчання як передача знань, досвіду пізнання – це діалог між діяльностями навчання (яка здійснюється педагогом) і «учіння» (яке здійснюється учнем), спрямований на формування досвіду розуміння наукових і гуманістичних цінностей. «Виховання – це навчання принципам життя. Звернення до принципів надає вчителю можливість м'якого і тонкого

регулювання процесу передачі соціального досвіду. Воно додає йому характеру самодіяльності, вносячи до нього ненасильницький елемент управління. Виховання може бути розглянуте і як спільна з учнем діяльність вчителя, спрямована на розвиток здібностей додавати і породжувати сенс.

У зв'язку з цим з'являється можливість звертатися до того в особистості, що є найбільшою цінністю для людини. Загалом – це цінність її життя, яке у кожного народу має свій особливий сенс. Виховання, як звернення до національних особистісних цінностей, ефективніше з гуманістичного погляду. Воно скеровує учня до самостійної роботи над будівництвом своєї особистості, розвиваючи те, що найсприйнятливіше до розвитку з позицій чіткої і прихованої національної культури виховання [41, с. 27-28]». Притому навчання в традиційному варіанті, мета якого полягає в накопиченні знань, умінь і навичок для подальшого використання їх в різних видах діяльності – це пряма передача знань і досвіду в готовій для запам'ятовування формі. Навчання в гуманістичному аспекті припускає необхідність розвитку і саморозвитку особистості під час освоєння нею знань, вироблення власних сенсів їх розуміння.

Отже, головна соціальна функція освіти – передача соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей. Він є діяльністю, втіленою в знаннях, уміннях, творчості й відношеннях до світу. Все це разом і є матеріальною та духовною культурою, яку освоює людина протягом усього свого життя. Але індивід неспроможний засвоїти весь накопичений людством досвід. Він здатний засвоїти тільки деяку частину цього досвіду, яка стане надбанням його особистості і дозволить розвиватися далі. Ось ця частина і є спочатку змістом освіти, відображеним в документах, нормативах і навчальних програмах, а згодом – особистісно значущим і привласненим конкретним індивідом змістом його освіти [89, с. 6]. Тому освіта повинна бути не формуванням особистості з заданими рисами, а створенням умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Цей процес має бути спрямованим на саморозвиток

особистості. Для того, щоб індивід засвоював і перетворював соціальний досвід, швидко адаптувався до умов життя, що постійно змінюється, освіта та виховання повинні закласти в ньому механізм рефлексії, збереження його індивідуальності.

Виховання найефективніше здійснюється через освіту під час навчально-виховного процесу. Саме через освіту відбувається цілеспрямована соціалізація індивіда, його становлення як особистості й громадянина. «Система освіти продовжує залишатися одним із головних соціальних і моральних бастионів будь-якої країни, здатним консолідувати націю, найважливішим інструментом успішного здійснення соціально-економічних реформ [268, с. 288]». Знання – необхідна основа для формування світогляду особистості. Загальним фундаментом цього процесу є не тільки пізнання світу, але й практична діяльність людини. Світогляд виникає з практичного відношення суб'єкта до світу, а його зміст остаточно визначається навіть не знанням, а реальним буттям індивіда. Отже, людський дух виковується не у високих сферах абстрактно-понятійного мислення, а в горнилі безпосереднього практичного життя, турбот і піклувань, праці й спілкування. Саме тут здійснюється процес самовизначення особистості, формується система її переконань, моральних установок, смисложиттєвих уявлень. Відтак, знання є елементом складної системи світоглядної культури лише тоді, коли воно постає регулятивним принципом діяльності, переростає в особистісне переконання, моральні імперативи, ціннісні норми тощо. В цьому процесі людина виявляється активно діючою істотою, а тому не просто відображає дійсність такою, якою вона є насправді, але й оцінює її. Саме оцінне знання збагачує духовний світ людини, сприяє виробленню її соціальної позиції, принципів поведінки, життєвих настанов. З огляду на це світогляд – це комплекс не тільки знань, але й переконань, які виражають відношення людини до світу. Він містить також вольові моменти, пов'язані з реалізацією цих переконань в повсякденній життєдіяльності особистості.

Сьогодні вже не викликає сумнівів твердження про те, що виховання студентської молоді має бути спрямованим на формування світоглядної свідомості, соціально-значущих надбань вітчизняної та світової духовної культури. Минув час дискусій про те, який світогляд треба формувати. В «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на необхідність «формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання», тобто наукового світогляду [165, с. 24]. Саме науковий світогляд виконує життєво важливі функції – пізнавальну, методологічну й інші – і є осердям та важливим цементуючим чинником розумового, морального, естетичного розвитку особистості, надає її поведінці цілеспрямованості, сприяє здійсненню гуманістичних ідеалів.

З огляду на це в освітній сфері необхідно активізувати роботу щодо формування в молоді наукового світогляду. Звичайно, краще всього це роботи на заняттях з гуманітарних дисциплін, насамперед філософії, культурології, педагогіки, та природничих – біології, фізики, астрономії та ін. Принагідно і у виховній роботі педагоги мають завжди керуватися тим, що науковий світогляд включає в себе систему наукових знань людини, її поглядів, переконань та ідеалів, в яких виражається її відношення до розвитку природи, суспільства, свідомості і які визначають її суспільно-політичну, морально-етичну позицію та поведінку в різних сферах життя. Використовувати для цього треба різні форми навчання і виховання – дискусію, евристичну бесіду чи лекцію. Вони дозволяють підвести тих, хто навчається до важливих висновків про те, що переконання – це ідеї, котрі оволоділи думкою людини, підпорядкували її судження і до яких розум притягає її совість. За таких умов молодь починає розуміти, що переконання – це те, що людина глибоко осмислює і емоційно переживає і що вона має відстоювати за будь-яких умов.

Отже, завдяки притаманній йому функціональності світогляд виявляється своєрідним духовним інструментом практичного

самовизначення особистості в природній і соціальній дійсності. Саме тому в світоглядній культурі визначальну роль відіграють не просто знання, а переконання, «тобто, знання, що перетворилися в свідомість... У цьому аспекті, для того, щоб знання перетворилися в свідомість, необхідно, щоб вони увійшли в «неорганічну» природу нашого Я, стали способом нашого бачення зовнішнього світу і самих себе, притому таким чином, що ми не можемо інакше ні бачити, ні розуміти, ні уявляти ні зовнішнього світу, ні самих себе. Звідси випливає виключно важливий висновок: знання, які перетворилися в свідомість, – це насамперед знання, що стали елементом світогляду, способом орієнтування як в зовнішньому, так і в своєму власному світі. Рефлектовані й знову осмислені як знання, вони виявляються переконаннями [271, с. 19-20]». Тому, на відміну від знань, переконання завжди мають особистісний характер. В них виражаються не тільки знання, але й прагнення особистості до певної мети. Поряд з цим переконання містять і готовність індивіда реалізувати певні ідеї, виконати певні дії, тобто, в них обов'язково наявний вольовий елемент. Якщо про знання тих, хто навчається можна сформулювати певне враження спираючись на їхні твердження, то про переконання – лише стосовно їх справ. Відтак, переконання виявляються такими ідеями, котрі оволоділи людиною і спрямовують її практичні дії.

Проте, щоб такі дії дійсно реалізувалися, молода людина має заставити себе здійснити прийняте рішення, тобто, проявити волю. Остання є здатністю і вмінням індивіда свідомо спрямовувати власну діяльність відповідно до вироблених і поставлених цілей, принципів, задач, здібностей долати труднощі на шляху досягнення поставлених цілей. Воля індивіда проявляється в таких його якостях, як витримка, самовладання, наполегливість, рішучість, сміливість, принциповість тощо. Тому «вироблення волі вимагає насамперед чіткості цілі, для здійснення якої вона необхідна. Це означає, що самою важливою передумовою (стимулом)

формування волі є набуття чіткої, благородної цілі. Чим більш піднесеною є ціль, тим більше імпульсів дає вона людині для діяльності [116, с. 146-147]».

Взаємодія різних якостей тих, хто навчається призводить до розвитку їх інтелектуальних здібностей. Під останніми насамперед треба мати на увазі високу культуру мислення. Вона передбачає вміння мислити творчо, логічно, глибоко осягати предмети і явища дійсності. Отже, культура мислення є певним ступенем розвитку здатності мислити серед усього іншого і на підставі раціональних міркувань, узasadничених на певних принципах відношення людини до світу, продуктивного уявлення, творчого відображення дійсності тощо.

Особливу роль в структурі світогляду молоді відіграють цінності як позитивні соціальні якості матеріальних та ідеальних предметів – речей, явищ, ідей, поглядів, теорій та ін. Як підкреслює А.М.Коршунов, «цінність – не будь-яка значущість, а лише та, котра відіграє позитивну роль в розвитку суспільства [125, с. 149]». В такому розумінні цінність є моментом практичного відношення людини до дійсності стосовно того, що можна оцінювати, приймати або відхиляти і навіть перетворювати в мотив і ціль поведінки. Саме завдяки цьому індивід має можливість здійснювати життєві вибори, самовизначатися і само реалізовуватися в житті.

Цінності не існують поза світоглядом. Предмети і явища світу стають цінностями, коли включаються в сферу діяльності, в соціальні відносини суб'єкта, набуваючи в них значущості. Ставлення індивіда до цінностей фіксується в оцінці, яка виражає співвідношення цінностей в його світоглядній культурі. «Якщо цінності фіксують соціальну значущість явищ природи і суспільного життя суб'єкта, то в оцінках закріплено індивідуальну самотність переваг та історії розвитку суб'єкта. Оцінки є більш рухомими, і тому на підставі одних і тих самих цінностей можуть формуватися різні оцінні системи, які регулюють реальну поведінку індивідів [229, с. 21]». Відтак оцінні відношення молоді до світу завжди здійснюються на підставі вже наявних знань про предмет або явище, хоча власне знання не є

визначальними в оцінці об'єкта. Бо для того, щоб знання стали дійсними збудниками діяльності й поведінки, необхідно, щоб вони набули суб'єктивно-особистісного смислу.

Отже, у світогляді тих, хто навчається раціональний, чуттєвий і вольовий компоненти перебувають у стані взаємного доповнення, збагачення і розвитку. Узалежнення інтелектуальної діяльності суб'єктів навчання відчуттями і волею робить можливим перехід від споглядання до активної дії. «Відчуття виявляються своєрідним джерелом енергії для дій, оскільки саме в них міститься, ними живиться особистісний смисл, який веде людину шляхом активної дії і перетворення світу. Не одержавши вольового збагачення, знання, ідеї, концепції залишаються мертвими... Розум без відчуття, раціональне життя без емоціонального позбавлені сенсу [116, с. 136]». Тому повнота і належний стан розвитку світогляду молоді цілковито залежать від функціонування усіх складових чуттєвої і раціональної сфер її життєдіяльності.

Формуючись як особистість, молода людина відчуває на собі безліч культурних впливів. Це і досвід загальнолюдської культури, і конкретно-історичний час, в якому вона живе, і національна культурна атмосфера, як її безпосереднє культурне оточення і середовище, в якому відбувається пробудження людини до культурного життя. Відтак, розмаїтими виявляються базові рівні її світоглядної культури – від повір'їв, пересудів і архаїчних звичаїв до витончених елітарних форм творчого втілення світоглядних шукань. Світоглядна культура індивіда спирається не стільки на концептуальні засади філософського, наукового чи інших типів світогляду, скільки на нетеоретичні форми функціонування світоглядної свідомості – світовідчуття, світосприймання, світорозуміння, світотлумачення, світоперетворення. Ці форми виникають об'єктивно в процесі практичної життєдіяльності молоді. Зокрема, світовідчуття дозволяє молодій людині чуттєво-емоційно пережити своє буття в світі, оцінити своє місце і роль у суспільстві та ін. Така оцінка можлива під оглядом позитивних і негативних

відчуттів та емоцій і є найінтимнішою цариною внутрішнього світу молодої людини. Світосприймання формує у неї пізнавальні образи світу на основі наочних уявлень крізь призму чуттєвої багатогранності «тепер» і «тут» та «тоді» і «там». Тому світосприймання репрезентує світ також через категорії часу, простору, якості кількості, закономірності тощо. Світорозуміння є процесом «усвідомлення», тобто перетворення індивідом у предмет власної свідомості природи, суспільства і самого себе, а також доведення такого усвідомлення до цілісного «світу людини». Водночас для суб'єкта важливим є не тільки те, що і як він зрозумів, але й те, як усе зрозуміле витлумачене стосовно світу загалом. Тому світорозуміння конкретизується в світотлумаченні як усвідомленні зовнішнього світу у внутрішньому світі людини, встановленні узгодженості, відповідності між ними шляхом накладання схем, структур, зв'язків духовного світу на дійсність. Остання не задовольняє індивіда, тому перетворення світу визначає родову сутність людини. Саме в світоперетворенні відбувається відокремлення у свідомості суб'єкта самого себе від власної життєдіяльності, переживання ним свого буття як актуального минулого, суспільної історії та ін. Відтак, світоперетворення є переживанням, освоєнням не тільки минулого, але й майбутнього: в свідомості людина постійно живе майбутнім, прагне передбачити його, будує життєві плани, ставить перед собою цілі на підставі належного, а не лише дійсного стану речей [272, с. 172-182].

Отже, світогляд тих, хто навчається ґрунтується, з одного боку, на споглядальному, а з другого – на активному, діяльному відношенні до дійсності. Споглядання є специфічним способом зосередження пошукових інтенцій суб'єкта навчання на безмежній кількості проблем і тенденцій, подій і феноменів сфери освіти. Завдяки цьому споглядання так само, як і діяльність, спроможне встановити дійсність індивідуального буття молоді в культурі. Адже «дії, яка має власну культурну наповненість (змістовність), передуює акт занурення, видумування, вчування в ті або ті «больові точки» навколишньої дійсності, з одного боку, і особистого досвіду пережитого – з

другого. Ось чому критерій внутрішньої духовно-душевної самооблізації особистості з метою уважного вдивляння в сутність того, що відбувається в природі, суспільстві, в людях також є значущим у розв'язанні питання дійсності (істинності) зв'язку людської суб'єктивності з культурою [10, с. 140]».

З огляду на це світоглядна культура молоді виявляється духовною базою її життєдіяльності. Саме в світоглядній культурі узалежнюються і сплавляються в цілісність усі аспекти та складові відношення тих, хто навчається до світу – їх знання, переконання, досвід, відчуття, воля, здібності, навички тощо. Принагідно суб'єкти навчання набувають яскраво вираженого практичного спрямування. Відтак, світоглядна культура виявляється для кожного учня чи студента тим, що повсякчас необхідно сповідувати, в чому потрібно утвердитися й жити, що треба зробити власною сутністю і реалізовувати в дійсності. Інакше всі завчені відповіді легко стають предметом інтелектуальної гри, гордоців, а то й просто перетворюються в голу декларацію. Досвід мислителів, які стали подвижниками власної справи, свідчить, що світоглядна культура має бути не тільки вистраждана особистістю, але й стати для неї тим дороговказом, який дозволяє уникати помилок та бути впевненим у собі, у своїх власних силах [103, с. 23].

Допомагає цьому виховання, а особливо формування характеру особистості. Психологи вважають, що характер це своєрідне «лавірування» між спадковими рисами і навколишнім середовищем – обставинами в сім'ї, характерами батьків, умовами, в яких розвивається юнак чи дівчина. Проте на характер впливають насамперед світогляд, переконання, цінності, ідеали особистості. Тому різницю між характером і особистістю можна сформулювати так: якщо йдеться про особистість, то зазвичай мається на увазі те, заради чого вона діє, а якщо про характер, – те, як вона діє. Тому неможливо виховати молоду людину і сформувати її характер, не звертаючись до різних аспектів свідомості. Зокрема, світогляд, визначаючи

спрямованість особистості, її життєві цілі та прагнення, є основою її моральних установок, якими вона керується в своїх вчинках. І не враховувати ці складові особистості при формуванні характеру було б просто нелогічним. Тому виховання тих або інших форм поведінки молоді повинне відбуватися в єдності з розвитком світогляду.

Формування характеру багато в чому зумовлюється способом життя індивіда. У міру того як формується спосіб життя людини, формується і відповідний характер. Це відбувається на різних рівнях розвитку соціальних груп (сім'я, школа, спортивна команда, студентська група, трудовий колектив тощо). В молодіжному середовищі багато залежить і від того, які соціальні групи для молодої людини є референтними. Характер виявляється в манері поведінки, в звичках, вчинках і діях. Такі вчинки завжди свідомі, продумані й, з погляду індивіда, завжди виправдані. У групах високого рівня розвитку (колективах) створюються найбільш сприятливі можливості для становлення кращих рис вдачі особистості [33, с. 203-230; 58, с. 32-33].

Характер виховується прижиттєвою освітою і може змінюватися протягом всього життя. Формування характеру найтіснішим чином пов'язано з думками, відчуттями і спонуками молоді. Тому, у міру того як формується певний устрій життя учня чи студента, формується і його характер. Отже, спосіб життя, суспільні умови і конкретні життєві обставини грають важливу роль у формуванні характеру особистості.

Виховання – цілеспрямований свідомий процес формування не тільки характеру, але й усебічно розвиненої особистості, що передбачає становлення гуманності, працелюбства, чесності, правдивості, дисциплінованості, почуття відповідальності, власної гідності, виховання патріотизму, любові до Батьківщини тощо. Усебічний розвиток особистості має на меті формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдських цінностей у повсякденному житті й оцінюється вихованість суб'єкта.

Система моральних цінностей українців сформувалася здавна. Вона вибудувалася з урахуванням таких рис національної ментальності як кордоцентризм, природний демократизм, схильність до інтроверсії. На їх підставі впродовж віків у нашого народу культивувалися гуманізм і любов до рідної землі, патріотизм і громадянський обов'язок, волелюбність і самовідданість у боротьбі за незалежність, високе сумління, шанобливе ставлення до батьків. Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, криза урбанізації, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей і конфліктів, криза культури та моралі тощо) зумовлюють переоцінку цінностей на засадах гуманізму. Найважливішою особливістю формування гуманних стосунків є те, що їх не можна нав'язати, вони не виникають за безумовної слухняності та підкорення зовнішньо заданим вимогам. Для їх виховання потрібен не зовнішній, а глибинний процес концептуального переосмислення провідних задумів, конструктивних принципів системи дій, засобів реформування всієї системи сучасної освіти.

Адже сьогодні з впевненістю можна констатувати, що наша сучасна молодь починає орієнтуватися в житті суспільства, виходячи з деякої іншої шкали цінностей, яка загалом в умовах становлення ринкових відносин орієнтована на західні зразки. Як свідчать дослідження, в молодіжному середовищі посилюється прагматична орієнтація, а серед життєвих цінностей найбільш значущими стають прагнення до матеріального достатку, високого заробітку, хороших житлово-побутових умов тощо. Це можна було б прийняти як неминучість і не бачити в цьому великого зла, якби одночасно не спостерігалось падіння престижу освіти, ерудиції, культури, девальвація духовних цінностей, падіння ідеалів. Отож в умовах відсутності чітко окреслених ціннісних орієнтирів, сучасне суспільство переживає духовну кризу, яка насамперед позначається на стані моральної свідомості молоді.

З погляду соціологів, у традиційній вітчизняній культурі наявна така ієрархія цінностей:

- завжди переважають термінальні та моральні цінності (сенсація, доброчинність, моральність, прагнення до добра, турбота про інших, щастя інших);
- інструментальним та прагматичним цінностям відводиться другорядне місце;
- гедоністичні цінності вважаються чимось допоміжним, обслуговуючим вищі рівні ціннісної ієрархії (наприклад: відпочити у неділю, щоб у понеділок знову стати до роботи).

Отже, внаслідок перевертання ієрархії цінностей, можна констатувати проблему актуалізації внутрішнього конфлікту моральних, з одного боку, та прагматичних і гедоністичних цінностей особистості – з другого [144, с. 47].

Аналіз результатів соціологічного опитування в молодіжному середовищі Інституту соціології НАН України дає можливість визначити найбільш значущі цінності в житті українського студентства:

- здоров'я (фізичне та психічне) – 72%;
- кохання (духовна та фізична близькість з коханою людиною) – 51%;
- наявність хороших і вірних друзів – 50%;
- матеріально забезпечене життя – 46%;
- цікава робота – 41%;
- щасливе сімейне життя – 41%;
- активне діяльне життя (повнота й насиченість життя) – 34%;
- впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч) – 33%;
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд) – 20%;
- розвиток (фізичне та духовне удосконалення) – 17%;
- свобода (самостійність у судженнях і вчинках) – 17%;
- продуктивне життя (повне використання своїх здібностей) – 15%;
- пізнання (розширення світогляду, інтелектуальний розвиток) – 12%;
- суспільне визнання (повага оточуючих) – 11%;

- щастя інших (добробут і вдосконалення нації) – 6%;
- розваги (приємне проведення вільного часу) – 6%;
- творчість (можливість творчої діяльності) – 4%;
- краса природи та мистецтва (переживання прекрасного) – 4% [65, с. 68-69].

Отже, пріоритетними для сучасних студентів є такі цінності, як здоров'я, наявність хороших і вірних друзів, кохання, матеріально забезпечене життя; сімейне щастя. Серед життєвих цінностей студентів добробут і вдосконалення інших людей, усієї нації, людства в цілому посідають останні місця поруч з такими цінностями, як почуття прекрасного та можливість творчої діяльності.

Особливості нинішньої ситуації, в якій відбувається формування духовного обличчя української молоді, полягає в тому, що цей процес характеризується послабленням політичного та ідеологічного пресингу, розширенням соціальної самостійності та ініціативи. Цінності, їх характер та особливості, як і суспільна система цінностей взагалі, є своєрідними орієнтирами у формуванні світогляду, духовного світу молодої людини, а прагнення мати їх – найважливіша умова придбання молодим громадянином необхідного життєвого досвіду, його соціалізації.

Формування системи ціннісних орієнтацій особистості можливе тоді, коли людина здатна до свідомо-вольової саморегуляції поведінки. Необхідними супутніми моментами усвідомлення власних ціннісних орієнтацій є зростання самосвідомості особистості, розвиток рефлексії та самооцінки. Усі вони в підлітковому та юнацькому віці виявляються внутрішніми передумовами формування ціннісних орієнтацій в наступні періоди онтогенетичного розвитку особистості. З огляду на це період молодості і стає сприятливим для процесу усвідомлення, формулювання, конкретизації та реалізації цих орієнтацій.

Поняття життєтворчість складається з двох субстанційних для визначення його суті понять: життя та творчості. Життя в цьому сенсі

розглядається не як біологічна, а як філософська категорія, яка втілює весь онтологічний зміст поняття буття у світі. Окрема людина – це відносно невеликий і нетривало існуючий організм, який змушений прокладати свій шлях серед планетарних і космічних сутностей, незмірно переважаючих його своїми розмірами і енергіями. Кожна індивідуальність є відносно незалежна органічна цілісність, де багато сил динамічно взаємодіють за визначеним зразком, визначаючи життєве призначення і зв'язок з іншими цілісностями у всесвіті. Індивідуальність, по-суті не може відрізнятись від організованого цілого-всесвіту, тому кожен з нас – частковий аспект цього цілого. Більш того, кожна людина – конкретний аспект людського роду; з'являється у звичному для нас світі у відповідь на якусь потребу людства. Але якщо хтось сприйме себе незалежним від людства як цілого, то навряд чи він здатний усвідомлювати свою значимість у всьому багатоманітні природних потреб та енергій [231].

Творчість – це процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності. Творчі компоненти є у людини і у складі чуттєвих уявлень, і в системі понятійних образів, як в живому спогляданні, так і в емпіричному і теоретичному. У свідомості людини функціонують багато понять ідеального типу, націлені на майбутнє. Але є і чуттєві уявлення, що є продуктом абстрактного мислення, які містять образ майбутнього, виступають як уявлення-цілі; вони – теж ідеальне, тобто ідеальне для уявлень. На них замикаються багато бачень лише відбивного типу; інакше кажучи, чуттєве віддзеркалення неабиякою мірою визначається практикою, майбутнім, тими новими творчими образами, в яких втілюється майбутнє.

Вміти творчо мислити – значить вміти розв'язувати проблеми, вміти розв'язувати проблеми – значить вміти ставити та відповідати на питання. Розв'язання передбачає пошук, а отже і неоднозначність шляхів рішення, і висування одночасно кількох гіпотез, і зіткнення різних, а часом і протилежних думок. Внаслідок цих особливостей творчого пошуку вміння

ставити питання та відповідати на них обумовлюють результативність міркувань. Не випадково у школах давньогрецьких філософів прийнято було вести бесіди з учнями (Платон, Сенека). Перетинання життя та творчості, вияв головної ролі творчості у житті людини спрямували дослідження такого феномену, як життєтворчість.

Особистість завжди виступає автором власного життя, розглядається як суб'єкт життєтворчості, який робить своє життя предметом власної волі та свідомості. Необхідною умовою цього є формування в людині під впливом внутрішніх або зовнішніх чинників таких технологій життєтворчості, основу яких становить певна послідовність виявлення та усвідомлення стадій процесу їх формування.

Очевидно, для того щоб стати суб'єктом власного життя, найкращим чином використовуючи всі ті можливості, які надаються життям, необхідне підвищення життєвої активності, що не можливе без усвідомлення передусім своїх ціннісних орієнтацій, пріоритетів, цілей та ідеалів, які визначають життєві орієнтації та підлягають рефлексії, аналізу, оцінці, вихованню, формуванню і корекції. Процес усвідомлення, тобто рефлексія власного життя, уможлиблює послідовне емоційно-когнітивне відображення свого актуального життєвого світу у його загальному ціннісно-світоглядному аспекті [231].

Життєтворчість особистості у всезагальному сенсі може розглядатися, як проектування та здійснення особистістю власного життєвого шляху. Але згідно із екзистенціально-онтологічною ідеєю створення для цього потрібна ідея, образ, що передує існуванню, сутність, яка випереджає існування. Карл Ясперс вважав, що екзистенційна філософія – це мислення, яке виходить за межі об'єктивного знання, але це мислення, за допомогою якого людина хоче стати самою собою [272, с. 6]. Питання стосовно буття людини зовсім не однозначне, адже людина завжди більше того, що вона знає про себе. Людина – це шлях; людина не лише існування встановлене як перебування, а

ще й можливість, притаманна їй. Завдяки свободі, людина в своєму фактичному існуванні вирішує що вона є.

Життєтворчість, як будь-який складний соціальний прояв, має вираження у декількох іпостасях. Тобто розглядати життєтворчість можна як соціальний феномен, як процес, як цінність, як спосіб життя. Розгляд життєтворчості як соціального феномену полягає у визначенні поняття феномену, як прояву речей, що з'являються людині, за визначенням І. Канта апостеріорне. Людина, приходячи у світ стикається із різноманітним досвідом, який опановує через практику. Конструкти, що містяться у навколишньому світі об'єктивні стосовно індивіда, який виступає суб'єктом пізнання цих феноменів.

Життєвий шлях особистості не можна подати у вигляді прямої лінії, спрямованої в майбутнє – він має складну ієрархічну рівневу структуру, багато різноспрямованих векторів сил, велику кількість можливих напрямів розгортання тощо. Вчені розглядають життєвий шлях як єдиний творчий акт, акцентуючи особливу увагу на вивченні життєвого шляху як процесу розвитку творчої унікальності. Творча унікальність – це своєрідність, що формується в процесі та результаті творчості, коли людина виходить за рамки соціокультурних стереотипів, стає творцем цінностей, цілей та сенсу свого життя, і досягає найвищого розвитку, коли особистість свідомо обирає цінність творчого буття.

У тоталітарній системі поняття життєтворчості людини носить зовнішньо визначений характер, а шляхи реалізації життєвого шляху чітко окреслені, бо головна мета такого суспільного устрою полягає у формуванні особистості, ефективно функціонуючої у суспільстві, тобто такої, яка цьому суспільству потрібна.

Головну роль у цьому процесі відіграла освіта, як фактор формування здатності до відповідної, правильної життєтворчості. Зрозуміло, що за таких умов у системі освіти держава більше уваги приділяла науково-теоретичному знанню і точним наукам. Цей розподіл пріоритетів призвів до

занепаду у викладанні гуманітарних і соціальних дисциплін, які перебували під жорстким ідеологічним контролем; держплан видавав замовлення на кількість та спеціальності майбутніх фахівців, а потім через розподіл забезпечував випускників навчальних закладів робочими місцями. Така схема підтримувала соціальну стабільність, але водночас паралізувала можливості освітньої системи самостійно реагувати на зміни в економічному середовищі; державний диктат щодо змісту і форм викладання, насаджування єдиних організаційних засад не залишали місця для громадського контролю і публічного обговорення альтернатив. Освітня наука не порушувала проблем управління; ідеологія однаковості офіційно не визнавала відмінностей у соціальному та економічному становищі громадян.

Освіта, як засіб передачі культури життєтворчості у тоталітарному суспільстві здійснювала передачу тільки ідеологічно обумовленого соціального досвіду, звужуючи таким чином кількість моделей здійснення життєтворчості. Взагалі такі категорії, як «життєвий світ», ідея, модель життя не вважалися за науково обґрунтовані апріорно, бо не існували у системи діалектичного матеріалізму, інші ж, типу «життєвий шлях» чи «спрямованість особистості» носили суто ідеологічний характер та визначену наповненість.

Суспільство чітко визначало ідеали життєтворчості, оцінювання та розподілення на погане й гарне, бажане та неможливе. У суспільній свідомості філософія виділяє дві форми організації, що впливають на культуру життєтворчості: ідеологія та суспільна психологія. Однією з центральних проблем розглядаються взаємини суспільної ідеологічної практики, як атрибуту тоталітарного суспільства, і суспільної психологічної практики, як атрибуту демократичного суспільства, коли основний акцент робиться на самовизначення і самореалізацію людини в процесі його життєдіяльності в єдності зі Світом. Тоталітарне суспільство, яке спирається на ідеологічну систему життєтворчості вимагає підпорядкування всієї життєдіяльності однієї, визначеній ідеї та, з одного боку, створює непохитну

стабільну, міцну основу життєвого шляху. Людині не треба вагатися, здійснювати особистісний пошук, обирати, у такому випадку рефлексія та самопізнання зовсім не потрібні, і навіть зайві. Але таке стабільне підґрунтя життєтворчості обмежує розвиток людини зокрема і суспільства взагалі.

У тоталітарному товаристві функції психологічної практики були підпорядковані ідеології, коли людині ззовні нав'язувалися певні «ідеї» власті. На ідеології, як на становому хребті, трималася радянська соціально-політична система. Зараз ідеологія відійшла в минуле і кардинально змінилися способи соціальної взаємодії, вони переорієнтовувалися із зовнішнього локуса контролю на внутрішній. Якщо в радянському товаристві людину формували за допомогою відповідної ідеологічної практики, то зараз за допомогою життєвої психологічної практики чоловік самовизначається і самореалізується. На це орієнтований запропонований вченими термін визначення людини «справа життя» [240]. Справа життя залежить від життєвої позиції особистості та обумовлена соціальними умовами.

По суті, справа життя – це реалізація вищого призначення людини, його духовної природи, що визначає роль і місце в житті, Світі, Всесвіті. Принципова відмінність між працею і «справою життя» полягає в механізмі самовизначення. Якщо в праці людина визначається самостійно на основі вільного вибору, то до «справи життя» вона спочатку приходить в процесі життєдіяльності, і потім особливим чином в неї «потрапляє», далі ідентифікує і виконує. Спроби усунутися, змінити або спотворити це виконання наводять до психологічних і навіть соматичних страждань [24, с. 2].

Таким чином, можна виділити дві протилежні життєві позиції особистості, в залежності від типу організації суспільства. Перша – це ставлення до життя як до вже поставленої (суспільством, традиціями) задачі. Друга життєва позиція полягає у відношенні до життя як до творчої задачі, в якій людина сама свідомо обирає цінності й цілі свого буття, самостійно

знаходить засоби їх досягнення. Перша позиція притаманна тоталітарному стану суспільства, друга – демократичному.

Отже, життєтворчість являє собою особливий прояв активності особистості, що залежить від суб'єктної організації, від здатності до самодетермінації. Це і дозволяє визначити здатність до життєтворчості як духовну здатність особистості, найважливішою особливістю якої є високий рівень організації активності. Демократичне суспільство надає безліч можливостей для самовизначення та життєтворчості, але, у свою чергу накладає вищу відповідальність на особу. Життєтворчість – це не лише дорога до саморозвитку, не лише зовнішній предмет творчості, але і внутрішній, коли людина вибудовує власне життя відповідно до певного морального позитивного задуму, що зрештою збігається із загальнолюдським.

Життєтворчість – це мистецтво жити. Тому завданням школи і суспільства полягає в тому, аби впровадити життєтворчу стратегію виховання, яка забезпечила б придбання особою позитивної складової життєвої компетентності. Життєтворчість – особливий тип життєдіяльності, за яким кожна мить життя є творчим актом, потенційною інновацією в будь-якій сфері життя людини і культури, що забезпечується і одночасно підтверджується унікальністю людини. Проблема життєтворчості зосереджується на проблемі творіння себе, побудові власного життя, виходячи з особи її духовного світу, світогляду, цілей, устремлінь, зрештою – з розуміння сенсу життя.

А завдяки демократії розквітає, збагачується особистість – життєва потреба сучасного суспільства. Демократія забезпечує умови для поступового проникнення загальнолюдських цінностей, ствердження їх як визначальних у всіх сферах суспільного життя, сприяє усвідомленню, що лише їх дотримання забезпечує справді гуманне буття. Осмисленість активності, відповідальність, глибокі співпереживання, життя без потрясінь – вкрай важливі вектори дійсності, що перетинаються у демократії,

потребуючи постійного підвищення культурного рівня людини. Демократія забезпечує послідовність змін історично сформованих умов відносно до сучасних вимог, зміцнення зв'язку і спадковості культурних форм шляхом збереження, відтворення кращих здобутків культури, їх відкритість і доступність. Суперечності, які виникають у поступі соціального розвитку, завдяки демократії вирішуються шляхом поєднання всіх проявів його культурного спрямування на творення, розвиток нових умов. Демократичне суспільство – це суспільство особистостей, які, маючи рівні права, беруть участь у вирішенні економічних, соціальних, політичних проблем. Самоцінність особистісного буття зніщюється самотворчістю людини на шляхах розвитку культурного буття в умовах демократичного суспільства; це детермінант соціокультурної цінності особистості. Демократичне суспільство зорієнтоване на розвиток, існування у формах культури, коли індивідуальні прояви людини сприймаються як присутня прикмета, позаяк на основі цього розквітають індивідуальні культурні світи, уособлюванні особистостями.

Сама по собі життєтворчість окремої людини не має іншої мети, крім саморозвитку. Мета людства як істоти, що належить Універсуму, нам не відома і неосяжна. Навіть з усієї маси індивідуальних сенсів буття: соціальних, національних, релігійних, світоглядних та інших її неможливо синтезувати. Тому життєтворчість – поняття не стільки індивідуальне, скільки загальнолюдське, воно визначає не суму різноспрямованих, хаотичних людських дій, а гармонійну єдність. Саме тому життєтворчість не може бути регламентована ані суспільними, ані ідеологічними настановами, а є гуманістичним виявом вільної людини.

Для того, щоб реалізувати той потенціал, що закладений в життєвих ролях людини, щоб життєві характеристики-феномени стали реаліями життя людини, їй треба володіти рядом життєвих умінь, засобів, здатностей.

Ситуація життєтворчості пов'язана з тим, що творіння свого життя – це не просто процес змін і перетворень життєвих програм і стратегій, заснованих на ціннісних орієнтаціях, розвинутих саморефлексії та

самопізнанні. Це акт вибору, причому вибору не між наявними, доступними для привласнення альтернативами життя, а вибору народження, під час якого створюється людина, здатна здійснити це життя.

У дослідженнях життєвого світу особистості з такої точки зору цікавим є герменевтичний ракурс проблеми. Людина розбудовує свій життєвий світ, оприлюднюючи, оголюючи, розгортаючи на поверхні буденності свої цінності й уподобання, зацікавлення і потреби. Особистість визначає той ракурс, у якому ми бачимо довколишній світ, чужих і близьких, своє місце, ту роль, яку ніхто не здатний відігравати. Завдяки цій ролі особистість не може уникнути викривлень сприймання, оцінювання, розуміння реальності. Життєтворчість передбачає «життєвий вибір».

Крім того, принцип життєтворчості передбачає, що предметом творчості стає не тільки зовнішній, а й внутрішній світ людини, коли вона будує власне життя відповідно до певного позитивно морального задуму, що має особистісний зміст, який, в кінцевому підсумку, збігається із загальнолюдським. Таким чином, технології життєтворчості мають носити діалектичний характер єдності загального і особливого, об'єктивного і суб'єктивного, спільного та індивідуального. При цьому загальнолюдське не є нормативним взірцем, еталоном, ідеалом. Навпаки, воно виростає із індивідуально-своєрідного як результат творчих зусиль, креативної активності конкретних людей, яка, в свою чергу, теж не є визначеною константою, а де термінується багатьма зовнішніми та внутрішніми факторами.

Поєднання загального і індивідуального призводить до констатації думки, що життєтворчість особистості – потенціал творчої активності всього суспільства. Технології життєтворчості особистості таким чином стають передумовою створення технологій активності суспільства. Безумовно, життєтворчість – найвище досягнення людини у процесах її утвердження як особистості. Але, саме по собі самоутвердження індивідуальності може бути явно недостатнім у гуманістичних процесах перебудови соціальної дійсності.

Поза орієнтацією і все більш послідовною практичною реалізацією життєтворчості, яка обґрунтована самоутвердженням індивідуальності, враховуючи гостроту протиріч, що історично склалися в суспільстві, його економічну, соціальну і культурну відсталість, гуманістичні мотиви самоутвердження досить успішно можуть замінюватися протилежними [233]. Тоді життєтворчість особистості може носити негативний, руйнівний характер, спрямований на себе, або інших, або суспільство, чи все одразу. Адже життя людини – досить суперечливий і динамічний процес, який вимагає вміння освоювати нові реалії її соціального й індивідуального існування.

Відомий російський філософ В.Розін визначив процес усвідомлення (соціалізації) технологій (практик) життєтворчості таким чином. «Приймаючи певний фундаментальний дискурс (декілька дискурсів) особа починає діяти в його рамках. При цьому вона вимушена будь-який матеріал і свої власні дії вводити в ці рамки; необхідна умова цього – відтворення реальності під відповідною точкою зору. Проте неправильно думати, що прийняття фундаментального дискурсу і підведення під нього особового подієвого матеріалу – автоматичний процес. Навпаки, дослідження М.Хайдеггера і М.Фуко, а у нас, наприклад, М.Мамардашвілі, Л.Іоніна, А.Пузиря показують, що необхідна умова обох процесів – формування соціальних практик і залучення в них людини. Одне з перших місць тут займають освіта (і ідеологія), ЗМІ, на другому місці йдуть мистецтво, професійні заняття, образ і стиль життя та інші [233, с. 7]». Він визначає зовнішні складові технологій життєтворчості, ті, що впливають на особистість під час соціалізації або входження до дискурсу.

Технології життєтворчості особистості комплексне інтегральне поняття, яке потрібно розглядати через визначення понять, що складають його: «технологія», «особистість», «життєтворчість» (або навіть, життя і творчість). Але складність полягає в тому, що ці поняття потрібно розглядати не окремо, а взаємопов'язано в єдину систему. Звідси потребує визначення

поняття системи, як сукупності елементів, що мають внутрішню структуру, підпорядковані виконанню однієї генеральної мети та мають взаємообумовлені функції.

Життєтворчість завжди свідчення творчого формування особистості, тому що завжди реальний і єдино правильний доказ прояву власне особистісного буття – свідчення наявності, присутності особистості, яка організовує та утверджує своє життя як творчість. Тому провідною технологією життєтворчості є формування творчого складника особистості. Але тут також виникає деяка проблема. Будь яка людина наділена творчим потенціалом, але не кожне суспільство дійсно, а не декларативно здатне сприймати та сприяти прояву творчих дій. Тому варто відзначити, що розвиток технологій життєтворчості стосується перш за все не самого власне індивіда, а суспільства яке його соціалізує. Вже визначалося, що не кожен прояв індивідуальності може бути корисним для особистості – автора чи суспільства. Подекуди виникає дисонанс між життєтворчими установками автора та реаліями суспільного життя. Тому всі технології життєтворчості з самого початку повинні прямувати людину до співвіднесення власних мотивів із морально-етичними нормами (що безумовно обмежує особистість, але виконує функції суспільного регулятора). Поняття творчість, як створення нового повинно також співвідноситися з етичними та моральними складовими суспільного життя.

У філософії розуміння життєтворчості як позитивного руху вперед склалося ще на початку наукового дослідження цих проблем. Навіть коли ще не були сформульовані методологічні основи теорії життєтворчості, до наукового обігу були залучені поняття життєвий шлях, життєва дорога тощо. Наприклад, один із найвідоміших радянських психологів С.Рубінштейн не лише бачив психологічний аспект проблеми життєвої дороги, виділяв суб'єктивну картину життя, але підкреслював необхідність обліку об'єктивних проявів суб'єкта, його здатність реально змінити життя. Для Рубінштейна життєва дорога – це не лише рух людини вперед, але і рух

вгору, до кращих проявів людського єства, до досягнення особової досконалості. Сенс людського життя, – вважає С.Рубінштейн – «бути джерелом світла і тепла для інших людей. Бути свідомістю Всесвіту і совістю людства. Бути центром перетворення стихійних сил в сили свідомі». «Бути перетворювачем життя, викорчувувати з неї всяку скверну і безперервно удосконалювати життя [231, с. 27]».

Організація життя – це здатність так зв'язувати і здійснювати справи, ситуації, аби вони підкорялися єдиному задуму, концентрувалися в головному напрямі, додати їм бажаний хід. Люди розрізняються по мірі впливу на хід власного життя, опанування багато чисельних життєвих ситуацій. Активність особи виявляється в тому, що вона перетворює обставини, направляє хід життя, формує життєву позицію.

Життєтворчість передбачає відображення у свідомості цілісної картини її життя в часовій і просторовій перспективі, розробку стратегій і життєвих програм, у яких інтегруються цілі й прагнення особистості згідно з реальними обставинами життя та особистісними можливостями.

Що стосується творчості, то за визначенням багатьох дослідників вона є невід'ємною визначальною характеристикою людини, показником міри людяності. Відомий польський методолог творчості Анджей Ґоральський у своїх філософсько-педагогічних дослідженнях розглядає творчість як видову властивість людини і людства в цілому, певний вид ремесла чи вміння, тобто людської діяльності, в якій є свої традиції, майстри, корпоративність, професійні секрети, а також правила, яких можна і треба навчати. По-перше, це спосіб ведення дискурсу не з іншою людиною, а з дійсністю, який спрямований або до історії, або до майбутнього; він не залежить від просторових координат, тобто від обставин. По-друге, він полягає у схопленні «провідної нитки», чогось, що уможлиблює синтез поетичного типу, що збагачує зміст, сприяє вразливості й відвертості мови, схильності до символічних захоплень тощо. По-третє, сягає до опредмечування свого

дискурсу й отої «провідної нитки» у певний вигляд – виразний, багатий, універсальний (у часі й просторі), архетипно очевидний тощо [70].

Таким чином загальне поняття технології життєтворчості можна визначити так. Технологія життєтворчості – це система уявлень, образів, моделей та реальних дій особистості, спрямованих на творчу побудову чи перебудову свого життя, обумовлену розвитком та рухом уперед, спираючись на загальнолюдські цінності та суспільний дискурс.

Методологічні принципи створення технологій життєтворчості, спираючись на роботи відомого російського соціолога О.Олексєєва можна визначити наступні:

По-перше, принцип розрізнення гносеологічних та онтологічних моделей. Цей принцип полягає в розрізненні понять образу життя (уявлення про життя, яке воно може чи повинно бути, тобто гносеологічна чи нормативно-ціннісна модель) та способу життя (реальна система життєтворчості суб'єкта).

По-друге, принцип диференціації рівнів аналізу, оскільки категорія життєтворчості носить особистісний характер, а не суспільний. Суспільство зі своїми інституціями виступає умовою життєтворчості, яку здійснює сама особистість. По-третє, принцип системності визначення та аналізу життєтворчості. Він полягає в тому, що технології життєтворчості не визначаються як перелік засобів та способів життєтворення, а розглядаються в якості взаємопов'язаних елементів системи. Головним для такого аналізу визначення зв'язків та взаємин між елементами системи (в даному випадку технологіями творення життя), а не їх морфологічний склад.

По-четверте, потрібно аналізувати технології життєтворчості з точки зору домінування динамічного підходу над статичним, структурно-функціональним. Технологія життєтворчості – це система, яка розвивається в часі, не має усталеної форми, а тому потрібно перенести центр тяжіння наукової думки з аналізу засобів функціонування на аналіз механізмів розвитку системи цих технологій.

По-п'яте, принцип єдності умов та діяльності у життєтворчості. «Кожен суб'єкт так чи інакше створює майбутні умови власного буття – своєю сьогоdnішньою діяльністю. А ця остання обумовлена минулою діяльністю [229, с. 15]». Тому створення власного життя – процес незворотній, односпрямований і технології життєтворення повинні враховувати майбутнє, а не сьогоднішнє.

Виходячи з методологічних принципів необхідно визначити технологічні доробки, що будуть сприяти життєтворчості, які людині необхідно виховувати та плекати в себе:

1. Підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення.

2. Підсистема характерологічних особливостей особистості: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; вміння довести почату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність.

3. Підсистема творчих умінь: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування.

4. Підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів: альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення [92].

Сучасний аналіз технологій життєтворчості можна розглядати в рамках теоретичної бази, запропонованої французьким філософом М.Фуко. Він називає їх техніками життя та розглядає їх впровадження на історичному матеріалі становлення у вісімнадцятому столітті так званої дисциплінарної

влади, що сконструювало вигляд сучасного суспільства. Таким чином, треба визначити, що саме вкладає Фуко в поняття «типи технологій життєтворення особистості». «Якщо дотримуватися, – пише Фуко, – відомих положень Габермаса, то можна нібито розрізнити три основні типи техніки: техніка, що дозволяє виробляти речі, змінювати їх і ними маніпулювати; техніка, що дозволяє використовувати системи знаків; і, нарешті, техніка, що дозволяє визначати поведінку індивідів, наказувати їм певну кінцеву мету і завдання. Ми маємо, отже, техніку виробництва, техніки сигніфікації, або комунікації і техніки підпорядкування. У чому я мало-помалу віддав собі звіт, так це в тому, що у всіх суспільствах існують і іншого типу техніки: техніка, яка дозволяє індивідам здійснювати, – ним самим – певне число операцій на своєму тілі, душі, думках і поведінці, і при цьому так, щоб виробляти в собі деяку трансформацію, зміну і досягати певного стану досконалості, щастя, чистоти, надприродної сили. Назвемо цю техніку технікою себе [240, с. 34]».

Людська поведінка розглядається М.Фуко не з точки зору нібито нав'язаних йому історично диференційованих обмежень з боку соціальних інститутів і моральних кодексів, але через призму самоорганізації, так званих технік життя. Дана проблема аналізується М.Фуко в «Історії сексуальності», де предметом його розгляду фактично виступає процес самоорганізації етичним суб'єктом себе як такого: «...ось те, що я намагався реконструювати: освіта і розвиток деякої практики себе, метою якого є конституювання себе як творець свого власного життя [240, с. 35]».

Сучасність диктує необхідність пошуків нових технологій життєтворчості. Традиційно технології життєтворчості будуються на освіті та вихованні. Вважається, що можна навчити засобам життєтворчості. Навчитися жити – це усвідомлювати масштаб своєї особистості, володіти методами рефлексії, мати високий рівень самосвідомості, самооцінки, формувати в собі потребу в самоздійсненні, самоактуалізації, повазі, захищеності, стабільності, потребу в життєвому успіху, виробляти свій стиль життя, визначати ціннісні орієнтири, навчитися свідомо передбачати

майбутнє, усвідомити свою життєву місію, мету, знайти смисл життя, зробити правильний життєвий вибір.

Традиційний спосіб навчання і самонавчання не відповідає цим вимогам, оскільки ґрунтується на засвоєнні людиною стереотипних поглядів, методів і правил, що можуть застосовуватись лише у відомих, повторюваних ситуаціях. Традиційне навчання не зміцнює місце і роль людини в культурі, ступінь її готовності до глобальних змін у житті.

Характерними рисами інноваційного підходу до технологій життєтворчості треба визначити: передбачення – здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування майбутніх подій, оцінка наслідків прийнятих рішень і, більше того, навіть до створення можливого і бажаного майбутнього; співучасть – соціальна активність, участь особистості у найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних і глобальних рішень, здатність бути ініціативним.

Науковці виділяють різновиди технологій життєтворення. Перший різновид технологій життєздійснення є адаптивний, коли індивід може бути суб'єктом праці, пізнання та спілкування, але не виступає як суб'єкт самоздійснення. На етапі ж реального, повсякденного життя, коли основним принципом його життєдіяльності стає самовизначення, починає домінувати перетворювальний різновид життєздійснення, а саме: особистість є суб'єктом усіх форм своєї соціальної активності. Перехід від адаптивного до перетворювального етапу знаменує собою початок вищого ступеня особистісного розвитку індивіда, оскільки у нього виникає потреба у свідомому, активному ставленні до процесу свого життя [233].

Одними з сучасних технологій життєтворчості можна визначити також технології самореабілітації, самообілізації.

Ця самообілізація значною мірою залежить, по-перше, від змісту смислу життя (тобто від більш або менш чіткого адекватного розуміння необхідності жити); по-друге, від певної якості, способу життя (від необхідності цю якість змінити чи відстояти в екстремальних умовах); по-

третє, від жадоби, волі до життя (тобто від спрямованості до певної якості, до життя, що відповідає визначеному смислу життя); нарешті, від наявності – відсутності смаку до життя (від можливості та здатності насолоджуватися своїм існуванням як таким).

Воля до життя є похідною від духовного здоров'я особистості, і водночас вона є одним із найважливіших «регуляторів», що забезпечують максимально можливий рівень і душевного, і фізичного здоров'я. Воля до життя – це мобілізація сил на втілення смислу життя в певному способі життя, зокрема мобілізації на досягнення життєстверджуючого смислу смерті: не просто існувати, а саме повноцінно жити, устигнути відбутися повноцінною особистістю; навчитися цінувати життя, берегти людей, особливо близьких, поки вони живі; бути відповідальним за себе і своїх близьких перед власною моральною совістю. Формування волі до життя безпосередньо пов'язане з перетворенням особистості зі стихійного на свідомого суб'єкта власного життя.

Таким чином, технологія життєтворчості особистості – збереження, розвиток, збагачення та передача наступним поколінням усіх наявних культурних здобутків. Життєтворчість у ролі предметності має не стільки речові результати, скільки змістовні, реалізовані, у тому числі і у речових життєвих формах, оволодіння якими забезпечує безперервність спонукання до творчості, одухотворення процесів життєдіяльності, розвиток сенсу життя.

Життєтворчість можна визначити як особово-орієнтовану практику розвитку і корекції стосунків зі світом. При цьому, якщо ми відмовляємося від завдання формування нової людини за заздалегідь відомою міркою, встає завдання визначити, в якому напрямі і як її розвивати. Єдиний позитивний критерій життєтворчого ефекту – критерій розширення життєвого світу. Людина сама вибере, як їй краще, якщо вона матиме можливість вибирати, якщо у неї буде досить широка можливість вибору, якщо у неї буде досить широка свідомість, якщо у неї буде досить повна і багатовимірنا картина світу і досить повна і багатовимірна картина своїх стосунків зі світом.

Окремим випадком життєтворчості є техніка змісту, що дозволяє людині побачити її життя не як систему невпорядкованих, не зв'язаних між собою подій і сфер життя, а як деяку єдину структуру.

Суб'єктивна картина життєвого шляху є складним інтегративним утворенням, в якому життя людини є системною цілісністю образів минулого, теперішнього і бажаного майбутнього. Суб'єктивна картина життєвого шляху ніколи не вільна від певної ідеалізації процесу життєдіяльності, але всякий розрив і протиріччя між реальним і ідеальним глибоко переживається особистістю, а іноді приводить до життєвих драм.

Самореалізація характеризує життєвиявлення і як загальне, і як особливе, у якому проявляється багатство одиничного і індивідуального.

Особливе у самореалізації може бути розкрито через ті її сторони, які звернені до суб'єкта. Це такі поняття, як самоуправління і саморегуляція. Самоуправління характеризує здатність до внутрішнього контролю особистості над своїми актами поведінки, діяльності, здатність до різних засобів переключення у спілкуванні та діях. Саморегуляція характеризує здатність до динамічної корекції тих чи інших наслідків власної поведінки і власних дій. Самоуправління і саморегуляція мають важливе значення для життя людини у соціумі, оскільки в процесі перетворення зовнішніх вимог у контрольовану рівновагу внутрішнього світу створюється власний досвід індивідуальної поведінки особистості. Самореалізація особистості залежить від рівня, способу, характеру втілення особистості у макросвіт – соціум.

Самореалізація особистості проявляється зовнішнє як самоконструювання особистістю свого життєвого шляху, у якому проявляються сутнісні її сили. Тому самореалізовуватися особистість може не тільки соціально-позитивно-активно, а й соціально-нейтрально і соціально-негативно.

Таким чином, парадигма життєтворчості передбачає впровадження технологій конструювання індивідуальності як суб'єкта навчання, виховання та впливу: самоконструювання, самореалізація, набуття життєвого досвіду;

технологія проект-реалізація, учень – проектувальник життя; самоактуалізація «Я» – самоусвідомлення – самореалізація – усвідомлення особистісних життєвих перспектив.

Поняття життєвого проекту формується в парадигми життєтворчості з сутності проектної діяльності як творче проектування та здійснення життя. Проект життя розуміється як погляд у майбутнє через сподівання, наміри, цілі та думки.

Найбільш відомою концепцією в рамках дискусій про філософію як «мистецтво життя» є концепція А.Неймаса [232]. Він вказує, що на сучасному світі втрачена ідея філософії як практичної дисципліни, як форми самоконструювання (а саме в такій якості, на його думку, філософія домінувала в Древній Греції). А.Неймас виділяє різні типи «філософського самоконструювання». Він стверджує, що в європейській традиції панував тип філософського самоконструювання (представленого у ряді діалогів Платона, у Аристотеля, Канта), для якого характерна ідея того, що філософи повинні знайти аргументи на користь кращого життя і рекомендувати цю модель життя як абсолютну, кращу, ніж всі інші. Менш поширений був тип філософствування, якого А.Неймас називає естетичним самоконструюванням або «філософським естетичним життям». Витоки цієї моделі він просліджує від Сократа до Монтеня, Ніцше і Фуко. По А.Неймасу, філософське естетичне життя не має «ні універсального методу, ні універсальних вимог»; ті, хто його практикує, переконані, що існує багато варіантів життя, і жоден з них не переважає над іншими. Але що мають загального всі, хто практикує цю думку, так це те, що життя має бути незабутнім. Цю модель А.Неймас розглядає як «мистецтво індивідуального самоконструювання, через яке хто-небудь може врешті-решт досягти успіху в становленні як унікальна і цілісна особа [192, с. 4]».

Сучасна філософія дійсно не претендує на визначення всезагальної істини чи пошуку єдиної картини світу, що надається людині ззовні. Навпаки, філософія – це тільки методологія пізнання, коли для кожного

відкривається власний унікальний неповторний світ. Не можна зводити філософію ані до філософії історії, ані до історії філософії, якою б корисною вона не була. Це означає, що філософія повинна досліджувати витoki знання, що склалося, і його структуру і спробувати зрозуміти, чи могло наше знання мати іншу структуру. Філософські дослідження не можуть формулювати закони і норми для яких би то не було інших галузей знання. Філософське дослідження, говорить Фуко, це спроба змінити самого себе (а не іншого). Тобто філософія, це перш за все технологія створення себе, рефлексія, що йде з нутра до зовнішнього світу.

Філософія як технологія життєтворчості виконує світоглядну функцію, яка є традиційною, але в такому визначенні набуває нового змісту. У першому наближенні можна визначити життєтворчість як розширення світу, розширення життєвих стосунків. Воно відбувається в процесі природного розвитку особи, який і полягає перш за все в тому, що наш світ розширюється. Воно відбувається в процесі релігійного звернення або залучення, тому що розширюються контексти осмислення світу, людина починає сприймати все під кутом зору глобальніших речей, під кутом зору вічності, під кутом зору деяких етичних цінностей, відбувається певний рух у напрямі розширення світу.

Крім того, філософія – це не набір думок про минуле, а певна методологія пізнання, культура, за допомогою якої людина пізнає світ. Творче формування особистості в аспекті її життєтворчості – це становлення, збагачення і неупинний (у тому числі і в процесі повсякденності) розвиток її особистості, культури. справді, саме тут концентрується і проявляється найсуттєвіше в культурі, в її історичному збагаченні, а не в появі та примноженні її речових, матеріально-предметних елементів. Життєтворчість – також свідчення свободи особистості, а свобода, як відомо це провідна філософська категорія. Філософія надає людині можливість розвивати уміння, здатність вільно-неупереджено реалізовувати себе, свої інтереси, потреби, духовно-інтелектуальні запити. Відповідно, культура як

необхідне та благодатне для цього поле активності постає в її найповнішому, максимально вичерпному, з точки зору особистісних можливостей, а не в деформованому вигляді. Природно також, що те, що наповнено змістом для особистості, тому що займає якесь місце та виконує якусь роль у її життєтворчості, характеризується також певною значущістю для суспільства.

Наприклад, життєтворчість можна охарактеризувати як духовно-творчу установку, з домінантою онтологічного характеру, яка має своїм витокom пафос відродження свободи і потужності людської особи, і є наслідком зіставлення світу, даного Творцем і світу, створеного людиною. Цьому передують якнайглибше розчарування в реальній дійсності, можливо, навіть і відраза до неї. Людина бере на себе божественні креативні функції і створює (спочатку ментально) новий світ або другу реальність.

Дійсно, життєтворчість може виступати як особливий тип рефлексії, що характеризується екстраполяцією ідей з подальшою реалізацією їх на практиці. Творчість є цілісне напруження і реалізація особистості, що не означає вияв деякої специфічної здібності. Б.Додонов, наприклад, вважає, що творчість – це синтез здібностей, не унікальність окремих характеристик особистості, а унікальне їх поєднання. Синтез здібностей не можна одержати тільки за рахунок штучних тренувань, цей процес передбачає пов'язану з універсально-життєвим змістом самореалізацію особистості. Самореалізація є та сторона життєдіяльності, яка перегортає зв'язок опредмечування і розпредмечування: реалізуючи себе у предметі, який особистість створює, вона реалізує і себе. Саме тому самореалізація є самоствердженням особистості не тільки через створення предметного світу, а й безпосередньо через самосвідомість і саморозвиток. Це, зокрема, пояснює стан суспільства, яке не прогресує: індивіди бажають залишатися тим, ким вони є, вимагаючи при цьому від суспільства змін, які можуть виникнути лише з їх власної зміни [174].

Отже, практичні й теоретичні дослідження сучасної філософії освіти свідчать, що конструктивною й активною людиною здатна бути тільки

відчуваючи свою цілісність. Для такого відчуття необхідно, щоб відтворення власного «Я» відбувалося у вільному суспільстві на гуманістичних засадах, але важлива ще й власна мотивація. Суспільство повинно не тільки створити умови для повноцінної життєтворчості, але й відтворити втрачені механізми засвоєння культури життєтворчості. Життєтворчість однієї особистості, у всій власній різноманітності та унікальності все одно обумовлена всезагальною метою існування людства, а тому не може вступати в протиріччя із загальнолюдською мораллю. Демократичне суспільство не означає некерованості та вседозволеності, воно вимагає усвідомленої відповідальності та громадянської самосвідомості. Культура життєтворчості та здійснення життєвого шляху вимагає не зовнішнього керування, а внутрішнього вмотивованого самоконтролю.

Життєтворчість особистості, яка є духовно-вольовою основою процесу світоперетворення, який завершає утворення цілісного світогляду і системи цінностей, є феноменом необхідним для онтологічної актуалізації особистості в універсумі світоглядних смислів і цінностей.

Узагальнюючи розгляд різних етапів освітнього процесу та їх впливу на формування стратегії життєтворчості особистості, можемо говорити про те, що цілісність, неперервність і спадкоємність освітньої діяльності особистості є в сучасному інноваційному соціокультурному середовищі необхідними умовами світоглядно-ціннісної самоідентифікації і професійно-технологічної самореалізації людини на основі творчої діяльності. Творчість є єдиним видом діяльності, який відповідає природі людини і новому рівню розвитку науки, культури, виробництва, загалом, будь-якої діяльності людини. Зміст освіти за своєю суттю перестає бути інформаційним процесом. Це буде нова система організації життєдіяльності, у якій дитинство і юність будуть пізнаватися і удосконалюватися за допомогою наукових дисциплін, прилучаючись до праці і мистецтва, духовного життя суспільства, вершин цивілізації [185]. Основним напрямом виховання при цьому стає навчання підростаючого покоління культури життєтворчості, тобто самопізнання та

самовдосконалення. Творчість тут в свою чергу трансформується у самотворчість як вищий рівень духовного життя людини. Готовність до творчості – найвищий показник освіти. Таким чином, освіта, перетворюючись завдяки новітнім інноваційно-гуманістичним і особистісно-орієнтованим педагогічним методикам, технологіям і світоглядним принципам на простір життєтворчості особистості, перетворюється на буттєво-необхідний елемент людського життя.

Ідеальна модель життєтворчості не існує, як не існує всезагальної істини. Будь-яке суспільство стикається з проблемами реалізації творчого потенціалу особистості. Українська наукова спільнота розробляє теорію життєтворчості, проте динамізм, інформаційна насиченість сучасного українського суспільства випереджають якісний вимір життєтворення, у людські стосунки втручається прагматизм, тонкі нюанси особистого життя підміняються фізичною близькістю, образ цілісного соціуму у свідомості молоді людини розбивається на численний ряд відеокліпів, а віртуальна реальність на дисплеї заміщує реальний досвід соціальних стосунків. Молоді люди мають менше можливостей планувати власне життя на роки вперед, вимушені орієнтуватись на сьогоднішні результати і швидкі тиски.

РОЗДІЛ 3

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ

Ідея творчого життя, мистецтва життя має глибоке коріння у філософії, психології, культурі в цілому. Саме на цьому духовному ґрунті відбувається становлення життєтворчості. Видатний український просвітник-гуманіст Григорій Сковорода, надаючи особливого значення такому важливому мистецтву, як мистецтво жити, писав: «Деякі, як говорить Сократ, живуть, щоб їсти і пити, я ж – навпаки. Далі, більшість зовсім не знає, що значить жити, і хоч вони й бажають їсти, щоб жити, однак не можуть посправжньому жити, бо навчитися найвеличнішому мистецтву життя – справа дуже важка... [223, с. 265]».

Людина неминуче спирається на соціокультурний досвід попередніх поколінь, де акумулюються вже випробувані часом моделі та зразки поведінки, життєдіяльності, життєві стратегії тощо. Соціокультурний контекст сучасності задає людині власний смисловий горизонт життєдіяльності та цілепокладання, наявні засоби та ресурси, необхідні особистості для життєздійснення. Майбутнє, як царина можливостей, визначає потреби у нових зразках та засобах життєвої орієнтації та життєздійснення. Саме така принципова відкритість людського життя, його потрійна детермінованість минулим, сучасним і майбутнім надає йому ознак проблематичності та проєктивності.

Сенс проєктивності людського життя можна пояснити за допомогою концепції «перспективізму» Х. Ортегі-і-Гассета і концепції людського життя Е. Фромма, де фундаментальними альтернативними принципами вибору того чи іншого способу життя є принцип володіння і принцип буття [151]. У такому ракурсі людське життя постає як «сума можливостей людини», яка набуває структури і перспективи внаслідок творчої активності свідомості

індивіда, який не тільки пізнає світ, але й живе у ньому. Отже, проєктивний характер людського життя означає, по-суті, що життя людини є індивідуальним процесом життєтворчості.

Відомий дослідник Д.Леонтьєв у першому наближенні визначає життєтворчість як розширення світу і життєвих відносин [138]. Останні він інтерпретує як процес розвитку особистості і відкриття нею нових, надособових цінностей і смислів. Отже, на даному рівні життєтворчість можна схарактеризувати як смислопородження і смислопокладання. З іншого боку, Д.Леонтьєв вказує, що життєтворчість – це особистісно-орієнтована практика розвитку і корекції відносин із світом. Розширення життєвого світу тут виступає визначальним критерієм життєтворчого ефекту. Для досягнення ж цього ефекту мають бути наявні і об'єктивні передумови – певна міра свободи, можливості вибору, і суб'єктивні – достатньо широка свідомість, достатньо повна картина світу і своїх взаємовідносин із ним. Враховуючи останній момент, життєтворчість передбачає трансценденцію власної свідомості, її розширення за допомогою її спрямованості у світ і розкритті того, що відбувається у ньому [138].

Таким чином, життєтворчість – це духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проєктування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. Особистість в цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя. Саме специфіка людського способу буття в світі вимагає наявності в людини особливого роду майстерності у побудові і проживання власного життя. Створюючи та здійснюючи своє індивідуальне життя, особистість водночас створює і суспільні форми буття, які по суті і складаються з діянь реальних особистостей, тобто такі форми, в яких особистість репрезентує себе в якості соціального суб'єкта, носія та виразника інтересів тих або інших соціальних спільностей (всього людства,

того або іншого конкретного суспільства, нації, класу, партії, професійної групи та ін.).

Отже, життєтворчість – це не якийсь відокремлений ареал людського життя, вона здійснюється природним чином в усіх життєвих контекстах – родинних відносинах, спілкуванні, особливо зі значущими для особистості людьми, у професійній діяльності, у спілкуванні з природою, мистецтвом, у процесі освіти, у громадській і політичній діяльності тощо.

Виходячи з цього і спираючись на праці дослідників з проблем життя та творчості людини, можна стверджувати, що основними чинниками процесу життєтворчості стають соціальне середовище, культура, виховання та самовиховання, освіта [231; 270; 192].

Становлення, розвиток і реалізація життєтворчості людини – це складний процес, який відбувається у ході системної взаємодії як внутрішніх механізмів творчої активності людини, так і зовнішніх обставин, факторів. Важливого значення набувають соціальні фактори життєтворчості які охоплюють систему соціальних зв'язків і відносин, сфер життєдіяльності суспільства. Активізація життєтворчості людини тільки і можлива у процесі мислення, діяльності, спілкування з іншими людьми, переробки наявних досягнень у сфері культури, у процесі здійснення виробничо-трудова функцій тощо.

Соціальне середовище детермінує людську діяльність. Людська діяльність не тотожна активності біологічних систем. Активність є відображенням біологічної еволюції і функцією певних нервовопсихічних систем організму, тобто біологічна активність однозначно детермінована генами, інстинктами, рефлексами (міграція птахів, полювання хижаків). Діяльності людини притаманний творчий характер, пошук більш могутніх та ефективних шляхів досягнення цілей, задоволення своїх потреб. За результатами дослідження В.Циби людську діяльність можна визначити:

– по-перше, як принципово новий, властивий тільки людині спосіб взаємодії з природним середовищем, який полягає у створенні людиною

умов свого існування у зв'язку з тим, що вона не знаходить їх готовими у природі;

- по-друге, як особливий спосіб існування та розвитку самої людини, її життєвих сил і здібностей;

- по-третє, як особливу властивість і здатність людини, специфічний вид і форму її життєвої активності, що істотно відрізняється від усіх процесів тим, що доцільно змінює й перетворює світ на основі освоєння та розвитку наявних форм культури [260, с. 83-101]. Отже діяльність – це суттєва визначеність способу буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни, опосередковані ідеальним. В такому розумінні діяльність виступає як частина життєтворчого процесу, де особистість творить саму себе і своє життя.

Соціальне середовище, діючи на особу, виробляє певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного упорядкування досвіду міжлюдських зв'язків, колективного співіснування та індивідуальних вчинків, а також для ефективного керування діяльністю окремих членів суспільства. Однак, соціум не задовольняється створенням стереотипів. Крім того соціум прагне, щоб кожний член колективу ці стереотипи відтворював і особисто здійснював у своїй життєдіяльності та вчинках. Прагнення соціуму, щоб вказані стереотипи суспільної свідомості були не тільки просто інкорпоровані в індивідуальній свідомості, але й відтворені у реальній дійсності конкретних індивідів, обумовлена тенденціями самопідтримання і самозбереження. Таке самопідтримання, на думку Л.Ази, не може здійснюватись без свого реального функціонування, а таке функціонування забезпечується завдяки постійному відтворенню конкретними особами у своїх вчинках тих образів і алгоритмів, які зафіксовані у тих чи інших стереотипах [4]. Вказане відтворення образів та алгоритмів з боку індивіда – або здійснений факт, або ж об'єкт прагнення, тоді як з боку соціуму такий тип індивідуального відтворення подається як вимога, а у деяких випадках навіть як спонукання. В усякому разі соціум здійснює різноманітний

соціальний вплив на особистість з метою визначення нею лінії своєї поведінки за тим зразком, який зафіксований у системі вказаних стереотипів за допомогою норм.

До впливу соціального середовища людина ставиться вибірково на основі сформованої в її свідомості системи цінностей, і уже набуті соціальні якості виступають своєрідним фільтром, який пропускає імпульси соціального середовища. Звичайно, сама індивідуальність, її потенційні можливості засвоїти культурний пласт суспільства, її потреби та інтереси, спрямованість її соціальної активності – виступають важливими складовими її життєтворчості.

Отже, життєтворчість охоплює всі соціальні процеси, завдяки яким особистість засвоює та реалізує певні знання, норми, цінності, що дозволяють їй функціонувати як повноцінному і повноправному члену суспільства.

Існування людини в соціальному середовищі обумовлює її інтеграцію в різні соціальні спільності, соціальні групи, соціальні інститути і соціальні організації. В результаті людина виявляється залученою одночасно до багатьох соціальних спільностей, але ступінь інтегрованості в кожен з них є різноманітною.

Соціальна інтеграція, на наш погляд, передбачає упорядкування міжлюдської взаємодії, безконфліктні відносини між індивідом, організаціями, державою та ін. В процесі входження в різні типи соціальних спільностей, зазначають дослідники, особистість інтегрує соціальні відносини, стійку систему зв'язків індивідів, що склалися в ході їх взаємодії в умовах соціального середовища [118]. Соціальні відносини особистості проявляються в діяльності і поведінці, як її соціальні якості. Соціальні якості обумовлені типом соціальної взаємодії особи з іншими людьми в конкретних історичних умовах. Соціальні якості людини охоплюють: соціально-визначальний ланцюг її діяльності; соціальні статуси, що їх займає людина, і соціальні ролі, що реалізуються; чекання і відносини статусів і ролей, норми і

цінності, якими керується людина в процесі своєї діяльності; система знаків, що їх використовує людина; сукупність знань, що дозволяє виконувати взяті на себе ролі і більш-менш вільна орієнтуватися в навколишньому світі; рівень освіти і спеціальної підготовки; соціально-психологічні особливості; активність і ступінь самостійності в прийнятті рішень [259]. Таким чином, життєтворчість особистості може бути розглянута як детермінація єдності трьох компонентів соціального середовища: включеність у соціальне середовище (соціальний статус, соціальні ролі); спрямованість особистості в соціальному середовищі (система цінностей, ціннісних орієнтацій, мотивів); життєвий контроль (система життєвих планів, цілей, активності особистості в суспільстві).

Аналіз сучасних досліджень доводить, що соціальне середовище визначає життєтворчий шлях особистості від зародження мрій у свідомості дітей через подальшу трансформацію їх у життєві плани аж до реалізації останніх у близькій та далекій перспективі [240; 60; 161]. В цьому аспекті феномен життєтворчості пов'язується з поняттями «життєва перспектива» та «життєва програма». Л.Сохань розглядає життєву перспективу як картину майбутнього життя, а життєву програму як стратегію досягнень [233, с. 44]. Втім, в перспективі в житті людини бувають й «не програмовані» події. У реальному житті виникає безліч ситуативних проблем, при розв'язанні яких людина задовольняється незначними досягненнями чи зазнає невдач і втрат. У більшості випадків люди ставлять коротко чи середньотривалі цілі діяльності в межах різних соціальних інституцій. Разом відповідні їй переважно нечіткі програми не становлять комплексної програми життєдіяльності. Але як би не складалося життя, індивід включається в систему соціальних інститутів, які визначають основні напрямки життєдіяльності та просування за статусами в кожній з них. Отже, особистість характеризується комплексним показником статусу, який як тенденцію визначає комплексну програму життєдіяльності щодо задоволення соціогенних потреб у досягненнях.

Розглядаючи соціальне середовище як фактор життєтворчості, слід зазначити, що мистецтво життя має детермінується об'єктивною інтегрованістю особистості в різні соціальні спільності, з її становища в системі суспільного виробництва, реалізацією нею суспільних функцій.

Дослідники виділяють чотири рівні інтеграції особистості [161].

На першому рівні здійснюється інтеграція індивіда в соціально-економічні відносини, що опосередковуються в дитинстві, юності батьківським домом, а потім трудовою діяльністю. Можуть виникати суперечності між закладеними батьками в процесі виховання спрямованістю, формами інтеграції особи в соціально-економічні відносини і реальним її здійсненням тощо.

Другий рівень інтеграції індивіда в суспільство – функціональна інтеграція. Суспільне життя не можна звести до соціально-економічних відносин. Функціональна інтеграція становить надзвичайно складне і багатопланове переплетіння соціальних зв'язків. Індивід інтегрується в суспільство шляхом реалізації багатьох функцій на різних рівнях соціального життя. Будь-яка людина реалізує функції в сім'ї, студентському або трудовому колективі, як мешканець будинку, в колі друзів, знайомих та ін. В ряді випадків виникає конфронтація між соціальними вимогами, що висуваються їй в різних функціях, як це спостерігається в поєднанні виконання обов'язків жінкою і матері, і робітницею. Наявність можливостей зміни соціальних функцій виступає постійним стимулом зростання і визрівання особистості. Процес розвитку особистості не є невинне піднесення. Їй доводиться оволодівати і роллю батька, і роллю старика з наближенням пенсійного віку, трапляються явища дезінтеграції, настає «розвантаження» в професійній діяльності, можлива втрата одного з подружжя, обмеження соціальних зв'язків з вузьким колом людей тощо [60, с. 43-45].

Третій рівень інтеграції особи в суспільстві – нормативна інтеграція: засвоєння людиною соціальних норм, правил поведінки, звичок та інших нематеріальних регуляторів.

На думку Ю.Федоренко, соціальні норми – це обумовлені суспільним буттям вимоги, які пред'являються суспільством (колективом) до індивіда у її взаємовідносинах з тими чи іншими соціальними структурами та іншими людьми є одним із головних інструментів практичного регулювання поведінки людей у колективі, соціумі. Соціальна норма програмує певну спрямованість, рамки суспільної поведінки особи, а також мотиви та оціночні критерії тих чи інших дій та вчинків людей. З іншого боку, вона визначає зобов'язання суспільства, колективу по відношенню до особи, гарантує, певною мірою, її права [250, с. 96-97].

Суттєвою особливістю соціальних норм є їх безособистісний характер, зверненість до усіх членів суспільства, колективу, інших соціальних груп. Тому норма, що визначає загальну лінію поведінки, не може передбачити усіх варіантів конкретних життєвих ситуацій, які можуть вимагати від людини тих чи інших дій та вчинків. Але усякий раз, приймаючи рішення повести себе певним чином, людина повинна співвіднести свій намір із загальними нормативними вимогами, проаналізувати його (рішення) соціальні наслідки. Соціальна норма виступає тут у різних іпостасях: як ідеальна модель дії, що планується, як мотив рішення, що приймається, як оціночний критерій допустимості вчинку (дій) з точки зору суспільних інтересів [117, с. 26-34]. Інакше кажучи, соціальна норма служить відправною точкою життєтворчості особистості.

Четвертий рівень інтеграції індивіда в суспільстві – міжособиста інтеграція, що складається встановленням позитивних зв'язків особи в соціальному середовищі. Поняття позитивний зв'язок можна інтерпретувати за аналогією з соціометричними вимірами, коли індивід називає певну кількість інших людей, на його думку симпатизуючих йому і яким він відповідає тим же, людей з якими не воліє спільно працювати, охоче веде

бесіду, обмінюється думками, довіряє і добре знає [73]. Отже, особисті відносини регулюють поведінку особистості в колективі, впливають на її життєтворчість.

Таким чином, можна стверджувати, що рівні інтеграції індивіда в суспільстві взаємозв'язані і забезпечують певний ступінь життєтворчості. Будь-яка соціальна спільність прагне до того, щоб особистість поводи́ла себе більш-менш ідентично прийнятним у групі нормам. Рівень вимог з приводу ідентичності залежить від широти і значущості набору ролей, що в межах спільності реалізує людина, від згуртованості спільності, від форм регламентації поведінки членів суспільства. Соціальна спільність обумовлює поведінку конкретного індивіда через механізм вибору на ту чи іншу роль відповідно зі здібностями, рівнем підготовки, біопсихічними якостями, трудовими та іншими якостями, якими особа має володіти і яким відповідати, механізм контролю за реалізацією соціальної ролі особистості відповідно до певних рольових норм. Разом з тим, інтегруючись в соціальні спільності, особистість зберігає автономію і свободу вибору, що правда, має свої межі, визначені загальнолюдськими, загальногромадянськими інтересами і нормами, типом соціально-економічного і соціально-політичного розвитку, ступенем екстремальності ситуації. Особистість вибирає серед ролей, що виникають в певних обставинах, ті ролі які склалися в соціальному середовищі, можливі конкретні шляхи їх реалізації, тобто проявляє мистецтво життя.

Діяльність людини, що визначається включенням в соціальне середовище, є джерелом людського добробуту і культури загалом. Людина – це перш за все суб'єкт суспільно-історичної дії, що стверджує своє буття як людське. Будучи природною, тілесною істотою, людина живе природою, впливає на неї адекватно, перетворює на своє «людське буття». Разом з природними підвалинами людині притаманні природні сили реалізації свого буття. Вона діє предметним чином, створює предмети саме тому, що сама є природною (предметною) істотою, є природою. Своїм практичним

ставленням до світу людина стверджує форми свого людського буття в ньому, створює свій особливий світ, відмінний від світу природи, опредметнює його, створює культуру. Культура в цьому вимірі постає як реальне узагальнення й олюднення природи людською діяльністю, людина – як носій діяльності (і природна істота), як суб'єкт культури [39, с. 206].

Разом з тим, у філософському контексті культура постає не як часткова сфера соціального життя, а як суспільство в цілому, з точки зору розвитку людини як суб'єкта діяльності, розкриття властивостей і обдаровань людини. Культура уособлює загальну творчу діяльність у предметах для людини. Вона є втіленням створених людьми матеріальних і духовних цінностей. Культура постає як опредметнена сутність людини. Міра розвитку культури визначається мірою розвитку людини. Культура є вираженням досягнутого людиною (людством) рівня історичного прогресу. І навпаки, міра культурного світу є тріумфом виключно людського, все має значення лише остільки, оскільки воно гуманне.

Інтеграл культури – людина і людяність. Культура це культ людського буття. Створюючи людину, культура творить і саму себе. Культура завжди є самотворчістю. Культура не є сталим буттям, це процес становлення життєтворчості людини, злету її до людських (гуманістичних) форм існування.

Можна погодитися з поглядом К.Свасьяна, що поліфункціональність культури як соціального феномена є основою життєтворчості людини. Основні функції культури пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна тощо [212]. Всі вони органічно взаємопов'язані. Культура цілісне утворення. Цілісність виявляється як в єдності елементів, що складають її структуру, так і функціонально. Функціональна єдність культури зумовлена її життє- і людинотворчою сутністю. Це дає підстави для визначення інтегративної, генералізуючої функції культури. На наш погляд, в такій якості постає її життє- і людинотворча функція.

Життєтворчу сутність культури підкреслювали І.Кант та Г.Гегель. В їх працях ідея взаємоеднання людини та культури дістала найбільш фундаментальне обґрунтування. Цю ж традицію продовжував і К.Маркс, доводячи внутрішню гуманістичну сутність культури, її спрямованості на формування мистецтва життя особистості, розкриваючи єдність культури і особистості, праці та виховання, культуротворення та культуроспоживання [213, с. 56-57].

Розуміння культури, як універсального механізму самоорганізації людського життя, дуже розповсюджене в сучасній філософії [128, с. 356-372]. Культура розглядається як матеріальний і духовний продукт людської діяльності, цінність і визначена форми поведінки, які об'єктивована і визнана у всяких спільнотах, що передається іншим спільнотам й іншим поколінням. Тобто, у культуру, підкреслює В.Полікарпов, входять не тільки продукти діяльності, але й системи цінностей, на основі яких відбувається відбір того, що стає потім частиною досягнень людства. У культурі важливе не тільки те, що вироблено, створено, але й те, що сприйняте іншими, що може бути передане іншим, нащадкам. Автор розрізняє культуру суспільства і особистості, як діалектично пов'язані між собою. Культурне життя особистості і суспільства динамічно функціонуюча система, яка охоплює різні компоненти і пов'язана із соціальним середовищем конкретними механізмами зберігання, засвоєння і нарощення культурних цінностей. В.Полікарпов зазначає, що культура маючи творчий характер, виступає єдністю культурної спадщини і новацій суспільства, як живого організму, який розвивається, володіє багатим генофондом, тонкими реакціями і здібностями до засвоєння нової інформації і самонавчання [194, с. 3-4].

Отже культура постає як фактор життєтворчості особистості. На думку О.Чаплигіна, духовна культура, яка прийшла на зміну пануванню соціальності пов'язана зі специфічною формою наслідування, яка має назву аксіологічної полягає у передачі наступним поколінням ідеалів і цінностей у вигляді певних принципів. І хоча ця форма пов'язана з наявністю значних

протиріч (у самому ідеалі і у шляхах його реалізації, у людях, які втілюють ідеал у житті), для суспільства у цілому і для розвитку творчого потенціалу людини наявність ідеалів відіграє вирішальну роль. Завдяки боротьбі за ідеали створюється життєтворчій людини, який стає основним джерелом саморозвитку індивіда в соціумі [262, с. 170].

Дійсно, творцем культури є людина. Поза суспільством і людиною культура не могла виникнути і існувати, розвиватися. Можна сказати, що культура охоплює поряд з іншими складовими і творчі сили суспільства, свідчить про те, наскільки людство опанувало стихійними силами природи й розвитку суспільства, наскільки дається простір для розвитку внутрішнього світу людини, її життєтворчості. При цьому кожне покоління, кожна окрема людина, щоб діяти активно і ефективно, повинні вирішувати завдання щодо взаємодії з культурою. По-перше, необхідно оволодівати вже досягнутим рівнем культурного розвитку суспільства, об'єктивними умовами, у межах яких протікає життя і діяльність. При цьому необхідно перетворити культурні цінності суспільства в особисте надбання. Але людина у повній мірі може реалізувати себе як культурна істота лише у випадку, коли вона здатна здійснити свій внесок у процес постійного безперервного розвитку культури.

На думку Г.Тульчинського, сутність культури полягає у тому, що вона породжує нові смисли, оперуючи вже відомими. Цей процес розкривається через головний суб'єкт культури і творчості – людину – яка є тим творчим ферментом, завдяки якому і здійснюється цей перехід. Сприймаючи культурні цінності і засвоюючи їх, людина вже на цій стадії створює нові смисли культури, оживляючи пасивні і протилежні творчості культурні досягнення попередніх поколінь. Відірвані від творця, матеріалізовані у тій чи іншій формі, культурні цінності немовби опиняються у зоні відчуження, на деякий час немовби вмирають, щоб ожити у послідуєчих сприйняттях індивідуальним духом [245, с. 20].

Життєтворчість людини не лише наслідок природно-історичного процесу, об'єкт впливу і сил, що складають зміст цих процесів, але й наслідок діяльності і творчості, які обумовлені рівнем розвитку культури і, зокрема, наявними цінностями. У самих феноменах діяльності і творчості можна виділити їх «технологічний» бік, пов'язаний з вибором цілей і засобів здійснення діяльності і аксіологічний аспект, що пов'язаний з вибором й створенням життєвих смислів. Життєтворчу основу культури складають не засоби, що використовуються для досягнення мети, а життєвий смисл, який реалізується за допомогою тих чи інших засобів. У цьому смислі культуру, дійсно, можна розглядати і як систему життєвих смислів суб'єкта (особистості, групи, соціуму), яка реалізується у способах і результатах його діяльності. У кожному акті і результаті людської діяльності та творчості поряд з іншими наявний й культурний аспект, як специфічна сфера самоствердження людини у світі [170, с. 328-330].

Отже, у підході до розгляду культури як феномену, що детермінує життєтворчість людини, плідним є вироблення цілісного розуміння її суті у єдності речової і ціннісно-особистісної сторін. Культуру у такому випадку можна визначити як специфічно людський процес перетворення людського у речове, а також присвоєння суспільною людиною досвіду минулих поколінь, відбір найбільш цінного і значущого з того, що вже створено, з метою подальшого використання накопиченого як матеріалу для надання йому конкретного смислу, творчості культурних цінностей і суб'єктивного світу самої людини. Крім того, для окремої особи культурні досягнення епохи є умовами життя навчання, освіти, виховання, соціалізації, такі культурні надбання, культурне середовище, необхідно не тільки засвоїти, обжити, але й розширити.

В.Келле зазначає, що у створенні особистих зразків поведінки, методів діяльності і мислення, світоглядних позицій, при створенні певних матеріальних і духовних цінностей людина обмежена існуючими параметрами культури спільності, у яку ця людина входить. На цьому рівні

культура не є простою сукупністю культур і окремих людей, що складають цю спільність. Вона функціонує і розвивається як певна цілісність, як сукупність творень, цінностей і способів поведінки, які прийняті і визначаються спільнотою, і набули значення для її членів, визначаючи поведінку, яка вважається обов'язковою [112, с. 52-54]. Отже, культура як чинник життєтворчості людини має тісний зв'язок із соціальним середовищем.

Слід зазначити, що не все, що існує у особистій культурі, стає надбанням культури суспільства і навпаки. Між вказаними рівнями культури переважаючими можуть бути відносини гармонії, а можуть розвиватися протиріччя й конфлікти. У ході вирішення цього питання з боку суспільства до окремої особи застосовується обмеження санкції, а індивід, з свого боку, здатний розглядати у такому випадку культуру суспільства як ворожу, таку, що насильницьким шляхом нав'язується йому, або ж, навпаки, містифікувати, міфологізувати, обожнювати її. Культурне життя індивіда і суспільства – динамічна система, що розвивається. Динаміка культурних цінностей на рівні особи здійснюється у двох найважливіших напрямках – шляхом засвоєння і розповсюдження, використання наявних культурних досягнень і традицій, і шляхом створення на цій основі нових цінностей.

Соціальне середовище відкриває простір для засвоєння культурного надбання і досягнень кожною людиною, стимулює створення культурних цінностей особистістю, надає можливість переводити їх у «власність» людських спільнот. Необхідно погодитись з Г.Давидовою, яка відзначає, що у нерозривному зв'язку з особистістю життєтворчість постає як фундаментальна проблема культури («творчість – це життя культури»), і «спосіб її постановки, глибина проникнення у неї не може не бути дзеркалом глибини і ґрунтовності нашого духовного життя, розвитку у ньому вільно-особистого, морально-сміслового фундаменту [82, с. 35]». Отже, погляд на питання пізнання і розуміння життєтворчості перетворюється у погляд на духовні ресурси особистості, укоріненість особистості у ціннісному

фундаменті культури, а, отож, і на здатність особистості творчо вирішувати завдання життєдіяльності.

Таким чином, життєтворчість особистості обумовлюється культурою, людина знаходиться у колі культури, але до того ж є носієм потенційних можливостей для здійснення динамічних процесів у культурі, які полягають як у трансляції і ретрансляції наявних цінностей, так і у творчості щодо створення інноваційних культурних матриць. У свою чергу, культура, як системне явище, має свою інерцію руху, динаміку, яка характеризується певними ритмами і амплітудами коливання, подібно до того, як здійснюється ритмічне функціонування творчого потенціалу людини та його складових.

Культура переживає етапи розквіту і занепаду, має свої кризові фази, витончується, переходячи у цивілізацію, набуває масовидних форм. У цих випадках відбувається немовби «розмивання» життєтворчого ферменту культури, послаблюються творчі потенції людини і відповідно зменшується потреба у творчому розвитку її з боку людини. Такі фази можуть бути, зокрема, пов'язані як з періодами акцентування уваги на традиціях, які супроводжуються своєрідним поглибленням минулим сьогодення і звуженням можливостей для розвитку у майбутньому, так і з некритичним наслідуванням чужого досвіду при ігноруванні своїх традицій, а також при гіпертрофованій оцінці ролі елементів нового у творчості культури. Можна погодитись з В.Полікарповим, який зазначив, що культура як така, може бути осмислена (додамо: і набуває адекватного своєму змісту смислу) у зіткненні традиції і новації, «свого» і «чужого». Але нове чуже у процесі освоєння їх культурою, повинне трансформуватися під впливом надбання і стати органічним інгредієнтом культури, щоб, у свою чергу, прищепити надбання. Тільки у такому разі традиція і новація взаємодоповнюються, не існуючи одна без одної і роблячи «прозорими» одна одну [194, с. 4-5].

Таким чином, критеріями розвитку життєтворчості особистості під впливом культури є такі показники, як наявність або відсутність оптимального обсягу матеріальних і духовних продуктів діяльності на

певному етапі історичного розвитку, їх доступність для населення, характер цінностей, ступінь використання оптимальних шляхів, способів і методів споживання культури, а також наявність можливостей для творення нових цінностей і їх закріплення у наявній культурі. Для окремої людини вказані критерії є необхідними об'єктивними умовами життєдіяльності. Саме в соціальному середовищі у людини формується власна культура, яка у загальному вигляді охоплює суму засвоєних культурних цінностей, прийнятних для людини зразків поведінки, соціальних ролей, стиль мислення, тип світогляду, а також здатність людини до життєтворчості.

На думку В.Поруса, культура, як горизонт універсальних якостей, виступає орієнтиром особистої та суспільної поведінки, ставленням до світу, до людей, до самого себе. Разом з тим, культура є межами в яких існує наше життя «всередині» [198, с. 25]. Отже, при аналізі феномену життєтворчості особистості, на першому плані знаходиться наявність у індивіда суб'єктивних якостей, які сприяють оптимізації процесу засвоєння, переробки, і створення культурних цінностей. Але цей суб'єктивний бік культури тісно пов'язаний з об'єктивними умовами. Коли культура суспільства недостатньо розвинута, сама особистість лише у окремих випадках здатна створити високорозвинену особисту культуру. У цьому випадку мова йде про особливо високий рівень обдарованості, що і дозволяє людині вирватися з безпосередніх умов існування і засвоїти зовнішні форми культури.

Таким чином, культура і життєтворчість взаємодоповнюють одна одну. Культура забезпечує для життєтворчого процесу вихідний матеріал, акумулює отримані результати, створює умови для здійснення творчих актів, продукує стимули, цінності, норми, що забезпечують ту чи іншу міру для життєтворчості особистості. Життєтворчість особистості у свою чергу, впливає на саморозвиток культури, оскільки саме творчість виступає рушійною силою культурного процесу. Культура є джерелом, завдяки якому створюються можливості для становлення життєтворчого потенціалу як

багаторівневого феномену, у якому есенціально-діяльний рівень співіснує з віртуальним, і забезпечує вихід на зовнішні для індивіда рівні духовної культури шляхом трансцендентування [209, с. 38-39]. Культура – це потенціал суспільства, необхідна умова, без якої неможливе було б існування життєтворчого потенціалу людини. Останній, у свою чергу, сприяє творчому розвитку культурного потенціалу суспільства.

Взаємодія соціального середовища та культури проявляється в розвитку соціальної культури особистості, що постає важливою складовою життєтворчості.

Під соціальною культурою особистості дослідники розуміють індивідуальну якість людини, що характеризується здатністю до ефективної соціальної взаємодії, умінням гуманно вибудувувати процес соціальної комунікації, вступати в гармонійні відносини з навколишнім світом [75, с. 75]. На наш погляд, це також і певний ступінь соціального розвитку особи як суб'єкта діяльності, до якого можна дорости в процесі освоєння цінностей, норм, вироблених певним соціумом, а також за допомогою засвоєння спеціальних знань, прийомів і методів регулювання соціальних ситуацій, що пропонуються сучасною наукою. Отже, рівень соціальної культури особистості визначає якість процесів, які вона вибудовує у соціальній взаємодії зі світом, тобто якість процесів життєтворчості. Ефективною можна вважати таку соціальну взаємодію, яка базується на довірі, увазі, взаємодопомозі, емпатії тощо. Адже коли взаємодії людей такі характеристики не притаманні, то вона не досягає основної мети життєтворчості – не надає обом соціальним сторонам імпульсів для позитивного розвитку й гармонійного існування в майбутньому.

В ідеальному варіанті особистість, в якій сформована соціальна культура має високий рівень саморегуляції, активності, творчого потенціалу. Глибинне почуття власної індивідуальності забарвлює світ цінностей і позицій людини так, що все «своє» вона моментально фіксує й не переплутає з «чужими» цінностями та життєвими настановами. Жоден життєвий сюжет,

у тому числі й негативний, особистість не відчуває помилковим або марним, оскільки уроки, що засвоюються з різних ситуацій, стають її набутком і допомагають їй морально й духовно зростати. Високою є здатність до прогнозування результатів діяльності, прийняття самостійних рішень. Самовідчуття такої особистості цілком гармонійне, бо вона посідає власне місце в картині соціального буття, що забезпечує їй значний авторитет в очах оточення, його довіру та зумовлює високий ступінь відповідальності [75, с. 74].

Щоб приймати відповідальні рішення, які стосуються інших людей, необхідно мати сильну внутрішню санкцію, постійну впевненість у собі й своїх діях, що виникає лише на цьому рівні особистості. Власне «Я» для такої людини – це, у першу чергу, творча інстанція, що рухає нею, вимагаючи особистісного розвитку, реалізації досить складних життєвих сюжетів і програм.

Отже, особистості з високою соціальною культурою притаманний особливий спосіб впливу на світ, яскрава індивідуальність. В етичному плані вона завжди враховує етику навколишньої реальності й прагне не порушувати її.

Втім, взаємодія соціального середовища та культури має певні суперечності у формуванні стратегії життєтворчості особистості.

Фахівці зазначають, що соціальний і культурний простір, особливо в суспільствах, що зазнають системних трансформацій є досить фрагментарним [222]. Це пов'язане з певними процесами, що розгортаються в таких суспільствах: по-перше, відбувся перегляд, переосмислення та переоцінка донедавна панівних поглядів, орієнтирів, настанов поведінки; по-друге, відбувається повернення традиційних цінностей національної культури, відтворення релігійних і національних форм світосприйняття; по-третє, здійснюється проникнення та адаптація на національному ґрунті нової системи цінностей, які характерні для духовно-культурного життя західної цивілізації.

Зіткнення цих різновекторних культуротворчих потоків призводить до своєрідного руйнівного вибуху в свідомості як на рівні окремої людини, так і на рівні суспільства, кризи національної ідентичності, втрати почуття історичної перспективи і зниження рівня самооцінки нації. Дослідники називають цей феномен «культурним шоком у посткомуністичних суспільствах [67, с. 27]». Його загальними ознаками, характерними для більшості країн перехідного періоду, є ерозія системи соціальної мотивації, зростання моральної перевтоми, розчарування та невдоволення серед широких верств населення, підвищена конфронтація суспільства і помітна ностальгія за тоталітарним «порядком».

Закономірно, що відмова, навіть часткова, від старої шкали цінностей виводить суспільство із рівноваги, а відсутність чіткої нової системи цінностей не дає змоги особистості впроваджувати нові життєтворчі стратегії. Крім того, відродження національної традиції надійної та стабільної світоглядної опори, яка вкрай необхідна в умовах перехідного періоду розглядається як механічне відтворення, своєрідна реконструкція минулого. Одночасно іншою важливою проблемою соціального та культурного життя перехідних суспільств є проникнення й адаптація на національному ґрунті системи цінностей західної цивілізації. Ця проблема має два аспекти: створення умов для органічного засвоєння нових прогресивних ідей суспільною свідомістю і вироблення стійкого імунітету проти антикультури. Отже, для взаємодії культури та соціального середовища в умовах перехідного періоду характерне протиріччя, що полягає у різновекторності та багатоплановості їх дії щодо формування життєтворчих стратегій особистості. За цих умов виникає фрагментарність культури особистості, її нестійкість, невірноваженість, що призводить до зменшення впливу культури на духовність, життєтворчість особистості в суспільстві.

Оволодіння мистецтвом життєтворчості виступає як жорсткий імператив сучасності, насамперед із соціальних причин. Світ стає складнішим і динамічнішим. Здійснюються великі зрушення у змісті,

структурі людської життєдіяльності, в системі комунікативних зв'язків. Очевидно, що адаптуватися до нових умов може тільки людина з широким особистісним діапазоном можливостей, здатна до творчого способу свого індивідуального здійснення. За таких умов важливого значення набуває чинник виховання та самовиховання особистості щодо мистецтва життєдіяльності.

Традиційно під вихованням розуміють процес передавання життєвого досвіду від старших поколінь до молодших. Прагнення поставити виховання на службу державі і визначеної ідеології призвело практично до забуття цієї традиційної функції. Виховання стали трактувати як цілеспрямоване формування особистості з заданими властивостями, цілі і засоби виховання залишалися формуючими, зовнішніми стосовно особистості

Дослідники доводять, що об'єктивний підхід до людини, насильницький характер виховних засобів суперечать природі особистості, якій властиве прагнення до волі. Спрямований виховний вплив завжди викликає опір особистості. Вона не хоче бути об'єктом виховання, а хоче бути суб'єктом життя. Тому останнім часом поняття «виховання» здобуває значення життєтворчості. Зразки і норми культурного, гідного життя втілені в цінностях виховання. Базовими цінностями є людина, культура, соціум. Це означає реалізацію у виховному процесі таких ідей [102]: виховання безпечної особистості, тобто такої, яка нездатна заподіювати шкоди ні людям, ні природі, ні собі; виховання мовної особистості, що володіє різною мовою і мовами світу, здатної до діалогу, дбайливого, трепетного ставлення до слова, яка любить і зберігає рідну мову, поважає інші; виховання громадянина і «державної людини», тобто людини, здатної бути учасником і організатором складних соціальних, економічних, політичних, духовних процесів.

Таким чином, виховання – це діяльність щодо розвитку духовного світу особистості, спрямована на надання їй педагогічної підтримки у самоформуванні свого морального образу. Виховання може бути розглянуте і

як процес самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації. Отже, виховання – це насамперед навчання принципам життя.

Концепція формування особистості, що вважає індивіда об'єктом, якості якого прямо залежать від вихователя-суб'єкта, котрий жорстко регламентує їх зовнішніми вимогами, не може не призвести до певних перекосів у вихованні. Відтак постає гостра потреба пошуку такого концептуального підходу, якій міг би стати принципом організації нової системи виховання.

З адаптивної методології випливає, що розвиток особистості – це розширення обсягу знань, нарощування попереднього досвіду, в процесі якого відбувається розгортання структури особистості. Відтак формування особистості розуміється тільки як перетворення дитини на дорослу людину, як поступове «олюднення» індивіда в ході онтогенезу, як «підготовка до життя», а не саме життя.

Протилежністю адаптивної методології є культурно-діяльнісна концепція соціалізації. Саме поняття «соціалізації», вказує В.Москаленко, яке означає процес формування основних параметрів людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей тощо) в результаті входження її в реальний процес життєдіяльності, спонукає педагогів розглядати процес виховання як такий, що відбувається у всіх його багатоманітних формах – цілеспрямованих, стихійних тощо [160, с. 4-5].

Виховання – це система цілеспрямованих, педагогічно організованих взаємодій дорослих з дітьми, самих дітей одне з одним. Саме в такій особистісній взаємодії відбувається зміна мотиваційно-ціннісної системи особистості індивіда, виникає можливість репрезентувати йому соціально значимі норми і способи поведінки. З іншого боку виховання є одним з основних шляхів організованої соціалізації, що розглядається як найширше поняття з поміж тих, що характеризують творення особистості, і є не тільки свідомим засвоєнням індивідом готових форм і способів соціального життя,

способів взаємодії з матеріальною і духовною культурою, адаптацією до соціуму, але й виробленням власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя [160, с. 5].

Сценарій виховання, який відповідає вимогам сьогодення і здійснюється в системі виховання – соціалізація, реалізується саме в моделі школи життєтворчості [72]. Школа життєтворчості ставить за мету сформувати в учнів не тільки систему знань, умінь і навичок, а також готовність до самовизначення в моральній, інтелектуальній, комунікативній, громадянсько-правовій сферах діяльності, в розвиткові індивідуальності кожного учня і виховання його як суб'єкта соціалізації.

Погляд на виховання як чинник життєтворчості особистості, в якому акцентується самореалізація особистості, базується на висновках досліджень сучасної соціальної психології про те, що індивід є творцем соціального простору, не нормованого в момент свого становлення. Нормативні моделі, які засвоює індивід у процесі соціалізації, змінюються через їх смислову інтерпретацію ще до того, як він застосує їх у певних ситуаціях. В дослідженнях психологічної теорії ситуації [159] акцентується увага на ідеї сильного детермінуючого впливу безпосередньої соціальної ситуації, в якій перебуває людина, зокрема, вплив, який здійснюють незначні, з першого погляду, особливості ситуації (наявність певних «каналів», що сприяють виявленню активності індивіда). З цієї точки зору, соціалізація – це процес, під час якого формується особистісний досвід, на основі чого здійснюється перехід в нові й нові ситуації соціального розвитку. Отже, соціалізація особистості – це оволодіння індивідом соціальним досвідом.

Соціальний досвід – це підсумок попереднього розвитку суспільства, в якому зафіксовано результати діяльності людей у суттєвому їх значенні. Він є об'єктивованим, «опредмеченим» як у предметно-речових формах, так і в формах соціальних відносин, спілкування, діяльності. В соціальному досвіді акумулюються справжні досягнення людства і передаються від покоління до покоління в процесі соціалізації індивідів. Передача і засвоєння індивідами

досягнень досвіду людства здійснюється завдяки соціальному успадкуванню через процес інкультурації [258].

Соціальний досвід індивіда – це його реальне соціальне життя, система його життєвих цінностей, той образ світу, який складається в результаті засвоєння соціального досвіду людства під впливом і в умовах «вільного соціуму». Соціальний досвід є фактором процесу соціалізації особистості.

Індивідуальне життя людини має певну об'єктивну детермінацію. Це впливає, по-перше, з того очевидного факту, що людина здійснює своє життя в конкретну історичну епоху, в певному соціальному і життєвому просторі, належить до певної соціальної групи, є вихідцем з якоїсь конкретної сім'ї тощо. Все це зумовлює весь процес її самовизначення і життєздійснення.

По-друге, певний потенціал можливостей закладено в людині від природи її психофізичних даних, реалізація яких відбувається в процесі соціалізації, в якому здійснюється її професійний вибір і реальні досягнення, громадянські ролі, ступінь успішності і побудова її сімейного життя. Поєднуючись між собою, соціальні й природні фактори дають людині свій унікальний шанс самореалізації

У вітчизняній педагогічній науці традиційно віддавалась перевага нормативній системі цінностей у вихованні особистості. Активність, здатність індивіда до самостійного акту вибору хоча й визнавались, проте реальний процес виховання було зорієнтовано не на особистість, що самовизначається, а на особистість, котра «добре керується».

Сучасні дослідження виокремлюють два аспекти процесу соціалізації: адаптацію до соціуму і самовизначення в соціумі. Останнє означає активну позицію, оцінку оточуючого, відбір впливів, що пропонуються обставинами, прийняття їх або опір їм.

Людина як суб'єкт процесу соціалізації не є пасивною істотою. Вона первісно несе в собі імпульси самореалізації, саморуху. Змінюючись і збагачуючись, ця життєва потенція несе в собі потребу і здатність до

життєвого самовизначення і самореалізації на основі дії механізмів свободи вибору й свободи дії. Людина на своєму життєвому шляху, детермінованому попереднім соціальним досвідом, є розпорядником власних соціальних та індивідуально-особистісних можливостей, використовуючи які, вона створює свою модель життя, свою неповторну долю.

Отже, виховання як цілеспрямований процес організації оволодіння соціальним досвідом є складовою процесу соціалізації. Слід зазначити також, що виховання є необхідною складовою, оскільки в процесі соціалізації дитини неодмінно виникають явища та ситуації, що потребують певного узгодженого соціального впливу і реальної педагогічної дії, конкретного педагогічного інструментування. У зв'язку з цим, актуальним стає дослідження механізмів становлення соціального досвіду індивіда.

В науковій літературі акцентується увага на такому механізмі становлення соціального досвіду індивіда, як діяльність, що є і способом, і умовою, і формою виявлення культурно-історичного соціального досвіду [236].

Для педагогічної діяльності в цьому зв'язку важливим є змістове визначення «актуальної культури» та методів її засвоєння. Слід звернути увагу на те, що в своїй діяльності індивід перебуває в ситуації вибору можливостей. Життя завжди вимагає від людини прийняття рішень в обставинах, коли вона неповно обізнана з ситуацією, в якій діє. У своїй діяльності вона має спиратися не тільки на ті передумови, які вже є у складі її діяльності, але й на інші духовні регулятори, які існують в ній віртуально. Йдеться про те, що в діяльності індивіда формується його індивідуальний досвід, який зумовлює вибір предмета та способу діяльності. З цього погляду, соціалізація індивіда є не тільки процесом засвоєння соціального досвіду, але й формування досвіду індивідуального. Саме на цю обставину слід звернути особливу увагу, бо на неї мало зважають – частіше акцент робиться на змінах в предметах діяльності і недостатньо підкреслюється, які зміни відбуваються в самому діючому суб'єкті під час його діяльності.

З огляду на індивіда як діючого, активного суб'єкта, який творить самого себе, впливає, що практична участь у творчій діяльності є необхідною умовою формування особистісних якостей. Крім того, з цього виходить, що не тільки суспільство, так би мовити – обставини, але й сам індивід несе значну частку відповідальності за формування своєї особистості. Цей принцип вимагає виховання у підростаючого покоління відповідальності за розвиток своїх особистісних властивостей [81, с. 79-82].

Щоб життя людини розгорталось як творчий процес, у її свідомості під дією вказаних факторів і на основі сформованого життєвого досвіду має сформуватися модель активного ставлення до свого життя як акту життєтворчості.

Кожен індивід у процесі соціалізації, зазначає В. Кайгер, перебуває на позиції суб'єктності: усвідомлює себе серед інших людей, свої зв'язки з ними і досвід спілкування, приймає соціальні цінності і відбирає життєві смисли, встановлює зв'язки з культурним простором, етносом. У цій ситуації самовизначення індивід виявляє життєтворчість, у якій формується соціальний досвід особистості як передумова та результат її соціалізації. З цього випливає, що формування життєвого досвіду особистості відбувається не тільки в результаті зовнішньо регламентованих соціалізуючих впливів, але й у результаті суб'єктивного вибору, детермінованого внутрішніми особливостями особистості. Людина «пропускає» через себе різні форми буття. Усвідомлення власної значимості, пережита життєва ситуація, вчинок-вибір інколи виявляються значно значимішими для соціального досвіду людини, ніж вплив офіційних норм [106, с. 118-120].

У формуванні такої складної і тонкої системи, як соціальний досвід людини, важливим є не сила зовнішнього впливу сама по собі, а відповідна самоорганізація і самовизначення особистості в цьому зовнішньому впливові. Система виховання як педагогічна організація процесу оволодіння особистістю соціальним досвідом повинна виходити з усвідомлення

багатокомпонентності цієї системи досвіду, змінності всіх її складових, домінуванні в ній такого компонента, як самовизначення особистості.

Самовиховання – це якісно новий рівень розвитку особистості. На думку Л.Ази, самовиховання – це суб'єктивний компонент, що припускає оцінку, осмислення людиною різних зовнішніх впливів, що визначають її життєві цілі, мотиви діяльності тощо [4, с. 56]. Самовиховання пов'язане з активністю та прагненням людини до мети.

Процеси виховання та самовиховання тісно пов'язані між собою, є єдиним шляхом формування особистості. Проте, чим вище оцінка людиною своїх якостей, чим реалістичніше ставлення до своєї особистості, тим краще виховання переходить в самовиховання. Головним мотивом до самовиховання є пізнання людиною протиріч між власними інтересами, потребами, цілями та рівнем розвитку особистісних, що не сприяють їх задоволенню. Людина, крім підпорядкування зовнішнім вимогам, починає свідомо підходити до своїх дій, давати їм якісну характеристику, враховуючи свої можливості. Чим вищий рівень свідомого ставлення людини до вдосконалення власної поведінки, тим помітнішою є роль самовиховання у формуванні особистості.

Самовиховання здійснюється в режимі самоуправління й саморегуляції, який передбачає формулювання людиною розгорнутої системи цілей та програми дій, здійснювання контролю виконання програми, оцінки одержаних результатів і при необхідності – їхньої подальшої самокорекції. Хід самовиховання забезпечується завдяки використанню таких психологічних прийомів, як самозобов'язання (добровільне завдання собі усвідомлених цілей і завдань самовдосконалення, рішення сформулювати в себе певні якості); як самозвіт (ретроспективний погляд на шлях самовдосконалення, пройдений за певний час); як осмислення власної діяльності й поведінки (виявлення причин успіхів і невдач); як самоконтроль (як систематична фіксація свого стану й поведінки з метою передбачення небажаних наслідків). Ефективне забезпечення повного циклу самовиховної

діяльності вимагає від особистості розвинутих форм особистісної рефлексії й волі. Разом з тим прийняття й реалізація вихованцем завдань самовиховання сприяє подальшому розвитку зазначених механізмів його особистості, що прямо ув'язується з моральним аспектом [73, с. 38-39].

Самовиховання – це не тільки особиста справа кожного – вона має величезне соціальне значення з точки зору формування життєтворчості особистості. Людина, що сама себе виховує, може ліпше проявити себе, бути більш корисною суспільству.

Завдяки самовихованню, зазначає В.Синельников, побудованому на нових гуманістичних принципах, людина може розвинути свої потенційні можливості не на основі насильства і примусу, позбутися страху й страждань, спричинених невідповідністю її якостей вимогам суспільства, а на основі задоволення собою тут і тепер, що породжує імпульс до дії заради самої дії й задоволення, заради самого задоволення, тобто завдяки самовихованню людина може одержувати задоволення від життя [220, с. 35].

Ефективність організації й керівництва самовихованням залежить від правильного розуміння сутності самого явища самовиховання. Особистість формується під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Ефективність зовнішніх виховних впливів на суб'єкта переломлюється через його внутрішній світ, що може перешкоджати чи сприяти результативності їхнього впливу на формування особистісних якостей. Використання виховання й самовиховання в комплексі, коли виховання направляє зусилля особистості на роботу над собою, а самовиховання сприяє результативності зовнішніх впливів, – запорука успіху у формуванні особистості індивіда [173, с. 19].

Важливо враховувати, що самовиховання з негативною спрямованістю може бути пов'язано не тільки з тим, що індивіди не володіють певними етичними знаннями й уявленнями, але і з тим, що знання про високі моральні й вольові якості не сполучаються з позитивним ставленням до них. Через негативний особистий досвід, несприятливий вплив «вулиці», непорядні

вчинки близьких людей брутальність, егоїзм тощо можуть стати для індивіда цінними якостями. Варто підкреслити, що наявні негативні факти не означають, що самовиховання взагалі протиставляється вихованню. Навпаки, як уже було сказано, самовиховання має важливе значення в подоланні вад особистості, в підтримці зусиль виховання.

Розглядаючи самовиховання як діяльність і вищу форму активності людини, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом, який треба набувати. Будь-яку діяльність, як відомо, людина опановує в процесі самої цієї діяльності. Не є винятком і самовиховна діяльність. Але далеко не всяка активна діяльність (і індивідуальна самостійна діяльність також) є самовиховною [28]. Саморегуляція людиною своєї поведінки на рівні конкретних вчинків, якими б значущими вони не були з погляду соціальних вимог, не є самовихованням, позаяк воно припускає не пристосування вчинків до зовнішніх вимог, а вдосконалення якостей особистості. Сказане не заперечує значення вчинку. Вчинок, підкреслює В.Синельников, – це клітинка цілісної поведінки, своєрідний, нічим не замінний будівельний матеріал для формування якостей особистості. Без нього, без поведінки ніяка властивість особистості не утвориться. Але принципове значення має питання: чи є вчинок засобом формування, існування і прояву властивості особистості чи тільки метою. Лише тоді, коли і саморегуляція, і самоосвіта, і будь-які інші форми активності здійснюються з метою прогресивних змін тих чи інших якостей особистості, ми маємо справу з явищем самовиховання [220, с. 37].

Самовиховання може сформуватися як спрямована діяльність, якщо в людині виникає внутрішнє бажання вдосконалювати себе. Людина як свідома істота мотивує свою діяльність, тобто звітує собі й іншим у тім, що вона поводить так чи інакше через певні спонуки. Кожна людина позитивної соціальної спрямованості для щонайліпшого задоволення своїх як матеріальних, так і духовних потреб, прагне домагатися високих результатів у навчальному, трудовому, суспільному й інших видах діяльності.

Ефективність діяльності багато в чому залежить від рівня розвитку моральних, волевих, інтелектуальних, ділових та інших якостей. Суперечності між бажаннями й можливостями спонукають людину до вдосконалення своїх особистих якостей, тобто до самовиховання. І коли вона незадоволена власним життям, то починає задумуватися про причини цієї незадоволеності. Під впливом самовиховання в поєднанні з іншими соціальними умовами, що пред'являють до її якостей певні вимоги й пов'язують рівень їхнього розвитку з успішністю в діяльності, поведінці, в людині виникає потреба стати кращою, домогтися потрібних результатів і заслужити схвалення оточення.

Фахівці підкреслюють, що зачатки самовиховання можна знайти вже в процесі безпосереднього пристосування індивіда до зовнішніх вимог, у самокеруванні вчинками, що характеризується прагненням дитини змінити конкретні форми своєї поведінки, але не якості особистості. Зароджуючись у самокеруванні вчинками, явища самовиховання визрівають у міру встановлення зв'язку між вчинками і якостями людини, усвідомлення нею своєї особистості. Шлях встановлення цих зв'язків пролягає через якісну характеристику людиною своїх вчинків (вчинок сміливий, чесний, жорстокий тощо, на відміну від опису вчинку, що не містить його оцінки) до усвідомлення своєї особистості і своїх якостей як причин цих вчинків [247]. Учень починає розглядати цю якісну характеристику як свою властивість, а вчинок – як результат життєтворчості .

Досвід діяльності щодо закріплення у себе бажаних якостей переконує учнів, що ті чи інші окремі вчинки ще не гарантують цих якостей. Цей досвід сприяє руйнуванню прямолінійних, формальних зв'язків між конкретними вчинками і якостями особистості, і останні починають усе більше виокремлюватися з цього зв'язку, абстрагуватися від нього. Водночас успіхи у ствердженні своєї особистості, з одного боку, і переживання суперечностей між прагненням до більшої самостійності і своїми можливостями – з іншого,

спонукають учня шукати причини успіхів і невдач, підвищують його інтерес до власного внутрішнього світу, до своїх можливостей, якостей [220, с. 39].

Ефективність самовдосконалення якостей особистості багато в чому залежить від правильного усвідомлення змісту й послідовності дій, що входять у структуру діяльності з самовиховання. Цікавий підхід до розуміння сутності виховання та самовиховання і способів їх реалізації з позицій життєтворчості подають в своїх роботах О.Пархоменко, І.Бех та інші дослідники [183; 28]. Узагальнюючи напрацювання можна визначити такі позиції: самовдосконалення полягає у створенні базового почуття задоволення тим, що ми маємо, і тим, що ми робимо тут і тепер; імпульсом активності в самовдосконаленні є не страх, страждання, незадоволеність, а сам процес дії, задоволення задля самого задоволення; порівняння з іншою людиною використовувати не для гордості й заздрості – воно має бути «неприв'язаним», тобто ваше Я має бути не залученим у це порівняння цілком; порівняння потрібне для пізнання того, що у вас є, і що і як треба вдосконалювати; навчитися не розглядати людей як сукупність гарних чи поганих рис відповідно до деяких стандартів, а приймати себе та інших у цілому – і гарних, і поганих; самовдосконалення відбувається в процесі життя в подіях, у повсякденній діяльності; ефективність його залежить від споконвічної настанови людини, її орієнтації чи на самовдосконалення, чи на втечу від життєвих труднощів; самовдосконалення відбувається в розгортанні своєї індивідуальності через ненасильство, що сприяє досягненню мети, й завдяки зусиллям на грані приємного, бажаного; самовдосконалення насамперед полягає в керуванні своїми переживаннями почуттями; розуміння причин своїх радощів і страждань не природжене, а здобувається в досвіді, отже, самовдосконалення полягає в здобутті цього досвіду. Виходячи з цього, можна стверджувати, що найважливішою умовою ефективності виховання та самовиховання в життєтворчості є самопізнання реальних особливостей особистості.

Таким чином, визначення кожної особистості як суб'єкта життєтворчості в процесі цілеспрямованого, організованого виховання та самовиховання означає, що через власну активну діяльність людина може самореалізуватись, самоактуалізуватись, самовизначитись. За цією моделлю виховання та самовиховання виходять за межі традиційного виховання і взаємодіють з такими чинниками як соціальне середовище, культура, освіта.

Виховання та самовиховання як чинники життєтворчості невіддільні від освіти. Саме освіта відіграє значну роль у підготовці людини до праці, й до життя взагалі, освіта є механізмом навчання та виховання індивідів. Визначення ролі освіти у формування мистецтва жити має розглядатися і у взаємозв'язку із соціальним середовищем та культурою суспільства.

Соціальне середовище формує освітній простір. У сучасній літературі освітній простір визначається як сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких проходить навчально-виховний процес, і факторів, що сприяють або перешкоджають його ефективності [224, с. 114]. Зрозуміло, що освітній простір є ще й засобом не тільки формування відносин у процесі набуття знань, а й виховання, формування культури особистості. Освітній простір – це підсистема соціокультурного середовища, сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій, тобто цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості.

У широкому розумінні освітній простір можна уявити як структуру, що складається з декількох взаємозалежних рівнів: до глобального рівня відносять загальносвітові тенденції розвитку витку соціальних інституцій економіки, політики, освіти, а також культурних та інформаційно-комунікаційних систем; до регіонального – освітню політику, культуру, систему освіти, життєдіяльність відповідно до соціальних і національних норм, звичаїв, традицій, засобів масової комунікації та ін.; до локального – мікроклімат і мікрокультуру навчального закладу, найближче оточення, родину [224, с. 114-115]. На всіх цих рівнях іде виховання й формування особистості.

Виховання – важлива частина освітнього процесу, що має істотну специфіку. Освіта традиційно розглядається як цілеспрямований процес виховання і навчання особистості в інтересах суспільства і держави [215]. Причому навчання в цьому визначенні не випадково постає на другому місці, тому то якість освіти багато в чому визначається саме якістю виховання. З іншого боку, в культурному та соціальному контексті освіта виступає як механізм соціалізації особистості.

Необхідною вимогою до нового образу людини як еталона освітньої продукції, зазначають дослідники, є духовна орієнтація в її розвитку. Освічена людина – це людина культури, вихована, здатна зберігати і зміцнювати культурний потенціал. Освічена людина – не просто фахівець, а саме людина, підготовлена до випробувань, зміни образу життя, до життєтворчості [224]. Процес навчання все більше ґрунтується на соціокультурних засадах, тобто на соціальних та культурних знаннях, які визначають відношення між людьми, людиною та світом.

Важливим життєтворчим орієнтиром освіти є креативність. Е.Лузік підкреслює, що система так званого підтримувального навчання, що склалася в минулому, явно не відповідає вимогам постіндустріальної цивілізації, в яку ми входимо. Зміст освіти в ХХІ столітті полягає в тому, щоб виростити людину з особистим суверенітетом, вільну і творчу, здатну безперервно самовизначатися не тільки і не стільки за цілями діяльності, скільки за загальнолюдськими цінностями, «спрямовану бути», в повноті своєї людської сутності самоздійснюватися, самоактуалізуватися. Тільки така людина спроможна на поклик своєї душі долучатися до соціальної співтворчості, сутнісно впливати на суспільне відродження, свідомо його прогнозувати і здійснювати [141, с. 77].

Креативність значною мірою виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін. Динамізм розвитку в економічній і політичній сферах викликає суттєві зміни в духовному житті людини. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, індивід має не просто

адаптуватися до нової ситуації, а й бути спроможним змінювати її, змінюючись і розвиваючись при цьому сам. Креативність – це комплексне, складно організоване утворення, яке включає в себе, поряд з дивергентними інтелектуальними функціями, цілу плеяду власне особистісних якостей, що сприяють виявленню і розвитку цих властивостей.

З точки зору життєтворчості креативність дає можливість кожному учню на будь-якому освітньому рівні не тільки розвивати вихідний творчий потенціал, а й сформувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати об'єктивну самооцінку. Крім того, важливість проблеми формування креативного індивіда визначають такі її значення, як: по-перше, соціальне, тому що формується не просто нова людина з особливим складом мислення, здатним до радикальних змін і перетворень, а спеціаліст нової формації – спеціаліст-новатор, який долучається до прогресивних перетворень в суспільстві і по-друге, наукове, тому що слугує засобом пізнання творчих здібностей людини [141].

Взаємодія соціального середовища, культури і виховання з освітою в контексті формування життєтворчості також породжує певні протиріччя. Зокрема, в сучасних умовах в соціальне середовище, систему виховання, в культуру під впливом глобалізаційних процесів починають проникати закони ринку, викликаючи втрату навчально-виховним процесом широкої освітньої місії та переорієнтацію на потреби ринка. Дослідники вказують на патологічні прояви так званої «ринкової орієнтації характеру особистості» [218, с. 60].

В.Каленюк підкреслює, що у системі ринкових відносин відбуваються глибинні зміни – на місце системи масового споживання приходить система виробництва для диверсифікованого споживання. Нові комп'ютерні технології дають можливість виробництва малих кількостей продукції, які задовольняють різноманітні потреби споживачів. Популярною стає ідея гнучкого підприємства, яке адаптується до ринкових змін і в обсягах, і в асортименті. Стосовно організації праці – це форми багатопродуктового

виробництва, в якому основна увага приділяється робочим командам та здібностям робітників адаптуватися до змін, умов і вимог [107, с. 5-6]. В поясненні нових форм соціальної та економічної організації суспільства найбільш важливою змінною виступають знання. Освіта, як діяльність, за допомогою якої здійснюється особистісне зростання людини в системі ринкових відносин, набуває безпрецедентного історичного значення. Така ідея освіти пов'язується з орієнтацією на підготовку нового покоління до життя.

Наслідком цього стає деформація вимог моральності, що заміщуються критерієм раціональності. Вказане протиріччя проявляється у діяльності вищої школи, де відбувається переорієнтація свідомості студентів на задоволення утилітарних потреб. Загально людські цінності витискуються культом багатства, права сильного, мистецтва комерції тощо. Крім того, освіта, будучи включеною у світові глобальні процеси, ретранслює концепції виховання «громадянина світу». Це загострює проблему національного виховання, призводить до втрати національних коренів.

Нова соціокультурна ситуація, підкреслює Г.Золотухін, вимагає готовності до вторинного засвоєння суто психологічних вимог суспільства, переосмислення свого життя – ресоціалізації, що призводить до поглиблення протиріччя між таким чинниками життєтворчості як виховання та освіта [101, с. 56].

Подолання вказаного протиріччя вбачається в організації такої взаємодії досліджуваних чинників життєтворчості людини, що має призводити до створення освітнього простору як такого, що формує просвітницьку людину. Продуктом такого формування є радше одновимірна людина. Вона – об'єкт освітнього процесу, мета якого визначається домінуючим принципом – енциклопедичним («людина – це її пам'ять»). Необхідний перехід до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення,

винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення – життєтворчість.

Одну з вирішальних ролей у розвитку людини відіграє поведінка і культура спілкуванні і життєтворчості членів сім'ї, в якій вона народжується і виховується. Первинною здатністю дитини є здатність до наслідування, пристосування і імітації, тому особливо важливо для дорослих членів сім'ї завжди пам'ятати про те, що подальша життєдіяльність і особистісне самостворення дитини в основі своїй залежить від того, які поведінкові реакції і моральний клімат вона спостерігає в найближчому своєму оточенні у ранньому дитинстві. Психологи стверджують, що «в основі взаємозв'язку організму і середовища лежить наслідувальний рефлекс. Він же, відповідно, визначає спрямованість вибору форм поведінки особистості. У людини наслідування проявляється дуже рано. Відмічається, що ще до розвитку мови немовля переймає від дорослих цілу низку жестів та мімічних рухів, а також виголошує імітативні звуки [58, с. 43]».

Таким чином, на батьках та найближчому дорослому оточенні дитини лежить велика відповідальність за те, якими самореалізаційними здатностями буде наділена майбутня особистість дитини. У зв'язку з цим, дорослі повинні набувати принаймні основних психолого-педагогічних знань і навичок для того, щоб свідомо підходити до процесу виховання дитини, від чого в дуже великій мірі залежить формування її подальшої особистісної культури життєтворчості.

Окрім того, сім'я стає першим осередком буттєвої самореалізації особистості, адже з самого дитинства людина намагається створювати цілісне світобачення, в чому їй можуть допомогти лише вже наявні в сім'ї ставлення до знань, моралі, краси, що в свою чергу визначає самоідентифікацію сім'ї як одного з елементів тієї чи іншої соціальної системи. В цілому ж діти набувають знання про соціальний устрій світу

завдяки процесу «соціального пізнання», «діти починають придивлятися до світу людей і поступово осягати принципи і правила, за якими він існує... Розуміння світу не розвивається шляхом його витлумачення по частинам, не пов'язаним між собою. Діти намагаються осмислити свій досвід як організоване ціле [58, с. 18]». Рівень культури сім'ї, її інтелектуального, морального і естетичного розвитку стають визначальними в процесі такої «організації цілісності» картини світу, що є одним з перших і визначальних, доленосних етапів формування культури життєтворчості особистості.

Важливим для самоідентифікаційних можливостей людини є і рівень гуманності і толерантності, який панує в сім'ї і завдяки якому у дитини формуються первинні комунікативні уявлення та здатності до сприйняття і розуміння «Іншого», через які, як відомо, формується людське «Я». «Саме в сім'ї стосунки між дітьми та дорослими будуються за принципом абсолютного альтруїзму, в культурному значенні цього слова. Відчуваючи на собі альтруїстичне ставлення, дитина закарбовує у власній душі модель альтруїстичної, неутилітарної поведінки [58, с. 71]». Проблемою сучасного світу є чи не цілодобова зайнятість батьків питаннями, які не стосуються виховання дитини (роботою, розвагами, громадською діяльністю тощо). Така ситуація, фактично, позбавляє дитину сім'ї, що веде (навіть в сім'ях зі значним достатком) до різноманітних девіантних психологічних проявів в майбутньому та до значної шкоди, яка наноситься фундаментальним основам культури життєтворчості особистості. В цьому ракурсі, сім'я також повинна ставати для дитини захистом від надто складного, заінформатизованого і понадінтенсивного зовнішнього суспільного середовища, яке очевидно не сприяє цілісному світорозумінню дитини і шкодить подальшим її можливостям світоперетворення, яке є одним з найголовніших проявів особистісної життєтворчості.

Таким чином, сім'я та школа є тими активно-творчими осередками життєтворчості особистості, основним завданням яких є забезпечення необхідного для самореалізації особистості соціокультурного рівня та

психолого-емоційного клімату. «Соціально-культурне середовище дає особистості, людині можливість створити сприятливі умови для розвитку творчої природи людини, спрямувати їх на забезпечення психологічної безпеки і свободи, підтримку творчих пошуків дитини і захисту її свідомості від негативного впливу, розкріпачення внутрішніх сил та заохочення успіхів [34, с. 14]». Сім'я та школа, маючи значний потенціал прищеплення дитині творчого ставлення до формування світоглядних і ціннісних особистісних орієнтирів, несуть значну відповідальність з точки зору ефективності формування особистісної культури життєтворчості кожної дитини.

Ще одним важливим фактором формування культури життєтворчості особистості в сучасному світі стали засоби масової інформації (ЗМІ), які в системі інформаційної цивілізації перетворилися як на основний засіб виробництва, так і на головне наповнення соціокультурного середовища, в якому самоідентифікується і саморозвивається людина. Вплив ЗМІ на формування особистості є в сучасному світі надзвичайно суперечливим, тому особливо актуалізується питання про те, наскільки ЗМІ являються впливовим фактором формування культури життєтворчості особистості. «Інформаційне середовище за допомогою інформблоків формує людину, певним чином прищеплює їй необхідні для оптимального функціонування у суспільстві багатоманітні властивості та якості. З цією метою існує розгалужена система постійно діючих каналів передачі інформації. Явна суперечність тут полягає в тому, що соціальна інформація спрямована на анонімну розосереджену аудиторію, а споживається персоніфіковано [161, с. 43]». Така суперечність інформаційного світу, з одного боку, створює для людини шляхом доступності до різноманітних інформаційних ресурсів умови для самореалізації як активного суб'єкта соціокультурної діяльності, а з іншого – шляхом заінформатизованості і створення різноманітних форм пасивницького сприйняття інформаційних імпульсів перетворює людину на неактивного, нетворчого споживача, який заради комфорту відмовляється від особистісних проявів духовно-вольової активності. В цьому аспекті

надзвичайно актуалізується питання розвитку в особистісних структурах життєтворчості такого важливого в сучасному світі елементу як особистісна інформаційна культура.

ЗМІ стають чинником формування культури життєтворчості особистості тією мірою, якою вони визначають особисте, громадянське, професійне та інше ставлення людини до тих чи інших проблем сучасного соціального функціонування. ЗМІ створюють постійний вплив на свідомість особистості, який має як позитивний (розвивальний), так і негативний (приспосувальницько-споживацький) характер, що змушує людину певним чином реагувати і звільняти свої творчі або ж навпаки пасивницькі здатності. Засоби масової комунікації, якими користується сучасна молодь, створюють для неї специфічний інформаційний світ. Використання різних інформаційних джерел активізує життя, формує різні інформативні сфери розуміння світу, визначає ціннісні орієнтації молодої людини, стиль її життя. Розвиток інформаційної техносфери породжує нові компоненти індустрії дозвілля, сприяє створенню умов для розвитку дітей, збагачення їх словникового запасу, оволодіння широким колом інформації. В той же час техносфера формує свою аудиторію глядача і слухача в тому числі і пасивного споживача. Таким чином постає питання: чи стане дитина як споживач продукції масової комунікації активним споживачем культури та її цінностей, тобто чи займе активну життєву позицію, чи залишиться пасивною? [159]. Так формулюється головне світоглядно-культурне питання сучасного інформаційного світу, на яке дуже важко дати однозначну відповідь. Зрозумілим є те, що саме висока культура життєтворчості особистості здатна перетворювати сучасну людину з пасивного споживача інформаційного продукту на активний, творчий елемент розвитку культури сучасного світу.

Вплив ЗМІ на формування культури життєтворчості особистості, на нашу думку, полягає насамперед в тому, що вони, створюючи сферу безкінечних і різноманітних інформаційних імпульсів, змушують людину

активніше реагувати на зовнішнє середовище використовуючи більше духовно-вольової енергії заради смислового і ціннісного впорядкування інформаційної безмежності. Людина заради особистісної самоідентифікації і самореалізації в інформаційному світі змушена навчитися чіткіше формулювати життєво-світоглядні цілі і докладати значних духовних зусиль для їх досягнення.

Таким чином, для того, щоб створити досконалу систему формування життєтворчості особистості необхідно гармонізувати дію основних чинників цього процесу, подолати протиріччя між ними. В цьому контексті актуалізується питання пошуку нових шляхів розвитку системи навчання, системи освіти, культури в поєднанні з детермінацією соціального середовища. В такому випадку сутність дії основних життєтворчих чинників буде полягати в забезпеченні розвитку особистості в контексті її унікальних індивідуально-неповторних здібностей.

Розглянувши основні чинники формування життєтворчості особистості, такі, як соціокультурне середовище, сім'я, освіта, засоби масової інформації, виховання і самовиховання, ми можемо зробити висновок про те, що всі ці явища здатні впливати на формування особистості саме в тій мірі, в якій вона сама докладає творчих, морально-вольових зусиль щодо активного сприйняття і перетворення їх впливів. Загальною особливістю різних чинників, які впливають на формування і розвиток особистості, є те, що всі вони спрямовані на вироблення в людині активно-діяльній позиції щодо універсальних, світоглядно-ціннісних орієнтирів і творчо-гармонізаційного ставлення до об'єктивного середовища. Іншими словами, будучи факторами зовнішнього впливу, вони змушують людину творчо реагувати на себе самих, тим самим змінюючи і вдосконалюючи їх. На основі цієї загальної особливості можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків, які стосуються окремо кожного чинника формування життєтворчості особистості.

По-перше, основоформуєчим, всеохоплюючим і універсальним чинником формування культури життєтворчості особистості є соціокультурне середовище, яке на основі соціальних норм поведінки і творчому потенціалі культурного самовияву людини формує протягом життя людини світоглядно-ціннісну і творчо-вольову основу для її самоідентифікації і самоствердження. Саме соціальна спільнота, частиною якої є людина, та її культурні традиції і орієнтири утворюють те буттєве середовище, в якому особистість шляхом світоглядного впорядкування і ціннісної гармонізації утверджується як суб'єкт життєтворчості. Більше того, соціокультурне середовище є не просто сферою перебування людини, воно завдяки своїм нормотворчим і культурним характеристикам вимагає від людини світоглядної реакції на явища і ідеї, які складають його єство. Таким чином, саме долучення до певного соціокультурного простору стає початком самовизначення людини, тобто першим етапом її активної життєтворчої самореалізації.

По-друге, важливим фактором активно-творчої соціокультурної адаптації людини є такі осередки особистісної самоідентифікації і самореалізації, як сім'я та школа. Саме в середовищі сім'ї людина набуває первинних світоглядних і ціннісно-орієнтаційних здібностей, які в основі своїй залежать від психологічного, емоційно-вольового, комунікативного клімату в сім'ї. Ми підкреслили особливу відповідальність дорослих в сім'ї та педагогічної інтелігенції в школі щодо формування необхідного для творчого саморозвитку дитини середовища, в якому б поєднувалися прагнення до пізнавального, морального і естетичного світоосягнення з необхідністю власного суб'єктивного самостановлення як активно-творчого і гуманістично-оціночного центру світобудови. На наш погляд, саме сім'я і школа закладає основи творчої адаптації і соціалізації, а також створюють необхідні умови для життєтворчого саморозвитку особистості. Особливо проблеми сім'ї і освіти актуалізуються в сучасному світі інтенсифікованого виробництва і заінформатизованості, які відбирають значну кількість часу і

уваги як у дорослих, які замало переймаються вихованням, так і у дітей, які потрапляють невідповідними до безкінечного інформаційного різноманіття. Саме в такій ситуації роль сім'ї, в якій повинен панувати сприятливий морально-духовний клімат, та школи, в якій повинні застосовуватися інноваційно-гуманістичні і особистісно-орієнтовані педагогічні технології, значно зростає в якості одного з ключових чинників формування життєтворчості особистості.

По-третє, дуже суперечливим чинником формування життєтворчості особистості є сучасні засоби масової інформації і комунікації, які, з одного боку, сприяють урізноманітненню каналів доступу до корисної інформації і джерел культурної компетентності, а з іншого – створюють інформаційне невідповідне і розщеплене середовище, яке сприяє розвитку у людини таких якостей, як пасивність, споживацькі переконання, розважальницький характер світосприйняття і світорозуміння тощо. В таких умовах актуалізується питання інформаційно-культурної компетенції людини та її здатності на основі світоглядних смислів і цінностей давати відповідь на зовнішні інформаційні виклики і впливи, що в свою чергу змушує її активізувати духовно-творчу діяльність щодо підняття рівня культури своєї особистісної життєтворчості.

По-четверте, одну з ключових ролей у становленні життєтворчості особистості відіграють такі чинники, як виховання і самовиховання. Їх специфіка полягає у тому, що вони інтегрально охоплюють і синтезують інші фактори нами перераховані вище. Так, виховання поєднує для особистості сімейне середовище і соціокультурну сферу, навчає адекватно реагувати на безкінечні інформаційні імпульси, являється однією з головних складових освітнього процесу, тим самим визначаючи рівень життєтворчої напруги особистості в різних сферах і життєвих ситуаціях. Самовиховання ж є водночас і своєрідною самоідентифікаційною відповіддю на впливи соціокультурного середовища, сім'ї, школи, ЗМІ і виховання, і важливою складовою життєтворчості особистості загалом, адже саме в процесі

кропівкої, систематичної, безперервної самовиховної роботи особистість самостверджується як суб'єкт життєтворчої діяльності в усіх її можливих проявах – духовно-вольовому, емоційному, психологічному, культурному, світоглядному, ціннісно-орієнтаційному тощо.

РОЗДІЛ 4

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ВИКЛИКИ ЖИТТЄТВОРЧІЙ ФУНКЦІЇ ОСВІТИ

Розвинуті країни Європи, досягнувши значних успіхів у розбудові власної освіти в межах окремих держав, наприкінці 1990-х років дійшли висновку, що час виходити на цілковито новий рівень відкритості й міжнародної кооперації. Такі країни, як Велика Британія, Німеччина, Італія і Франція, виступили в 1998 р. з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентні дипломи, невідповідність, невиправдану і суто місцеву своєрідність.

Власне ця своєрідність почала розглядатися як перешкода на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, який вийшов у своїй консолідації на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти за допомогою Болонського процесу, що було проголошено за допомогою планів створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти.

Про еволюцію моделей освітніх реформ почали вести розмови вже наприкінці 1960-х років окремі фахівці в галузі освіти та науковці Японії, США та інших розвинутих країн. Перш за все вони розпочали послідовне вивчення суспільства, яке мало прийти на зміну індустріальному. У подальшому сформувалася назва такого суспільства, яке надалі ми будемо називати «суспільством знань» і вкажемо, що значну кількість його рис ми можемо віднайти не в Японії чи США, керівники яких не позбавилися залишків імперських амбіцій, а в невеликих країнах Скандинавії, у Данії, Нідерландах, які розвиваються не на засадах «вільного ринку» і майже необмеженого індивідуального суперництва лібералізованої економіки, а на чітких загальноприйнятих угодах щодо справедливого розподілу і

використання валового національного продукту, ліквідації передумов для бідності та ін. Наприклад, Фінляндія усього за кілька років досягла значно більшого від, наприклад, Росії прогресу, не звертаючись до ринкових засад в економіці і вважаючи їх атрибутом минулого [86].

У контексті процесів формування єдиного освітнього простору Європи визначаючись стосовно проблем реформування освіти в сучасній Україні бажано звернутися до історії. Як відомо з історичних джерел, в розвинутих аграрних суспільствах повнота влади успадковувалася, тому до керівників князівств чи імперій не ставилася вимога високої грамотності. Вони найчастіше своїм головним обов'язком вважали збільшення війська. Ці керівники – Наполеон, Петро Перший та інші застосовували в управлінні системою освіти ті ж методи і засоби, що й у військовій сфері. Наказами визначалися необхідні зміни, відповідальні особи і джерела ресурсів. Невиконання наказу виключалося, тому ефективність реформ була дуже високою, дискусії й обговорення не було, а інтереси пересічних громадян не враховувалися. Запровадження змін істотно полегшувалося тим, що самі системи освіти не були розгалуженими, а весь її сектор зводився до одного-двох університетів, які й готували всіх необхідних чиновників, політиків, професорів та інженерів, військових.

Індустріалізація у таких країнах стосовно змін в освітній політиці та системі освіти змінила небагато. Перехід від міністерських реформ в індустріальних країнах відбувався досить повільно. Міністерські реформи як засіб внесення змін в освітні процеси домінували, наприклад, в СРСР, вони продовжують виявляти себе і в сучасній Україні.

У СРСР ініціатором змін в освіті виступав чи диктатор (Ленін, Сталін) чи генеральний секретар Комуністичної партії, чії повноваження дорівнювали диктаторським. У сучасній Україні ініціатива модернізації освіти належить міністру освіти і науки. Як і в СРСР, за їх наказом підпорядковані державні адміністративні структури проводять діагностику стану системи освіти, виявляють головні недоліки і готують аналітичну

доповіді для замовників. Останнім часом вони, залежно від замовлення, надають робочі проекти освітніх законів чи інших постанов. У робочій групі можуть перебувати і науковці (найчастіше – представники Академії педагогічних наук України), але їх вплив на створення проектів мінімальний, оскільки остаточним критерієм прийняття рішення стає баланс політичних інтересів окремих груп та амбіцій міністра освіти та прем'єра (його заступників).

Як правило, формальне рішення вищого керівництва попередньо публікуються для «широкого обговорення» у центральних і освітніх газетах, без оголошення реально діючих підзаконних актів. Завжди пропонується лише один-єдиний варіант, що практично виключає можливість внесення дійсних змін та правок «міністерського проекту». Трапляється, що кількість різноманітних пропозицій щодо змін може бути й значною, але це нічого не змінює – переважну більшість з них ніхто не враховує, оскільки це може стати причиною заперечення стратегічних і тактичних політичних інтересів керуючих груп та амбіцій міністра освіти і прем'єра (його заступників).

Загалом існує кілька методів планування реформ. Найбільш поширені два – соціально-демографічний, який враховує лише демографічні показники і визначену Конституцією і законодавством тривалість освіти, і метод «витрати – прибуток», у межах якого освіта вважається інвестицією, а тому повноваження науки в такому випадку обмежуються обчисленням співвідношення витрат на освіту та можливого прибутку від підвищення виробничо-професійної компетентності всього населення держави.

При цьому ми маємо враховувати, що в СРСР домінував метод централізованого планування. Він полягав у обчисленні необхідної для діяльності економіки та інших державних секторів кількості кадрів і працівників визначених профілів і рівнів підготовки. Інші фактори не враховувалися, а фінансові витрати обчислювалися на основі нормативів. Такий підхід виявляв себе в тому, що навчальні заклади фактично не мали

права відраховувати найгірших студентів, а тому кількість вступників майже збігалася з числом випускників.

Формально в Україні з країн СРСП першою зникла саме система централізованого планування, що змістовно виявилось в зміні обсягів державного фінансування, які почали визначатися можливостями існуючих педагогічних кадрів та наявними бюджетними ресурсами. Централізоване державне планування освітніх реформ в Україні стало в 1990-роках неможливим, а рішення найчастіше почали прийматися на основі загальних гасел й абстрактних побажань: деідеологізації, гуманізації, гуманітаризації, тощо. Відповідно упроваджується практика симуляції моніторингу результатів освіти. Це спостерігається і в сучасній Україні – невелике за своїми кадровими ресурсами Міністерство освіти і науки не може організувати належний моніторинг і відстежувати всі результати впроваджених новацій.

Не тільки Україна, а й Росія, Польща, Білорусія і багато інших постсоціалістичних держав продовжують вносити зміни в освіту шляхом «міністерської» моделі реформ. Як доводить досвід України, і практика десятків інших країн світу, результативність подібних реформ незначна – приблизно одна вдала спроба з 10-15 декларованих [279]. Науковці пояснюють цей факт тим, що організатори реформ використовують застарілі підходи і методи, захоплюються надмірним адмініструванням, не цікавляться розширенням соціальної бази реформ і досягненням масової підтримки інновацій учителями і викладачами вищих навчальних закладів.

У свою чергу ми маємо враховувати, що сьогодні глобалізація й інші планетарні явища є наслідком того, що нові здобутки людства, насамперед інформаційно-високотехнологічні, прискорили найбільш широкі і різнопланові зміни в суспільстві [122]. Приймаючи вже поширену характеристику сучасного суспільства через поняття «доба глобалізації», маємо враховувати й наступне. Якщо ми визнаємо, що глобалізація є такий етап суспільного поступу, на якому відбувається формування єдиного

всесвітнього ринкового господарства, тоді треба брати до уваги, що адекватна присутність у цьому господарстві забезпечується ексклюзивністю пропозицій бо кожному, хто здатен запропонувати унікальний продукт у глобалізованому суспільному господарстві не потрібне споживання другорядних ерзаців, копій, оскільки джерело пропозицій глобально доступне. Іншими словами оригінальність, неповторність, унікальність, новаторство стають нормою існування в добу глобалізації.

Глобалізація та інформатизація суспільства як визначальна подія виявляє, що інноваційна діяльність (доведення до технологічного впровадження) в сучасному суспільстві стає визнаною цінністю. Це відрізняє дану добу від історично передуючих, які вбачали консервативність звичаїв, традицій, культур їх захист від новацій за головні чесноти суспільства.

Як відомо тільки в добу буржуазних революцій починає культивуватися ідея соціальних модернізацій, започатковується критика соціальної консервативності. Однак лише за останню чверть ХХ ст. змінилася соціальна роль між- і наддержавних інституцій, серед яких транснаціональні корпорації, електронні ЗМІ найбільш помітні. В межах осмислення таких змін починає усвідомлюватися невідповідність прийнятних для ХІХ та ХХ ст. модернових понять «революція», «прогрес», «вибух» та інших, як характеристик якісних змін у культурі, науці, суспільстві, оскільки в добу глобалізації такі зміни почали перетворюватися в повсякденне буденне явище. Значне коло сучасних представників соціальних наук (В.Андрущенко, І.Бойченко, І.Бичко та ін.) вважають, що глобалізація має відношення до фундаментальних змін в просторових і часових властивостях соціальної дійсності. Наприклад визнається, що сприйняття людиною життєвого простору пов'язане з темпоральними характеристиками дійсності, за допомогою яких формується уявлення місця. Осмислення феномена глобалізації та пов'язаного з ним процесу інформатизації суспільної комунікації виявили трансформації в сприйнятті хронотопу та топосах соціуму.

У зазначеному контексті є важливою критика філософії модернізму як вчення про соціальні новації. Якщо модернізація (новація та інновація) стає безпосереднім способом існування множини різних сфер суспільного буття, тоді неможливо відрізнити одні якісні зміни від інших шляхом протиставлення цих сфер. Іншими словами критикується парадоксальне самозаперечення ідеології Модерну: якщо по відношенню до одних якісних змін, які характеризують як революційні (наукові, соціальні, культурні, промислові, сексуальні та тощо), інші якісні зміни починають тлумачитися як контрреволюційні, тоді перші зміни змістовно перетворюються в консервативну подію, що заперечує можливість інших якісних змін. Змістовно парадоксальність даної ситуації полягає в тому, що революція як поняття про якісні зміни заперечує власний позитивний зміст, виголошуючи контрреволюційними інші якісні зміни. Наприклад, поширене до сьогодні, поняття «науково-технічна революція» стає неадекватним для вирішення задачі осмислення феномена глобалізації якісних змін сучасного суспільства пов'язаних з появою технонауки [264, с. 122].

Соціально глобалізацію також пов'язують із тим, що процес формування людства визнається історично незавершеним. Процес утворення об'єднання істот, які визначаються здатністю мислити однаковим чином та розуміти одне одного супроводжується різноманітними просторово наявними конфліктами (економічними, військовими, расовими, політичними, релігійними, етнічними). Тобто це конфлікти, які відбуваються між людьми, що заселяють різні території як групи просторово відокремлені від інших груп. Обґрунтування таких конфліктів здійснюється через вирізнення антропо-гео-біоценозів у яких існують різні групи людей (наприклад описом історії нації, держави, етносу та тощо). З появою транснаціонального виробництва, яке сьогодні охоплює більше четвертої частини світового валового продукту, лібералізацією фінансових ринків, що стало причиною збільшення приватного транснаціонального фінансового капіталу в порівнянні з державним, почала знижуватися політична роль просторової

(державної) організації суспільства в економічній сфері загалом: виробництві, розподілі праці, обміні, розподілі виробленого продукту, прибутків. Тому починає визнаватися, що «глобалізація – це подолання і навіть ліквідація традиційних кордонів між державами шляхом формування єдиного технологічного, торгівельного, економічного та інформаційного простору. Завдячуючи глобалізації почалася реалізація неможливих для бюджету однієї країни проектів з багатомільярдними інвестиціями [47, с. 85]». Загалом це стає причиною зниження економічної ролі держави з одночасним збільшення її соціальної ролі та функції, оскільки від державної (просторової) організації суспільного буття починають вимагати формування локальних зон захисту соціальних прав громадян від тиску глобалізованих корпоративних об'єднань.

Тобто враховуючи зазначене можна погодитися (принаймні гіпотетично) з вказаною пропозицією розглядати поступ глобалізації в зв'язку з завершенням формування людства у реально існуюче суспільне об'єднання. Серед філософів є поширеним досить вагоме обґрунтування того, що функціонування будь-якого суспільства пов'язане з нормативним упорядкуванням соціальних дій, соціальної взаємодії багатьох людей, тобто соціалізацією. Соціалізація є процес, під час якого засвоюються соціальні норми і культурні цінності, зразки поведінки необхідні для ефективної інтеграції індивідів у соціумі.

У суспільстві, яке трансформується, соціалізація супроводжується втратою ряду визначальних суспільних ідеалів, відмовою від усталених критеріїв прогресу, переглядом нормативів суспільної життєдіяльності людей, зміною соціальних інститутів та тощо, що виявляє специфічну соціальну проблему. Зміст проблеми полягає в наступному. Руйнація відносно «традиційної» соціальності супроводжується відсутністю сформованості уявлень про належний тип соціальності, що негативно впливає на діяльність суспільних інститутів соціалізації.

Беручи до уваги, що загальний зміст соціалізації може визначатися двома напрямками: формування людини як носія повторюваної діяльності, тотожної діям інших людей, і як носія діяльності творення нового, досі неіснуючого, ми маємо пов'язувати глобалізацію з творчістю. В даному випадку ми можемо послатися на вдалу констатацію В.Рижка. «Зрозуміло, що дія за шаблоном повторення пов'язана з відтворенням вже існуючого, а тому стосовно цієї дії використовується те знання, яке створене вже до цього і воно для шаблонної дії є методом, а якщо це загальне знання, то методологією [204, с. 21]». «Інша ситуація, коли йдеться про діяльність як творчість, тобто те, що виступає творенням нового, досі не існуючого [204, с. 21]».

Твердження про включеність суспільних законів у соціальну діяльність людей і, навпаки, соціальної діяльності в механізм дії суспільних законів не довільна логічна конструкція, а відображення реального нерозривного зв'язку двох сторін історичного процесу. Це твердження не ставить під сумнів положення про об'єктивний характер суспільних законів, не заперечує їх детермінуючої ролі відносно соціальної діяльності. Визначальна роль суспільних законів виявляється в тому, що вони створюють можливості чи, навпаки, перепони для досягнення людьми своєї мети. Водночас усі форми об'єктивної соціальної детермінації реалізуються лише в результаті діяльності живих, реальних осіб шляхом об'єктивації суб'єктивного і суб'єктивації об'єктивного в соціальній дійсності.

Жива людська діяльність пов'язує в органічне ціле природно-історичний процес розвитку суспільства з розвитком індивідів, що складають це суспільство. Розвиток як суспільства, так і людини завжди залежить від соціальної діяльності, її результатів, а сама ефективність діяльності – від рівня розвитку суб'єкта, форм і способів включення його в реальний історичний процес.

Враховуючи досвід філософського осмислення особливостей детермінації соціальних процесів, можна твердити, що соціальна діяльність, в

яких би масштабах вона не здійснювалася, врешті-решт є функцією історично конкретної соціальної системи, котра визначає і зміст, і форму діяльності, і способи включення її суб'єкта в механізм самодетермінації суспільного розвитку.

Взаємодія суб'єкта та умов його діяльності може бути представлена як суперечність, що постійно знаходить своє певне вирішення й відтворення в процесі людської діяльності. З одного боку, діяльність суб'єкта та його якості залежать від умов, що створені попередньо діяльністю, з іншого – ці якості, що опредметнюються в результатах його діяльності, виступають як об'єктивні умови буття суб'єкта. Таким чином, ефективність діяльності суб'єкта залежить від міри його розвитку.

Актуальним показником цього розвитку є культура, котра проявляється у здатності суб'єкта перетворити об'єктивні й суб'єктивні умови в умови свого розвитку. Суть цієї проблеми – у визначенні міри впливу соціального суб'єкта на процес реалізації суспільних законів, залежності сили й глибини цього впливу від тих специфічних характеристик, що зумовлюються рівнем саморозвитку цього суб'єкта. Йдеться при цьому не тільки про здійснення закономірних відносин у суспільній діяльності, а й про осмислення тих соціальних механізмів, завдяки яким людина стає суб'єктом і рушійною силою реалізації суспільних законів, і, набувши даної сутнісної якості, – суб'єктом і рушійною силою всього суспільно-історичного процесу.

Абстрагування від соціального суб'єкта в розумінні дії суспільних законів має як наслідок «знелюднення» історії суспільства, анонімну інтерпретацію останньої, що веде до спотвореного трактування як природи самого суспільства, так і його розвитку. Історичний процес здійснюється живими людьми, конкретними особами, і в цьому плані він глибоко індивідуальний. Поза людиною неможливо зрозуміти глибинні джерела розвитку суспільства, уявити історію як результат людської діяльності. Суспільні закони реалізуються передусім через систему суспільних відносин і з її допомогою в самій діяльності. Суспільні відносини, що реалізуються

через певну соціальну структуру суспільства, об'єктивно формують внутрішню логіку поведінки людей, певні спільності яких утворюють соціальний суб'єкт.

Таким чином, на рівні соціально-історичних спільностей формується конкретно-історична система суспільних відносин, носієм яких є соціальний суб'єкт. Ці відносини – внутрішня соціальна якість суб'єкта.

У структурі детермінант суспільних процесів особливе місце належить соціально-історичному суб'єкту, оскільки йдеться про такого носія історичної дії, соціальної активності, який завжди має конкретно-визначений характер, тобто є одночасно і елементом певної соціальної системи, і продуктом попереднього культурно-історичного процесу. Поза історичними обставинами його формування та діяльності не можна зрозуміти природу суб'єкта [18, с. 78].

Соціально-історичний суб'єкт вирізняється особливим типом діяльності, спілкування, самосвідомості. Він є соціально-історичною спільністю, що займає особливе місце в соціальній структурі суспільства. Це дає йому можливість створювати цілісну систему свого виробництва та відтворення, відповідну форму суспільної організації.

Підкреслюючи роль індивідів, їх діяльності в процесах соціальної детермінації, слід зазначити, що як суб'єкти історичного процесу, котрий розглядається як закономірний, індивіди виступають лише у своїх суспільних взаємозв'язках. Саме соціальність робить індивідів суб'єктами історичних змін, бо як такі суб'єкти вони діють у межах відносно стійких соціальних спільностей, суспільства чи людства в цілому. Всі ці спільності за своїми суб'єктивними характеристиками безумовно не тотожні характеристикам окремих індивідів. Особистісний вияв суб'єктивності похідний від сутнісних надіндивідуальних характеристик суспільного цілого. Яке місце належить індивіду в суспільному процесі, яка міра його суб'єктивності, яким способом, через яку систему взаємозалежностей він включається в процес реалізації

суспільних закономірностей – все це залежить від типу соціальної організації, характеру тих суспільних відносин, в яких він діє.

Відношення людини до предметного світу в культурі не є відношенням ізольованого, суверенного індивіда. Воно зумовлює не тільки виокремлення, що породжує індивідуальну форму буття суб'єктивності, але й спілкування індивідів між собою. Це відношення визначає як зміст, так і форму прояву суб'єктивності індивіда, міру присвоєння ним суб'єктивності соціально-історичного суб'єкта даного типу суспільства. На основі створеної минулими поколіннями культури, в межах функціонуючих соціальних структур епохи і розгортається онто- і філогенез людської суб'єктивності як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні індивіда.

Поряд зі створенням нових умов людського існування модифікуються й минулі об'єктивні умови, які виявилися залученими в орбіту діяльності історичного суб'єкта. Багаторазово змінюючись під впливом постійно здійснюваної діяльності в її живій, актуальній і опрідметненій формі, умови виступають як та сторона соціального простору, без якої неможлива самодіяльність суспільного суб'єкта. Діяльність соціального суб'єкта чи, інакше кажучи, суб'єкт, що проявляється в діяльності, відображає вплив людей на об'єктивні умови, розгортання закономірного історичного процесу. Суб'єктивний фактор у цьому плані – невід'ємний атрибут. Крім того, як прояв різних форм живої людської діяльності, він постає реальним фактом історії суспільства, його ключовою і творчою силою. Без його дії не можна говорити ні про соціальні процеси, ні про дію суспільних законів. Діяльність соціального суб'єкта є сутнісною рушійною силою суспільно-історичного процесу.

Феномен суб'єктивності випадає із природного «речового» ряду [197, с. 327]. Будучи позбавленим власних матеріальних якостей (просторовості, подільності тощо), він одночасно може використовувати як провідники своєї дії будь-які речові властивості. Головне тут полягає в тому, що відносно суб'єктивності принципово неможливо вказати на сукупність зовнішніх

причин, що її породжують, її природа та специфічна відмінність полягають саме в здатності до «самопричинення» та «самообумовленості». Об'єктивне і суб'єктивне мають бути розглянутими як сутнісні визначення різних сторін суб'єкта. Об'єктивне в цьому плані може бути охарактеризоване як функціональна властивість предметів природи, що певним чином включені суб'єктом у сферу своєї діяльності. Природний предмет набуває в процесі взаємодії з суб'єктом нової, соціальної форми буття, стає засобом задоволення певних потреб. У цій якості цей предмет має спільну історію з самим суб'єктом. Розвиток суспільного виробництва означає одночасно історичний розвиток не тільки суб'єкта, але й об'єкта.

Суб'єктивність як сутнісне визначення суб'єкта виражає специфічну, соціальну за своїм походженням і змістом активність, що проявляється в його свідомій практичній і пізнавальній діяльності, у виборі об'єктів, мети та засобів, способів їх перетворення, в характері організації самої діяльності, способу включення в неї суб'єкта. Заслуговує на увагу і те, що характеризує суб'єктивність як змістовний результат історії. Відображаючи активність суб'єкта як рушійної сили історичного процесу, суб'єктивність концентрує в собі ті його властивості, які постають підсумком його участі в культурно-історичному процесі і відображають стан суб'єкта як продукту певного типу соціуму [255, с. 72].

Звідси стає зрозумілою залежність ефективності діяльності суб'єкта не тільки від міри зрілості суспільних відносин, а й від ступеня та форми освоєння ним культурної спадщини [273, с. 159]. Саме цими обставинами можна пояснити своєрідність процесу реалізації загальних закономірностей суспільного розвитку в суспільствах, що перебувають на одній стадії розвитку. Цю обставину слід враховувати, визначаючи міру готовності соціально-історичного суб'єкта до вирішення необхідних суспільних проблем, відповідність його ментальності обраним цілям і засобам їх реалізації.

Таким чином, лише в діяльності соціального суб'єкта та через його посередництво реалізуються суспільні закони. Адже всі існуючі структури є об'єктивними структурами соціального суб'єкта та його практичної діяльності, в розгортанні якої суспільні відносини не тільки репродукуються, а й певною мірою творяться. Саме дія суб'єкта є функціонально активним началом процесу реалізації суспільних законів, внутрішнім імпульсом людської історії. Через свої характеристики ця дія визначає і зміст історичного процесу.

Діяльність суб'єкта завжди має свої історичні особливості, що суттєво залежать від характеру зв'язків між індивідами, котрі входять у структуру суб'єкта. Організаційні структури суб'єкта, система соціально-інтегруючих зв'язків суттєво відрізняють одну соціальну спільність від іншої. Форми соціальної організації, механізми цілепокладання, рівень розвитку самосвідомості надають конкретної визначеності способу детермінації. Як уже зазначалось індивід включається в процес детермінації тільки через системну діяльність спільності, котра є «результуючою» індивідуальних і групових дій, причому спосіб «результування» залежить від системних характеристик спільності [88, с. 157].

Умови і засоби діяльності також включаються в процес детермінації суспільного розвитку опосередковано. Це опосередкування здійснюється через механізм привласнення та-суспільного розподілу праці, що закріплені в соціальній структурі суспільства. Як свідчить історичний досвід, там, де домінують зовнішні, примусові форми організації суспільної діяльності, переважають стихійні форми соціальної детермінації. Стихійність проявляється насамперед у недобровільно здійснюваному, нав'язаному характері діяльності індивідів. Ця діяльність має примусовий характер. Для індивіда вона постає як суспільно-детерміноване, визначене соціальними обмеженнями коло обов'язків. Необхідність же постає як зовнішня доцільність.

При цьому зовсім необов'язково йдеться про засоби насильницько-вольового впливу. Зазначене є породженням такого змісту трудового процесу, коли він зведений до засобу забезпечення найнеобхідніших життєвих потреб. Стихійність проявляється в обмеженні передусім свободи людини у виборі місця в суспільному поділі праці, в пануванні над волею людини зовнішньої, примусової організації. Фактично стихійність – це породження діяльності специфічного соціального суб'єкта, що діє всередині обмежених виробничих відносин [143].

На сучасному етапі суспільного розвитку людство вже не може діяти, не враховуючи необхідності узгодження виробничих процесів, що виходять на новий рівень складності та масштабності, з вимогами цілісної соціальної системи, процесами регулювання природокористування тощо. Це вимагає, у свою чергу, здійснення переходу до нового історичного механізму реалізації об'єктивно необхідних, закономірних зв'язків суспільного життя.

Стихійні механізми регуляції суспільних процесів лише незначною мірою опосередковуються виробленими в ході суспільного розвитку культурно-історичними засобами регуляції та управління суспільними діями (передусім політико-правовими та ідеологічними). Зрозуміло, це не відповідає потребам виробництва та відтворення соціально-історичного суб'єкта, який має тенденцію до глобалізації, створення міжетнічних спільностей, подолання внутрішніх антагонізмів. Йдеться про формування реальних передумов становлення такого соціально-історичного суб'єкта, котрий все більшою мірою зніматиме у своєму розвитку неорганізовані, стихійні типи детермінації історії.

Однак зазначена проблема ускладнюється неоднозначністю творчої діяльності людини, наприклад, якщо розглядати її в аспекті антропного принципу. Приймаючи констатацію М.Ожевана про поширення сьогодні «тотального антропного принципу» [174, с. 127] можна побачити, що вона спирається на продовження процесу праксиологізації філософії та утилітаризації світогляду, освіти, науки, культури, яка була започаткована

упровадженням діяльнісного принципу в філософії Гегеля в формі критики споглядальної концепції пізнання. В межах тотальності антропного принципу «Люди виявляються позначеними результатом своїх власних дій у стосунках зі світом і через свою діяльність над ним. Діючи, люди перетворюють; перетворюючи, вони створюють реальність, яка обумовлює їхній спосіб діяльності. Отже, неможливо дихотомізувати людські істоти й світ, оскільки вони не можуть існувати окремо одне від одного [254, с. 113]». Саме таку діяльність і називають революційною. Відносно подібного стану М.Бердяєв слушно зауважував: «Для революціонера немає розділення сфер, він не допускає дроблення, не допускає автономії думки по відношенню до дії та автономії дії по відношенню до думки [19, с. 87]».

М.Бердяєв переконливо демонструє наступне. Такий синкретизм тоталітарної антропності нагадує світовідчуття дикуна, що сприймає світ як щось «Єдине», в якому він має реалізувати своєю одиничною дією вищу волю уникаючи протиставлень своєї і цієї «вищої» волі. Іншими словами тоталітарність є невід'ємна риса суспільства таких «дикунів». При цьому основою конкретного волевиявлення окремої людини, яка синкретизує існування думки і дії стає емоційно-чуттєве сприйняття реальності, наприклад, так зване «класове почуття пролетаріату».

Відповідно до зазначеного зв'язку антропологічного підходу з діяльнісним підходом М.Ожеван вказує: «Антропні принципи в науці, ідеї самоорганізації у синергетиці, концепція глобальної еволюції, – усе це ознаки раціональності некласичного (постнекласичного) типу, яка не може дозволити собі таку «розкіш» як ігнорування внутрішнього суб'єктивного світу людини [174, с. 127]».

Однак, на нашу думку, якщо спосіб існування людей (культуру) підводити під вказану тоталітаризацію антропного принципу, тоді виявиться, що, наприклад, наукове пізнання має бути вилучене з культурного буття, а відповідно зі сфери освіти.

Справа полягає в тому, що наука існує як реалізація активного відношення людини до реальності, яка виявила свою об'єктивність. Тобто реальність яка дихотомізувалася на культурне й природне буття, суб'єктивне і об'єктивне, поза антропну і антропну дійсність. Методологічні роз'яснення відмінності науки як носія класичної раціональності від науки некласичного та постнекласичного типу раціональності (В.Стьопін) принципово не можуть обійти проблеми об'єктивності, оскільки у випадку її зняття зникає феномен науки взагалі. Тому науки, що перебуває у відношенні до об'єкта пізнання та творчо шукає істину в межах тоталітарної антропності бути не може.

Світ дії «тотального антропологічного принципу» є дійсність, в якій, якщо використати думку Платона наведену в Банкеті у вигляді промови Сократа, мають жити Боги, а не люди. Боги є всезнаючими, а люди здатні дізнаватися про своє незнання. Пізнання абсолютно знаючому не потрібне. Воно потрібне лише тому хто знає про своє незнання, здійснює мислення, а не визначену символами технічну дію. Відповідно діяльнісний та антропний принципи, що визначають реальність, яка обумовлює цілісний спосіб буття людини, по відношенню до об'єктивного, сфери наукових інтересів, є незастосовуваними тотальним чином.

Дж.Оруелл досить вдало підмітив, що «у багатьох примітивних народів вірші складаються усім загалом людності. Один починає імпровізацію, частіше за все підігруючи собі на музичному інструменті, інший вступає зі своїм реченням чи римою, коли перший замовкає, і так продовжується доти поки не виникне пісня чи балада, яка не має конкретного автора [177, с. 282]». Аналогічно можна розглядати «примітивну науку», яку створюють колективним чином шляхом підлабузництва групи перед керівником та замовником, де творча уява особистості обмежена вимогами уяви «іншого», а не осмисленням об'єктивності проблеми (усвідомлення свого незнання). «...Ми знаємо..., що творча уява, подібно до деяких диких тварин, не бажає розмножуватися за ґратами [177, с. 285]». Без творчості починає культивуватися комбінаторна практика вирішення задач за допомогою

популяризаторської обізнаності в досягненнях інших науковців, а не новаторським вирішенням проблем на основі усвідомлення специфіки свого власного незнання, осмислення унікальності вирішуваної задачі.

У межах вказаного контексту можна погодитися з П.Фрейре, що саме критична свідомість, критичне мислення, критична рефлексія феноменів свідомості руйнує творчим відношенням до світу його теологічне сприйняття [254, с. 113-115], оскільки уможливорює усвідомлення наявності незнання як прояв об'єктивності, можливості унікального відношення до світу. Однак при цьому виникає наступна проблема, яку інтуїтивно багато хто виявляє, але не перетворює на предмет уваги та осмислення. Справа полягає в тому, що реально жити в світі, яким опікується наука та філософія неможливо. Незнання як усвідомлений феномен виникає там де результати активної діяльності людини є принципово непередбачуваними, а тому за наявності знання проблеми сенсу активно проявляти практичну життєдіяльність, цілеспрямовано діяти не може бути.

Як відомо в «цілісному життєвому світі» життя людини характеризується можливістю знайти відповідь на кантівські питання: Що я знаю? Що я можу зробити? На що я можу сподіватися? Однак саме там де відповіді на вказані питання існують науці робити нічого. При виявленні об'єкта пізнання, як наслідку усвідомлення незнання, на жодне запитання І.Канта певної відповіді безпосереднім чином (без мислення) не знайти. Лише в наслідок предметизації об'єкта, подолання проблематичності, перетворенням його на предмет діяльності, думки чи елемент антропогенного існування відтворюється життєвий світ людини, в якому уможливується відповідь на вказані питання. Іншими словами, наука є засіб повернення критично думаючої, рефлексуючої людини в антропогенне (цілісне) середовище із дійсності, що є об'єктивною, проблематичною. Тобто критично мисляча людина здатна «виходити» з антропного культурного цілого та повертатися в нього за допомогою осмислення. Інакше її буття як думаючої є неможливим. «Як структура, це культурне ціле реагує як

неподільність. Якщо зачеплена якась його частина, це викликає автоматичний відгук в інших. Між різними аспектами, що складають культурну структуру, існує солідарність. Ця солідарність, в якій існують ці різні аспекти, викликає різні реакції на присутність нових елементів, введених у них ... Це можна побачити, коли робиш спробу модифікувати методики, керовані віруваннями [254, с. 118-119]».

Зазначене протиставлення між науково-пізнавальним відношенням думуючої людини і антропним світом культурного цілого свідчить, що наука не здатна формувати культурного цілого життєвого світу. Вона має на нього певний вплив як один з елементів, але принципово не визначає цілісність культурного буття. Відповідно можна визнати, що позитивна культурна функція науки і філософії полягає в тому, щоб уможливити культурними засобами існування думуючої людини, яка має бути окремим індивідом здатним ставати у відношення до об'єктивного в супереч цілісності загального антропного існування.

Людина, що постала перед об'єктивністю є завжди одинак, неповторна унікальна особистість. Вона несе в собі свій власний сумнів у загальновідомому, загальноприйнятому. І якщо її особистісні студії завершуються формуванням загального правила, предметизацією об'єктивного, тоді вона повертається в антропологізоване культурне ціле. Вона стає зрозумілою для інших, бо інакше її не розуміють, та й саму себе вона не здатна зрозуміти перебуваючи між розумінням і нерозумінням («думає» за Платоном). Як кажуть митці: «переживає муки творчості».

В своїй можливості особисто постати перед об'єктивністю людина виявляє здатність до персоніфікованого індивідуалізму. Для такого індивідуалізму культура, історія є змінні феномени свідомості. В цих змінних феноменах антропогенної цілісності людина знаходить себе тільки тоді, коли ця цілісність нею руйнується шляхом усвідомлення наявності суперечності, парадоксальності, власного нерозуміння, що засвідчують про існування об'єктивного, незалежного від суб'єктивності, чогось за межами антропного

цілого. Протиставити культурному цілому життєвого світу об'єктивність, як неможливість цього цілого її сенкретизувати, здатна тільки така людина, яка має до себе довіру значно більшу ніж до загальноприйнятих суспільних звичаїв, традицій, норм. Саме таку людину доречно визначати терміном «персоналія».

Зрозуміло, що без феномена персоналізованого індивідуалізму наука як діяльність пов'язана із відношенням до об'єктивного, пізнанням невідомого, перетворенням останнього у відоме (загальне), елемент антропного цілого, є неможливою.

У даному випадку буде слушним зазначити відмінність персоналізованого індивідуалізму від егоїзму та скептицизму. Довіра власному «Я», яка лежить в основі персоналізованого індивідуалізму критичного мислення, не може ототожнюватися з егоїзмом, оскільки останній передбачає бажання, щоб інші люди залежали від носія волевиявлення. Тому егоїзм є відношенням не до себе, а до інших. У випадку зі скептицизмом також не виникає відношення до себе, оскільки навіть власне «Я» при послідовному скептицизмі є сумнівним.

Подібне розуміння можна знайти в роботах С.Б.Кримського де пропонується поняття «персоноцентризм» для визначення сприйняття світу як олюдненого індивідами універсуму. Дане поняття вказаним українським філософом вживається для протиставлення «науково-технічній революції» так званої «гуманітарної революції» кінця ХХ-го сторіччя, що започатковує бачення дійсності не в «абсолютних» цінностях, а в різних сенсах людського буття [131, с. 181-198]. На думку С.Б.Кримського прикладом такого тлумачення дійсності є «потаємне», «хаос», «імовірність» та «складність» як складові онтології, що співпадають з буденною екзистенційністю людини, а не протиставляються їй як дещо потойбічне. У свою чергу екзистенційність постає як особистісна справа окремого індивіда. Персоналізм у вказаному варіанті залишаючись філософським міркуванням (тобто формулюючи свої основні положення у вигляді гранично загальних суджень), присутній у

формі конкретно-особистого екзистенціального зусилля, що відбувається «тут і зараз».

Непересічна роль індивідуалізму в зазначеному контексті полягає в тому, що без особистісного, персонального зусилля окремої людини в сучасному суспільному поступі ніякі події, окрім випадкової, відбутися не може. Тобто лібералізація проникаючи в різноманітні сфери суспільного буття у зв'язку з глобалізацією починає визначати не тільки зниження політичної та економічної ролі державної організації суспільства, вона тотально стає визначальною для людського буття. Культура, звичаї, традиції, навіть окремі звички та тощо масово стають предметом персонального вибору. Окрема людина усвідомлено починає визнавати своє право на власний індивідуальний вибір. Предметом вибору стає стать майбутніх дітей, власна стать, професія, країна, релігія, гендерно визначена форма поведінки, національність, відношення до внутрішніх органів (їх можна купувати й продавати) та зовнішнього вигляду власного тіла, політичні уподобання, мова спілкування та багато іншого. Проявом саме такого лібералізму стає поширення наступного явища: не тільки в Україні, а й багатьох інших країнах існують групи людей, які самі визнають для себе право бути не «по закону», а по «поняттю». Іншими словами роль суспільства по відношенню до окремої людини починає суттєво обмежуватися лише етапом становлення особи. А реальне буття особи стає залежним від особистого, персонального вибору, на який вона спроможна.

Як відомо, в тому випадку людина діє керуючись власним волевиявленням, а не як виконавець чужої волі, тоді її дії визнають за людські, за прояв буття творчої уяви, за виявлення особистої свободи [8, с. 389].

Фундаментальність означеного контексту глобалізації виразно виявляється в наступній відомій філософській проблемі. Там де М.Бердяєв демонстративно використовує поняття «шлях» з погляду сучасного дослідника, що прагне реконструювати позицію засновника російського

персоналізму доводиться опиратися на поняття «метод». Слід також зазначити, що в науковій літературі останніх років не є рідкістю публікації, що досить повно проробили версію «анти методичності» поглядів Бердяєва. При цьому під приводом критики персоналізму М.Бердяєва разом з поняттям «метод» заперечується поняття «мислення». Так, С.Пролеєв пише про те, що «росіяни філософи взагалі не схильні мислити. Те, що відбувається їхнім словом і писанням, може бути названо поривом, екстазом, пророцтвом, відкриттям небувалого, але не думкою [201, с. 105]». Також існують аналітичні роботи (у деяких аспектах висхідні до позиції М.Фуко і його «Археології знання»), які відмовляють поглядам М.Бердяєва не тільки в наявності в них «думки», але також заперечують їх персоналістський характер [181, с. 195-196].

Правда, у поняття «метод», як зауважують автори цих робіт (насамперед, С.Пролеєв), крім здатності служити своєрідною інструкцією для експлуатації розуму, вкладається й таке значення, як «досвід шляху, пройденого мисленням», що не витягти із самого ходу думки. Не можна не погодитися, що такий «неметодичний метод» -парадокс. Наочний приклад – філософія І.Канта, яка описала антиномії чистого розуму. Залишаючись у границях трансценденталізму, він, проте, звертається до дослідження логічної структури свідомості, що спирається на досвід, який корелюється річчю самою по собі.

Свідомість, про яку веде мову філософія персоналізму, трактується як особисте, індивідуальна та унікальна подія. Наприклад М.Бердяєв – супротивник ідеї оцінювати філософське знання як варіант «родової» свідомості. Думка соборна, але не колективна [21, с. 274-275]. Тому розцінювати міркування персоналізму як інноваційну «родову думку», щонайменше, некоректно. Так засновник російського персоналізму, міркуючи над причиною стійкого відтворення в культурі антиперсоналістської установки, не раз писав про втрату нею Логосу (у тому

числі, і як носія сенсу для життя особистості). Логос при цьому підмінюється «перетвореними формами» наукоподібних міркувань [25, с. 431- 433].

З іншого боку, не можна не погодитися із тим, що метод міркувань персоналістів далекий від вимог чотирьох декартівських правил розуму [85], особливо якщо звести їх до доказовості. Очевидно, не випадково М. Бердяєву не раз доводилося повторювати у зв'язку з нерозумінням своєї позиції: «Думки мої будуть зрозумілі вірно, якщо вони будуть зрозумілі динамічно. Усяке статичне їхнє розуміння їх завжди буде хибне [25, с. 407]». Не зважаючи на те, що статичне розуміння мислення плідне своєю показовістю «до цієї теми не можна доторкатися словами нової історії [25, с. 436]», бо вона пропонує предметне вираження свого смислового ядра, в якому присутня родова наочність для іншого та відсутнє індивідуальне джерело напруги мислення, персоналізованої творчої уяви.

Персоналізм, принаймні М.Бердяєва, пропонує свій спосіб роботи з подібними питаннями: «неформалізоване уточнення». Таке уточнення, власне кажучи, протистоїть аналогічній процедурі, розробленій в математичній логіці (Наприклад Черча, Фреге, Рассела, Тюрінга та ін.), що стала, як відомо, основою сучасних формалізованих машинних мов.

Неформалізоване уточнення як подія полягає в подоланні технологічності мислення процесом творчого інтелектуального зусилля. Творчо думаюча людина – на відміну від незнаючої та «дуренької знаючої» – виявляє здатність застосовувати знання адекватно мінливим, кожний раз унікальним обставинам. Дурень, навпаки, навіть за наявності «гіперпам'яті» не здатен застосовувати знання адекватним чином, якщо обставини бувають нестандартні, мінливі, мають характер унікальної одиничної ситуації, а тому не вписані в загальні схеми поведінки, технологічного мислення. Персоналізм виголошуючи тезу про унікальність уміння з'єднати загальне з одиничним і неповторним змістовно виявляє, що «чужим розумом жити не можна».

Можна визнати, що І.Кант один із перших звернув увагу на фундаментальність проблеми неможливості створення загального правила, яке визначає всі можливі правила прийнятні для застосування до всіх можливих одиничних обставин, оскільки однією з таких обставин має стати саме це загальне правило. Таку саму проблему ми виявляємо в парадоксах математичної логіки: «нормальна множина всіх нормальних множин»; «список усіх можливих списків» та ін. Саме ця проблема присутня в спробах визначення змісту поняття «відношення до самого себе», яке передбачає постулювання поняття «відношення» тільки як відношення до іншого. Однак, поняття «думаюча людина», «розумна людина», як поняття, що визначає спроможність з'єднувати неповторні властивості одиничного із загальним принципом, описує саме таке «неможливе правило», оскільки формування вказаної єдності розумний здійснює правильно – не заперечуючи власного унікального існування (як це було визначено ще Р.Декартом).

Процедура неформалізованого уточнення, наявність якої визначається в формі усвідомлення парадоксів і антиномій, вимагає визнати, що в самому предметизованому формалізацією та об'єктивованому знаками «потоці» уявлення (повторенні шляху мислення в пам'яті презентованого описом методу) іноді буває присутня подія спрямована на депредметизацію. Безпосереднім чином така подія відбувається як акт екзистенції, що змістовно відкриває окремій особі значення та смисл «чогось» як такого, що має відношення до її унікального і неповторного існування. Це значення і смисл існує тільки по відношенню до окремої персони. А виявити («бачити») та розуміти їх здатна лише одна єдина людина, яка переживає стан персоніфікованого критичного мислення. Слово, як предметизована презентація губить зв'язок з творчим джерелом, стає формою захисту від актуального та унікального існування думки, стороннім свідком і екраном, що, відбиваючи думку, приховує її.

Звичайне відтворення міркування про сутності якого-небудь процесу відтворює разом з ним і перекручування, об'єктивацію певної думки.

Відповідно, є смисл перестати «говорити про» [21, с. 281] сутність, але спробувати показати її як інновацію. Наприклад відмовляючись як від формального, так і від змістовного роз'яснення того, що являє собою це зусилля, Бердяєв пропонує роз'яснювати його наочно, показово, у процесі виконання.

Іншими словами, творчий акт, як дещо інноваційне, самим своїм існуванням демонструє присутність самого себе.

«Виконання» духовного зусилля припускає переживання слова як відкритість волі (це і є екзистенція). Така відкрита свобода може бути позначена словом «зміст», Логос, – але це зміст в особливому, уточненому значенні [21, с. 281].

По-перше, він не протистоїть нісенітниці так, як деяка задана одиниця, цілісність, могла б протистояти невизначеності, хаотичному. Він протистоїть їй як проста нерозкладна цілісність протистоїть самому принципу розпаду, – так само, як монади піфагорійців протистоять дияді. Слово тут – сама можливість; те, що може бути, володіючи свого роду зарядом, що виникає з «різниць потенціалів» внутрішнього протиріччя окремого індивіда.

По-друге, синонімами змісту можна назвати й поняття, і розум, і Бога, і буття, і істину; але всі ці синоніми повинні враховувати виправлення на неупередженість, засновану на динамізмі існування нового в акті творчості.

По-третє, розумне слово, як зрозуміле слово – є присутнім в існуванні людини, тільки коли воно, це існування, відкривається назустріч творчості розуміння. Саме тому є не придатним для персоналізму чистий ірраціоналізм, як «без-Логосність». Він теж перенастроює існування, але тільки не на хвилю свободи як актуально здійснюваного буття, а лише як на нереалізовану потенційність буття, бо ірраціоналізм свободу використовує тільки для заперечення.

Розглядаючи важливе для персоналізму «переживання екзистенції», варто підкреслити кілька моментів. Перше. «Ядро» екзистенції як події – протиріччя між безпосереднім і опосередкованим, чуттєвістю та розумом.

Згадаємо, як розуміє розум, ratio, новоєвропейський раціоналізм: розум є опосередкування. Це означає, що розум систематично переглядає, вивчає, свій зміст [21, с. 287]. Відповідно, він повинен гранично уважно ставитися не тільки до змісту, але й до засобів аналізу. Таке тестування і є опосередкування, рефлексія. Відповідно до методу картезіанського раціоналізму, вона дає розуму можливість, по-перше, засумніватися в точності свого стартового розуміння; по-друге, розібрати, що заважало такій точності мати місце; по-третє, зберігати деякі сумніви із приводу можливості досягнення абсолютної точності, а тому одержати деякі нові пізнавальні результати. При такому розумінні, розум є дещо безпосереднє. Інакше кажучи, він – у кожному разі зняття об'єктивації, а не сама об'єктивація.

Уточнимо, що ж таке безпосередність, «вигнана» з меж креативного розуму? З одного боку, її можна трактувати як чуттєвість, – відчуття (у широкому змісті) конкретного існування. Але якщо для безпосередності немає місця в діяльності розуму, – у розумінні, – тоді з чим він, власне, залишається? Звичайно, припустимо стверджувати, що при опосередкуванні безпосередність не зникає, а «знімається» (Гегель). Подібне пояснення, проте, не може вважатися задовільним, – хоча б тому, що неможливо проробити дорогу назад від рефлексивного розумного висновку до конкретного переживання. Спроба підмінити унікальне переживання вказівкою на можливість експериментувати, роблячи якісь дії під впливом розумового процесу, тільки демонструє глибину виникаючої при опосередкуванні прірви між розумом – і безпосереднім, конкретним (повернення до переживання в експерименті носить штучний, опосередкований характер).

Таким чином, можна зробити висновок: протиріччя між безпосереднім й опосередкованим у розумі в межах класичного раціоналізму не розв'язується. Персоналізована філософія творчості М.Бердяєва пропонує свій варіант підходу до даної теми, ґрунтуючись на ідеї вихідної парадоксальності існування. Погоджуючись із Кантом [22, с. 3] (а не з

Гегелем) у питанні про неминучість опосередкування, він наполягає на поєднанні безпосередності екзистенціального переживання й екзистенціального опосередкування.

Таким чином, мова йде про переживання «другого порядку» – про відчуття, самого процесу мислення [21, с. 274], що може бути класифіковане як безпосередній акт творчого діяння суб'єкта. При цьому філософія – «не мрія»: вона не є сентиментальне міркування, що опирається на «подобається – не подобається» [21, с. 282]. І в той же час вона переборює «хворобу рефлексії» [21, с. 282-283], – самозамилування розуму, здатне аналізувати лише свою власну структуру й «сумніватися» у своїй здатності до виходу на межу трансцендентного [21, с. 273]. Творча філософія як анти-догматична потребує не тільки скептичного сумніву і критицизму, а дію. Таку дію, «що впускає» у розум Таємницю [23, с. 94], нерозуміння, парадокси, напругу переживання суперечностей. А значить, її завдання – не з'ясування «логіки наукового пізнання» [21, с. 291] (оскільки докази «завжди перебувають у середині», вони є проміжний етап мислення) [21, с. 285]. Завдання творчого мислення – розкриття інтуїтивно даного буття трансцендентного.

Сам характер переживання, зрозумілого таким чином, відсилає до моралі [25, с. 96]. Аристотель у свій час зазначив: у моральний вчинок включене не тільки знання, але й «звичка діяти доброчесно». Вважається, що це твердження полемічно заостре проти відомого твердження Сократа «чеснота є знання». Однак, якщо згадати проміжний варіант, запропонований Платоном, то стає зрозуміло, що Аристотель уточнює своє сприйняття думки Сократа.

Платон стверджує: мораль є «правильна думка з поясненням (Логосом)». Таким чином, мораль – безпосереднє знання (і в цьому сенсі – чуттєве переживання), плюс рефлексія про це знання, що сполучається з ним.

У цьому ж ряду, безсумнівно, стоять міркування Канта про мораль, що розкривають її як «відбиток» волі у світі природи. Безпосередність для

людини цього сліду полягає в неможливості буття моралі з яких-небудь зовнішніх їй фактів (наприклад, виходячи із природних або соціальних (інституціональних) закономірностей). Тому саме моральність як відбиток людського стає безпосередньою даністю тотожного людини.

Переживання існування завжди відбувається в полі спілкування. Екзистенціальний центр такого спілкування – волевиявлення; «периферія» – людство, інші люди. Екзистенціальний центр «притягає» їх до себе, соборно «збираючи» дух – особистий початок, що перетворює індивідуальність [21, с. 272]. Ситуація «притягання» екзистенціального центру не є наслідок навмисного «спеціального зусилля» [22, с. 135] з боку людини. Вона просто – є, як є у всякої особистості своєрідний «внутрішній компас», орієнтований убік інтуїтивно присутнього центру. Цей компас не можна знищити, – навіть якщо людина ніяк не використовує його у своєму реальному житті [280].

Окремого згадування заслуговує тут, звичайно, питання про парадоксальну роль чуттєвості в моралі. Адже відомо, що чуттєвість поганий порадишник. Ще Кант (як показало подальший розвиток філософії, не дарма) наполягав: обов'язок повинен веліти «схильностями», – а не навпаки [64]. Чи уникає «знання моралі» участі чуттєвості? Про це поряд із студіями І.Канта, варто звернути увагу на студії С.К'еркегора спрямовані проти естетизму німецьких романтиків. Розбираючи це питання доводиться визнати, що, якби «знання моралі» було забезпечено гарантією автоматизму, не виникла б етика. Поява цієї дисципліни побічно підтверджує той факт, що моральна чуттєвість має потребу в корекції з боку творчого розуму – не в меншій, а навіть в більшій мірі, чим у випадку чуттєвості емпіричної. Завдання етики, таким чином, – творче уточнення знання моралі.

Наприклад, якщо людина буде орієнтуватися на добро, рівнозначне злу, як на свою надзадачу, – їй не вирватися зі стану самозаперечення і не вивести за собою світ природи [22, с. 49]. Отже, мораль, залишаючись у рамках дихотомії добра й зла, вимагає орієнтації на «інше» добро, яке перебуває у

вічній творчості добра, а тому воно «по той бік добра й зла» [22, с. 304-308], що вже не є добро, а є створена краса.

Творча моральна зміна, дійсно, жадає від людини над-зусилля. Але це зусилля – не експеримент, що задає існування [25, с. 391]. У сфері моралі зміна та трансформація свідомості – свідчення свободи. Моральне існування, таким чином, за своїм онтологічним статусом перебуває у своєрідному протистоянні світу креативних об'єктивацій як світу штучності, недійсності. Хоча вважається, що сучасна культурна людина зобов'язана розбиратися в мистецтві, науках, техніці (це – показник освіченості, входу в культурний та духовний процес). Однак «культурний одяг» людства – значною мірою є дещо стороннє, неорганічне, ним прикриваючи особисте, одночасно й дещо прикрашають, і приховують (ускладнюють ідентифікацію нікчемності) суспільно прийнятними зразками. Такі штучні прикраси не здатні повністю сховати від допитливого розуму справжній анти-духовний («тварьний» як казав Г.С.Сковорода) зміст тілесно визначених бажань-волевиявлень «людино-тварин», здатних лише до паразитарного пожирання створеного носіями божественного дару творити.

Штучність культури поставленої в рабську залежність від тварьного (забезпечення примітивних потреб тіла) долається творчістю як реалізацією усвідомленої екзистенції власного існування. Допомогти в такому перетворенні культури може сфера особливої (людської) чуттєвості, що безпосередньо переживає у формі усвідомлень відношення до культурного як до самодостатнього, такого яке змінює зміст і сенс природного, а не обслуговує (підкоряється) штучним природне. Така чуттєвість безпосередньо виявляє себе в інтуїтивному, творчому єднанні усвідомленого з неусвідомленим. Там де культура стає смыслом існування тіла, а не тіло смыслом культури, виникає напруга і акт творення як «жертвопринесення» тіла духу.

Якщо звернутися до культурного досвіду, єдина відмінність цієї чутливості від почуттєвої схильності – відсутність егоїзму й милосердя; та любов, що «не шукає свого», «не радується неправді, а радується істині».

Тобто відбувається провокативна ініціація духовного зусилля людини – бути людиною, тобто вільною моральною, творчою істотою. Прийом провокації – це спонукання, але спонукання, що не перекреслює свободу: людина може й не піддатися на провокацію, і це теж буде свого роду вчинок, рішення. Але рішення, здійснене автоматично, у сплячці ілюзорного існування, що потонув в повторюваній механічно об'єктивації.

Уточнюючи питання про можливий характер творчого екзистенціального рішення персоналізм М.Бердяєва протиставляє «дочасний вибір» екзистенціальної «активності» буттю свідомості. У його трактуванні рішення – головний результат такої «активності», – навіть якщо виглядає воно пасивним прийняттям. Рішення – розвиток морального духовного зусилля. Рішення – акт волі й розуму, акт, що зціляє людину (якщо він проривається в рішенні в сферу свободи) – і що розриває (якщо він закріплюється в несвободі). Рішення не обов'язково повинне сполучатися з якоюсь зовнішньою дією. Рішення, таким чином, – це суб'єктивне самовизначення, яке ставши інновацією не має очевидних зовнішніх проявів. Воно, звичайно, визначає зовнішній малюнок життя людини, але не зводиться до нього.

Важливо, щоб ухвалене рішення саме не стало лещатами рабства, – на відміну від будь-якої іншої визначеності, визначеність свободою є твердження свободи, а не її заперечення [22, с. 305]. Антиномічне чи духовне таке творче зусилля суб'єкта «по своїй природі»[21, с. 26]? Чи є в ньому «чорт бінаризму» [22, с. 158], що невротично роздвоїв хвору наукоподібну індустріальну культуру, або бінаризм – тимчасовий, «виліковний» стан самосвідомості цієї культури [22, с. 158].

Вказаний контекст дозволяє визнати, що Болонський процес і законодавчо-демократичні реформи в Україні мають бути

взаємопов'язаними. Демократична організація державного устрою – поділ влади, чесні вибори за участю багатьох кандидатів, виключення сваволі відповідальних осіб та їх ротація – все це зміцнює підходи до інновацій в освіті. Нова модель демократично-законодавчих реформ спрощено може бути відтворена як послідовність кількох кроків. Спершу – тривала і широка громадська дискусія щодо стану і якості національної вищої освіти, обговорення і порівняння її характеристик з аналогами в сусідніх розвинутих країнах. Учасники обов'язково намагаються аргументувати свою позицію практикою світової політики, економічних змін, глобалізації, регіональної інтеграції тощо. На цій основі створюється проект рамкового закону про реформу для роботи у комісіях парламенту. Законодавці враховують всі «за» і «проти», а тому приймають зважене рішення щодо обсягу змін, намагаючись обмежитися експериментом, результати якого дали б змогу удосконалити план наступних дій. Прийняття закону виключає гальмівні дії незгодних зі змінами й гарантує належне фінансування.

Після – здійснення передбаченого законом удосконалення освіти відбувається поглиблений і об'єктивний аналіз впроваджених змін, який дає змогу якнайкраще підготувати наступний етап модернізації. Саме цей варіант став найпоширенішим у європейських країнах. Тривалість кожного з етапів реформування подекуди суперечить необхідності внесення негайних змін чи таких інновацій, які можуть не отримати підтримки більшості населення. Схоже, що Болонський процес був винайдений згаданими вище міністрами освіти Великої Британії, Німеччини, Італії і Франції саме як засіб прискорення реформ. Без Болонських угод було неможливим внесення змін, що мають відношення до загальних у Європі вимог ринку праці, на основі індивідуального наказу міністра освіти окремої країни. Тим часом після впровадження Болонської декларації вона уже неодноразово була використаною, і у Франції, і в Німеччині, і в Австрії та інших країнах для прискорених змін у структурі форматування дипломів, організації екзаменів, підходів до забезпечення стандартизованої якості.

Отже, не підміняючи демократично-законодавчу модель реалізації системних освітніх реформ, Болонський процес створив певні умови для здійснення нововведень, які ніби скеровані переважно на узгодження освітніх систем країн – учасниць цього процесу, на полегшені ними при залучення на свій ринок праці кращих випускників з інших європейських країн.

При цьому треба враховувати й наступне. Унаслідок змін соціального статусу освіти, технологічного базису суспільства, мети соціального та освітнього розвитку, змін у самому характері освітнього процесу традиційний підхід до освіти є неспроможним зняти потреби сучасного суспільства.

Формування нового філософського бачення ролі освіти відбувається в рамках процесу інституалізації філософської освіти як самостійної сфери знань. Різні підходи до розуміння останньої визначають і різні способи тлумачення парадигмальних основ сучасної освіти. Всі вони є різновидами дифузного та системного розуміння природи цієї науки.

Ретельний аналіз дозволяє побудувати «двоповерхову модель» сучасної освіти. Першою складовою є сукупність світоглядно-методологічних аспектів міждисциплінарних педагогічних теорій і практик, які вбудовані в різні проекти з метою розробки метафізичних та аксіологічних проблем освітньої діяльності в широких рамках соціокультурного контексту розвитку людини. Другою складовою є осмислення із загальнофілософських позицій розвитку освіти, як особливої галузі наукового знання та педагогічної теорії, що має своїм результатом синтез загально-філософських та власне педагогічних знань про освіту і людину як центр освітньої діяльності.

Стратегія розвитку освітянської галузі держави сьогодні визначає прийнята Другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти й затверджена Указом Президента України Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. Міжнародними консультантами й експертами, запрошеними до

участі в розробці цього документу, Доктрина визнана однією з найбільш перспективних освітніх стратегій у європейському просторі.

Цей рух обумовлений реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Він є своєрідною відповіддю на виклики глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, між культурних обмінів, а головне – об'єктивно сформованої потреби навчитись «жити разом», зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну і т.п. різноманітність й, одночасно, розуміючи й поважаючи один одного у відповідності з спільними нормами і стандартами [9, с. 124-125].

Також досить відомою є наступна думка пана І.Ю.Юхновського, за якою Болонський процес відкриває ще один напрям інтеграції України в Європу. Тобто нам надається можливість отримати рівноправний статус у європейському освітньому просторі, який визначає розвиток Європи на ціле покоління вперед. Участь вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак. Водночас слід зважити на те, – застерігає академік, – що ці зміни не повинні призвести до втрати кращих традицій, заперечення національних ознак якості освіти. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до невиправданої перебудови тих традицій вітчизняної системи вищої освіти, які є національним надбанням української вищої школи, зокрема, широкий спектр і фундаменталізація знань студентів у галузі суспільних і гуманітарних наук, що формують світогляд майбутнього фахівця.

Криза сучасної освіти визначається глибокою суперечністю між класичною системою освіти та освітою професійно модернізованою, а також однаковою потребою і в тій, і в іншій як на рівні особи, так і на рівні суспільства. Звідси й логічна поява лозунгу гуманітаризації та модернізації як наслідок надмірної технізації та вузької професіоналізації, що склалася в останні десятиліття ХХ ст. На наш погляд, визначальними та незмінними принципами освіти за умов постійної трансформації суспільства мають бути:

сучасність, компетентність, універсальність, гуманістичність, доброзичливість. Розвиток системи освіти не може відбуватися у відриві від загально комунікаційного становлення громадянського суспільства, тому розглядати історію освіти цілком логічно виходячи із сучасної концепції громадянської освіти. Загальносуспільні соціально-політичні парадигми є визначальними для аналізу конкретно-історичного навчально-виховного процесу. В той же час аналіз освіти як системи та як діяльності має спиратися на феномен особистості та здійснюватися у безпосередньому зв'язку з ним. Сучасна система освіти України потребує переосмислення досвіду попередніх епох на новому рівні. Без залучення цього досвіду у сучасну освітню практику неможливий подальший позитивний поступ нашого суспільства. Отже, спробуємо здійснити короткий екскурс в історію розвитку української освіти.

Кожне суспільство дбає про те, щоб підготувати до життя молоде покоління, що йде йому на зміну, і з цією метою передає молоді релігійні і моральні погляди, теоретичні знання та набутий практикою досвід.

До часу утворення школи як спеціально-освітньої установи первісною установою у стародавніх слов'ян, що брала на себе піклування про виховання молоді та наділення її необхідним для життя знанням і досвідом, – що в своїй сукупності називаємо освітою в широкому розумінні цього слова, – була родина.

В арабських письменників знаходимо деякі вказівки про виховання наших предків, коли вони жили ще окремими племенами. Виховання на той час зводилося переважно до розвитку в молоді фізичних сил і спритності та до прищеплення їй навичок здобувати собі засоби існування і вміння захищати себе від ворогів. Батьки вчили своїх синів володіти зброєю та їздити на коні, а коли син підростав, батько садовив його на коня, давав йому в руки лук і стріли, приказуючи: «Віднині здобувай собі харч цим знаряддям, як знаєш [57]».

З розвитком племінного устрою участь в освітній справі беруть також найстарші в роді. Розповідаючи молоді про славетні вчинки батьків і дідів, про героїчну боротьбу їх з усілякими небезпеками, вони закликали молодих слухачів іти слідом за тими прикладами. На відміну від інших поганських народів, у наших предків не було касти жерців, а тому релігійне виховання молоді лежало на батьках і найстарших у роді.

Уже в кінці VI ст. утворюється перше об'єднання східнослов'янських племен серед дулібів на Прикарпатті [77], а в IX ст. вже маємо три головні центри східнослов'янських племен: на півночі – Новгород, на південному заході – Київ та на північному Кавказі – Тмутаракань [182]. Протягом X ст. закінчується процес об'єднання східнослов'янських земель навколо Києва, що стає внаслідок свого положення не тільки політичним, але й культурним центром для всієї Наддніпрянщини і суміжних з нею земель [266].

Утворення Київської держави не внесло відразу змін в організацію освіти. Все ж можна думати, що розвиток зовнішньої та внутрішньої торгівлі у наших предків спричинився до появи у них первісних письмен.

Україна має давні традиції освіти. Ще Князь Київський Володимир Великий, за словами літописця «почав брати у визначних людей дітей й давати їх у книжну науку». Перші школи були утворені при кафедральних церквах, вчителями й вихователями ставало освічене духовенство. У школах вчили читати, писати й рахувати. Основними книгами в школах були богослужбні книги, найчастіше Псалтир. Порядок навчання передбачав спершу освоєння абетки, потім окремих складів, слів, надалі йшло читання прози і поезики, в кінці переходили до вивчення граматики, вчили числа. Однак в математиці не йшли далі чотирьох арифметичних дій, які практично необхідні для лічби. Світська освіта була нижчою за релігійну, бо остання вимагала досконалого освоєння Святого Письма. Мережа шкіл княжої доби не обмежувалася Києвом, центром держави. Так відомо, що 900 р. тому Нестор-Літописець здійснив подорож до Володимира-Волинського з метою «смотренія ради училищ і поставлення вчителів [16]». Основою вищої науки

була грецька мова, на західних українських землях вчили ще латини та німецької мови. Київський митрополит (1147-54) Климент Смолятич, талановитий письменник та філософ, писав, що в XII ст. в Україні було 300-400 вчених, які добре володіли грецькою. Згодом за короля Данила Галицького при його дворі вважалося цілком нормальним знання 5-7 мов. Найвищим орієнтиром в освіті за Великокняжої України-Руси була візантійська освіта, яка спиралася на надбання багатьох поколінь і за своїм рівнем стояла чи не найвище в тогочасній Європі. Але отримати її могли лише одиниці, які досягали Царгорода.

Великий князь Київський Ярослав Мудрий вважається фундатором книжності, вченості і освіти в давній Україні-Русі. В «Повісті минулих літ» говориться: «Любив Ярослав книги... Зібрав скорописців багато, і перекладали вони із грецького на слов'янське письмо. Написали вони книг велику силу, ними повчаються вірні люди і насолоджуються плодами глибокої мудрості... Велика користь від навчання книжного. Книги – мов ріки, які наповнюють собою увесь світ; це джерело мудрості, в книгах – бездонна глибина... В книгах – світло мудрості... [190]». В 1037 році заснована перша відома в нашій державі бібліотека – Бібліотека Софійського Собору або за іншою назвою – Бібліотека Ярослава Мудрого. За оцінками ряду дослідників вона налічувала понад 950 книг. Як встановлено, більшість з них була церковними, богослужбними. Поряд з ними в Русі-Україні поширювалися трактати з історії, філософії, права, природничих наук. Книжкові майстерні були засновані й в інших містах Київської Русі – Новгороді Великому, Чернігові, Полоцьку. Власне, на нашу думку, можна говорити про елементи просвіченої монархії часів Ярослава Мудрого.

Які книги часів Київської держави були особливо відомими і популярними? По-перше, це книги Святого Письма: Євангелії, Апостоли, Псалтирі. Найдавніше Оstromислове Євангеліє виготовлена в 1056-57 рр. в Києві. З писань теологів найбільшою популярністю користувалися писання Івана Златоуста. Далі треба назвати різноманітні життєписи святих, зокрема,

короткі життєписи, призначені на кожний день – «Прологи», помісячні життєписи «Минеї» та збірники життєписів святих якоїсь одної країни – «Патерики». Світський характер мали Збірники Святослава та збірки «золотих думок», запозичених з різних джерел – так звані «Бджоли», а також, почасти перекладні повісті «Варлаама і Йосафата», «Александрія», «Індійське царство», «Троянська війна» та ін. Їх читали церковнослужителі, світські люди при дворі, княжі сім'ї, їх освічене оточення тощо. Але при всьому цьому все ж українська освіта та наука тих часів була вочевидь менш розвиненою ніж європейська, зокрема, візантійська. Не досягаючи їх вершин освічені люди Київської держави в основному займаються перекладами і вивченням відомих праць (наприклад, підручників «Фізіолог» та «Шестиднев» – з грецької). Але повних перекладів класичних грецьких, римських та ін. філософів тоді в Україні ще не було. Окремі виїмки зустрічаються з Платона, Аристотеля. Оригінальних досягнень у філософії за Княжої доби в Україні також невідомо, так само як і у природничих науках, а також мовознавстві. Все це вимушувало допитливих слов'ян шукати знання «на чужому полі», вбирати його з чужих джерел. Літописець пише: «Як бджолу бачимо, що по всіх садах і зіллях літає, з кожного з них збираючи корисне, так і юнаки, що вчаться філософії й хочуть увійти на висоту мудрості, всюди збирають, що краще». Європейська орієнтація, вивчення і наслідування кращих зразків науки та мистецтва – такі характерні риси освіти в Україні того часу. До речі, й сама нова назва нашої країни – «Україна» (в перекладі: U-land) може бути продовженням (відбиттям) європейської традиції – порівняймо її з європейськими назвами країн: Ro-land, Eng-land, Deutsch-land, Ho-lland і т.д.

Отже, резюмуючи ці короткі тези про вітчизняну освіту розглядуваного періоду, треба виділити такі принципи, характерні риси освіти доби Великокняжої України-Руси. По-перше, це відкритість до світу, активне вбирання, запозичення і використання для освіти набутоків та знань інших народів. Елементами, фактами, які ілюструють цю відкритість є орієнтація в

освіті на її полімовність при грецькій доміні, широка перекладацька діяльність освітніх центрів. По-друге, у вітчизняній освіті того часу чітко простежується європейська орієнтація, прив'язка до християнських цінностей. По-третє, попри доміанту церковного освітнього середовища простежуються і сильні компоненти світської освіти.

Київська Русь, знесилена татаро-монгольською навалою, втратила свою могутність. А з часу прилучення Волині та Наддніпрянщини до Литви (1377 р.) і Галичини до Польщі (1387 р.) сплюндровані українські землі стали здобиччю литовських, польських та угорських феодалів. В умовах поневолення, насаджування католицької віри, національного гноблення, освіта занепадає. Діти української знаті та заможного міщанства потяглися до католицьких освітніх закладів. На освітню справу тогочасної України справили певний вплив епоха європейського Відродження і Реформації. Так, в Україні з'являються протестантські школи, найвідомішими з яких були соцініанські та кальвіністські навчальні заклади в Дубецьку, Хмільнику, Кисиліні, Гощі, Берестечку та інших містах. З кінця XVI ст. відкриваються початкові та підвищені школи, засновниками яких були братства – братські школи. Братчики вели боротьбу проти вищого католицького духівництва, організували школи, будували шпитали, православні церкви, видавали українські книжки і підручники. В основу діяльності братств було покладено ідеологію просвітництва. Першою братською школою підвищеного типу в Україні стала школа Львівського братства (1586). У школах запроваджувалися елементи класно-урочної системи, а також різні методи навчання: пояснення, бесіда, самостійна робота, диспут, взаємне навчання. Для закріплення навчального матеріалу широко використовувалося повторення. За порядком у школі, поведінкою учнів і виконанням домашніх завдань наглядали призначені на кожний тиждень учні, а також їхні батьки. Віддаючи своїх дітей до школи, батьки підписували з ректором договір, яким визначалися обов'язки школи і батьків. Освітню справу на українських землях за вказаний тут період – від половини XIII до половини XVI ст. –

можна було б стисло охарактеризувати так: виші верстви українського громадянства, спонукані привілеями шляхетського стану, почали швидко і помітно підпадати під вплив польської культури та користуватися польською мовою, залишаючи рідну мову та церковну школу лише для простолюддя. Цей розрив вищих верств українського громадянства з його основним ядром спричинився до ослаблення розвитку української культури, що особливо виявилось як у відсутності середньої і вищої української школи, так і її занепаді оригінальної літературної творчості. Не треба забувати, що в XIII-XIV ст. староруська культура сама зближалася до західної культури ще перед прилученням Галичини до Польщі, а Волині – до Литви; що шкільництво на українських землях і українська культура до половини XVI ст. підтримувалася нижчою верствою українського громадянства, – народними масами та нижчим духовенством, яким власне і завдячує той освітній рух, що веде свій початок від другої половини XVI ст. [221, с. 54].

На цей період припадає діяльність полеміста, талановитого педагога Мелетія Смотрицького (1572-1633), у творах якого набули розвитку прогресивні педагогічні ідеї. Він був ректором Київської братської школи, згодом – викладачем Києво-Могилянської академії. Написав 18 творів, у яких звучать ідеї патріотичного виховання, заклики до боротьби проти соціального і національного гноблення, поширення освіти серед народу. Найпопулярнішою з них була «Грамматика словенська». За цим підручником навчався М. Ломоносов, ним послуговувалися у Московській Слов'яно-греко-латинській академії, у школах України та Білорусі. Прогресивними педагогічними ідеями пронизані твори вітчизняного діяча освіти Єпіфанія Славинецького (р.н. невід. – 1675). Він перекладав навчальну літературу з медицини, географії, мистецтва, був автором багатьох підручників. Найбільший інтерес для педагогіки становить його твір «Громадянство звичаїв дитячих».

У Західній Україні було здійснено кілька шкільних реформ: 1777 р. – за наказом Марії Терези, 1781 р. – Йосифа II, але наприкінці XVIII – на початку

XIX ст. під тиском впливових польських кіл українське шкільництво скорочується. Не сприяла поліпшенню народної освіти реформа 1777 р., згідно з якою передбачалося відкриття в селах однокласних церковно-парафіяльних, у невеликих містах – тривіальних, а у великих – нормальних шкіл. Для її реалізації бракувало і вчителів, і підручників, і коштів. У 1785 р. в усіх закладах запроваджено німецьку мову навчання. Українська мова залишилась лише в церковно-парафіяльних школах. Єдиний на той час вищий навчальний заклад на західноукраїнських землях – Львівський університет (1661), будучи недоступним для простих людей, недостатньо сприяв освіті українців. У Лівобережній Україні, яка відійшла до Росії, шкільна справа розвивалась як одна із складових загальнодержавної освітньої системи. Початкові школи були однією з найпоширеніших форм навчання дітей. У другій половині XVIII ст. на школи України поширюється русифікаторська політика царського уряду. З середини XVIII ст. розвивається початкова освіта в Запорозькій Січі. Окрім загальноосвітніх шкіл, тут існували спеціальні школи (школа підготовки полкових старшин, військових канцеляристів та ін.), а також Головна Січова школа, в якій вивчали піїтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу. Ф.Прокопович був прихильником прогресивних методів навчання, запровадив новий науково-історичний метод викладання богословської науки – вивчення історії релігії. Він вимагав свідомого, наочного, доступного, систематичного вивчення матеріалу. Вважав, що підручники для широкого загалу мають бути написані простою, доступною мовою.

Григорій Савич Сковорода (1722-1794) – видатний український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва. Навчався в Києво-Могилянській академії, поглиблював знання за кордоном. У вихованні Г.Сковорода пропонував такі методи, як бесіда, роз'яснення, поради, приклади, радив виховувати не тільки словом, а й ділом, переконанням, привчати дітей критично аналізувати свої вчинки, дотримуватися суворого режиму, уникати

надмірностей. Він належно оцінив працю вчителя, висував до нього високі вимоги, зокрема до його знань, благородства, любові до дітей, до своєї справи. Вчитель повинен бути прикладом для інших в усьому, вміти володіти голосом, викладати «прилично, тихо й без крику».

Перші гімназії в Україні з'явилися в Харкові, Чернігові, Катеринославі, Новгороді-Сіверському, Полтаві, Херсоні. У Харкові, Полтаві та Одесі було засновано інститути шляхетних дівчат. У 1805 р. у Харкові відкрився перший в Україні університет, який відіграв значну роль у розвитку культури, науки, освіти і школи. У Правобережній Україні школи працювали за окремим статутом: парафіяльні училища були у віданні католицького духовництва і чернечих орденів; існували примітивні сільські школи, де учнів навчали дяки (в одній із них навчався Тарас Шевченко). На землях Східної Галичини і Буковини школи було полонізовано і онімечено. В 1805 р. «руські» школи передані латинській консисторії, а вже з 1817 р. навчання в них дозволялося тільки польською мовою. Українською мовою можна було навчати тільки в приватних школах. У 1848 р. під впливом буржуазно-демократичної революції австрійський уряд дозволив навчання в школах українською мовою, проте польське панство цілком проігнорувало це право. Наприкінці ХІХ ст. кількість початкових шкіл у підросійській Україні зросла у 12 разів (порівняно з серединою століття), однак вони не задовольняли потреби народу в початковій освіті. Рівень грамотності населення на цей час становив 15–20%. Якість навчання у народних школах була низькою. Відповідно до прийнятого у 1864 р. «Статуту гімназії і прогімназії», встановлювалися класичні та реальні гімназії (замість повітових училищ) – неповні середні навчальні заклади. В Україні гімназії поширювалися повільно, їх було замало, щоб задовольнити потреби навіть половини бажаючих до них вступити. Доступ обмежувався і через високу плату за навчання. Стан вищої освіти в Україні був також вкрай незадовільний. На початку ХХ ст. усі вищі навчальні заклади зосереджувалися лише в Києві, Харкові, Одесі й Катеринославі. У підросійській Україні в усіх початкових і середніх школах

навчали російською мовою за навчальними планами і програмами, що діяли по всій Росії. На західноукраїнських землях у середині XIX ст. структура початкових шкіл залишалася такою ж, як і раніше: парафіяльні, тривіальні та головні. Середню освіту давали гімназії та реальні школи. Австрійський уряд під тиском революції 1848 р. був змушений прийняти конституцію і дати певні полегшення народам, що населяли імперію. У 1848 р. у Львові було створено Головну Руську Раду як офіційного представника українського населення Галичини у Відні. Рада виступала за розвиток української мови і шкільництва й домоглася ухвалення низки законів. У другій половині XIX ст. на західноукраїнських землях виник новий тип школи – утраквістична (двомовна). Для об'єднання зусиль у боротьбі за українську школу 1910 р. створено Краєвий Шкільний Союз.

Остаточно радянська влада в Україні встановилася в грудні 1919 р. Спершу українські більшовики не мали чіткого плану розбудови системи освіти в Україні й усю свою діяльність спрямували на ліквідацію старої системи освіти, відокремлення школи від церкви, формування нового апарату управління освітою. Нову українську систему освіти вони намагалися будувати за російським зразком. У травні 1919 р. було видано «Положення про єдину трудову школу УРСР», в основу якого було покладено чинне в Радянській Росії «Положення про єдину трудову школу». Воно передбачало запровадження безплатного і спільного навчання дітей обох статей з восьми років; загальноосвітній і політехнічний характер освіти, заборону релігійного виховання; запровадження продуктивної праці дітей. Скасовувалися перевідні та випускні іспити, домашні завдання, п'ятибальна система оцінювання знань. У роки війни (1941 – 1945) радянське шкільництво в Україні спрямовувало зусилля передусім на збереження школи і перебудову її роботи відповідно до умов воєнного часу. Вже на початку війни було евакуйовано у східні райони дітей, вчителів, дитячі будинки, технікуми, вищі навчальні заклади разом зі студентами і викладачами. Було ухвалено низку важливих для розвитку шкільництва рішень: дітей до школи приймали з 7-

річного віку; запроваджувалося роздільне навчання хлопчиків і дівчаток (проіснувало до 1954 р.); з'явилися нові типи навчально-виховних закладів (школи робітничої і селянської молоді, суворовські та нахімовські училища); відкривалися дитячі будинки для дітей-сиріт; запроваджувалися обов'язкові випускні экзамени, нагородження випускників-відмінників золотою і срібною медалями тощо. Після війни розгорнулася робота з відновлення роботи школи на всій території України. У 1949 р. здійснено перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти, у 1956 р. з'являється новий тип школи – школа-інтернат. 24 грудня 1958 р. було прийнято закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», яким передбачався перехід на обов'язкову 8-річну освіту для дітей віком від 7 до 15–16 років; основний тип середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (11-річні: 8 класів + 3 роки для здобуття повної середньої освіти та професійної підготовки). З 1964 р. середня школа стала 10-річною. У 1966 р. скасовано обов'язкову професійну підготовку в загальноосвітніх школах. Починаючи з сьомого класу, вводяться факультативні курси з окремих навчальних предметів. З 1972 р. здійснюється перехід до обов'язкової середньої освіти. У 1984 р. було прийнято основні напрями шкільної реформи, що передбачала підвищення якості освіти й виховання. Згодом було здійснено перехід на навчання дітей з 6-річного віку та на 11-річний термін шкільного навчання; змінювалася структура загальноосвітньої школи (початкова – 1–4 класи, неповна середня – 1–9 класи, середня школа – 1–11 класи); зменшувалася наповнюваність 1–9 класів до 30, 10–11 – до 25 учнів. Проте через економічну кризу в країні ці реформи загальмували.

Україна успадкувала від Радянського Союзу добре відому в світі систему освіти, яка забезпечувала високий рівень масової грамотності та якісну підготовку з технічних і природничих дисциплін. Досі наші фахівці їдуть працювати в інші країни, проте в Україні їхні знання не знаходять застосування. Тому освітня політика має передбачати не тільки збереження

наявного освітнього потенціалу, але й його перетворення на чинник розвитку суспільства. Для цього потрібно провести критичний аналіз нинішнього стану системи освіти з урахуванням світових тенденцій та виходу української освіти на світові ринки освітніх послуг. Освіту розглядали як монополію держави і як засіб для забезпечення потреби тоталітарного режиму в працівниках. За радянських часів освіта підтримувала ідеологію протистояння із Заходом, тому її система управління, організаційні засади і зміст не дозволяли навіть думати про світову чи європейську інтеграцію. Україна успадкувала цю тоталітарну за характером освіту, що склалася як замкнута, закрита система. Радянська система освіти мала низку відмінностей від освітніх систем демократичних країн: способи здобуття освіти, процедури надання вчених ступенів відрізнялися від прийнятих в інших країнах стандартів і процедур; хоча офіційна ідеологія проголошувала «боротьбу за мир», насправді країна нарощувала гонку озброєнь. Зрозуміло, що за таких умов у системі освіти держава більше уваги приділяла науково-теоретичному знанню і точним наукам. Цей розподіл пріоритетів призвів до занепаду у викладанні гуманітарних і соціальних дисциплін, які перебували під жорстким ідеологічним контролем; держплан видавав замовлення на кількість та спеціальності майбутніх фахівців, а потім через розподіл забезпечував випускників навчальних закладів робочими місцями. Така схема підтримувала соціальну стабільність, але водночас паралізувала можливості освітньої системи самостійно реагувати на зміни в економічному середовищі; державний диктат щодо змісту і форм викладання, насаджування єдиних організаційних засад не залишали місця для громадського контролю і публічного обговорення альтернатив. Освітня наука не порушувала проблем управління; ідеологія однаковості офіційно не визнавала відмінностей у соціальному та економічному становищі громадян. Тому такої нерівності, хоч фактично вона й існувала, освіта не враховувала; через нехтування регіональними, релігійними особливостями спільнот, а також

етнічними, соціальними і культурними відмінностями індивідів у країні не було вибору навчальних програм, знизилися вимоги до змісту освіти.

Радянська система освіти мала потужну інфраструктуру і функціонувала досить ефективно, забезпечуючи високий рівень знань у галузі точних наук і відданість комуністичним ідеям серед більшої частини населення радянських республік. Але така система могла існувати тільки в тоталітарному режимі, для підтримки якого її, власне, й було створено. Одна з характерних рис такої системи освіти – авторитарність в ухваленні урядових рішень: «згори» спускали «суспільне замовлення», ідеологічні доктрини унеможливлювали комунікацію у виробленні освітньої політики, оскільки держава забороняла незалежну громадську думку і публічну опозицію. Такий підхід, природний для тоталітарного режиму, стає суттєвою перешкодою під час переходу до демократичного суспільства. Після проголошення в Україні незалежності система освіти, що не зазнала кардинальних змін, дедалі більше перешкоджає становленню відкритого суспільства. Склалася парадоксальна ситуація: держава вже не несе відповідальності за забезпечення випускників робочими місцями, але й досі контролює зміст і організацію освіти. За умов глобалізації та інформаційної революції, коли в економіці поступово формуються конкурентні відносини, система освіти, створена для виконання специфічних завдань радянського режиму, не виконує своєї суспільної функції. Певна річ, варто зберегти позитивні риси нинішньої системи освіти. Однак, цілковита залежність від радянської спадщини становить неабияку загрозу для українського суспільства. Тому відбувається поступовий відхід від неї, впровадження інновацій в освіті, запозичення та засвоєння європейського досвіду.

У сучасному світі, який ввійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом

громадянського демократичного суспільства. Для України, у культурно-цивілізаційному аспекті, європейська інтеграція – це входження до єдиної сім'ї європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій. Як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної і політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації. Європейська інтеграція, таким чином, стає ключовою ланкою відкриття України світу, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі Указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [158, с. 4].

Декілька слів про сучасний кризовий стан у державі, який частково відображається на системі освіти та на її ефективності. Повернення до історично-традиційних форм існування системи освіти формує прозоре розуміння витоків її сучасних проблем, викриває іманентно визначені конфліктні ситуації. Постає картина цілковитої паралельності комунікативних дискурсів, що виникають на історичному просторі однієї етно-соціальної зони. Трансформації суспільно-політичних систем не впливають на базові культурні засади формування та управління освітньою системою. Зміна ідеології, що ставить акценти часто цілком протилежно до попередньої ідеологічної парадигми, все ж не здатна зламати традиційно-сформовані форми мислення в межах даної культури. Вплив соціально-політичного режиму все ж залишається обмеженим суто політичними символами, автоматично фіксованими на побутово-захисному рівні

мислення. Це не стільки справжня світоглядна переконаність, як акт самозахисту, виживання у неможливих умовах соціального експерименту. Психіка людини поступово пристосовується до незручних політико-економічних реалій, але на рівні підсвідомого вона зберігає базову матрицю гуманістично-традиційного світогляду, що і гарантує справжнє збереження етносу, його виживання в період соціальної деструкції і готовність до нового відродження. Саме тому моменти «зламів», соціальних змін відіграють роль «експериментальних майданчиків» для накопичення емпіричного досвіду на майбутнє, за допомогою яких можна моделювати різноманітні варіанти розвитку складно-диференційованої системи, якою є система освіти. Для аналізу системи освіти, її основних функцій та взаємодії з іншими соціальними інституціями логічно виділити базові методологічні підходи-концепції, а саме: концепція «всепічного впливу на особистість» у системі освіти; концепція «рівності прав» в освітньо-виховному процесі для представників різних суспільних страт; концепція «незаперечного авторитету педагога-вихователя»; концепція «освіти як самоорганізуючої системи» [196, с. 200-203].

Кожній історичній добі властиві свої проблеми та завдання. Наприкінці ХХ століття в Україні розпочалася нова історична доба – доба здобуття незалежності, справжньої незалежності, не лише де-юре, а й де-факто. За цих вимог особливо важливі завдання постають у галузі освіти, яка найперше покликана сформувати нову людину – компетентну, освічену, виховану – патріота, фахівця своєї справи.

Отож, спробуємо узагальнити ці завдання, надати їм конкретного звучання в сучасному історичному контексті. Існує необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей; потреба у віднайденні раціональних схем співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоювати. Необхідне забезпечення оптимального балансу між локальним і

глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, а й громадянином світу. Повинно бути сформульовано на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння найвищої цінності – людини, її права стати і залишатися собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства. Повинен бути продовжений процес формування в людини здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зростання комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій і переконань, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності [129, с. 158].

Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;

- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.

Сучасні загальноцивілізаційні тенденції розвитку роблять системоутворюючий вплив на реформування системи освіти України, яке передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей, та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б інтереси особи та потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання на протязі всього життя;
- піднесення освіти України до рівня освіти в розвинутих країнах світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство [158, с. 6].

Подальша модернізація системи освіти в нашій державі, вдосконалення і підвищення якості освітніх послуг є найважливішою соціокультурною проблемою. Це значною мірою зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування сприятливих умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації і самореалізації в європейському просторі. Зазначені процеси стали вагомою і переконливою мотивацією реформування української галузі освіти, що здійснювалося в роки її незалежності. Приєднання до Болонського процесу буде мати також системотворчий вплив на подальше реформування і розвиток освіти в Україні.

Уже сьогодні в Україні реформування національної системи освіти, зважаючи на публікації і виступи науково-педагогічних працівників вищої

школи та керівників системи освіти, не можна уявити поза контекстом інтеграції Європи, поза Болонським процесом – створення до 2010 року єдиного європейського освітнього простору. Вважаємо, що однією з передумов входження в європейський освітній простір є включення до національної системи освіти основних принципів Болонського процесу: формування і зміцнення інтелектуального, культурного, соціального і науково-технічного потенціалу країни як частини Європи; зміцнення міжнародної конкурентоспроможності системи освіти; підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей (університети як носії національної і європейської свідомості); досягнення кращої сумісності і порівняння систем освіти тощо [169, с. 7].

В основі Болонського процесу лежить переконання, що в епоху глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дасть змогу всім країнам – учасникам процесу вповні скористатися перевагами культурної розмаїтості й розбіжностей у традиціях дослідження й викладання, неухильно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. В основі Болонського процесу лежать ті самі цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції.

Ключові позиції Болонського процесу:

1. Двоциклове навчання (1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання). Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра та доктора наук.
2. Кредитна система обліку трудомісткості навчальної роботи у кредитах (нагромаджувальна система ECTS) для реалізації концепції «навчання впродовж усього життя».
3. Якість навчання, система оцінювання діяльності вищих закладів освіти та знань студентів (встановлення стандартів транснаціональної освіти).

4. Розвиток мобільності студентів, викладацького персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом.

5. Забезпечення випускників роботою (академічні ступені й кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці).

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти» (залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу).

Реформування нашої освіти, зокрема вищої освіти, має відбуватися на тій же платформі, що й для інших країн. Вона повинна відповідати сучасним вимогам якості освіти, переходу від існуючої моделі концентрованого навчання протягом обмеженого часу до системи неперервної освіти, достатньо гнучкої, яка має відповідати швидкозмінному попиту на ринку праці.

Створюючи зону європейської вищої освіти, ініціатори Болонської декларації з метою вирівнювання якості освіти передбачають організувати незалежні акредитаційні агенції. Але чи зможе Україна конкурувати з ВНЗ країн, які зараз вкладають в освіту не залишкові кошти, а понад 20% ВВП (США, Японія, Німеччина, Англія). Для реалізації позитивних тенденцій у вищій освіті необхідне достатнє матеріально-фінансове забезпечення системи освіти. У СРСР на освіту надавалося 6-7% ВВП, а зараз у більшості країн СНД таке фінансове забезпечення вдвічі зменшилось. Так, в Україні в 2003 р. для освіти було надано 5,6%; вищу освіту за власний кошти в Україні отримує 40-45% студентів, у Киргизії – 75%, лише в Республіці Білорусь вдалося зберегти попередні цифри. На початок 90-х років освіченість населення (особи з дипломами про вищу освіту вікової групи 20–60 років) Канади складала 40%, США – 36%, Швеції – 23%, Німеччини – 22%. Освіченість населення Росії у цей же період – 11,3%, Азербайджану – 10,5%, України – 10,4%.

Сьогодні істотно ці показники не змінилися: у вищих навчальних закладах України навчається близько 400 студентів на 10 тис. населення, що складає лише 4%. Ми відстаємо за цим показником не тільки від

західноєвропейських держав, а й від сусідів – Росії та Білорусі [43]. Основою освітньої політики щодо вищої школи повинно стати створення передумов, щоб якомога більша частина громадян України, які прагнуть отримати вищу освіту, могла це здійснити. Пріоритетами державної політики щодо розвитку освіти повинно бути створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти; необхідних умов для розвитку обдарованих дітей, розвиток освіти в сільській місцевості [244, с. 161, 164].

Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові:

- формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів;
- приєднання національних систем освіти і науки до європейського простору з єдиними вимогами, критеріями і стандартами.

Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15-20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Зазначимо, що Болонський процес мав свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками країн Європи Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (Париж, Сорбонна, 1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти в Європі. Сам же Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. в Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 р. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності

громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці якраз як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінювання якості навчання; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору.

Наступний етап Болонського процесу відбувся вже у Празі 19 травня 2001 р., де представники 33 країн Європи підписали Празьке комюніке. Головні рішення цього саміту такі: країни знову підтвердили свою позицію щодо цілей, визначених Болонською декларацією; учасники високо оцінили активну участь у процесі Європейської асоціації університетів та національних студентських спілок Європи; вони визначили конструктивну допомогу з боку Європейської комісії та висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

Третій етап Болонського процесу, відбувся у Берліні 18-19 вересня 2003 р., де було підписано відповідне комюніке. Принципово нове рішення Берлінського саміту – поширення загальноєвропейських вимог і стандартів також на докторські ступені. Встановлено, що у країнах – учасницях Болонського процесу має бути один докторський ступінь – «доктор філософії» у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.). Була запропонована формула триступеневої освіти (3-5-8), згідно з якою не менше трьох років відводиться для отримання рівня «бакалавр», не менше п'яти років – для отримання рівня «магістр» і не

менше восьми років – для отримання наукового ступеня – «доктор філософії». Важливо, що освітньо-кваліфікаційні рівні і науковий ступінь розглядаються як складові цілісної системи освіти людини. Акцентовано увагу на потребі сприяти європейському простору вищої освіти. Було приділено особливу увагу важливості контролю і дотримання європейських стандартів якості освіти на всьому просторі. Ці стандарти в Європі розробляє і підтримує міжнародна організація «Європейська мережа з гарантування якості»). Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю навчання протягом усього життя. Зазначено також, що європейський простір вищої освіти та європейський простір дослідницької діяльності – дві взаємопов'язані частини спільноти знань. Важливо, що з урахуванням цих нових рішень до Болонської співдружності разом з іншими шістьма країнами було прийнято і Росію (отже, до Болонського процесу сьогодні входять вже 40 країн Європи). Зрозуміло, що з огляду на глибокі традиції російської освіти і науки Російській Федерації буде важко відмовитися від багатьох переваг своєї системи, наприклад від двох наукових ступенів, а в перспективі – від Вищої атестаційної комісії як державного органу контролю за стандартом наукових ступенів та ін.

Четвертий саміт Болонського процесу планувалося провести 19-20 травня 2005 р. в Бергені (Норвегія).

Отже, Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і потрібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 р. європейського наукового та освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, зростання конкурентоспроможності європейської вищої школи. Для досягнення цієї мети було запропоновано

прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; увести двоступеневу структуру вищої освіти; ввести взаємовизнаний на європейському просторі науковий ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць, яку ще називають системою кредитних одиниць, системою кредитних заліків, системою кредитних рівнів, системою залікових одиниць, кредитною системою взаємовизнання тощо; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінювання відповідно до сучасних вимог; усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи. На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний; полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий. Щоб вступити до Болонської співдружності і, головне, стати її повноправним членом, Україні треба буде суттєво перетворити свою систему вищої освіти і науки. Найважливішим завданням при цьому є проведення ґрунтовного порівняльного аналізу вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю). За результатами цього аналізу треба визначити, що саме потрібно змінити в нашій системі, і започаткувати відповідні реформи. Болонський процес – це процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітне та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування [214, с. 165-167].

Зазначимо, що саме під собою розуміє Болонський процес. По-перше, він пропонує певну структуру ступенів вищої освіти. В університетах

історично склалися два цикли підготовки – перший – початковий (undergraduate) та другий – завершальний (graduate). Перший цикл дає змогу отримати ступінь бакалавра, другий – магістра. Після завершення повного курсу вищої освіти за допомогою аспірантури (post graduate) здобувається ступінь доктора наук (доктора філософії). Саме цю структуру циклів вищої освіти, не конкретизуючи назв ступенів (окрім докторського звання) пропонують документи Болонського процесу. Необхідність повернення до двоциклічної освіти продиктована, звичайно, не прихильністю до традицій, а, в першу чергу, потребами сучасного ринку праці, а також індивідуальними потребами студентів і академічними потребами закладів освіти. Важливою перевагою структури ступенів «бакалавр – магістр» є те, що ця структура є визнаною в багатьох країнах світу. У багатьох європейських країнах ще й досі існує одноциклічна вища освіта, яка не встигає задовольняти потреби ринку праці, що неухильно зростають. Наявність короткого першого циклу, на думку фундаторів Болонського процесу, має дозволити більш швидко поповнення ринків праці європейських держав.

Запровадження кредитної системи є одним з ключових питань Болонського процесу. Зауважимо, що кредитна система, як система виміру навчального навантаження, та кредитно-модульна система організації навчального процесу – зовсім не синоніми. Якщо кредитно-модульна система організації навчального процесу потребує докорінної перебудови організаційних засад навчання, то кредитна система оцінювання трудомісткості навчання може існувати і в межах традиційної лекційно-семінарської системи організації навчального процесу. На наш погляд, перебудова організаційних засад навчального процесу має здійснюватися дуже обережно, поступово, особливо у технічній освіті. Європейська система переведення і накопичення кредитів (ECTS) – система, яка розроблена в інтересах студентів і базується на визначенні навантаження студентів, необхідного для досягнення цілей програми. Необхідно здійснювати уточнення цих цілей, а саме результатів навчання і набутих умінь. ECTS

базується на угоді про те, що 60 кредитів складають навантаження студента очної форми навчання впродовж академічного року. В більшості випадків навантаження студента очної форми навчання в Європі дорівнює 36/40 тижням в рік, і в цих випадках один кредит дорівнює 24-30 робочим годинам. Навантаження означає приблизний час, який потрібно середньому студенту для досягнення необхідних результатів навчання. Кредит це також спосіб перевести в кількісне відношення результати навчання. Останні є комплексом умінь, що означають, що повинен знати, розуміти і бути здатним зробити студент після завершення навчання, незалежно від його тривалості. ECTS кредити можуть бути отримані тільки після завершення необхідної роботи і відповідного оцінювання досягнутих результатів навчання. Розподіл ECTS кредитів ґрунтується на офіційній тривалості циклу програми навчання. Загальне навантаження, необхідне для здобуття ступеня бакалавра, яке вимагає 3-4 роки навчання, дорівнює 180-240 кредитам. Навантаження студентів в ECTS включає час, що проводиться за слуханням лекцій, семінарів, самостійного навчання, підготовки і складання іспитів і т.д. Кредити розподіляються по всіх освітніх компонентах програми навчання (модулі, дисципліни, стажування, дипломна робота тощо) і відображають кількість роботи, необхідної для виконання кожного компоненту у зв'язку із загальною кількістю необхідної роботи для завершення повного року навчання в даній програмі. Успішність студента характеризують локальними / національними оцінками. Бажаними, особливо для випадку переведення кредитів, є додаткові ECTS оцінки. Оцінна шкала ECTS ранжирує студентів на статистичній основі. Розподіл оцінок між студентами, що одержали по курсу оцінку вище незадовільної, виглядає таким чином: А – кращі 10%; В – наступні за ними 25%; С – наступні за ними 30%; D – наступні за ними 25%; Е – наступні за ними 10%. Для неуспішних студентів ставляться оцінки FX і F. Між ними існує різниця, яка полягає в тому, що FX означає: не «виконав якусь частину роботи, необхідної для здобуття оцінки вище незадовільної», а F: «не виконав всю необхідну роботу» [243, с. 17, 25-27].

Ймовірно, що найбільш позитивним аспектом Болонського процесу може стати освітнє зближення і згуртування країн Європейського Союзу та інших країн, які приєднуються до нього. Йдеться не стільки про захист перед міфічними загрозами з боку американського гегемонізму, скільки про створення принципово нової атмосфери відкритості і співпраці всіх європейських країн в такій чутливій до націоналістичних проявів царині, якою є вища освіта. Реальна інтеграція Європи неможлива без певного рівня інтеграції освіти і об'єднання можливостей науково-викладацького персоналу вищих шкіл усіх країн Європи. Врешті-решт, суспільство майбутнього, найвиразніші паростки якого ми знаходимо саме на європейському континенті (Фінляндія, Данія, країни Скандинавії, Нідерланди, Швейцарія та ін.), буде суспільством знань, а його виробничою базою стануть надвисокі технології, створені представниками тих нано- і фемтонаук, які у наш час посилено розвивають країни – лідери Європейського Союзу [123, с. 173-174].

Болонський процес є одним із проявів модернізації освіти. Інший прояв її осучаснення – це інформатизація та технологізація освітнього процесу.

Інформатизація всіх сфер суспільного життя вимагає визначення стану й тенденцій розвитку напрямів освіти, безпосередньо пов'язаних з професійною підготовкою фахівців для задоволення інформаційних потреб користувачів. Інформаційні стосунки, які виникають під час одержання, використання, поширення та зберігання інформації, потребують розроблення моделі фахівця інформаційного профілю. Підготовка таких спеціалістів і створення умов для здобуття освіти в галузі інформаційної діяльності визнається справою державної ваги. Проте досі питання підготовки фахівця, змістом професійної діяльності якого є інформаційна діяльність як сфера інформаційного забезпечення (інформаційний сервіс), майже не досліджено [94].

Необхідно розвивати інтегровані напрями освіти відповідно до розвитку інформаційного суспільства, одним з яких є медіа-освіта. Медіа-

освіта – це напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення закономірностей масової комунікації (преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо), підготовку суспільства до життя в сучасному інформаційному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати будь-яку інформацію, особливо за допомогою технічних засобів. Даний напрям освіти поширений у педагогіці близького й далекого зарубіжжя, але в Україні цей напрям обмежується тільки вивченням сучасних технологій опрацювання даних, набуттям технологічних навичок, які є важливою складовою інформаційної культури людини, але не дають системного уявлення про зміст, сутність і мету інформатизації, не містять інтелектуальної складової в освоєнні інформаційного простору. Враховуючи тенденції глобальної цілісності інформатизаційних процесів, визначимо медіа-освіту як інтегрований напрям освіти в інформаційному суспільстві, спрямований на сприяння опануванню сучасних комп'ютерно-телекомунікаційних технологій за одночасного виховання відповідальності, пов'язаної з застосуванням цих технологій, і на усвідомлення не тільки їхніх переваг, а й загроз для людської психіки. При цьому одним із системоутворюючих понять медіа-освіти є поняття інформаційної безпеки – стану захищеності життєво важливих інтересів людини, суспільства і держави, зведення до мінімуму неповноти, невчасності й невірогідності інформації, негативного інформаційного впливу, негативних наслідків функціонування інформаційних технологій. Основним змістом медіа-освіти є інтелектуальні й процесуальні (технологічні) вміння інформаційної взаємодії. Структурним елементом і змістовою складовою медіа-освіти є інформаційна освіта в усіх її сферах – інформаційно-технологічній, інформаційно-управлінській та інформаційно-аналітичній [154].

Термін «інформаційна освіта» поки що не набув поширення, на відміну від термінів «педагогічна освіта», «економічна освіта», «технічна освіта» тощо. Не зважаючи на те, що більшість дослідників послуговуються поняттям «бібліотечно-інформаційна освіта», на наш погляд, немає потреби

як в ототожненні бібліотечної та інформаційної освіти, так і в їх штучному протиставленні. Нині освіту інформаційного профілю представлено в Україні традиційно існуючою спеціальністю «Бібліотекознавство та бібліографознавство» і введеною в середині 1990-х рр. спеціальністю «Документознавство та інформаційна діяльність» відповідно до нових потреб інформаційного забезпечення широкого спектру видів соціальної практики. Отже, потребу по-новому підійти до інформаційної освіти зумовлюють такі причини: змінилися соціально-економічні та інформаційно-технологічні умови і, як наслідок, змінилася роль людини в суспільстві; суттєвим стає вміння грамотно і оперативно працювати з інформаційними ресурсами будь-якого походження і призначення; тепер найпотужнішою зброєю є вміння маніпулювати й управляти потоками інформації, оскільки за дальшої інформатизації суспільства загроза негуманного використання сили подібних знань зростає, тому вивчення інформаційних технологій без моральної, особистої відповідальності є потенційною загрозою суспільству; потрібна всебічна оцінка інформаційних процесів з позиції основного суб'єкта інформаційного процесу – людини.

Характерною прикметою професійної освіти в галузі інформаційної діяльності є підготовка фахівців, здійснювана різнопрофільними навчальними закладами, серед них і вишів негуманітарного спрямування, такими як Івано-Франківський інститут нафти і газу, Національний авіаційний університет, Університет «Львівська політехніка» та іншими, хоча розвиток цього напрямку починався з інститутів культури. Зміст інформаційної освіти поповнюється циклами інформаційно-аналітичних навчальних дисциплін, вивченням широкого спектру інформаційних технологій, діяльністю випускників за спеціальністю «Документознавство та інформаційна діяльність» в органах державної влади та управління. Отже, виявлені В. Луговим [140] загальні мегатенденції освітньої сфери – всебічне зростання освітньої сфери та підвищення відповідності освіти соціально-культурній формі життя (гармонізація відносин освіти-результату з

суспільством, людиною, природою) – притаманні певною мірою і розвитку освіти інформаційного профілю.

Зіставлення теоретично виведених та фактично виявлених напрямків розвитку інформаційної освіти дає змогу окреслити такі тенденції її розвитку: 1. Незважаючи на кризові явища, реально спостерігається провідна тенденція кількісного зростання інформаційної освіти. 2. Відбувається галузево-шарове вдосконалення інформаційної освіти: урізноманітнення спеціалізацій та кваліфікацій інформаційних спеціалістів задля повнішого охоплення суб'єктами інформаційної діяльності документально-інформаційних масивів і потоків з метою задоволення інформаційних потреб будь-яких сфер соціальної практики. 3. Підвищення потенціалу розвитку освіти інформаційного профілю: розширення масштабів міжнародного співробітництва в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток сфери соціально значущих інформаційних послуг, наявність соціально-економічних проблем адаптації людей до умов інформаційного суспільства, зокрема наявність існуючих і потенційних загроз інформаційній безпеці тощо [153, с. 106, 108-109, 110-111].

Прогресивний і необхідний процес інформатизації вищої освіти має певні тіньові моменти. Перетворюючи знання в інформацію, інформатизація освіти відриває засвоєння знань від інших елементів людської свідомості – емоцій та настроїв, інтуїції і багатозначності, робить знання однозначними і формальнологічними, зневажає діалектичним способом мислення, виробляє «машинне мислення». Такий стиль мислення формує відповідну поведінку фахівця: спілкування людей збіднюється, відбувається соціальна ізоляція індивідів й, врешті решт, відхід людини у віртуальний світ. В галузі освіти це приводить до втрати її гуманістичної компоненти. Таким чином, ліквідація негативних наслідків інформатизації освіти вимагає розробки певної стратегії її гуманізації. Практично в усіх розвинутих країнах світу відбуваються процеси реформування освіти, її переорієнтація на навчання умінню самостійно добувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми й

шукати шляхи їх раціонального вирішення. Засвоєння й узагальнення готових знань стає не метою, а одним з допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Педагогічні системи не можуть у сучасних умовах, як на зорі нашого сторіччя, дозволити собі будувати навчання в основному на засвоєнні суми готових знань, на переливанні досвіду цивілізацій зі старої судини в нову. Метою системи освіти в сучасних суспільствах є інтелектуальний та моральний розвиток людини, щоб людина не була бездумним гвинтиком тієї або іншої політичної, ідеологічної чи будь-якої іншої машини. Сучасному суспільству потрібна людина самостійно, критично мисляча, що вміє бачити і творчо вирішувати виникаючі проблеми. Таким чином, стратегічні напрямки розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві очевидні: інтелектуальний та моральний розвиток людини на основі залучення її в самостійну діяльність у різних галузях знань. У ході реформ освіти у таких країнах світу як США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Канада та ін. саме цей напрямок визнаний головним. Тому проблеми інформатизації суспільства та освіти неможливо вирішувати лише в рамках чистої наукової інформаційної теорії, треба уміти виходити за її межі. Вона повинна породити нову якість життя, нову якість людської праці, новий хід думок, новий шлях творчого пошуку, нову парадигму освіти. При цьому дійсний розвиток суспільства, дійсна політика держави має орієнтуватись на «людський вимір [146]».

У сучасному цивілізованому суспільстві на етапі інформатизації всі його члени, незалежно від їхнього суспільного становища, використовують інформацію й знання у своїй діяльності, вирішуючи безупинно виникаючі перед ними завдання. Це дозволяє говорити про те, що головну роль у процесі інформатизації грає власне інформація, яка сама по собі не робить матеріальних цінностей. Інформація – це відомості про фактичні дані і сукупність знань, тобто це засіб, за допомогою якого суспільство може усвідомлювати себе й функціонувати як єдине ціле. Природно припустити, що інформація має бути науково-достовірною, доступною в змісті

можливості її одержання, розуміння й засвоєння; дані, з яких інформація витягується, повинні бути істотними, відповідати сучасному науковому рівню.

Реалізація можливостей технічних і програмних засобів сучасних інформаційних технологій дозволяє: забезпечити керування інформаційними потоками; спілкуючись із користувачем природною мовою, здійснювати розпізнавання образів і ситуацій, їхню класифікацію; ефективно навчати логіці доказів; накопичувати й використати знання; організовувати різноманітні форми діяльності по самостійному добуванню й поданню знань; здійснювати самостійне «мікровідкриття» досліджуваної закономірності. Все перераховане вище сприяє розвитку інтелектуального потенціалу індивіда, реалізує ідеї розвиваючого навчання. Інтеграція сучасних інформаційних технологій забезпечує системний ефект, наслідком якого стає «технологічний прорив», що має місце й у педагогіці. Разом з тим використання сучасних інформаційних технологій підтримує загальні інтеграційні тенденції процесу пізнання навколишнього інформаційного, екологічного, соціального середовища, сприяє реалізації переваг вузької спеціалізації й можливостей індивідуалізації процесу навчання.

Можливість легкого доступу до інформаційних ресурсів, а в сфері освіти – до інформаційно-методичного забезпечення процесу навчання, тиражування кращих педагогічних технологій на базі використання засобів нових інформаційних технологій забезпечує розширення й зміцнення зв'язків між окремими структурами системи освіти, що призводить до вдосконалювання її інфраструктури. Автоматизація процесів ведення діловодства в навчальному закладі, реалізація керування окремими етапами навчального процесу призводить до вдосконалювання механізмів організаційного керування системою освіти, рятує від рутинної, «паперової» роботи. Незважаючи на технічний прогрес, під час організації системи освіти потрібно вирішувати такі проблеми: створення й використання засобів інформатизації освіти, у тому числі комплектів обчислювальної техніки, що

відповідають технічним, психолого-педагогічним, ергономічним вимогам; створення системи сервісного обслуговування технічних і програмних засобів користувачів комплектів навчальної обчислювальної техніки; створення розподіленої системи державних і локальних баз даних, баз знань навчального призначення; створення телекомунікаційної мережі навчального призначення регіонального й глобального масштабу; інтеграція відомчих, територіальних й інших інформаційно-обчислювальних систем навчального призначення в єдину Державну інформаційну мережу, що орієнтована на використання у сфері освіти. Останні десятиліття інтенсивного розвитку інформатики як науки і як реального інструмента соціального прогресу характеризуються створенням принципово нових засобів обробки інформації, що ініціюють формування перспективних педагогічних технологій, орієнтованих на інтелектуальне вдосконалювання того, кого навчають. Основні перспективні напрямки використання засобів нових інформаційних технологій у сфері освіти: експертні навчальні системи, навчальна база даних, навчальна база знань, інтеграція можливостей комп'ютера й різних засобів передачі аудіовізуальної інформації, технологія мультимедіа, віртуальна реальність, засоби телекомунікацій на рівні синтезу комп'ютерних мереж і засобів телефонного, телевізійного, супутникового зв'язку.

Опис перспектив використання технологій в освіті, зокрема експертних навчальних систем, навчальних баз даних, баз знань, відео-комп'ютерних систем, апаратно-програмних комплексів, програмно-апаратних комплексів, що функціонують на базі технології Мультимедіа або систем «Віртуальна реальність», виявлення їхніх дидактичних можливостей, а також дослідження педагогічної доцільності їхнього застосування дозволяють затверджувати необхідність і пріоритетність їхньої розробки на сучасному етапі інформатизації освіти. Інтенсивний розвиток процесу інформатизації освіти сприяє розширенню сфери застосування сучасних технологій:

- Реалізація можливостей програмних засобів навчального процесу.

- Інтеграція можливостей сенсорики й навчального, демонстраційного устаткування під час створення апаратно-програмних комплексів.

- Інтеграція можливостей комп'ютера й різних засобів передачі аудіовізуальної інформації під час розробки відеокомп'ютерних систем.

- Реалізація можливостей систем штучного інтелекту під час розробки так званих інтелектуальних навчальних програм.

- Використання засобів телекомунікацій, що реалізують інформаційний обмін на рівні спілкування через комп'ютерні мережі (локальні або глобальні).

- Нова технологія неконтактної інформаційної взаємодії, що реалізує ілюзію безпосереднього входження й присутності в реальному часі в стереоскопічно представленому «екранному світі» – система «Віртуальна реальність».

Процес інформатизації освіти й пов'язане з цим використання можливостей сучасних технологій у процесі навчання призводить не тільки до зміни організаційних форм і методів навчання, але й до виникнення нових методів навчання. Паралельно з цими процесами відбувається впровадження інноваційних підходів до проблеми рівня знань, заснованих на розробці й використанні комплексу комп'ютерних тестуючих, що діагностують методику контролю й оцінки рівня засвоєння. Зміна змісту й структури освіти, понять про організаційні форми, методи навчання й контролю за його результатами призводить до зміни приватних методик викладання. Реалізація можливостей технологій у процесі навчання й пов'язане з цим розширення спектра видів навчальної діяльності призводять до якісної зміни дидактичних вимог до засобів навчання.

Дидактика в умовах інформатизації освіти ставить своєю основною метою розкриття, розвиток і реалізацію інтелектуального потенціалу індивіда при забезпеченні педагогічного впливу лонгуючого характеру, спрямованого

на досягнення освітніх цілей, які визначаються необхідністю інтенсифікації процесів інтелектуального розвитку того, кого навчають [261, с. 15-16].

Одна з сучасних новацій в освіті – це дистанційна освіта. Це якісно новий вид навчання, що набув особливого розвитку в останній третині ХХ ст. На Заході дистанційна система освіти набула значного поширення в 70-х роках ХХ ст. і стала результатом своєрідної революції в системі вищої освіти. Головними причинами перетворень, що кардинально змінили класичну університетську модель освіти, стали науково-технічний прогрес та пов'язана з ним інформаційна революція. За даними зарубіжних експертів, у найближчі роки для кожного працюючого вища освіта буде мінімальним рівнем освіти. Навчання такої кількості студентів за очною формою навряд чи можливе навіть у найблагополучніших країнах. Тому останнім часом кількість тих, хто навчається за дистанційними технологіями, зростає швидше порівняно із студентами денних відділень. Стратегічна мета розвитку дистанційної освіти у світі – дати можливість тому, хто навчається, вивчити програму навчання будь-якого коледжу чи університету в будь-якому місці. Це передбачає перехід від обмеженої концепції фізичного пересування студентів із країни в країну до концепції мобільних ідей, знань та навчання на основі розподілу знань засобом обміну освітніх ресурсів за допомогою комунікаційних каналів. Сьогодні у світі набуто значного досвіду реалізації систем дистанційного навчання, що використовують телекомунікаційні системи. Значне місце в них займають системи на основі комп'ютерних мереж, системи безпосереднього телевізійного мовлення, дистанційного навчання з використанням сучасних телекомунікаційних технологій. Дистанційна освіта є одним з найважливіших соціальних механізмів, що сприяє адаптації суспільства до нових ринкових умов. Класно-урочна система не може забезпечити тієї масовості навчання, якої вимагає наше сьогодення. Інформаційна революція стала причиною революції в освіті, що полягає в переході від книжкової культури до електронної. Нині змінюється статус викладача і статус знань в освіті. Метою освіти стає уже не засвоєння

величезного обсягу знань, що постійно збільшується, а передавання, генерування інформації в обмін на здобуту інформацію. Таким чином, перехід в освіті від знань до інформації відновлює статус викладача як автора матеріалу, що передається. Новій освітній парадигмі відповідає дистанційна модель освіти, особливістю якої є індивідуалізація навчання. Дистанційне навчання має вирішальне значення не тільки для формування в Україні нової архітектури педагогічного простору, а й для становлення міцних основ нової культури, що базується на принципах справжньої демократії та гуманізму. Основним принципом заочного навчання є віддаленість студента від ВНЗ. Уперше у світовій практиці форма віддаленого навчання з'явилася завдяки розвитку поштового зв'язку й виступила у вигляді навчання за листуванням або кореспондентського навчання. Потім з'явилася заочна форма навчання, коли навчання за листуванням доповнилось навчанням студентів на сесіях, під час яких студенти мали можливість безпосереднього контактувати з викладачами. І, нарешті, в 1970-х роках з'явилася дистанційна освіта. Парадигма дистанційної освіти вбирає в себе орієнтації організаційної діяльності, технології, методи навчання. Вона ґрунтується на принципах, які забезпечують взаємозв'язок аспектів дистанційної освіти – технологічного, організаційного, педагогічного та ціннісного. Такими принципами є принципи лібералізму, що реалізує концепцію прав і свобод людини. Дуже важливий серед них принцип відкритості, відповідно до якого кожний, хто досягнув необхідного віку (18 років), має право на здобування освіти без будь-яких екзаменів і тестування; прийом у вищий заклад освіти здійснюється протягом цілого року за відсутності фіксованих строків зарахування; студент вільний у виборі місця навчання, оскільки технології дистанційної освіти дають можливість здійснювати навчальний процес поза навчальними аудиторіями; освіта стає доступною для малозабезпечених [61]. Необхідними компонентами управління в дистанційній освітній системі є оцінка ефективності організації навчального процесу та моніторинг роботи вищого навчального закладу. Обґрунтовані рішення щодо управління

педагогічним процесом вимагають проведення соціологічних досліджень, заснованих на методах опитування, аналізу думок, експертної оцінки студентів, викладачів і управлінців різного рівня. Ці дослідження допомагають, по-перше, вивчити розмаїття ролей викладача та інших спеціалістів у навчальному процесі; по-друге, проаналізувати та виявити слабкі місця і неузгодженості в управлінні навчальним процесом вищого навчального закладу [134]. Дистанційне навчання – це технологія, що ґрунтується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створює за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування. Для цієї технології характерна сильна пізнавальна мотивація, що створюється мережею Інтернет, та якість підготовки фахівця. Це й робить дистанційне навчання технологією навчання XXI ст. Саме посиленою мотивацією дистанційне навчання відрізняється від заочного, і з цим пов'язаний якісний стрибок, через що його не можна назвати новим етапом у розвитку заочного навчання. Дистанційне навчання характеризується високим професіоналізмом, прагненням до співробітництва, самоствердженням високим рівнем комунікації. Йому властиве різке посилення соціально значущих мотивів: ділового, пізнавального, співробітництва, самореалізації і розвитку, афіліації, самоствердження й комунікативності, що є по суті наслідком використання відкритого і комп'ютерного навчання та сучасних засобів комунікації.

Дистанційне навчання уособлює досить широке коло технологічних, педагогічних і адміністративних чинників, адаптованих для забезпечення навчального процесу; з урахуванням того, що викладач і студент не мають постійного контакту. Розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій дає досить значні технологічні можливості для трансформації знань, а також взаємодії викладача і студента. Комп'ютер у даному випадку виступає в ролі інструмента добре структурованої системи інформації, обробленої і адаптованої для навчальних цілей з урахуванням

професійного призначення. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі налічує близько 20 років. За цей час методики постійно удосконалювались, набували нових рис. При цьому розв'язувалися складні освітні завдання, пов'язані з підготовкою кадрів. При будь-якій формі навчання (очній чи заочній), неможливо забезпечити зростаючі вимоги до рівня і якості підготовки, майбутньої професійної діяльності спеціаліста без комп'ютерних технологій. Використання їх у навчальному процесі має бути не епізодичним, а постійним. Проблема полягає в методичному забезпеченні комп'ютеризації курсів. Для цього потрібно перебудувати навчальний процес з урахуванням орієнтації на створення комп'ютерних програм, концентрувати зусилля на розробці програмно-методичного забезпечення навчального процесу. На сьогодні в практиці застосування інформаційних технологій в освітній сфері спостерігаються такі дві провідні тенденції: застосування промислових універсальних комп'ютерних програм, призначених для вирішення широкого кола практичних і наукових завдань, що стосуються різних галузей виробництва, їх навчальних версій, які адаптують дані пакети для освітніх цілей; розробка й використання комп'ютерних навчальних програм, створених з цільовою установкою на навчальний процес з урахуванням спектра програмного забезпечення – від простих тестів до складних мультимедійних комплексів.

У процесі навчання можуть використовуватися різноманітні інформаційні ресурси як загального призначення, так і вже існуючі у глобальних мережах. У міжнародній мережі Інтернет, яка поєднує велику кількість комп'ютерної інформації, діє близько 2000 серверів. Вони містять необхідну інформацію майже всіх сфер діяльності людини. Доступ до них здійснюється за допомогою кількох традиційних для мережі Інтернет систем. Діапазон їх різноманітний, починаючи від систем електронної пошти до систем, які дають змогу увійти до інформаційних ресурсів Інтернет у режимі on line. Сучасні комп'ютерні навчальні програми містять потужний методичний потенціал. Вони дають можливість використати глобальні

мережі в навчальному процесі як студентам, що здобувають освіту на стаціонарній формі, так і тим, які хочуть підвищити свою кваліфікацію заочно. З урахуванням розвитку існуючих методик комплексів комп'ютерної підтримки традиційного процесу навчання це дасть можливість використати нагромаджений досвід при створенні комп'ютерних навчальних програм у дистанційному навчанні, проводити роботу з навчальними мультимедійними програмами. Отже, відбудеться поступовий перехід до використання комп'ютерних освітніх програм майбутнього, що існують на навчальних серверах університетів практично у будь-якій країні світу.

Об'єктивні потреби розвитку сучасного суспільства спричинили створення та розвиток у багатьох країнах світу системи дистанційної освіти. Актуальність створення та функціонування схожої форми навчання для України є очевидною: дистанційна освіта повинна відігравати життєво важливу роль у збереженні й розвитку єдиного освітнього простору в Україні [90, с. 26, 29-30, 31].

У контексті сказаного стає зрозуміло, що освіта в сучасному світі – і це давно продемонстрували найпотужніші країни світу, такі як Японія, Корея, США, – має: а) бути максимально індивідуалізованою (з урахуванням природних здібностей, психологічних особливостей індивіда); б) будуватися на найкращих освітніх технологіях (щоб – найголовніше – навчити людину вчитися, тобто самовдосконалюватися, знаходити нові знання на базі здобутих); в) бути справді в безперервному розвитку.

Серед основних характеристик освіти, які нині беруться в першу чергу до уваги, можна визначити такі: а) масовий, всеохоплюючий характер освіти (не плутати з індивідуалізацією навчання). Тобто освіта перестає бути певною мірою елітарною сферою, предметом небагатьох (еліти) – вона стає предметом більшості, передусім дорослого населення тих країн, які гостро відчувають необхідність переходу від індустріальних та постіндустріальних суспільств, до суспільств інформаційних; б) принципова зміна не лише загальнолюдського, загальноцивілізованого призначення освіти, а й

обов'язкова її безперервність, тобто навчання, освіта, духовне і практично-прикладне, професійне збагачення, професійна підготовка людини під час здобуття освіти упродовж усього життя. Отже, якщо сподіватися, очікувати, що освіта впродовж усього життя дасть певні наслідки, то варто враховувати, що вона є об'єктивною, реальною потребою людського чинника розвитку саме сьогодні. Зазначимо, що висока і систематична освіта впродовж життя вкрай необхідна не лише людям з певною вже набутою освітою і стабільним соціальним статусом у суспільстві, а й тим, кого зараховують до так званих кризових, маргінальних соціальних груп, та ще для тих, хто працює, хто потребує освітніх послуг, максимально наближених до місця роботи чи проживання. Не можна забувати і того, що освіта дорослих значною мірою сприяє забезпеченню більш успішного пристосування до життя за різних причин і обставин недостатньо або й повністю несформованих членів суспільства та тих, життєвий шлях яких різко змінився. Зверніть увагу, наприклад, на те, як нині у багатьох високорозвинених країнах налагоджено навчання людей з обмеженими можливостями, тих, хто відбуває покарання за законом та ін. Звідси логічний розвиток заочного, дистанційного навчання, а отже, вимога принципово іншого навчально-методичного забезпечення навчального процесу. Серед основних принципів освіти впродовж усього життя, зокрема в Україні, можна виділити такі основні, обумовлені не лише реальною ситуацією, а й законами про освіту: доступність освіти; послідовність та спадковість її здобуття; державна підтримка освіти на всіх її рівнях.

В Україні є всі складники освіти впродовж усього життя. Таку систему освіти ще часто називають системою післядипломної освіти. До її організації в державі нині мають стосунок більш як 500 державних і недержавних ВНЗ, багато галузевих (при міністерствах і відомствах) навчальних підрозділів. Загалом щорічно через таку систему навчання проходять більш як 300 000 фахівців. Звісно, безпосередньо в питанні особливостей організації і функціонування освіти дорослих в різних країнах є свої досить суттєві

відмінності. У Польщі, наприклад, не держава організовує освіту дорослих (без ВНЗ) – нею займаються різні громадські організації та товариства за рахунок самих учасників навчання, промислових підприємств, установ, недержавних організацій. У Бразилії, наприклад, 0,1% видатків на освіту дорослих – витрати федеральних урядів, 0,4% – штатів, 0,5% – місцевої влади і майже повністю (99,3%) освіту дорослих фінансує федеральний уряд. У деяких країнах світу для дорослих організують провідні навчальні заклади. В Індії, наприклад, набір на заочні курси (кореспонденційні) здійснюють понад 40 університетів, а у другій половині 80-х років тут було створено спеціальний Відкритий університет ім. Індіри Ганді. У Швеції навчання дорослих головним чином здійснюється через народні університети (їх понад 100). В Японії така освіта має громадський характер і проявляється головним чином у формах різних семінарів, практикумів, заочних курсів, у мережі Інтернету. У Китаї нині функціонує понад 1300 спеціальних вищих шкіл для дорослих, більшість з яких утримує держава. Для сучасної України є хибною думка, що спочатку економіка, а потім соціальна сфера, тобто духовність. Її хибність стала особливо помітною в перші роки незалежності, з моменту зменшення відсотків на фінансування освіти. Система освіти сучасної України може базуватися, відповідно створюватися, вдосконалюватися і розвиватися, на таких основних засадах: а) безперервність, спадковість в освіті відповідно до віку, ступеня соціального розвитку і професійної кваліфікації громадян; б) постійне врахування основних тенденцій суспільного, соціального розвитку конкретного соціуму, його громадян. Однією з найстаровинніших і найвпливовіших систем освіти є ідеологія освіти, яку називають культурний консерватизм. Ідеї, що лежать в основі цього напрямку, досить прості: вчитель має зберегти і передати учню культурні досягнення минулого і навчити поєднати, вивірити їх з досягненнями сьогодення. Звідси часто повторюють, що навчання – це не так пізнання нового, як вдосконалення самого себе в умінні навчатися, самому відшукувати і поціновувати нове. Зазначимо, що для національних систем

освіти саме ідеологія культурного консерватизму є принагідною і можливою для дієвішої реалізації. Один з найважливіших (за Г.Гегелем) – моральний. У процесі навчання, розкриваючи суть, характер, зміст, соціальну детермінованість знання та ін., важливо наголошувати саме на його моральних складниках – на значенні духовних засад знання, його конструктивного, творчого начала і призначення. Без цього знання може відігравати хіба що інформативну роль, збільшуватиме інтелектуальний потенціал особистості, однак мало сприятиме формуванню людини – особистості, громадянина.

У системі безперервного, впродовж усього життя навчання принцип гуманізму є основоположним, оскільки його суть полягає в орієнтації навчання й освітнього процесу головним чином на людину, створенні максимально сприятливих умов, аби вона якомога повніше оволоділа соціальним досвідом, закладеним у змісті навчання, освоєнні обраної професії, розвитку і прояву творчої індивідуальності, високих громадянських, моральних, фізичних і інтелектуальних якостей. Уже зі студентської лави принцип гуманізму має забезпечуватися відповідною поза навчальною виховною, духовно-просвітницькою роботою [71].

Отже, підсумовуючи розвиток української освіти, можна зробити висновок, що вона має давні традиції і принципи, які зумовлені специфікою вітчизняного культурного розвитку. По-перше, відкритість до світу, активне вбирання, запозичення і використання для освіти набутоків та знань інших народів. Елементами, фактами, які ілюструють цю відкритість є орієнтація в освіті на її полімовність при грецькій доміні, широка перекладацька діяльність освітніх центрів. По-друге, у вітчизняній освіті того часу чітко простежується європейська орієнтація, прив'язка до християнських цінностей. По-третє, попри домінують церковного освітнього середовища простежуються і сильні компоненти світської освіти. По-четверте, слід відзначити високий рівень історико-літописної, правничої, книговидавничої справи, науки і освіти в Україні-Русі.

Саме на ґрунті таких історичних традицій формується сучасний стан освіти в Україні, що є результатом свідомого проектування вітчизняного культурного розвитку, тобто стає стратегією освітньої політики.

На думку академіка В.Андрущенка, освіта є «фокусом суперечливих і складних проблем сучасної епохи, поєднуючи суспільне й індивідуальне, цивілізаційне і культурне, раціональне й ірраціональне, знання і віру, знання і мораль. У сучасному світі освіта – одна з домінант у житті людини й суспільства [9, с. 124]». Економічні, технологічні, соціальні, інформаційні, комунікативні тощо зміни, динамізм і різноманітність знання підносять значення освіти на вищій щабель і потребують адекватної системи її організації. Водночас загострення кризових явищ у світі актуалізує проблему пошуку нових шляхів подальшого розвитку освіти. Рух до нової системи освіти «пов'язаний зі зміною ролі і статусу людини, зі становленням і розвитком творчого характеру мислення, з інтеграцією наукового знання та інших засобів пізнання і самопізнання», – підкреслює В.Андрущенко.

Входження України в глобалізаційний простір справляє вплив на її освітню практику та культурну політику. Складності освітньої ситуації в епоху глобалізації відзначає провідний український вчений В.Андрущенко: «Особливо гостро сьогодні постають проблеми розвитку вищої освіти. Прикро, але факт: більшість вузів держави до ефективної роботи в умовах глобалізації, до реалізації нової моделі фахівця виявились не підготовленими. Звичайно, в Україні є вузи, рівень яких не поступається провідним зарубіжним університетам, а рівень деяких – значно переважає їхні показники. Однак цього аргументу сьогодні замало. Негаразди в системі вищої освіти все ще глибокі. Розробка, всебічне обговорення і ухвала Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. – перший крок на шляху приведення нашої системи освіти у відповідність до викликів глобалізації. Другим кроком має стати поетапна імплементація доктрини, третім – визнання європейською і світовою спільнотою вітчизняної освіти як

самодостатньої і конкурентоспроможної. За нашими підрахунками, вирішення цих завдань потребує приблизно четверть століття [7, с. 124-125]».

Виклики природи, суспільні, економічні, технологічні ті інші запити сучасного світу, інформаційна революція та поява суспільства, побудованого на знаннях, диктують нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних фахівців. Сукупності цих вимог відповідає практично-прагматична спрямованість освіти, яка останнім часом стає важливішою основою її подальшого розвитку.

Вимоги практично-прагматичної спрямованості вітчизняної освіти висуваються у національній доктрині розвитку освіти, де зазначено, що «мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [165, с. 9]». Отже, практично-прагматичну спрямованість сучасної освіти передають основні напрямки розвитку освіти в структурі ринкових трансформацій. А саме: інноваційний характер освіти, демократизація освітнього процесу, інформатизація та прагматизація освіти.

Глобалізація освіти припускає не тільки критику традиційно існуючої освітньої системи, яка далеко не завжди враховує насущні потреби майбутнього, але і створення нової концепції мета-освіти, яка обґрунтовує радикальні зміни в системі освіти. Уточнення основних змістовних моментів мета-освіти виявляє її як новий якісний етап глобалізаційного процесу, що передбачає гармонізацію сучасних і традиційних форм культури в єдиному універсальному процесі безперервної освіти.

РОЗДІЛ 5

ДУХОВНА СУТНІСТЬ ОСВІТИ ТА ЇЇ ПОТЕНЦІАЛ У СТАНОВЛЕННІ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема розвитку духовності суспільства та окремої особистості є актуальним питанням для сучасної науки. В наш час без вирішення цієї проблеми соціальний прогрес є, безперечно, неможливим. В процесі свого еволюційного розвитку людство накопичило велику кількість цінностей (як духовних, так і матеріальних), досягло значних успіхів у розвитку науки та вдосконаленні знань. Крім того, за цей час відбулось перетворення самої людини: у світі стало більше освічених людей. Вони, спираючись на свої знання та досвід, можуть впливати на оточуючий світ, робити його більш досконалим. І як наслідок історичних, еволюційних змін, все більшої інтеграції особистості у цивілізацію відбуваються зміни духовного світу людини [12]. Людина стає більш культурною, моральною. Але у сучасному світі, поряд з великими досягненнями у розвитку суспільства, особистості, її освіченості та моральних якостей все більше помітні проблеми, які безпосередньо пов'язані з невідповідністю матеріальних досягнень людства і тими методами та шляхами, якими вони втілюються у життя. Так, високий рівень освіти не завжди дає гарантію того, що особистість у своєму житті та діяльності буде керуватись моральними та духовними принципами, і таких прикладів можна навести безліч. Отже, на сучасному етапі розвитку суспільство зіткнулось з такою великою проблемою як бездуховність. Сьогодні, мабуть, ні в кого не має сумнівів, що без духовного відродження, духовного оновлення, повернення духовності у душі людей неможливо говорити про відродження нашого суспільства, його відповідності нормам цивілізованого існування, законодавчих та реальних гарантій прав та свобод особистості, які є пріоритетними у всьому цивілізованому світі. Актуальність нашого дослідження полягає саме у віднайдені шляхів подолання негативних

тенденцій в духовному житті українського суспільства через способи освіти та виховання.

Підвищення інтересу до теми духовності, духовного зростання особистості, до духовного виховання в сучасній науці не є випадковим процесом. Сучасне суспільство поступово позбавляється того багажу, який залишив тоталітарний режим. Але не все так просто – розпад колишнього СРСР наніс певного удару по ціннісній сфері суспільства. А саме, сформовані десятиріччями уявлення людей про добро та зло, прекрасне та бридке, справжнє та викривлене критикуються та висміюються. Досягнення певної категорії людей, їхні заслуги перетворюються в провину, а злочини та аморальні дії висвітлюються як героїчні вчинки. У суспільстві формується та запроваджується культ егоїзму та споживи [139]. В такій ситуації відбувається втрата особистістю життєвих орієнтирів. Вона стає дезорієнтованою в сучасному світі, відчуває пустоту навколо себе. Особливо такий стан речей небезпечний для молодого та підростаючого покоління. Вплив на них таких бездуховних факторів, як специфічна субкультура, наркоманія, легковажна поведінка, аморальні стосунки, втрата суспільних ідеалів, прищеплення низьких естетичних смаків, призводить до дуже негативних результатів [267, с. 3-9]. Тому звернення сучасних вчених до проблеми духовності особистості, виховання і формування її громадянської свідомості, почуття патріотизму є актуальними питаннями сьогодення. Її вирішення може бути тільки за умови чіткого визначення самого поняття духовність, виявлення показників, на підставі яких можна робити висновок про рівень духовного розвитку особистості та суспільства в цілому.

Як зазначає Г.Шевченко, проблеми духовного розвитку особистості знайшли своє відображення в роботах видатних філософів-космістів таких, як В.Соловйов, В.Вернадський, М.Бердяєв, сучасних філософів таких, як Л.Губерський, В.Андрущенко, С.Кримський, С.Пролєєв, І.Олександров, психологів – Ж.Юзвак, О.Киричук, І.Бех, М.Боришевський, соціологів таких, як О.Семашко, Б.Нагорний, В.Євтух [267, с. 3]. В своїх роботах ці автори

дають методологічне обґрунтування сутності духовності суспільства, особистості, крім того, вони розкривають філософські засади духовної культури суспільства, окремих соціальних груп, індивіда. В роботах І.Бичка, А.Горак, М.Кагана, С.Кримського, С.Пролеєва, В.Толстих, В.Федотової проблематика духовності виділяється у якості самостійного об'єкта вивчення [12, с. 8]. В працях цих філософів розкривається соціальна сутність та зміст духовності, з'ясовуються та згруповуються існуючі у філософській та громадській думці підходи до розуміння феномену духовного. Певна група вчених проводила пошукові дослідження одного з найбільш важливих компонентів духовності особистості – ціннісних орієнтацій, їхньої соціальної обумовленості та динаміки змін. Це дослідження І.Бичка, А.Вардонацького, В.Іванова, Ф.Кирилюка, М.Корнева, С.Кримського, В.Матусевича. Представляють науковий інтерес праці Л.Буєвої, В.Такірова, Л.Бондаренка, Ю.Волкова, І.Громова, В.Іванова, В.Касяна, В.Кременя, В.Ляха, Л.Сохань, В.Момова, П.Несторова, С.Шавель, що присвячені питанню формування особистості, окремих сторін соціального механізму розвитку її духовності [12, с. 9]. П.Симонов, П.Єршов, Ю.В'яземський «розкрили сутність духовності як вияв найвищих устремлень людини до знання і служіння іншим людям [219, с. 22]». Г.Шевченко вважає, що духовність – це володіння мистецтвом бути щасливим. Також Г.Шевченко наголошує, що «духовність особистості вміщує в собі гармонію, красу світу, моральні імперативи, єдність думок і почуттів». С.Ожегов визначає духовність як властивість душі, що полягає в превалюванні духовних, моральних та інтелектуальних інтересів над матеріальними [175, с. 186]. П.Симонов розглядає душу, духовність як поняття, яке виражає якість особистості, що становить собою соціальну цінність, – потребу в пізнанні, в прагненні до добра, в співпереживанні. Він стверджує, що дані поняття позначають індивідуальну вираженість в структурі особистості двох фундаментальних потреб: ідеальній потребі пізнання та соціальній потребі діяти «для інших» [176, с. 17-30]. В.Слободчиков розглядає духовність людини як ціннісну характеристику

явищ людської культури, пов'язує її з такими символами людської реальності як «внутрішній світ», «суб'єктивність», «внутрішнє Я». В своїй роботі «Ентопсихологічний аспект розвитку духовності особистості» Н.Хлопоніна, А.Тимохіна, І.Хлопонін висловлюють думку щодо зв'язку духовності з загальною культурою, ерудицією, загальним розвитком особистості. Крім того, вони вважають, що «втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Тривала криза духовності у окремої особистості може призвести до її деградації, втрати людського обличчя [257]». В соціологічному словнику поняття духовності визначається як «переважання у людині духовно-моральних, інтелектуальних якостей (цінностей) над матеріальними [189, с. 99]». В культурологічному словнику духовність визначається як «індивідуальна здатність до світо- і самопізнання, орієнтованість особистості діяти «для інших», пошук нею моральних абсолютів [69, с. 44]». В педагогічній науці ми знайшли такі визначення терміну «духовність»: «понятие обобщенно отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному», «природному») существованию человека или по меньшей мере отличные от него. Духовность обнаруживается в обращенности человека к высшим ценностям, к идеальному, в сознательной устремленности человека к совершенству, соответственно одухотворение заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу [187, с. 81]»; «індивідуальна виваженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу. Душевність характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, в якій вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата

духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання [74, с. 106]».

У сучасній філософській науці вчені дають таке визначення терміну «духовність»: «...духовность же сопряжена с развитостью совести, интуиции и со способностью мистически пребывать в тех или иных слоях духовного бытия... [230, с. 207]»; «категорія людського буття, що виражає його здатність до творення культури та самотворення. Прояснення природи людського буття через категорії «дух» та «духовність» означає, що людина може не тільки пізнавати та відображувати навколишній світ, а й творити його. Духовність постає як інтегральна категорія, що виражає теоретико-пізнавальну, художньо-творчу та морально-аксіологічну активність людини. У християнській антропології духовність є виразом вищого моральнісного спрямування людського буття до Бога [253, с. 179]»; «духовность – 1) нематериальность, бесплотность; 2) одухотворенность; наполненность духом творчества, творящим духом; 3) процесс гармоничного развития духовных способностей человека. В прямом, т.е. религиозно-философском, смысле духовность есть: а) состояние духовного; из одного только Духа составленное; б) относимое к духовному ведомству (духовенство, духовное учебное заведение); в) присутствие Духа Божьего в человеке; непосредственный контакт души с каким-либо «внешним» духом (положенность в духе, сдержанность духом); существенное свойство души быть образом (эйдосом, зеркалом) Духа Божьего. В переносном, светско-материалистическом, смысле духовность чаще всего трактуют как тягу людей к вершинам культуры и совершенствованию своих творческих способностей... О духовности говорят как о добровольном выборе индивидом важнейших общественных ценностей и идеалов и подчинении своей жизни их требованиям... По учению ап. Павла, истинная духовность сопряжена с внутренним познанием тех миров и горизонтов Бытия, которые сокрыты от внешних органов чувств; она дает человеку мистическую способность прямо

усматривать – внутренним оком, интуитивно – суть вещей и беспристрастно оценивать совестью собственные намерения и поступки [203, с. 209]».

Крім того, в контексті розгляду та аналізу поняття «духовність» різними науковцями заслуговує на увагу концепція П.Симонова, у якій відображена ідея духовності як ставлення особистості до світу. В його концепції світ представлений не як суспільство та його культурно-змістова сфера, а як інша людина. У змісті цього ставлення П.Симонов підкреслює ті ж самі якості, що і більшість інших науковців – альтруїзм, самовіддача, безкорисливість.

На думку В.Стрелкова, духовне ставлення до світу можливе лише тоді, коли людина не пливе за течією, а здійснює творчі зусилля, коли її свідомість спрямована на перетворення реальності, яка їй протистоїть.

Отже, аналіз визначення науковцями різних галузей науки поняття «духовність» дозволив нам виділити такі його суттєві ознаки: духовність як якість особистості, її основи, потяг до досконалості, перевагу у неї духовних, моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними; духовність як орієнтацію особистості на діяльність для інших, пошук нею моральних абсолютів; духовність як постійну духовно-практичну діяльність особистості, направлену на зміну та удосконалення існуючого оточення (світу, людства, себе); духовність як потребу в пізнанні, знаннях, прагненні до добра, співпереживання, вміння розбиратись у соціумі, житті, світі, собі; духовність як прагнення особистості діяти у відповідності з вищими релігійними цінностями, смислами, Богом, присутність духу Божого в людині; духовність як самореалізацію особистості на основі вищих соціальних та людських цінностей.

На підставі вищевикладеного аналізу визначення фахівцями поняття «духовність», ми можемо з'ясувати, що серед науковців немає єдиної думки щодо тлумачення цього терміну. Під духовністю ми будемо розуміти якісну характеристику особистості, яка відображає перевагу у неї духовних, моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними. З практичної

точки зору (з метою оцінки рівня духовності особистості) можна вважати духовною такою особистістю, у якій яскраво виражені наступні характеристики (що можуть виступати показниками її духовного рівня): високі естетичні уявлення та почуття, наукові знання, прогресивні політичні ідеї, доброта, обов'язок, відповідальність, справедливість, честь, гідність, совість, вірність, правдивість, щирість, повага до старших, взаємодопомога, здібності до пізнання, усвідомлене ставлення до знань, засобам їхнього досягнення, постійне прагнення до удосконалення та накопичення знань, якісного їхнього засвоєння, розвитку та застосування у повсякденне життя превалюють над матеріальними цінностями, прагматичним ставленням до життя та егоцентричністю.

Термін «духовність» застосовується для характеристики внутрішнього, суб'єктивного світу людини. Ми кажемо: «духовний світ особистості». Однак закономірно постає запитання: що належить до цього світу, за якими критеріями визначається його наявність, а тим більше розвиток? Чи вичерпується культурою мислення, рівнем і якістю знань, глибиною освіти, розумністю і раціональністю зміст поняття «духовність», а освітою – шлях її набуття? Мабуть, ні. Втім, без усього переліченого духовність не існує. Не формується вона і через «попередметне» вивчення основ наук. Це зовсім не означає заниження їхнього значення. У культурно-антропологічному контексті введення поняття духовності необхідне для визначення не тих утилітарно-прагматичних цінностей, котрі мотивують поведінку людини та її внутрішнє життя, а цінностей, на основі яких вирішуються смисложиттєві проблеми, що звично виражаються для кожної людини (різного рівня і типу освіченості) в системі «вічних питань» людського буття. Хто я, навіщо прийшов у цей світ, яке моє місце в ньому, який смисл мого існування, на основі яких цінностей я повинен зробити вибір власного життєвого шляху, визначити мету і смисл діяльності, за якими критеріями та яким чином можна вдосконалювати мою особистість? Перелік цих питань можна продовжити, у тій чи іншій формі вони постають перед кожним. Складність

пошуку відповідей на них полягає в тому, що, хоча вони мають «загальнолюдську» основу, щоразу, в історичному часі та просторі, кожна людина відкриває їх заново для себе і вирішує по-своєму. На цьому шляху здійснюється духовне зростання особистості, набуття нею духовної культури. Духовний простір людини, як і простір духовної культури, завжди включав у свою побудову вертикаль, що розділяла величне і нище, сакральне і буденне, земне і небесне, верх і низ (термінологія М.Бахтіна), добро і зло. Шлях духовного освоєння інтерпретувався як сходження шляхом набуття істини, добра і краси та інших найвищих цінностей. На цьому шляху визначались творчі здатності людини мислити і діяти не тільки заземлено, вузькоутилітарно, функціонально, а співвідносити свої дії і цінності з моральними та естетичними критеріями, з чимось позаособистим, що утворює «світ людини», в якому є різні іпостасі – «людина у світі», де вона діє, живе, шукає своє місце, і «світ у людині», як її внутрішній, суб'єктивний процес осмислення і переживання свого буття і взаємовідносин зі світом речей, людей, знаково-символічних систем культури і цінностей. Ці два світи, дві реальності існують у напруженому і суперечливому співвідношенні, обидва кидають виклик людині, породжують завдання і проблеми, які людина повинна розв'язати, реалізуючи свій вибір. Якщо перший світ досить широко досліджується в різних видах наукового знання, то другий – суб'єктивна реальність, багато в чому ще недосліджена сфера. В усякому разі, можна сказати, що знання «про світ об'єктів» за обсягом і, тим більше за рівнем точності, переважають сферу знання про саму людину, людину внутрішню, про її суб'єктивну реальність. Така дисгармонійність і у сфері науки, і в сфері освіти закладає цілу низку протиріч у процес формування людини як духовної істоти, наділеної здатністю творити за законами істини, добра і краси. У цьому контексті духовність є інтегративною якістю, що належить до сфер смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття та «образ людський» у кожному індивіді. У сфері духовного життя людиною

здійснюється осмислення й вибір ідеалів та цінностей. Проблема духовності – це не тільки окреслення найвищого рівня освоєння людиною свого світу, ставлення до природи, суспільства, до інших і самої себе. Це проблема виходу людини за межі вузькоемпіричного буття, подолання себе «вчорашньої» у процесі поновлення і вдосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху [109].

Наприклад, В.Бех визначає духовність як втілення у світоглядних орієнтаціях людини очікувань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, бажань і визначає установку на відповідний життєвий вибір. Це розуміння людиною гуманістичного змісту мети життєдіяльності [29]. Духовність – складне поняття, що використовувалося, насамперед, у релігії, релігійній та ідеалістично орієнтованій філософії, де зв'язувалося з дією самостійної духовної субстанції, якій належать функції творення і визначення долі світу й людини [44]. Поняття «духовність» необхідно розглядати в контексті тих цінностей, на основі яких вирішуються життєві проблеми. Кожна людина повинна зробити вибір свого життєвого шляху, визначити мету й зміст своєї діяльності в перетворенні духовної культури, в чому їй, безперечно, повинна допомагати освіта. Ця культура має безліч функцій і настільки багатофакторна, що не піддається одномірному визначенню. К.Вентцель відзначає, що культура передбачає культ людини. За старих часів панував культ предків: воля предків, відбита в релігійних віруваннях, звичаях, становила абсолютний закон, що панував над життям людини й суспільства. Теперішній час, принаймні, у його істотних рисах, може бути охарактеризований як культ дорослої людини, яка є хазяїном життя, накладає на все свою печатку й диктує всьому свою владну волю. Майбутнє, безсумнівно, стане культом дитини – носія й джерела нового життя [53]. Людина культурна – гуманна й духовна особистість. Виховання духовності, виховання духовної культури – це створення головної внутрішньої передумови для розвитку творчої індивідуальності. Духовна культура – одна

зі сторін загальної культури людства. Також як духовна культура виступають явища, які пов'язані зі свідомістю, інтелектуальною, а також з емоційно-психологічною діяльністю людини. Соціальні аналітики співвідносять духовну культуру з духовною основою суспільств. Термін «духовна культура» переплітається з такими поняттями як «духовне життя», «духовне відновлення». В усіх поняттях сфера й сутність духовного пов'язується з об'єктивною, надіндивідуальною реальністю [2]. У наш час духовна культура характеризується за допомогою таких понять, як спосіб мислення, ментальність, ідеали й цінності, установки, ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації – комплекс духовних детермінант діяльності людей або окремої людини. Рівень культурної поведінки людини визначається рівнем морального розвитку суспільства, відбиває ступінь освоєння ним морального досвіду культури людства, готовність до постійного самовдосконалення.

Сьогодні ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій. Пошуки нових ціннісних орієнтацій важкі самі по собі, ускладнені соціально – економічною кризою, але стають життєво важливими і необхідними засобами опори в життєвих колізіях. Сучасні цінності – актуально ідеологічна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності, як окремого індивіду, так і будь – якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, всього людства. Це також нова проблема, що має проростати і кристалізуватися заново, причому вибір світоглядних позицій, а отже і цінностей покладається на індивіда, як суб'єкта життєдіяльності. Це звичайно проблема загальної значущості, бо процес державотворення в Україні висуває на передній план такі спільні для всіх ідеологічні цінності, як патріотизм та громадянськість, та їх відображення у свідомості, світогляді та поведінці [133]. Цей процес відбувається водночас з іншим, не менш потужним і також новим для нас –

входженням до європейської спільноти, коли Україна розглядається, як частина загально – європейського культурного простору з його багатоманітністю культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості. Всі ці процеси далеко не всіма розглядаються, як рівнозначними, в деякого виникають заперечення і протиставлення. Отже, значущою ціннісною проблемою виступає ставлення і оцінка цих процесів державотворення і входження в європейський ціннісний простір. Зараз досить помітне місце в нашому житті посіли так звані предметні цінності які, ми вважали, були притаманними лише капіталістичному суспільству і які досить інтенсивно і успішно розроблялися на Заході. Це – особистий інтерес, корисливість, раціональність, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні раціональні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді і тому не можуть не виступати проблемою для педагогів [167, с. 36]. Слід відзначити, що в своєму загалі цінності розглядаються передусім, як категорія моралі в найширшому її розумінні. У нас значно менше тяжіють до розгляду цінностей в прагматично – раціональному розумінні, характерному для північноамериканської цивілізації, бо ми бачимо в цінностях, ціннісних орієнтаціях ідеали та ідеї моральності, тісно пов'язані більше з ідеалістичним світоглядом, з осучасненою християнською культурною традицією [238]. Педагогічні дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямками, серед них – питання громадянського виховання, в якому національні цінності посідають одне з головних місць. І це далеко не випадково, бо проблема формування громадянина України сьогодні є однією з найактуальніших, яка вимагає невідкладного розв'язання.

Сьогодні молодій демократичній Україні в контексті розвитку та подолання негативних тенденцій в духовній культурі необхідна нова система патріотичного виховання громадян, оскільки стрижнем усього цивільного виховання є патріотизм та інтернаціоналізм. Сутність поняття «патріотизм»

містить у собі любов до Батьківщини, до землі, де виріс, гордість за історичні здобутки свого народу. Патріотизм нерозривно пов'язаний з інтернаціоналізмом. Розробка такої системи повинна мати комплексний характер, формувати громадянську свідомість молоді. Постійно зростаючі інтеграційні тенденції в рамках світового співтовариства, різкий ріст етнічної самосвідомості все більше акцентують увагу на розвиток національних культур. Саме різноманіття культур дає підставу говорити про полікультурність освіти, де органічно поєднано всі види культур у єдиному баченні. Сучасна модель національної освіти повинна базуватися на принципах етнокультурної ідентифікації й інтеграції у світове співтовариство. Аналіз генезису етнопедagogічних теорій дозволяє зробити висновок про те, що перш ніж індивід зіставить себе зі світовою, загальнолюдською, планетарною культурою й дізнається «мову» іншої культури, необхідно, щоб він зустрівся зі своєю національною культурою. Стан культури будь-якого народу виступає як основа, базис, на якому, на думку А.Дистервега, розвивається нове покоління людей. Тому той щабель культури, на якому перебуває суспільство, пред'являє школі й всій системі освіти вимогу діяти відповідно до вимог культури. Необхідно реалізувати вистраждану людством прописну істину: культура – не технічний прогрес, не танки, не літаки (хоча й це значимо), а рівень розвитку духовності, моральності, що зародилися й розвивалися протягом тисячоліть у лоні відповідних цивілізацій. Наявність розуму дозволяє людині діяти самостійно, маючи свідомість і волю. Людина як одиничний індивід є частиною природи, але як розумна істота вона уподібнюється вже не частині природи, а природі в цілому. Єдність із природою дозволяє ставитися до неї як до самоцінності. Чим більше розвивається світ людини, тим глибшими й ширшими стають її зв'язки із природою, тим більше включається природа в культурне специфічне буття. Воно по-різному проявляється в системі духовних цінностей, у всіх видах і результатах людської діяльності, пов'язаних із перетворенням природи. Останнім часом взаємозв'язок природи й

суспільства так зріс, що розгляд будь-якого соціального явища неможливий без співвідношення його із природними умовами. У цьому сенсі екологічна культура виступає як норма й ідеал, що ставить екологічно доцільні обмеження на шляхах людського егоїзму. Видатний філософ І.Льїн писав, що всі люди безупинно виховують одне одного, – хочуть вони цього або не хочуть; усвідомлюють вони це чи не усвідомлюють; уміють чи не вміють. Вони виховують один одного всяким проявом своїм; відповіддю чи інтонацією, посмішкою або її відсутністю, зустріччю або прощанням, вигуком або мовчанням, проханням і вимогою, спілкуванням або бойкотом [17].

Тут ми підійшли до розуміння та аналізу духовного виховання через призму духовних культур. Адже саме те виховання є найефективнішим, яке найбільше враховує дух тієї культури, у середовищі якої народилася та сформувалася людина, яка укорінилася в її підсвідомості, цінності якої є найбільш зрозумілими та спонукаючими до творчої дії.

Формування системи виховання безпосередньо пов'язане з основними засадами побудови держави: тоталітарної, демократичної, громадянської, відкритої. Якщо створення тоталітарного режиму зумовлює пригноблення особистості, відкритого суспільства і також часто поєднується з різновидами непримиренності, пошуку ворогів і неокolonіалізму, то перспективним в усі часи було, є і буде формування та розвиток демократично – громадянського суспільства. Тому особливо важливим є будівництво в Україні суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової, цілісної держави і системи виховання на основі принципів гуманізму, демократичності, толерантності, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, гнучкості та прогностичності. Проте доцільно врахувати, що між визначенням і проголошенням принципів до їх закріплення і утвердження в суспільстві лежить щоденний всебічний аналіз і праця інститутів держави, громадськості і конкретної особистості.

Система виховання є серцевиною системи освіти і розглядається як цілеспрямована, систематична дія на духовний і фізичний розвиток особистості, зумовлена законами розвитку суспільства, людини та об'єктивними і суб'єктивними умовами. Її складовими є як система самовиховання особистості, так і спеціально організований безпосередній і опосередкований вплив сім'ї, закладів освіти, педагогів, інформаційного простору та соціально – економічних умов. Система виховання зумовлює формування навичок поведінки в сім'ї, під час навчання, на виробництві, культурно – освітній, професійній та політичній діяльності. Зміст виховання визначається пріоритетністю вимог часу, потребами соціально-економічного розвитку і зумовлюється суспільними відносинами, станом науки, технологій, культури, родинно–сімейними стосунками, традиціями та рівнем системи освіти. Дані аспекти є взаємозалежними, динамічними, тобто система виховує особистість, а особистість виховує систему. Для народів України завжди було характерним утвердження і дотримання засад гуманізму, зв'язку з природою та прагнення до освіти, освіченості та професіоналізму. Представники «нових» ціннісних орієнтацій відхиляють принципи гуманізму і спрямовують вектор розвалу, руйнування проти матері-жінки, сьогодення дітей і культури взагалі.

Під час побудови системи виховання доцільно враховувати різні вектори державотворення та їх вплив на основну галузь державотворення і розвитку інтелектуального потенціалу нації – освіти. В демократичній основі чільне місце посідає громадянин, особистість, творча особистість. З урахуванням об'єктивних та суб'єктивних умов виникає потреба побудови нової системи виховання в площині поєднання освіти, культури, духовності із збереженням ціннісних орієнтацій та критеріїв. Тому завдання системи виховання полягає в тому, щоб її учасники могли безболісно і повноцінно включитися в складну, а часто і в суперечливу систему стосунків між людьми, колективами, державами, що залежить від їхнього вміння самостійно мислити. Система виховання забезпечується виконанням цілей

освіти і розглядається як гарант демократичності суспільного устрою та державотворення і служить ефективним засобом, за допомогою якого попереднє покоління і держава формують людей за власними аналогами. Побудова ж демократичного суспільства базується на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі і спрямовується в площині Я-концепції особистості, громадянина, патріота України. Тому до системи понять, які повинен глибоко знати педагог, формуючий в учнів громадянські якості, слід віднести поняття «національна ідея, національний ідеал, національна ідеологія, національні інтереси та інші». В загальному плані національна ідея – це духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; соціально – психологічний механізм інтеграції соціальних груп; джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм врівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що населяють певний географічний простір і мають єдину історико-політичну долю і орієнтацію на майбутнє. Це складний національно-політичний, морально-етнічний і психологічний феномен народного життя, його менталітету, це теорія і практика життя народу за період його національно-визвольних змагань, це історія його існування [195]. У вужчому і конкретному значенні національна ідея – це відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного подальшого розвитку. Для світового українства такою ідеєю є розбудова самостійної, соборної та незалежної Української держави, що й проголошено в Декларації про державний суверенітет України та в Акті незалежності України. Вона досить міцна, бо дозрівала протягом століть. До речі, боротьба за національну ідею, як вважають багато американських дослідників – рушійна сила історії.

В розбудові держави значну роль відіграють і національні цінності – як соціально-матеріальні (демократія, гуманізм, свобода, добробут, соціальний захист тощо), так і духовно-культурні (принципи, погляди, моральні норми, традиції), які сповідує дана нація. Здебільшого вони мають загальнолюдській характер, хоча й багато в чому специфічні, бо залежать від світосприймання,

світорозуміння та інших особливостей нації. Національна ідеологія – це система політичних, правових, філософських, етнічних, релігійних ідей, ідеалів, поглядів, які відображають ставлення нації крізь призму власних інтересів до навколишнього світу. Як системне утворення, національна ідеологія відрізняється від національної ідеї та національного ідеалу тим, що включає в себе такі компоненти, які хоча і мають національну забарвленість, але не є пріоритетними і винятковими. Національні інтереси – це узагальнений вираз актуальних потреб певної національної спільноти. Національні інтереси формуються на основі інтересів громадян і соціальних груп, але не зводяться до них, чи навіть до їх суми в процесі взаємодії громадян і соціальних груп відбувається формування інтересів національної спільноти в цілому [113, с. 234]. Завдання демократичної держави полягають в тому, щоб створити умови для формування виваженої громадянської позиції, громадянської думки, як цілеспрямовано під впливом державних інститутів, так і волевиявленням особистості чи колективу, народу, духовна сфера якого включає таку систему цінностей та ціннісних орієнтацій: утвердження в між людських стосунках гуманних начал – доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості і негативного ставлення до фальші, цинізму та лицемірства. Треба виховувати у майбутніх громадян вміння робити власні об'єктивні оцінки, щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти механічному та експансивному нав'язуванню ззовні готових, часто сумнівного змісту і походження еталонів та орієнтирів. Важливим є також виховання свідомого і відповідального ставлення до прав та обов'язків громадян відповідно до державного законодавства. Активна протидія правовому нігілізму. Повага до Конституції, державних символів та їх активний захист від будь – яких посягань з боку несвідомих членів суспільства. Отже, головне в державі, на чому базується її існування, розвиток і подальший поступ – це закони, з яких найважливішим є

Конституція – своєрідна модель державної та суспільної системи України. Лише політична грамотність, політична свідомість і мислення, політична культура загалом стимулюють громадянську активність, роблять кожного громадянина не пасивним спостерігачем подій, які відбуваються в країні і світі, але й їх активним учасником. Довести це до свідомості зростаючого покоління є одним з першочергових завдань вітчизняної педагогіки. Особливо важливо в процесі навчання підкреслювати, що права та обов'язки громадян тісно пов'язані між собою; необхідно зазначити: якщо людина пересвідчується, що держава не формально, а насправді стоїть на сторожі її прав та свобод, домагається їх неухильної реалізації, то на основі свого конституційного мислення, вона діалектично починає вважати цінностями і свої громадянські обов'язки. Це означає, що громадянин позитивно сприймає і права держави, і її вимоги до нього, і санкції, якщо ці вимоги ним не виконуються.

Не менш важливою рисою справжнього громадянина повинно бути бездоганне володіння державною мовою, тому необхідно активне сприяння її функціонуванню в усіх сферах суспільного життя на всій території держави.

Кожна із складових, запропонованої системи цінностей, має безпосередній чи опосередкований зв'язок з духовністю особистості. Глибокі зміни, які відбуваються на всьому європейському континенті і в Україні зокрема, призвели до того, що ми частіше стали замислюватися над реаліями, які нас оточують, переоцінювати свої погляди і позиції. Демонтуються старі ідеологічні схеми, переосмислюються цінності.

В нашій країні прагнення до демократичних цінностей та радикальних змін, багато в чому знаходяться в різних площинах виміру. Нажаль, нове часто починається всупереч всім демократичним нормам. Тому, прагнучи до демократичного суспільства, доцільно встановити, який зміст ми вкладаємо в це поняття, які ціннісні орієнтації повинні бути у громадянина демократичного суспільства, чи може бути визначена парадигма демократичних цінностей. Практична реалізація цінностей в житті

відбувається з перетворенням їх на норми, відтак мова може йти не про цінності, а про нормативно-ціннісну систему, яка має свою ієрархію і характеризується найвищою цінністю. Цінності мають справжній сенс лише тоді, коли вони є включеними до такої системи. Вибір цінностей є основним питанням при визначенні змісту виховання. За правильної побудови процесу навчання, створюються умови для формування соціальних установок та ціннісних орієнтацій, тобто для прямої реалізації виховних завдань. До головних елементів громадянськості відноситься передусім, моральна культура, яка ґрунтується на національних і загальнолюдських цінностях та правова, що є суб'єктивною основою існування правової держави.

«Формування демократичних цінностей – основа виховання громадянина демократичного суспільства [263]». Серед цих цінностей пріоритетними повинні бути ті, в основі яких закладена ідея ставлення до народу і залежності від нього, до суспільства, держави, нації, а також взаємозалежність загальнолюдського та національного. Аналіз світового педагогічного досвіду свідчить, що в багатьох країнах зміст освіти реформується з метою навчання демократичним цінностям у школі. В системах освіти формування демократичних цінностей здійснюється в процесі виховної роботи, як через зміст освіти, так і через позакласну та позашкільну діяльність. Діти опановують цінності, беручи участь у повсякденному житті школи, громади, спільноти, причому школа виступає як модель політичного, ідейного світу дорослих, наприклад, участь школярів в житті школи (організація шкільного самоврядування), що сприяє створенню демократичного клімату в колективі.

Важливим є включення до змісту освіти таких аспектів, з допомогою яких можуть бути сформовані поняття та ідеї демократії, ціннісні орієнтації громадянина демократичного суспільства.

Освіта в контексті прав людини і формування культури мирного співіснування є важливими складовими західної системи громадянського

виховання, яке розглядається, як складна динамічна система і містить в собі також правовий та патріотичний аспекти.

Громадянська освіта та виховання тісно пов'язані з проблемою соціалізації особистості, формуванням її, як незалежного, соціального суб'єкту, знання та діяльність якого будуються на основі високої моралі, власних культурних традицій і який є водночас відкритим для взаємодії в багато культурному середовищі. При цьому важливого значення надається визначенню толерантної позиції і вихованню толерантної особистості, про що далі буде йти мова.

Повертаючись до проблеми формування в молоді комплексу громадянських якостей, на наш погляд педагогам є найбільш доцільним зосередитися на процесі формування у школярів таких громадянських якостей, як громадянська самосвідомість, почуття громадянської гідності, обов'язку, відповідальності, громадянської мужності та діловитості.

Громадянська самосвідомість – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того факту, що вона належить до певного державного соціуму, саме ідентифікаційною стороною вона відрізняється від просто громадянської свідомості, наявність якої означає лише знання особистістю своєї громадянської приналежності. Почуття громадянської гідності – означає переживання громадянином позитивного ставлення до самого себе і вимогу ним такого самого ставлення з боку інших, з огляду на цінності своєї державі. Маючи цю громадянську якість, особистість контролює свою поведінку – здійснює вчинки, які підтримують репутацію нації, підвищують авторитет держави і, навпаки, утримується від негативних дій. З іншого боку, почуття громадянської гідності, змушує особистість очікувати (і вимагати при необхідності) поваги до своєї держави. Почуття громадянського обов'язку – означає, що особистість усвідомлює і переживає свою багатобічну залежність від держави, інтеріоризує ті завдання, які поставила перед нею держава і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності. Вимоги українського суспільства в даний момент ґрунтуються на нагальній

необхідності розбудови самостійної держави. Обов'язок кожного українського громадянина, що в кінцевому підсумку зумовлюється цією історичною необхідністю, набуває різноманітних форм залежно від соціальних обставин і життєвих ситуацій, в які потрапляє людина. Завдання українських педагогів полягає в тому, щоб у молоді громадянський обов'язок проявлявся в активному, зацікавленому засвоєнні знань, оскільки, саме на їх основі можлива плідна діяльність громадян на ниві державотворення. [48, с. 6]. Почуття громадянської відповідальності – це переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов'язку. Громадянська мужність – виражається здатності особистості при відстоюванні державно-суспільних цілей, діяти рішуче, доцільно та активно за складних екстремальних ситуацій. Американська дослідниця П.Уайт пише: «Якщо ми зацікавлені у формуванні громадянської мужності, вважаю за потрібне зосередитися на вихованні людей, які люблять свободу і справедливість, піклуються про благополуччя інших і знають як плекати і захищати ці цінності в повсякденному житті демократичного суспільства. Вчителям і батькам, а також майбутнім громадянам потрібно дбати саме про ці демократичні цінності, а не лише про те, щоб просто бути мужнім та цілеспрямованим. Саме це і є справжня громадянська мужність [246]».

Треба сказати кілька слів про явище толерантності, яка виявляється як установка і повинна мати характер індивідуального добровільного вибору, вона не нав'язується, а формується засобами виховання, шляхом засвоєння інформації та набуття власного життєвого досвіду. Толерантність має бути активною позицією самообмеження та цілеспрямованого невтручання, це добровільна згода на взаємну терпимість різних та протилежних суб'єктів [145, с. 12].

Педагогіка толерантності має навчати вмінню аналізувати ситуацію середовища в школі, класі, сім'ї, інституті, розвивати здатність до критичного самоаналізу, розробляти і пропонувати як процедури загального характеру, так і певні конкретні заходи та прийоми формування реакції на

нетерпимість і визначення шляхів її подолання або нейтралізації, розробляти і впроваджувати в системі шкільної освіти методи превентивного виховання. В сучасній системі виховання і навчання, в змісті освіти пропонується розробити курси, предмети в яких би розкривалася природа взаємозв'язків прав людини та форм прояву нетерпимості.

Звичайно, толерантність доведена до абсурду, може спричинити утискання та занепад такої важливої їй мабуть найпершої громадянської якості, якою є патріотизм. В якому віддзеркалюється прихильність людини до рідної землі, території, місця народження. Про те, яке величезне значення в житті народів мають національні та патріотичні почуття, свідчать екстремальні ситуації. Слід в процесі виховання особливо звертати на даний момент увагу. Наприклад, перша світова війна показала, скільки прихованої сили міститься в національному почутті, сили доцентрової, яка забезпечує нації єдність, міцність і можливість дальшого могутнього розвитку. Національне почуття виявилось невичерпним джерелом героїзму, доблесті, подвигів, самопожертви та краси людського духу. Педагогам в процесі виховної роботи слід підкреслювати, що справжні патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування і уподобання. Треба наголошувати учням, що вони повинні спрямовуватися на виконання програми-максимуму – піднести Україну до рівня високорозвинених світових держав. В нинішніх умовах патріотизм повинен виявлятися насамперед у мужності, рішучості, готовності громадян відстоювати незалежність своєї молодій держави всіма можливими засобами.

Виховання патріотичних почуттів у громадян важливе ще й тому, що вони сприяють єднанню всіх соціальних прошарків українського суспільства. Адже не секрет, що в сучасних умовах наростає розшарування суспільства на багатих і бідних, що спричиняє їх психологічну відчуженість. Пом'якшити цей антагонізм, як показує досвід західної цивілізації, певною мірою можуть спільні патріотичні почуття. Саме вони, особливо загострюючись в

екстремальних, доленосних для рідної держави ситуаціях, об'єднують людей і знімають напруження, зменшують життєвий егоїзм.

В процесі формування патріотичних почуттів, вчителі повинні ґрунтовно інформувати школярів про історичні здобутки української нації. При належній інформованості в них не розвинеться комплекс національної меншовартості. Треба привчати молодь до такої думки, що справжній патріотизм ґрунтується не тільки і не стільки на порівнянні своєї нації – держави з іншими в минулому чи сучасному. Майбутні громадяни повинні любити свою державу, пишатися нею, бажати їй добра вже тому, що вона є. Нарешті, не менш важливим ніж виховання вищезазначених громадянських якостей школярів є виховання в них і елементарних гуманних почуттів: любові до людини, поваги, великодушності тощо [52, с. 24].

Говорячи про людинолюбність, не можна вважати її абстрактною за спрямованістю, тобто на людину взагалі. Гуманні почуття повинні виступати, як синтез людинолюбності та ненависті до носіїв соціального зла, які повинні викликати ненависть справжніх гуманістів. Водночас не можна вважати участь в соціальних та національних акціях, пов'язаних з кровопролиттям, смертями тощо, такими, що суперечать гуманізму. Вказана участь лише загострює гуманні почуття, оскільки прогресивні сили борються з антигуманізмом за передовий людський ідеал [110, с. 23].

І залишається згадати ще один дуже важливий для формування демократичних цінностей у майбутніх громадян аспект – сімейне виховання. Багато зарубіжних педагогів вважають сім'ю традиційно консервативною спільнотою. Діти в таких сім'ях не відчують на собі демократичних змін, бо в таких сім'ях панує культ і авторитет батьків, старших братів, сестер та інших. Саме в сім'ї найважче встановлювати демократичні традиції. Тут діти і засвоюють такі поняття, як поділ влади, вікова ієрархія, незаперечне підпорядкування, притиснення волі авторитарністю. Тому відносини в сім'ї також потрібно реформувати, і дослідники сімейного виховання мають приділити цьому пильну увагу. Це дуже важливо, бо життя кожної сім'ї – це

частина життя країни. Для виховання громадянськості необхідно, щоб сім'я жила в одному темпоритмі з усім народом, щоб цілі, прагнення і турботи українського народу були і її цілями, прагненнями і турботами. Адже громадянськість – це почуття нерозривного зв'язку з народом, його державою, усвідомлення відповідальності за її безпеку, поступ по шляху історичного прогресу.

Виховати громадянина – означає підготувати підростаючу особистість до участі в розв'язанні нагальних і перспективних завдань нашої молоді держави, до управління її справами, виконання функцій трудівника і господаря, керівника і виконавця, громадського діяча і захисника Батьківщини.

В умовах становлення і розбудови незалежної Української держави особливо гостро постає проблема духовного відродження народу на основі засад християнської моралі. Християнство є традиційною релігією українського народу і вже більше 1000 років формує духовну культуру українців. Без духовних потреб, моральної відповідальності перед ближнім і усім народом, без патріотичних почуттів не може набрати одухотвореності і освітньо-виховна діяльність.

В преамбулі Конституції України, прийнятої 28.06.1996 р., наголошується на усвідомленні відповідальності перед Богом, власною совістю, попередніми, нинішніми та прийдешніми поколіннями, а тому слід знати який є Бог і Його закон, щоб реалізувати цю відповідальність на практиці. Духовні цінності пов'язані з релігією як зв'язком, так і зустріччю та життям людини з Богом, Який є один для всіх, і тому людина повинна правильно будувати свої відносини з Творцем. Кожна людина має природне право на пізнання Бога і Його законів, тому це право не можна обмежувати в навчальних закладах. Духовність людини плекається на основі морального виховання, яке є безперервною працею над формуванням душі й тіла людини. Метою етичного виховання є виявлення, формування та розвиток природних та надприродних задатків душі й тіла, до досягнення єдності життя

людини з Божими законами. Завдання сучасної освіти – допомогти молоді бачити сьогодення через призму тривалих, відвічних, нетлінних християнських цінностей, показувати не повчаючи чи проповідуючи, звертати увагу не осуджуючи, спонукати до думання без агресивності. Цього дуже потребує українське обездуховлене суспільство, знеохочене, позбавлене довір'я. На нашу думку, реальне утвердження християнських і загальнолюдських ідеалів та цінностей – необхідна передумова подолання нинішніх соціально-економічних труднощів, запорука зміцнення духовного і морального здоров'я нації. Все це має безкомпромісно викорінювати зі свідомості студентів аморальність, безкультур'я, бездуховність, зміцнювати в них почуття патріотизму, підносити їх громадянську активність, яка повинна втілюватися у конкретних справах і вчинках на благо України, народу, своїх ближніх, допомогти до кінця зрозуміти своє покликання і призначення. Основоположні цінності – віра, справедливість, милосердя, гідність людини як особистості, мають стати аксіоматичними, витіснивши надмірний прагматизм, що зводить життєвий сенс до примітивізму, звужує параметри духу. Повітрям і хлібом людини має стати духовність та національне самоусвідомлення. Прикро, але серед інтелігенції ще й нині немає розуміння Церкви, як духовної інституції, а християнської віри як найголовнішого і найвизначальнішого чинника національного буття, яке включає і державотворення. Ось чому професорсько-викладацький персонал ВНЗ має за священний обов'язок бути прикладом релігійної і національної зрілості для студентів, нерозривного сімейного життя. Нерелігійний і недуховний та ненародолобний педагог – це руйнівник моралі, народу та держави.

У християнській педагогіці є три чинники виховання: сім'я, Церква й держава. Сім'я здійснює індивідуальне виховання, Церква – моральне і релігійне виховання, а держава, зокрема, навчальний заклад – національне й громадське виховання. Сім'я реалізує таке виховання за природним правом, Церква – за Божим правом, а держава – за історичним правом. Славетний

український педагог Григорій Ващенко (1878-1967) закликав молодь бути вірною Богові, Україні й народові.

В українській мові термін «виховання» означає – спочатку дитину слід ховати, берегти, застерігати від зла, лиха і йому запобігати, а потім випроводити на самостійну дорогу життя. В англійській мові термін «education» означає – освіта і виховання; в латинській мові термін «educare» означає – вести і провадити далі, даючи добрий приклад; у французькій мові термін «*éduquer*» означає – виховувати, формувати через виховання, виховувати волю, обробляти, формувати, привчати, а в німецькій мові термін «*die Bildung*» означає – творення, формування, освічування, рисування, а термін «*erziehen*» означає – виховати, що походить від слова «*ziehen*», тобто «тягнути» і «витягнути» (батьки немовби залізною рукою витягають своїх дітей з небезпеки або незнання). В російській мові термін «воспитание» означає – вигодувати, тобто дати своєчасно відповідну духовну поживу, вигодувати дитину [171]. Християнська система виховання, яка повертається в наші вищі навчальні заклади, заснована церквою на цінностях природного та надприродного пізнання, які гармонізують із наукою святого письма як своєрідною божою педагогікою. Обов'язок навчальних закладів – допомогти молоді осягнути шлях до пізнання вічних любові, добра, правди, справедливості, милосердя, до вивчення основ християнської моралі.

Християнське етичне виховання розділяє духовне життя людини на три складові частини: мислення, чуттєвість і воля. Людина, як і весь світ походить від Бога. Людина – це єство, в якому збігаються всі світи: світ природи, світ інших людей, світ власної свідомості та особистості, у якому вона може знайти Бога. Людина є єством матеріально-світовим і повинна шанувати навколишній світ та землю. Вона є єством суттєво суспільним, то ж повинна себе віддавати іншим. За словами Льва Толстого, «Людина подібна до дробу, де знаменник – це те, що людина про себе думає, а чисельник – це те, чим вона дійсно є; чим більший знаменник, тим менший дріб». Людина

покликана, за словами Івана Франка, «Проти вітру йти – проти хвиль плисти, сміло аж до смерті хрест важкий нести».

У духовному вихованні молоді найважливішими завданнями є: формування розуму; творення на основі розуму та віри власних ідеалів та чеснот; осягнення стану, в якому: у розумі людини пануватиме віра і вона керуватиметься чеснотою мудрості, що наставляє розум розважно шукати правду; у волі – любов, що керуватиметься чеснотою справедливості, що наставляє волю бажати знайдену розумом правду; у почуттях – надію, які керуватимуться чеснотами мужності і здержливості, які керують почуттями у небажаній ситуації і стримують нахили злих почуттів; утвердженням стану, за якого розум, віра і совість управлятимуть всіма порухами волі. Духовне виховання базується на житті людини: у вірі, яка все прощає і зносить; у надії, яка ніколи не розчаровує та у любові, яка взамін нічого не вимагає. Святий Августин справедливо повчав: «В другорядному – свобода, в головному – єдність, а у всьому – любов».

Духовне виховання використовує засоби превентивної (запобіжної) системи. Основу превентивної системи виховання складають релігія, розум і наука, а будується вона на доброті, довір'ї і любові до вихованців. Засобами християнської виховної системи: християнська релігія, що включає в себе практикування Заповідей Божих, які регулюють відносини людини з Богом і ближніми та наголошують про пошану власного і чужого життя, чистоти, майна, честі, слави і почуттів; виховна атмосфера доброзичливості та родинної безпосередності; індивідуальний підхід через пізнання людини і спеціалізацію виховання; організація дозвілля і праці та безперервна зайнятість; моральні покарання і нагороди, що виключають строгі кари. Християнське духовне виховання є безперервною працею над формуванням душі й тіла людини. Метою християнського виховання є виявлення, формування та розвиток природних та надприродних задатків душі й тіла, до осягнення єдності життя людини з Божими законами. Християнське виховання – це процес формування й розвитку духовного та фізичного

потенціалу людини. Принципами духовного виховання є наступні принципи: ненасилля; своєчасність; єдність педагогічних впливів; принцип особистості; антропологічний принцип (повага людської гідності); невинне піклування; відповідальність; любов; покора; інтеріоризація (увнутрішнення); містагогія (променевий процес виховання).

Духовне виховання є альтернативою до соціуму, який оточує нашу молодь. Інформація, яку отримує молодь від мас-медіа, телебачення, сучасної літератури, штовхає її до насильницьких, агресивних методів вирішення своїх проблем. Наркотики, алкоголь, розпуста є втечею від дійсності. Тому духовно-моральне виховання може стати для них шляхом до реальної дійсності, дотримуючись Божих законів. Відомий вислів повчає: «Помилки лікарів не виправляють – їх закопують у землю, а помилки педагогів носять продовж цілого життя у собі». Філософська засада щодо виховання звучить так: «Ніхто не може дати того, що сам не має».

Тому духовність покладена в основу реформування освіти за державною національною програмою «Освіта» (Україна – XXI ст.). Духовність повинна відродити шляхетність, допомогти кожній людині стати людиною, а нації – нацією. Осторонь такої важливої справи не може бути вища школа, яка повинна забезпечити наповнення всіх ланок навчально-виховного процесу змістом християнської моралі та національної духовності, який би допомагав формувати свідомих українців, для яких первинними є Бог і Україна, спонукав би студентів у співпраці з Богом вирости корисними своєму народові. Фізичне виховання безпосередньо поєднується з духовним вихованням і сприяє гармонійному розвитку душі і тіла молоді за принципом: «здоровий дух у здоровому тілі». Воно є універсальним засобом тілесного і душевного вдосконалення, морального зростання у природних і надприродних чеснотах [172].

Так як ми почали аналізувати взаємодію християнської духовності з освітою, то зупинимося ще детальніше на релігійних цінностях у вітчизняній освіті, які, на наш погляд є одним із способів подолання тих негативних

явищ, які, через зміну ціннісних орієнтирів, домінують в сучасному українському суспільстві.

Оскільки процес взаємодії держави і церкви, школи і церкви, особистості і церкви є набагато складнішим, ніж усвідомлювалося нашими колишніми ідеологами, оскільки існують явища, які неможливо викоренити постановою чи навіть вогнем і мечем, настав час серйозного, фундаментального їх вивчення [124, с. 9].

У сучасних умовах відновлення традиційних цінностей та необхідності пошуку духовних орієнтирів проблема виховання підростаючого покоління широко обговорюється у педагогічній літературі. Ми можемо виділити такі підходи щодо релігійної освіти і виховання у загальноосвітніх середніх закладах: необхідність відновлення виховання на засадах християнської моралі; відмова від впровадження релігійного виховання; впровадження курсу християнської моралі для частини учнів за бажанням їхніх батьків. Такі пропозиції не нові для педагогічної думки. Корені даної полеміки губляться у сивині віків [241, с. 55].

Насамперед, слід відмітити, що церква відіграла велику роль у становленні освіти в Україні. Починаючи з часів Київської Русі, з часу введення християнства і зародження шкільництва, церква взяла на себе піклування про освіту. За князя Володимира Святославича у Києві вже існувала державна школа. При монастирях і церквах створювались бібліотеки, які сприяли продовженню і поглибленню освіти. Велику роль у поширенні освіти в Україні у XVI – XVII ст. відіграли братські школи. В освіті вони вбачали найкращу зброю для оборони батьківської віри. Після революції 1905 – 1907 рр. за новим навчальним планом кількість годин на предмети релігійного змісту зменшувалась. У західній Україні питання у системі релігійного виховання не стояло так гостро. Основною причиною цього були відмінності у становищі церкви цього регіону [256, с. 46]. Зі змінами в політичному житті України внаслідок подій лютневої революції змінювались й стосунки держави з церквою, а також погляди на роль церкви

у справах освіти і виховання. У серпні 1917 р. Товариство шкільної освіти організувало II Всеукраїнський учительський з'їзд для розгляду питань організації нової школи. Доповідали тоді такі митці: С.Русова, Я.Чепіга, А.Холодний. Вказувалось, що виховання повинно вестися через науку, релігію, мистецтво та гімнастичні вправи. Щодо релігійного виховання, то було висунуто наступні положення: релігія повинна зайняти почесне місце в системі виховання нової школи; вже в початковій школі діти мають стати «свідомими маленькими християнами»; викладання релігії має будити в учнів ініціативу доброї справи; викладання релігії пов'язується з народознавством [180, с. 6]. З огляду на усе вище сказане постає питання: чи треба виховувати дітей і молодь в релігійному дусі? Більшість європейських педагогів минулого були християнами, але релігійне виховання в їхніх системах або зовсім відсутнє, або посідає другорядне місце. Винятком були: Я.Коменський, І.Песталоцці. Так, Я.Коменський за мету виховання визнавав «блаженство з Богом на небі» і одним із завдань виховання дітей вважав релігійність. Велетенська система Песталоцці пройнята християнською любов'ю. Ж.Ж.Руссо вважав, що релігійне виховання слід починати у юнацькому віці, коли людина має певний досвід і інтелект. На думку Г.Ващенко, виховання української молоді мусить бути пройняте християнським духом.

Слід виховувати християнський світогляд і риси характеру, що відповідають євангельським заповітам. Основні погляди педагога можна викласти так: релігійне виховання молоді слід починати з гірших років життя; велике значення у вихованні відіграють християнські традиції; важливими засобами релігійного виховання є: природа, традиції, звичаї, музика, література [265, с. 74-76]. Релігія і церква існують у нашому суспільстві, це реальність, частинка нашого життя та історії. Тому релігійне виховання повинно стати частиною морально-етичного виховання учнів. Наприклад, на уроках історії, літератури слід ознайомлювати учнів з історією

виникнення вірувань, християнства з тією метою, аби показати, яку роль відігравала церква в житті українського народу.

Торкаючись педагогічної функції віри слід, зрештою, відзначити і широту цього поняття. Дійсно, віра починається з головного – з віри у «найважливіше» для християн – з віри в Бога. Людина народжується з потребою віри, живе з нею і розвиває її в собі. Християнська віра як передумова гармонії реалізується у трьох сферах: це гармонія в стосунках особи з іншими; віра веде до злагоди і гармонії з власним сумлінням; людина домагається гармонії з Абсолютом Добра [251, с. 5]. Головна і найважча мета сучасного українського виховання – забезпечити розвиток такої внутрішньої мотивації поведінки людини, що може ґрунтуватись лише на вірі в ідеали і їх божественну природу [242, с. 50]. Відродження віри, перебудова життя, а відтак і системи виховання передбачають нелегкий перехід до іншої системи цінностей. І сьогодні повсюдно спостерігаємо, з одного боку, намагання українського народу повернутись до віри дідів, до церкви, але в педагогіці стикаємось із консервативним прагненням виховувати нашу молодь, спираючись на застарілі догми, на «німу» мораль. У сучасній українській педагогіці зустрічаємо чимало пропозицій, підходів і рецептів щодо вирішення проблем виховання. Є в них такий аспект, до якого мусимо ставитись особливо уважно і з якого варто починати: чому людина повинна вести себе морально? Чому вона має відстоювати принципи демократії, родинного життя? Адже ж все це вимагає від неї власного обмеження, втрат, жертв [99, с. 26]. Історичний досвід людства дає тим часом на ці питання чітку відповідь. Головним джерелом мотивації позитивної поведінки людини може бути лише віра в щось, що надає сенс нашому життю, визначає вектор руху і пояснює Тайну – Життя сенс. Віра – основа процесу виховання, вона – фундамент переконань. Учителям повинна бути надана можливість вивчення історії релігії, спадщини визначних педагогів у всій її різноманітності, без замовчувань та сором'язливого приховування певних сторін світогляду окремих особистостей. Нехай молода людина усвідомить роль християнства

в розвитку виховної справи, шкільництва, пізнає історію в усій її повноті та протиріччях, навчиться відстоювати своє і поважати чуже.

Вважаємо, що духовна культура нашого суспільства повинна полягати в тому, щоб серйозно поставитися до проблем релігії, відмовитися від спрощеного трактування історії педагогіки і місця в ній релігії, прийняти культуру в усій повноті її існування і надати можливість кожній окремій особистості вирішити це складне питання: бути в її серці Богові чи ні.

Формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого педагогічного загалу. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли проблеми соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь. Серед дітей і молоді падає духовність, що пояснюється насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави й повсякденному житті. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше впливають на суспільство й особливо на молодь, пропагують насилля, зброю, силу, прищеплюють моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до повсякдення. Усе це призводить до відчуження дітей і молоді від моралі, спонукає їх до власних пошуків самореалізації, найчастіше в андеграундній субкультурі, і врешті-решт до певного заперечення духовності й моральності як суспільно і особистісно значущих феноменів. Ці процеси посилюються кризовим станом сучасної сім'ї, яка перестає відігравати роль головного каналу долученням дитини до моральних начал і джерела розвитку моральності. Ситуація загострюється й тим, що вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, а не зверталися до внутрішнього, особистісного світу кожної людини. Тому перехід від глобальних суспільних категорій, від публічної риторики про моральність до розуміння духовності як складного психічного феномену

самоусвідомлення особистості в нинішніх умовах викликає багато проблем і навіть кризових ситуацій. У даному контексті велике занепокоєння викликають процеси, що відбуваються в усьому світі. У таких умовах визначення духовності як провідної характеристики людини, її духовних пріоритетів і обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя дитини, виступають на передній план усього процесу її соціалізації [278].

Освіта в єдності всіх її іпостасей – як соціальний інститут, як спеціалізована діяльність, як специфічна соціокультурна практика, призначена передавати традиції у вихованні наступного покоління, забезпечуючи таким чином цілісність соціальних систем і спадковість суспільного розвитку – в усі епох так чи інакше привертала наукову увагу. Однак кожний історичний час актуалізує різні аспекти освітнього процесу, простору і діяльності. Визначальним орієнтиром розвитку освіти інформаційного суспільства виступає її гуманізація і розгортання її особистісного характеру – що ї розставляє наукові акценти сьогодення в дослідженні проблем і перспектив освіти.

Важко заперечити, що робіт із цієї проблематики написано чимало – до неї доклали зусилля педагоги, психологи, соціологи, культурологи і представники філософської галузі знання. Ці роботи ведуть науковий пошук і філософські роздуми в двох основних руслах – в руслі питань гуманізації (і гуманітаризації) освіти і в руслі утвердження особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Зрештою, ці два напрями викривають один і той самий зміст, хоча й дивляться на нього дещо через різні призми і користуються дещо відмінною термінологією.

Так, з точки зору загальнонаукової методології процесу гуманізації освіти важливими є дослідження В.Абрамова, В.Андрущенка, Б.Гершунського, І.Зязюна, В.Кременя, О.Кубальського, В.Кудіна, Л.Левчук, В.Лутая, Б.Наумова, Л.Щитової, В.Ярошевич та ін. Здійснений цими вченими аналіз є фундаментом сучасних гуманістичних світоглядних орієнтацій для

подальших досліджень на конкретно-науковому рівні. Проблемам сутності гуманізму і його реалізації в освітньому процесі присвячені праці В.Алфімова, Ш.Амонашвілі, Г.Балла, І.Беха, В.Білоусової, О.Бодальова, А.Бойко, М.Боришевського, К.Гавриловець, С.Гончаренка, М.Євтуха, І.Жирської, Т.Кабуша, О.Кучерявого, В.Лугового, Ю.Мальованого, В.Мерліна, Н.Протасової, О.Савченко, В.Сухомлинського, Н.Щуркової та ін. Істотно відрізняючись у визначенні ролі вчителя та покладеної на нього місії, автори сходяться в одному – дитина повинна стати епіцентром цінностей освітнього процесу і освітнього простору.

Розвитку особистісно-орієнтованої школи, системи методичної роботи, яка б відповідала потребам усіх суб'єктів педагогічного процесу, присвячені праці Є.Барбіної, І.Беха, А.Бойко, Н.Гузій, І.Зязюна, Н.Кичук, В.Лозової, О.Мороза, А.Мудрика, Н.Ничкало, І.Прокопенка, В.Семиченко, В.Серікова, С.Сисоєвої, Н.Тарасевич, Н.Щуркової, І.Якіманської та ін. Орієнтація вчителя на канони професії, які б не втрачали її особистісно-орієнтованого призначення, вважається дослідниками основним шляхом подолання існуючих проблем підвищення якості освіти. В інших розвідках йдеться також про педагогічну антропологію, в дискурсі якої написані праці, зокрема, таких вчених, як Б.Бім-Бад, А.Макареня, В.Максакова, М.Пірогов, Ю.Сенько, В.Сластьонін, Г.Чижаківа, К.Ушинський.

Однак працюючи з наявними концепціями і перебуваючи в їх семантичному полі, можна відчувати деякий дискомфорт і незадоволеність, пов'язані з недостатньо глибоким зануренням у проблему. І зріз гуманізації освіти, і піднесення особистісно-орієнтованих рамок її модернізації ніби перебувають на поверхні цього процесу, не намагаючись або не насмілюючись торкнутись його внутрішнього пласта і власне механізму розгортання.

Внаслідок цього і процеси гуманізації та утвердження особистісної орієнтації часто мають декларативний або й псевдо-характер, розгортаючись здебільшого у пасивній формі всездозволеності і анархії для учнів, а не в

активному вихованні навичок і бажання співтворчості для спільної освіти викладачів і вихованців. Прикладами парадоксальності реалізації ідей гуманізації в освіті стають заклики «цілеспрямовано сформувати систему особистісно-орієнтованого ставлення до учня [78]». Так, з одного боку, начебто маємо обраний вектор на радикальний відхід від авторитарного стилю навчання й виховання, але з іншого – напрямок і алгоритм переходу до відповідного сучасності демократично-гуманізованого стилю однозначно детерміновано рекомендаціями і розробками щодо поширення діалогічних форм і засобів навчання. Іншими словами, авторитарний лінійний монологічний стиль реалізації партійної лінії та ідей марксизму-ленінізму ніби змінився діалогічним за змістом і прописаними рекомендаціями, але так само авторитарним за засобами впровадження і за рамками безальтернативним стилем реалізації ідей гуманізму в освіті.

Отже, на нашу думку, нагальна потреба в справжньому, а не декларативному утвердженні особистісного характеру освіти наголошує на необхідності вдивитись у глибинний зріз процесів навчання і виховання як щирого спілкування учня і вчителя.

Оскільки більшість розвідок із цієї проблематики, так би мовити, її «ядро», схиляються скоріше до прикладних аспектів, аніж до висвітлення внутрішнього пласта процесів гуманізації, то в евристичному пошуку є сенс звернутись до ідей, які в певному розумінні є маргінальними (від лат. «margo» – край застереження від побутового розуміння маргінального як чогось аномально-неприємного і негативного в смислі не відповідного нормі, посередності) для освітньої галузі. Таких маргінальних зон, на нашу думку, є дві: релігійні уявлення і настанови про духовну єдність з Богом і ближнім і постнекласичні концепції про внутрішні механізми існування особистості і суспільства як суперечливої цілісності. Ці дві зони у тлумаченні глибинного механізму справжнього міжсуб'єктного діалогу постають як полюсні в кількох аспектах, у першу чергу, в таких:

- в історичному аспекті: релігійні уявлення часуються із

Середньовіччя і перевірені «на міцність» часом, а постнекласичні сформувались в постмодерну епоху і вражають евристичністю;

– релігійні погляди на духовність як підставу для справжнього діалогу є в науковому розумінні ірраціональними, адже тримаються в першу чергу на вірі їх прихильників – натомість у постнекласичних концепціях значна увага приділяється раціональному (хоча й почасти нетрадиційному) обґрунтуванню;

– слова і логіка, використовувані в церковних настановах, зрозумілі всім (незалежно від сили віри), а новітня термінологія і специфічні конструкції постнекласики в консерваторів викликають антипатію і небажання навіть ознайомитись із ними.

Релігія і церква як соціальний інститут споконвічно переймаються питаннями душі, і саме ця їх особливість дозволяє в рамках релігійного світогляду показати справжній глибинний механізм міжособистісного спілкування учня з учителем як діалогу душ. І властиве сучасності спустошення душ, надання переваги статусним і соціально-економічним цінностям перед духовними постає, згідно церковних настанов, однією з визначальних причин поширення серед людей не тільки аморальності, агресивності, бідності і страху, але й почуття дезорієнтації, поганого соціального самопочуття, розгубленості, нечіткості орієнтирів і пріоритетів. Адже тільки душа як частина всезагального розуму і істини може навчити людину правилам досягнення гармонії із самою собою, домірності у відношеннях з природою, толерантності в соціальних стосунках тощо. Тільки душа може стати справжнім, нештучним «каналом» для передачі неспотворених мінливими стереотипами знань і вічних цінностей – які єдино і роблять особистісне життя повним, вільним, легким, упевненим, суспільно корисним, а тому безсмертним.

Тому релігійно-церковні настанови на діалог душ конструктивно розширюють і розуміння освіти як «трансцендування» (від лат. «transcendens» – той, що виходить за межі). Адже в такому контексті освіта

означає трансцендування не просто розуміння сходження до попередньо створеного (або заданого якимось прикладом) образу – це тлумачення яскраво озвучено в російському аналозі «освіти» – «образование» [127, с. 3-4]. Освіта як трансцендування також означає «за-межове» спілкування особистості з всезагальним у особі Бога, а вчитель при цьому постає посередником, що відкриває шлях до вічних істин і цінностей. Освіта-трансцендування як безперервний процес сходження до створеного чи обраного образу таким чином можливе виключно у формі глибинного духовного діалогу. При цьому спочатку вчитель має душею відчутти предмет мислення і те, що він хоче донести до учня – це буде першою передумовою повноцінного глибинного духовного спілкування.

Загалом, слід зазначити, що проблема пошуку духовних орієнтирів та з'ясування їх гуманістичного потенціалу є однією з нагальних завдань сучасного суспільства. У цьому контексті актуалізується гостра потреба у формуванні не тільки більш «душевних» механізмів міжособистісного спілкування, а й нової парадигми світосприйняття, яка, з одного боку, була б не обмежена світоглядними орієнтаціями, а з другого – значно розширювала світогляд особистості, сприяла наростанню людського в людині. І саме на цьому шляху, як показує О.Предко [199] поступово намічається тенденція осмислення релігії як глибинного душевного феномена, тобто акценти зміщуються в сторону духовності. Тому «релігійні шукання, звернені до базових структур психіки, стають нині все більш популярними, а аналітика психічної діяльності призводить до розкриття тих глибинних основ, де і народжується шукана релігійна інтенція [226]».

Отже, проголошуваний релігією діалог душ в освітній сфері постає як практична настанова до співтворчості учня і вчителя, до налаштованості на співтворчість як механізм передачі знань і одночасного виробітку нової інформації, як механізм соціально-духовного становлення учня і одночасного духовно-професійного зростання вчителя, як механізм пізнання божественного і наближення до нього в ході самореалізації всіх учасників

освітнього процесу. Провідними інтегруючими цінностями в такій співтворчості постають: гуманізм, суб'єкт-суб'єктний діалогізм, партнерство, співпраця, співучасть, спів-розвиток – зрештою, спів-буття в багатогранності його проявів і складових. Загалом, такий підхід означає діалектичне розуміння особистості з позицій поєднання в ній об'єктивного і суб'єктивного світів, божественно даного і соціально розвинутого, з позицій єдності людини зі світом – але розуміння, що здебільшого ґрунтується на ірраціональній вірі і духовних настановах. Важливо, що з прикладної точки зору таке розуміння означає фактичну заміну співтворчості (як формального творення нового) як сумісного пошуку шляхів до взаєморозуміння і взаємного обміну, більше того – шляхів до діалогу з всезагальним і пошуку відповідей саме у всезагальному (через діалог учня з учителем – аналогічно до діалогу віруючого з пастирем).

Постнекласичні концепції взаємодії особистості і соціального пропонують новітні аргументи на користь їх сполучення через деяке всезагальне. Релігія при цьому поділяє весь світ на матеріальний («поцейбічний») і ідеально-духовний («потойбічний»), а інноваційні наукові концепції обґрунтовують існування специфічної фізичної реальності, яка має інформаційно-енергетичну природу (і в побуті позначається поняттям «душа»). При цьому постнекласика синтезує однобічно ірраціональне бачення церкви як провідника віри у вищі сили і наукові спроби раціонально обґрунтувати їх існування (спроби, що концептуально розпочались, напевно, з юнгівських архетипів і продовжились у ноосферних теоріях В.Вернадського і Т. де Шардена). Незалежно від використовуваних конструктів ці концепції об'єднують пошук і пояснення моделі узгодженості і взаємної відкритості психіки особистості із духовною енергією зовнішнього соціального і всезагального (космічного).

Найбільш яскравими і комплексними з таких моделей, які можна покласти в основу розуміння освітнього процесу як обміну духовно-психічною енергією між учнем і вчителем, є:

- теорія В.Налімова і Ж.Дрогаліної про існування семантичного Всесвіту і семантичних полів, які проявляються в кожній людині і є співпричетними до людства в цілому;

- обґрунтована В.Бехом концепція соціального організму як суперечності між особистістю і суспільством;

- теорія психофракталів О.Донченко.

У цілому, крім виявлення механізму співіснування і взаємодії індивідуального і соціального, в цих теоріях різними аспектами розкривається самоцінність індивідуально-особистісного життя.

В.Налімов і Ж.Дрогаліна обґрунтовують існування всезагального смислового поля і розглядають цей непроявний Семантичний Всесвіт або семантичний вакуум як те, що в історії філософії традиційно отримувало назву «Ніщо», і що так сильно хвилювало як східних мислителів (як підносили нірвану і розчинення у Всесвіті в якості загальної мети буття), так і західних (зокрема, Шеллінга, Сартра, Хайдеггера, Юнга, Тиллиха та ін). У своєму обґрунтуванні В.Налімов і Ж.Дрогаліна підкреслюють важливість звернення уваги на тому, що «семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія. Людина взаємодіє з самою собою або з іншими людьми за допомогою дискретів слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їхнього розуміння. І те і інше здійснюється через взаємодію з семантичним полем. Мовою фізики можна було б, напевно, сказати так: відбувається випромінювання та абсорбція квантів семантичного поля [162; 163; 164]».

Концепція В.Беха продовжує цю традицію визнання семантичного поля (мислячого ефіру) як носія електромагнітних коливань, органічно пов'язаних з рухом універсуму, – розкриваючи його (семантичне поле) як інтелігібельну форму матерії. При цьому в його баченні особистість і суспільство постають як діалектичні протилежності, суперечність між якими виступає основним джерелом і соціального, і індивідуального розвитку – зокрема це яскраво

демонструється в запропонованій науковцем концепції соціального організму – за такого тлумачення цінність індивідуального життя очевидна. Адже особистість і суспільство мають специфічні механізми входження в свою протилежність, а також засоби опосередкування своєї взаємодії і утримання одне одного в складі цієї суперечності. Особистість і суспільство постають відповідно як суб'єктивоване об'єктивне і об'єктивоване суб'єктивне, і межі між ними не існує – вони вільно переходять одне в одне за допомогою медіаторів, тобто засобів опосередкування, якими є зокрема, знак, слово, символ, міф [27, с. 188-189]. При цьому, виступаючи сторонами одного цілого як підстава і умова, особистість і суспільство «переходять одна в одну завдяки самим собі, інакше кажучи, будучи рефлексіями, вони покладають самі себе як зняті, співвідносять себе з цим своїм запереченням і взаємоприпускають себе». Причому особистість відіграє тут роль підстави, з якої виникає суспільство [27, с. 190-191].

В діалектичній парі особистості і суспільства самоцінність особистості полягає також в тому, що якщо особистість виступає підставою для утворення соціального, то суспільство не породжує внутрішнього світу окремої людини, а тільки – як зовнішня умова – багаторазово збагачує його зміст, насичуючи останній об'єктивованими продуктами індивідуальних світів інших особистостей.

У концепції О.Донченко продовжується традиція розуміння психічного як всезагального матеріального поля, що має інформаційно-енергетичну природу – але помітне намагання з'ясувати структур цього всезагального. Для цього автор вводить поняття «психофрактал» – для позначення тієї ділянки загальної енергоінформаційної Матерії, яка «дарується» певній людині у визначеній точці простору й часу [91]. Спираючись на розуміння існування всіх речей у світі в постійній взаємодії «всього з усім» – взаємодії, що оформлена у мережу-матрицю невидимих інформаційно-енергетичних структур різної форми і унікального призначення, О.Донченко тлумачить психофрактали як окремі фрагменти цієї мережі, які представляють

взаємозв'язок всього з усім [91, с. 34-35]. При цьому психіка прирівнюється до інформаційно-енергетичної субстанції світобудови, в якій знаходиться матеріал для структурування індивідуальних і групових психічних реальностей [91, с. 21-22]. Аналізуючи обрану проблему в поліпарадигмальному і міждисциплінарному просторі, О.Донченко створює таким чином синтетичну картину функціонування глибинних механізмів, що лежать в основі життєдіяльності особистості і соціуму. В її концепції обґрунтовується позиція, що психофрактали об'єднують своїх носіїв не лише між собою, а і з «надлюдською системою», з Всесвітом, а тому вони містять у собі такий вагомий багаж людських здібностей, придатний для використання у виконанні як земних завдань, так і космічних [91, с. 30]. Тому за допомогою такого бачення можна пояснити природу загальнолюдських цінностей, закономірності формування переваг, ідеологій і ціннісних орієнтацій в тій чи іншій спільноті.

По відношенню до індивідуального життєвого світу окремої особистості ця концепція означає, що навіть якісно відрефлектована «Я-концепція», яка репрезентує важливі і затребувані соціумом соціальні ролі, не здатна представити глибинну метафізичну сутність людини – її «душу». А для освітнього процесу можна зробити такий умовивід: для того, щоб людина (учень) не опинилась на роздоріжжі смислів: соціалізованого і внутрішнього (отриманого внаслідок сакрального, архетипного обміну з всезагальним) – навчальний процес повинен відбуватись у режимі вільного, абсолютно відкритого, енергоінформаційного діалогу на рівні обміну психофракталами або частинками душі.

Цінність індивідуально-особистісного життєвого світу обґрунтовується таким чином з двох сторін: з одного боку, – як соціальна значущість компетенцій окремої особистості як члена тієї чи іншої суспільної системи, з іншого – як самоцінність внутрішнього духовного змісту окремого індивіда і його діалогу з соціальним цілим. Ця самоцінність серед іншого загострює

потребу відповідних змін у характері сучасної освіти – потребу і суспільну, і особистісну.

І саме через відсутність розуміння необхідності такого справжнього духовного діалогу, безпосереднього контакту в процесі освіти суспільствознавці сьогодні дуже повільно просуваються в цих питаннях. Гальмує вивчення механізму впливу соціокультурних орієнтацій деформації, які виникли у суспільстві, недооцінка філософських ідей про самоцінність людського існування, цілісність взаємопов'язаного світу, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо. Іноді поняття «гуманізація» певного типу знання вчені беруть у лапки, акцентуючи увагу на тому, що стосовно знання говорити про процес гуманізації можна лише умовно, з чим ніяк не можна погодитися.

У суспільствознавців панує думка, що гуманізація людських стосунків – це вимога другорядного порядку: тільки тоді, коли будуть розв'язані головні проблеми в суспільно-економічній, духовній сферах, можна буде говорити, звертати увагу і на такі феномени, як співчуття і терпимість, жалість і гуманність, мораль і людяність. Однак створення сприятливих умов не завжди стимулюють гуманні стосунки між людьми. Відсутність уваги до внутрішньої недосконалості людини призводить до негативних наслідків, на що у свій час звернув увагу Ф. Достоєвський, вказуючи на те, що за гроші можна набудувати шкіл, але вчителів відразу підготувати не можна, що народний національний вчитель формується віками, підтримується легендами, незліченним досвідом [237, с. 44].

У зрізі справжнього духовного діалогу вчителя з учнем метою сучасної освіти постає створення умов для становлення автентичної особистості – тобто вільної і духовно зрілої особистості, яка пізнала цілі свого життя, що за часовими можливостями свого повного здійснення виходить за терміни життя особистості, що протидіє процесу знеособлення, яке відбувається як втеча особистості від автентичності. Саме така автентичність надає особистості дійсну автономність, можливість бути дійсно вільною у своїх

устремліннях, ефективно протистояти контролю й маніпуляції. Така автентичність постає не просто як самодостатня освітня цінність, а як відповідність індивіда його унікально-одиночному місцю в бутті, її природним – істинним зв'язкам з іншим та іншими у складі всезагального, що передбачає і його відповідальність за ті вчинки, які він здійснює.

Автентичність особистості як провідна мета і цінність сучасного освітнього процесу може бути забезпечена в рамках не декларативної, а справжньої особистісно-орієнтованої освіти. Конструктивну модель системи такої не-декларативної особистісно-орієнтованої освіти пропонує у своїй дисертації С.Подмазін, розглядаючи її як сукупність вкладених один у одного численних шарів (рівнів). При цьому соціальні зв'язки між різними шарами утворюються як такі, що ведуть «углиб», «на поверхню», та «на рівні певного шару». Цей освітній простір існує в тривимірній системі координат, яку утворюють вектори, спрямовані на інтереси та потреби влади, суспільства й особистості [193, с. 5].

Ця модель особистісно-орієнтованої освіти на рівні взаємодії вчитель – учень постає в автора як органічна єдність трьох основних форм соціально-педагогічної взаємодії: особистісно-вільної, особистісно-цільової та особистісно-директивної, при чому:

- 1) особистісно-вільна освіта передбачає створення умов для сприйняття учнями навчання як досвіду, який вони можуть використовувати для вирішення хвилюючих їх проблем. Необхідно дозволити учневі на будь-якому рівні знаходитися в дотику з важливими проблемами свого існування, щоб він усвідомлював проблеми і спірні питання, які він хотів би вирішити. Вчитель має забезпечити учнів ресурсами, ознайомити їх зі своїм способом мислення і структурування в доступній для них формі, може бути, навіть у лекційній формі – і зробити це у вигляді пропозиції, яка може бути прийнята чи відкинута. В особистісно-вільному навчанні основну надію вчитель покладає на прагнення учнів до самоактуалізації. Учитель буде ґрунтуватися на припущенні, що учні, які реально зіштовхуються з життєвими

проблемами, хочуть навчатися, зростати, шукати і знаходити, вірити вчителю, прагнути до творчості. В особистісно-вільному навчанні вчитель бере на себе роль помічника;

2) особистісно-цільовий освітній процес – це процес, керований з боку вчителя у відповідності з визначеними програмою метою та завданнями, але який теж ґрунтується на співпраці й співрозумінні значущості учбової діяльності. Тобто і в цій формі роботи вчитель домагається того, що учень має побачити в спільній навчальній праці особисту значимість. Адже будь-яка діяльність, у тому числі й освітня – це рух певним шляхом. І для того, щоб цей рух був успішним, крім цілі суб'єктові необхідне усвідомлення й дотримання обома суб'єктами норм діяльності, вихід за які робить подальший рух до навчальної мети неможливим. Норми навчальної діяльності позначають крайню межу відхилення від курсу, що неприпустимо. Разом із тим, ці норми повинні бути досить вільними, тобто складатися тільки з того «не можна», що дійсно й суттєво заважає досягненню освітньої мети. Ключову роль в особистісно-цільовій організації діяльності відіграє можливість вибору учнем як суб'єктом діяльності певних способів просування до визначеної мети, тих, яким він надає найбільшу перевагу. Саме постійне тренування суб'єктності – здібності до вільного вибору й відповідальності найбільше сприяє становленню розвинутої морально особистості учня, і це дуже важливо, бо проблема вибору є надзвичайно важкою. У правильній постановці проблеми вибору в освіті полягає серцевина особистісно-цільової педагогічної практики. Адже для цього суспільству і педагогам необхідно навчитися будувати з учнями особистісну взаємодію – взаємодію, де учень має можливість вибору в межах необхідного, бо саме вміння вибирати є основою особистісної свободи;

3) особистісно-директивний освітній процес спирається на всі принципи особистісно-орієнтованої освіти, але при цьому додатково узгоджується необхідність визнати за вчителем (який визнає і вбачає в процесі навчання особистісний сенс учнів) права на інтенсивне ведення за

собою учнівської групи в певний час в особливих умовах. Такими умовами можуть бути: а) умови набуття базових понять і навичок у складній предметній галузі, яка тільки починає вивчатись; б) умови важкої праці над відпрацюванням базових умінь, через рутинне тренування; в) умови необхідності за короткий період засвоїти великий обсяг інформації; г) умови контролю знань та вмінь учнів; д) умови певної дезорганізації групи та певних особистостей у ході навчального процесу, з подальшим вивченням причин такої дезорганізації, та корекція навчального процесу з метою повернення його у русло особистісно-орієнтованого або особистісно-центрованого навчання [193, с. 16-17].

Внаслідок того, що на практиці всі названі вимоги до справжнього міжособистісного діалогу не дотримуються, через що проголошена концепція особистісно-орієнтованої освіти лишається декларативною. Це не вирішує, а ще більш загострює кризові явища в освіті, на наявність яких у нашій країні вказують багато авторів [15; 31; 51; 97; 211]. Ці кризові явища і суперечності неможливо розв'язати без відповідної методологічної переорієнтації освітньої діяльності, наукового пізнання і мислення в цілому, оскільки виникла необхідність розгляду інтегральної єдності і цілісності світу в його специфічній людській формі. Включення людського фактора в число настанов пізнання – це нова методологічна константа, яка розкривається через морально-ціннісні аспекти, при тому, що особливе значення в цілісній системі «людина – світ» має людина, яка розуміється як цілісна особистість, що реалізує свій творчий потенціал у взаємодії зі світом: природою, суспільством, іншими людьми. Як зауважує М.Бердяєв, «людяність є цілісне відношення людини до людини і до життя, не тільки до людського світу, але й до світу тварині. Людяність є розкриття повноти людської природи, тобто розкриття творчої природи людини. Ця творча природа людини повинна знайти себе і в людському відношенні людини до людини [20]».

Пильна увага суспільства до проблеми гуманізації і особистісної орієнтації освіти багато в чому пов'язана з еволюцією сучасних філософських поглядів, відповідно до яких у центр наукового дослідження і побутового мислення висувається людина. Проблема полягає в тому, щоб реалізувати гуманістичні ідеали в сучасній педагогічній практиці, яка функціонує у світі, що динамічно змінюється з його протиріччями глобального характеру, з погрозою соціально-економічної кризи, дегуманізації та відчуження особистості від суспільного розвитку, від інших людей, від сфери праці.

Аналізуючи протиріччя сучасної освіти, С.Подмазін відзначає, що сучасна освіта не здатна сформувати такий тип мислення, який сприяв би вирішенню глобальних проблем людства, продовжується відчуження офіційно діючої системи освіти від індивідуальних інтересів і цілей більшості людей, оскільки освіта розглядається насамперед як спосіб відтворення кваліфікованої робочої сили і лояльних стосовно існуючих систем громадян. Він виділяє такі основні протиріччя сучасної освіти:

- між потребою людини в якомога повнішому розвитку себе як природної, суспільної та культурної сутності і неможливістю задоволення цієї потреби за допомогою сучасної освіти;

- між природним прагненням людини до найбільш повної самореалізації й однобоким формуванням «людини-виробника» та «людини – споживача»;

- між небувалим збільшенням обсягу знань і можливістю людини їх засвоювати;

- а також протиріччя, пов'язане із соціально-економічною ситуацією в Україні – між потребою людини в отриманні освіти, усвідомленні її цінності для особистісного і професійного становлення та тенденцією до здешевлення робочої сили за рахунок відчуження значної маси населення від професійного і вищого навчання [191].

Протиріччя науково-технічного прогресу, що породили технократичне мислення, глобальні проблеми людства, в тому числі кризові явища в освіті обумовили відродження гуманістичних ідей у суспільстві як альтернативи технократичній ідеології, тоталітаризму, авторитаризму та інтенсивний пошук нової освітньої парадигми (поняття «парадигма», як відомо, було введене у систему суспільних знань для характеристики нормативності методології Т.Куном, у його роботі «Структура наукових революцій» який визначив його як «... визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх розв'язання науковому співтовариству»).

Розглядаючи правомірність постановки питання про перехід до нової освітньої парадигми, Н.Коршунова визначає її як модель, що використовується для вирішення не тільки дослідницьких, але й практичних задач у певній сфері діяльності. Необхідність у парадигмі виникає у зв'язку з переходом до нових типів мислення й нових способів перетворення дійсності. Коршунова вважає, що поточна зміна парадигми педагогіки диференціює наукові співтовариства залежно від орієнтації на нормативну і «суб'єктну» методологію, при цьому дане поняття відноситься не тільки до самої наукової діяльності, але й до об'єкта науки [126].

Від перших кроків обговорення і в даний час ідея гуманізації освіти інтенсивно розвивається як реакція на колишню автократичну педагогіку, на технократичний стиль мислення, на знеособленість, бездуховність і формалізацію навчання. Хоча – слід підкреслити – час вже відійти від «гуманізації освіти як супротив її технократизації» і ближче підійти до «гуманізації освіти як її духовному наповненню». Становлення нової парадигми у філософії й теорії освіти відображує сучасні наукові уявлення про потреби особистості й суспільства, особливостях їхньої взаємодії; про цілі і задачі освіти в її особистісно- й соціогенетичному аспектах. Ці уявлення взаємозалежні й ускладнені різноманіттям і суперечливістю вихідних основ і висновків. Однак їхня спільність – у спрямованості до

реалізації ідей і концепцій у практиці освіти, як вважає, зокрема, А.Валицька, що є відмітною рисою філософування теперішнього сторіччя [50].

Для реального переходу до не декларативної особистісно-орієнтованої освіти важливим є визначення підстав, що детермінують кризу традиційної системи освіти і становлення нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Так, Г.Балл виділяє три причини, які обумовили кризові явища в традиційній системі освіти:

- орієнтація традиційної системи освіти на суспільство, що змінюється досить повільно, приходять у протиріччя зі зростаючим динамізмом суспільного життя й виробництва, що обумовлює необхідність формувати в учнів здатність самостійно отримувати нові знання і вміння, орієнтуватися у незвичних обставинах, розв'язувати нестандартні задачі;

- бюрократичний, авторитарний дух, який значною мірою пронизує освітні заклади, стає на перешкоді вільному розвитку особистості, втіленню в освіту й суспільне життя гуманістичних ідей, що виступає умовою прогресу і самого виживання людства;

- за умов інформатизації суспільства, посилення ролі засобів масової інформації вчитель перестає бути чи не єдиним носієм потрібної інформації, відбувається падіння авторитету педагогів, що вимагає змін в освітній орієнтації, педагогічній позиції [11, с. 10].

Важливо підкреслити також, що перехід до особистісно-орієнтованого навчання не може обмежуватись тільки самим процесом навчання й виховання, але й управління ним. Тому особистісний підхід до управління навчальним закладом передбачає певну переорієнтацію свідомості і вчителя, і керівника – і без духовного (інтелектуального та емоційно-чуттєвого – «через серце») переосмислення цілей, форм і засобів управління закладом освіти позитивні зрушення неможливі [111; 63].

Актуальність нової освітньої концепції обумовлена не тільки її значущістю для суспільства, що оновлюється, але й обґрунтованістю емпіричних і теоретичних передумов. До першого можна віднести

накопичений за останні десятиліття досвід новаторської діяльності, спрямованої на створення альтернативних освітніх систем. Теоретичними передумовами виступають фундаментальні дослідження про функцію особистості в соціумі, про специфічні механізми розвитку особистісних функцій, про співвідношення функціонально-когнітивних і особистісних компонентів в освіті тощо.

В.Серіков вказує, що ідея особистісно-орієнтованої освіти виявляється сьогодні на двох рівнях: побутовому й науковому. На першому особистісний підхід розглядається як етико-гуманістичний феномен, що стверджує ідеї поваги до особистості дитини, партнерства, співробітництва, діалогу, індивідуалізації освіти. Наукова позиція щодо особистісно-орієнтованої освіти має різну концептуально-понятійну структуру залежно від того, в рамках предмета якої науки ця концепція розглядається [217, с. 16].

Так, філософія освіти досліджує особистісний підхід за допомогою категорій суб'єкта, волі, саморозвитку, цілісності, діалогу, гри як форм самопрояву особистості (Г.Батіщев, В.Кемеров, М.Полані, Н.Сігов, В.Шердаков, Р.Еванс).

Концепція особистісно-орієнтованої освіти з позицій психології збагачується уявленнями про функції особистості в життєдіяльності людини, про специфічну природу особистісного рівня людської психіки, про значеннєву сферу, рефлексію, про переживання й діалог як механізми становлення особистісного досвіду (Л.Анциферова, В.Давидов, Г.Ковальов, А.Петровський, И.Семенов, С.Степанов, В.Столін, А.Тюков).

З позицій педагогіки особистісний підхід розкривається через категорії сутності, мети й змісту освіти, методів і технології навчання, критеріїв ефективності освітнього процесу. Новий зміст цих компонентів з позицій особистісно-орієнтованої освіти стає основою перетворення педагогічної свідомості і практики. Основою такого перетворення виступають фундаментальні дослідження, що розкривають природу педагогічного знання, цілісність освітнього процесу, особистісно-розвиваючі функції

навчання, сутність педагогічної діяльності (О.Бондаревська, В.Загвязинський, В.Ільїн, І.Колеснікова, В.Краєвський, І.Лернер, Т.Мальковська, М.Скаткин, В.Сластьонін та ін.).

Сутність і специфіка особистісно-орієнтованої освіти найчіткіше виявляються в його порівнянні з традиційною (так, комплексне систематизоване порівняння традиційної і особистісно-орієнтованої освіти пропонує Є.Адоньєв), при цьому сучасний етап розвитку освіти справедливо охарактеризувати як перехідний.

Так, Є.Бондаревська вважає, що крайня оцінка традиційної освіти тільки як такої, що продукує знання, вміння й навички, а не особистісний розвиток, не зовсім справедлива. «Буде вірнішим, якщо ми представимо традиційну школу у вигляді соціократичної моделі навчання, сутність якої полягає у використанні освіти для цілеспрямованого формування особистості, потрібної державі, такої що відповідає її соціальному замовленню. Це не означає, що в цій моделі абсолютно ігноруються індивідуальні запити і потреби тих, хто навчається, але вони заохочуються і задовольняються лише в тому випадку, якщо відповідають інтересам держави. У соціократичній освітній системі головним критерієм оцінки якості освіти є політична орієнтація людини, її лояльність, а не індивідуальний особистісний розвиток» [40].

«Відношення до особистості у сфері освіти, – вказує В.Серіков, – відповідало парадигмі, що панувала в суспільстві: вона і понині розглядається як об'єкт, який потрібно «активізувати», спрямувавши на виконання намічених планів і першочергових завдань [216]». Він підкреслює, що у вітчизняній дидактиці панувала ідея активізації навчання, відповідно до якої, особистісний потенціал того, кого навчають, мобілізується на засвоєння заданого ззовні змісту, на прояв креативності в строгих програмних рамках. Пріоритетом виявляється не особистість, а той продукт, що від неї можна одержати, – виконання певних соціальних функцій, реалізація моделей поведінки тощо.

М.Берулава також вважає, що знеособленість, «бездітність» традиційної системи навчання, заснованої на соціоцентричному підході, орієнтувала (і продовжує орієнтувати) учнів на оволодіння визначеними ззовні заданими нормативами, при цьому якість засвоєння знань визначається переважно тим, що учень запам'ятав, відтворив, зробив за зразком. Таке навчання погано враховує механізми саморозвитку особистості, не спирається на пізнавальну активність того, хто навчається [26].

О.Малихіна виділяє такі ознаки деформації цілей і змісту освіти в традиційній парадигмі: учень розглядається як об'єкт педагогічних впливів, а вчитель – як виконавець директивних указівок; рольова взаємодія в педагогічному процесі здійснюється на основі функціональних обов'язків; головним показником вихованості учня виступають не внутрішній світ особистості, а показники його дисциплінованості і лояльності; головний орієнтир педагогічної діяльності – можливості «середнього» учня, домінування імперативного стилю в управлінні діяльністю того, хто вчиться [150].

Досить повно суперечності традиційної освітньої парадигми, які продовжують заважати подоланню і декларативного характеру особистісної орієнтації в освіті, представлені в статті І.Якіманської «Розробка технології особистісно-орієнтованого навчання» [275]. Вона відзначає, що традиційна педагогіка пріоритетною задачею завжди висувала розвиток особистості учня і в цьому змісті була особистісно-орієнтованою; однак, декларуючи розвиток особистості, не могла реально проектувати освітній процес у цьому напрямку. Автором були виділені і проаналізовані освітні моделі традиційної педагогіки: соціально-педагогічна, предметно-дидактична та психологічна, що дозволило зробити висновок про те, що існуючі в минулому технології в основному були орієнтовані на реалізацію інформативної, а не розвиваючої функції.

Соціально-педагогічна модель реалізовувала соціальне замовлення держави на формування особистості з наперед заданими властивостями, освітній процес був орієнтований на створення однакових умов навчання для всіх, формування особистості без достатнього врахування і використання її суб'єктивного досвіду.

Предметно-дидактична модель – це своєрідна предметна диференціація, що задавала нормативну пізнавальну діяльність з урахуванням специфіки наукової сфери знання, але не торкалася самого учня як носія суб'єктивного досвіду, переваг предметного змісту, виду і форми розв'язуваних задач.

Психологічна модель зводилася до визнання розходжень у пізнавальних здібностях, що в освітньому процесі виявляються в індивідуальній готовності до засвоєння знань (навченість). При цьому розвиток індивідуальних здібностей у реальному освітньому процесі розглядався як побічний (хоча і важливий) результат навчання, оскільки кінцевою метою навчання визнавалося оволодіння знаннями, вміннями і навичками, накопиченими загальнолюською практикою пізнання.

Аналізуючи глибину й обсяг змін на різних рівнях системи освіти з моменту проголошення незалежності України, можна погодитись, що лідером у всіх аспектах поки що залишається вища школа. (У той час, як без відповідних змін у системі середньої освіти не можливо виробити звичку до «обміну душами» в освітньому процесі: саме середня освіта закладає підвалини і основні навички комунікації особистості). Були введені чотири рівні акредитації, здійснений перехід до багаторівневої вищої освіти за моделями розвинених країн, але з урахуванням нашого досвіду і можливостей; продовжується процес зміни номенклатури спеціальностей, а також на рівні вищої освіти відбулося найбільше зближення вітчизняних документів про освіту з аналогічними документами розвинених країн, а також інтегрування України в міжнародний освітній простір. Однак це не означає, що вирішено всі чи більшість проблем вищої освіти. До таких

проблем він відносить необхідність переходу від характерного для недавнього минулого «підтримуючого» варіанта вищої освіти до «інноваційного», суть якого в повороті до людини, до її духовності, боротьба з технократичним снобізмом, розвиток творчих здібностей учнів [35].

Класична, традиційна модель освіти реалізується як її «підтримуючий» варіант, що базується на знаннях і досвіді минулого, – а тому часто відноситься до адаптаційної парадигми навчання й виховання. Термін «адаптаційна парадигма» підкреслює, що надзадачею середньої і вищої школи є «адаптація» індивідуума до наявних соціально-політичних та економічних умов, підготовка його до діяльності у визначених і слабо мінливих умовах з метою збереження й зміцнення даних політичних структур. Аналіз освітньої ситуації дозволяє зробити висновок про те, що навіть у розвинених країнах у більшості випадків зберігається адаптаційна парадигма з більш-менш відвертим приматом в освіті інтересів і пріоритетів держави, а не громадськості (тих, кого навчають). Відхід від державного і централізованого управління до децентралізації (автономії) з обов'язковим урахуванням прав і інтересів студентів – суть нової освітньої парадигми сучасної вищої школи, сконцентрованої на інтересах учня як майбутнього вільного й автономного громадянина правового й демократичного суспільства [30; 203; 207; 225; 249; 252].

Розглядаючи проблему особистісної орієнтації в безперервній освіті, М.Кларин, зокрема, вказує, що освіта за своєю природою орієнтована на виконання соціальних функцій і не може не відбивати відчуженість організованих і регульованих державою інститутів людини. Пов'язаний із феноменом відчуження парадокс освіти полягає в тому, що воно одночасно є засобом освоєння культури, розвитку можливостей особистості й одним із способів інтеграції людини в соціальну машину. Особливо яскраво цей парадокс виявляється в тоталітарному суспільстві, де система освіти, її фактичне функціонування не орієнтоване на реалізацію особистісного потенціалу людини, її вільне самовизначення [115].

Особистісна орієнтація в безперервній освіті супроводжує лібералізацію всього життя суспільства, для цього необхідно здійснити гуманістичну конверсію освіти, що припускає поступове відмовлення від твердої орієнтації на виняткове обслуговування потреб держави.

Загалом, в усьому світі конкурують дві освітні технології (парадигми) – науково-технократична і гуманістична. Перша проектує соціально-інженерну ідеологію у сферу дидактики, розглядаючи навчання як тотально-конструктивний процес з передбачуваними й жорстко фіксованими результатами. Друга здійснює у сфері освіти самостійне нагромадження учнями нового досвіду з неочевидними кінцевими результатами, саморозвиток усіх видів здібностей.

У процесі реалізації цих підходів розходження дуже істотні. У першому випадку акцентується ефективність і повнота засвоєння зразків шляхом конкретизації цілей і методів, застосування різних видів оцінювання і майже безупинного контролю для досягнення учнями еталонних результатів. Гуманістична технологія акцентує на навчальні дослідження, постановку і розв'язання проблем через висування і перевірку гіпотез, експеримент, моделювання, рефлексування, критичне і творче мислення, пошук особистісного змісту тощо.

Варто також указати на плутанину в термінах, яка має місце в науковій літературі, підміну сутності особистісно-орієнтованої парадигми освіти іншими, подібними за формою, але відмінними за сутністю. Мова йде про ототожнення особистісного підходу з індивідуальним, диференційованим; особистісної орієнтації – з педоцентризмом. І в тому, і в іншому випадку мова йде про пристосування, адаптацію діяльності педагога й навчального процесу до індивідуальних особливостей учнів. Педоцентризм тотожний індивідуалізму, при якому освітній процес культивує індивідуалізм, що шкодить і самому учню, обмежуючи його адаптивно-творчі можливості, і соціуму. Зазначені орієнтації можуть складати процесуальні аспекти особистісного підходу, але не більше.

Таким чином, основною відмінністю особистісно-орієнтованої освіти від традиційної виступає особистість як ціль освіти і життєдіяльності соціуму в цілому. Традиційна освіта розглядає особистість як засіб. На думку І.Якіманської, «визнання учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу і є ... особистісно-орієнтована педагогіка [275, с. 31]», при цьому освітній процес вона розглядає як своєрідне сполучення навчання (нормативно узгодженого з діяльністю суспільства) і навчання (індивідуально значимої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності [274, с. 5]. Однак сьогодні вже необхідно поправляти такі твердження: особистість учня має розумітись не просто як пасивна мета освітнього процесу, але як активний учасник відкритого обміну смислами і цінностями.

Однак і в цьому контексті лишаються важливими для розуміння сутності особистісно-орієнтованого навчання висловлені І.Якіманською такі позиції:

- особистісно-орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнавальної і предметної діяльності;
- освітній процес особистісно-орієнтованого навчання надає кожному учню, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе;
- зміст освіти, її засоби і методи підбираються й організуються педагогом так, щоб учень міг виявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду і форми. Значущими стають ті його складові, що розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку і самовираження;
- освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей, є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня, що виступає основною метою сучасної освіти [274, с. 5-6].

Погоджуючись у цілому з такою позицією, С.Подмазін висловлює доповнення до визначення концептуальних основ особистісно-орієнтованої освіти і розробки реалізуючих її технологій. Поняття «освіта» він розглядає як самоформування, становлення особистості, що сприймає все, що знаходиться навколо її, педагогічну діяльність як умови свого становлення [191, с. 44]. Особистісна орієнтація освіти, в його розумінні не є визнання учня віссю освітнього процесу, такою віссю є його особистість, що розуміється одночасно як біологічна і соціальна сутність, яка утворюється в процесі свого розвитку, як суб'єкт діяльності і відносин зі стійкою системою гуманістичних і соціально орієнтованих цінностей [191, с. 133]. Отже, сутність освітнього процесу, відповідно до індивідуально-орієнтованого підходу, полягає в створенні умов для освіти особистості, в розкритті і максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здібностей та інтересів, створення умов для самореалізації особистості в умовах певного соціуму й певної культури.

В орієнтації освіти на особистість, особливо якщо мова йде про особистість професіонала, чітко проглядається насамперед соціальний аспект. Сучасна соціальна криза, динаміка суспільного розвитку ставить професіонала в ситуацію перебудови індивідуально-професійного досвіду, тому в безперервній освітній діяльності у сфері професійного становлення чітко виявляється соціокультурна риса – інноваційність. Це означає, що безперервна освіта здатна стати засобом підтримки людини в кризових соціальних умовах. Одночасно вона виступає і засобом підтримки інноваційних соціокультурних проєктів, у ході яких створюється принципово новий продукт. У таких проєктах відбувається перебудова й розвиток індивідуально-професійного досвіду відповідної групи учасників. При цьому має місце не пасивне прийняття ними заданих ззовні норм, але активна власна розробка теоретичних і практичних основ своєї професійної діяльності. Відповідна освітня діяльність забезпечує кадровий потенціал соціокультурних інновацій. Стосовно фахівців створення підтримуючого

соціокультурного середовища можна розглядати в декількох аспектах: професійної взаємодії; професійно-особистісного зростання; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; взаємодія професіоналів з освітніми структурами, що здійснюють передачу зафіксованих у культурі зразків знань і досвіду [115, с. 15].

З погляду Є.Бондаревської, зміст особистісно-орієнтованої освіти має включати насамперед спрямованість на задоволення екзистенціальних потреб людини (вільного вибору себе, свого світогляду, самостійності й особистої відповідальності, саморозвитку і самореалізації), а також усе, що потрібно людині для розвитку власної особистості. Приєднуючись до цієї позиції, вважаємо за потрібне наголосити, що в такому контексті зростає роль освіти у розвитку відповідального ставлення особистості до свого власного життя. Як вказує Є.Бондаревська, обов'язковими компонентами змісту особистісно-орієнтованої освіти є: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний. Останній автор розглядає як системотворчий у змісті особистісно-орієнтованої освіти, що відбиває принципову відмінність її від традиційної, системотворчим компонентом якої визнається когнітивний [40, с. 14].

Аксіологічний компонент має на меті введення учнів у світ цінностей і надання їм допомоги у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій. Когнітивний компонент змісту забезпечує школярів науковими знаннями про людину, культуру, історію природи й ноосфери як основи духовного розвитку. Діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню і розвитку в учнів творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковому, художньому й іншому видах діяльності. Особистісний компонент забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію.

Крізь призму завдання виховання відповідального ставлення учнів до їх життя з новою актуальністю звучать положення гуманістичної психології,

зокрема, концепція Карла Роджерса [205]. Американський психолог розглядав стосунки педагога з дітьми як допоміжні. Під цим терміном учений розумів стосунки, в яких педагог мав намір сприяти учневі в його особистому зростанні, розвиткові вмінь взаємодіяти з іншими людьми. Ідея допоміжних взаємин витікає із погляду К.Роджерса на сутність людини. У визначенні цього поняття він виділяє такий важливий момент: сутність людини полягає в її здатності до змінювання. На думку вченого, людина є не такою, якою є, а такою, якою може стати; сутність людини первісно добра та конструктивна, тому не потрібно в процесі розвитку відливати людину в якусь задану форму, необхідно допомогти їй знайти в собі позитивні потенційні можливості і дати їм розвинутися.

Взаємодія педагога з учнями, за спостереженнями К.Роджерса, може бути основою розвитку, якщо спирається на три найважливіші цінності: цінність особистості, цінність свободи і відповідальності вибору і цінність творчості.

У теорії К.Роджерса слід виділити три важливі позиції.

Перша – прийняття дитини як цінності, що означає тепле, позитивне ставлення до дитини як до людини, незалежно від того, в якому стані вона знаходиться, як себе поводить і почуває. При цьому і сам педагог повинен бути самим собою, таким, яким він є. Внаслідок цього стосунки педагога і дітей будуть реальними. Адже, за К.Роджерсом, у стосунках між людьми важливе перш за все взаєморозуміння.

Друга – це щирість педагога в стосунках з дитиною. В особистісному розвитку дитини необхідно, щоб дуже значима для неї людина – педагог – була щирою. Педагог, на думку К.Р.Роджерса, повинен бути єдиним, цілісним, «конгруентним» у своїх почуттях, ставленнях та ін.

Третя – емпатичне розуміння дитини, проникнення в її думки та почуття, вміння стати на її місце, зрозуміти внутрішній світ. Наступне положення, яке висувають психологи-гуманісти в розумінні особистості, – це особистість як відкрита система. Більшість психологів і педагогів

саморозвиток і самовиховання вважають вищою стадією розвитку особистості.

Особливого значення К.Роджерс надавав соціальним відносинам, стверджуючи, що саме вони створюють можливості для повного функціонування людини. У його концепції визначено найважливіші умови, за яких допоміжні терапевтичні стосунки можуть ефективно впливати на цілісний розвиток особистості дитини. У зв'язку з цим К.Роджерс робить цікаві висновки: якщо педагог може створити стосунки щирого й теплого прийняття дитини, високої оцінки її як індивіда, побачити світ так, як вона сама його бачить, тоді дитина буде розуміти сама себе і розвиватися як цілісна особистість, що вміє жити корисно. У такому випадку дитина стане людиною з більш вираженою індивідуальністю, буде краще розуміти інших людей.

Зрештою, ідеї гуманістичної психології і лягли в основу особистісно-орієнтованої парадигми освіти. Однак сьогодні на передній план все більше виходить не пасивна складова цієї парадигми, що стосується лише визнання свободи учнів і їх права на вибір, а активна – що стимулює цей вибір і спонукає до активної відповідальності за його наслідки.

Так, розвиваючи уявлення про спрямованість змісту особистісно-орієнтованої освіти, С.Подмазін виділяє світоглядну і праксеологічну його складові. Світоглядна спрямованість покликана забезпечити формування цілісного світогляду особистості, який осягає буття особистості, природи і людства в цілому. Практиологічна спрямованість освіти має забезпечити необхідний рівень компетентності особистості для життєвого самовизначення і життєтворчості [191, с. 194-195].

Компонентний склад змісту особистісно-орієнтованої освіти С.Подмазін розглядає як органічне поєднання цілеорієнтованих компонентів: аксіологічного, телеологічного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного. Системотворчими компонентами при цьому виступають аксіологічний, телеологічний і діяльнісний:

- аксіологічний компонент покликаний забезпечити вибір учнем особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій;
- телеологічний компонент має на меті усвідомлення і прийняття особистістю цілей освітньої діяльності в масштабах свого буття, буття соціуму і людства;
- когнітивний компонент орієнтований на формування знань, що складають основу світоглядної та праксеологічної освіченості особистості;
- діяльнісний компонент сприяє формуванню і розвитку учнів як суб'єктів діяльності і соціальних відносин, є основою активізації особистості з перетворення себе й світу;
- рефлексивний компонент забезпечує самопізнання, розвиток здатності до рефлексії, оволодіння моральними способами самовизначення, саморегуляції і самовдосконалення.

Така структура логічно доповнюється і конкретизується баченням, що цілісність, яку реально представляє перед суб'єктом зміст освіти, складається з двох основних елементів [216]:

- 1) дидактично переробленого соціально-культурного досвіду, що існує до і незалежно від процесу навчання у вигляді учбово-програмних матеріалів (освітній стандарт);
- 2) особистісного досвіду, який здобувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування й обумовлених ним ситуацій, що виявляється у формі переживання, смислотворчості, саморозвитку.

Обґрунтовуючи свою позицію, В.Серіков вважає, що особистість, яка навчається, може брати участь у визначенні цілей і змісту своєї освіти тією мірою, якою передбачається освіта саме особистості, а не якихось функціонально-діяльнісних компонентів індивіда, стандарт яких у кожному історичну епоху задається соціумом. Отже, освіта передбачає гармонію державних стандартів і особистісного саморозвиваючого начала. Відхід від цієї гармонії призводить до крайностей, тоталітаризму чи педоцентризму

Тому наголос на необхідності виховання відповідального ставлення

учня до власної життєдіяльності був би недостатнім без відповідного розвитку небайдужого, активного ставлення до життя. Адже роль освіти у розвитку відповідального ставлення особистості до свого життя – це її власна відповідальність перед собою, майбутнім свого роду – але й соціумом також. Адже самоцінність індивідуального життя кожної окремої особистості означає ймовірність, що в певний історичний момент часу саме ця особистість може надати суспільству той оптимальний варіант подальшого його розвитку, який або виведе на якісно вищий ступінь еволюції, або забезпечить конструктивне розв'язання кризової ситуації, або дасть інші значущі позитиви.

Зрештою, сьогодні розвиток відповідального ставлення особистості до власного життя і виховання активного ставлення учня до життя себе й інших – це дві сторони одного явища і одного завдання. Його ефективно виконання можливе за умови дотримання таких основних принципів:

- принцип самоцінності особистісного внутрішнього світу і самодостатності особистісного існування – однак ця самодостатність можлива тільки в постійному діалозі із соціальним цілим;
- принцип суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин;
- принцип толерантності у взаєминах як активного не насилля;
- принцип зацікавленого ставлення учня і вчителя до діалогу в ході освітнього процесу;
- принцип розуміючої співтворчості;
- принцип свободи індивідуального вибору, обмеженої тільки свободою вибору інших людей.

При цьому важливо, щоб виховання активного ставлення до життя відбувалось у руслі розвитку гуманістичної спрямованості особистісної самореалізації, яка в найбільш комплексному розумінні включає активний гуманізм будь-якої діяльності по відношенню: 1) до самої себе; 2) до іншої людини; 3) до суспільства взагалі; 4) до природи; 5) до майбутнього [166]. Це гуманістична ставлення полягає у слідуванні принципам толерантності,

співчуття, згідності, компромісності, помірності тощо – які в сукупності складають зміст життєвого інтересу до світу: не матеріально-практичного інтересу, а максимально вільного від прагматичних мотивів чистого інтересу особистості до самої себе, до інших людей, до суспільства в цілому, до природи та до майбутнього. У цілому, таке ставлення у ширій і справжній його формі може ґрунтуватися тільки на ідеї коеволюції з природою та відчутті семантичної і ціннісної єдності з оточуючим соціальним макросередовищем і безпосереднім оточенням.

На довершення необхідно зазначити таке. У даний час ідея гуманізації освіти інтенсивно розвивається як реакція на колишню автократичну педагогіку, на технократичний стиль мислення, на знеособленість, бездуховність і формалізацію навчання. Разом з тим, сам процес гуманізації часто має формальний характер, здебільшого реалізуючись в декларуванні принципів гуманістичної спрямованості, нав'язуванні діалогізації в навчання, практично загальнообов'язкової демократизації освітнього процесу. Ця проголошена демократизація проявляється не в реальній децентралізації прав прийняття рішень стосовно вибору форм чи засобів навчання до окремих викладачів і не у встановленні справжнього широкого діалогу між основними учасниками навчального процесу. Нарочито підкреслено демократизація освіти проявляється головним чином у наголошенні на правах і свободах учнів та студентів і в постійних застереженнях викладачів від їх утиснення. Внаслідок цього проголошувана демократизація освітнього процесу в дійсності результується в його анархізації: розширення контуру прав учнів мало б збалансовуватись вимальовуванням більш чіткого і об'ємного контуру їх відповідальності – натомість цей контур подекуди перетворюється на пунктирну лінію.

Парадоксальність ситуації, що склалася, полягає в тому, що властивий колишній школі авторитарний стиль реалізації партійної ідеології і ідей марксизму-ленінізму змінився авторитарно-анархічним стилем реалізації ідей гуманізму в освіті. Але, будучи завуальованим актуальними деклараціями

свободи, діалогу і особистісної орієнтації, бюрократичний, авторитарний дух, як і раніше, значною мірою пронизує освітні заклади, стає на перешкоді вільному розвитку особистості, втіленню в освіту й суспільне життя гуманістичних ідей, що виступає умовою прогресивного, адекватного постіндустріального викликам, розвитку не тільки національної системи освіти, а й всієї української нації.

Загалом, модернізація освіти, яка б реально утверджувала самоцінність індивідуально-особистісного життя, здатна забезпечити потреби різних суб'єктів суспільно-освітнього процесу на різних ієрархічних рівнях. Йдеться про такі потреби таких суб'єктів:

- на мікрорівні: суб'єкт – учень, особистісною потребою якого є отримання максимальної свободи в процесі набуття знань;
- на мікрорівні: суб'єкт – вчитель, професійною потребою якого є досягнення достатнього рівня успішності учнів і відповідно ефективності викладання;
- на макрорівні – суспільство в цілому, колективною потребою якого є отримання висококваліфікованих компетентних фахівців;
- на мегарівні – світова спільнота, яка у разі ефективної модернізації освітньої системи і пов'язаних з цим позитивних змін у політичній та економічній галузях приймає до своїх лав нову розвинену країну з її унікальним внеском.

Кожна з цих потреб окремо може бути задоволена різними шляхами, але в комплексі врахування цих пріоритетів можливе тільки за умови утвердження справжнього особистісного характеру освіти. Тому останній постає надійною підставою для конструктивного виходу з головною кризи сучасності – кризи впорядкованості внутрішнього і зовнішнього світів людини.

Отже, формування духовного світу особистості – це велике і складне питання, що потребує комплексного й багаторівневого розв'язання. Сьогодні в Україні по-різному тлумачиться поняття духовності, розроблено різні

підходи до її формування, які часто суперечать й заперечують один одного, що можна побачити, виходячи з аналізу цих дефініцій, поданих на початку цієї роботи. Бажання допомогти дитині спонукає шукати спільні точки зіткнення між різними формами суспільної свідомості, вести діалог, звертатися до витоків духовності, що лежать у багатстві людської історії, культури, науки, філософії релігії. В останнє десятиліття дедалі більше політичних і культурних діячів, учителів, батьків звертаються до християнських моральних цінностей як найбільш стійких, універсальних, не підвладних політичній і ідеологічній кон'юнктурі. Це означає, що сучасне українське суспільство поступово підходить до визнання й освоєння етичних основ християнських цінностей, від яких воно було штучно відлучено протягом багатьох десятиліть, а в більшості людей навіть було сформовано різко негативне ставлення до них. У ситуації гострого дефіциту ціннісних установок і орієнтацій християнські моральні цінності, які є основою гуманістичних цінностей, відіграють дедалі вагомішу роль у сучасному вихованні дітей і молоді. Отже, виникає гостра потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовності на їх основі, які разом з іншими складовими сприятимуть розвитку й формуванню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України.

Якраз на засадах формування духовності через феномен освіти і має бути зорієнтована підготовка людини до життя в сучасному відкритому суспільстві, оскільки освіта найактивніше збирає й аналізує інформацію. У широкому призначенні освіта є «наповненням» індивіда інформацією і зразками кращого практичного досвіду. Саме освіта є гарантом індивідуального розвитку і водночас плекає інтелектуальний та духовний потенціал нації, а сьогодні ще й формує громадян відкритого демократичного суспільства, яке становить ідеал для значної частини людства.

Відповідно особливостями розвитку українського суспільства й системи освіти, які в сукупності впливають на формування духовності

сучасної особистості, зокрема, є: 1) культурно-освітні, історичні зміни у суспільстві, які зумовлюють також зміни у формуванні духовності особистості, її світоглядних інтенцій; 2) інтенсифікація науки або виробництва у контексті інтенсифікації духовного життя, піднесення ролі ініціативи, активності, творчих зусиль кожної особистості; 3) проблема людини і суспільства, яка зберігає своє одвічне й неперехідне значення для безупинного просування людини в майбутнє; 4) перебування українського суспільства ще на стадії пошуку можливих варіантів становлення, з неухильною тенденцією до виявлення своєї унікальності, самостійності, і насамперед у свідомості своїх громадян; 5) визначення стану розвитку суспільства рівнями освіти, духовності, буття (побуту), життя кожної особистості й усіх представників суспільства; 6) необхідність осмисленого підходу до розуміння теоретичних і практичних проблем буття й освіти, що сприятиме обміркуванню шляхів і способів їх оптимального вирішення.

Одним із практичних виявів духовності є здоровий інтелект, набутий через освіту, в основі якої лежить культура етносу. Завданням освіти і духовних чинників є те, щоб ураховуючи запити особистості й соціальні фактори, знайти оптимальні умови гармонізації взаємовідносин особистості й суспільства, людини і природного середовища, які забезпечуватимуть життєдіяльність і розвиток усіх фізичних і духовних сил людини.

Все це зумовлено новим світосприйняттям, зміною цінностей. Одним із варіантів виходу людства із системної кризи є осмислення шляху розвитку духовної культури сучасної людини. Водночас зі збереженням своєї унікальності особистість повинна нести і відповідальність за колектив. При цьому духовна свобода, відповідальність осмислюються через ідею діалогу з моральними основами комунікативної культури в співіснуванні людини і сучасного світу – природи, суспільства, іншої людини.

РОЗДІЛ 6

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЖИТТЄТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Нові демократичні процеси, що проходять в Україні, приводять до глобальних змін в області освіти. У свою чергу освіта має першорядне значення для зміцнення демократичних цінностей і традицій в сучасному українському суспільстві.

Тому сьогодні назріла необхідність визначення рішення в теоретичному і практичному плані проблеми демократизації освіти (реалізації ідеї демократичної освіти).

Сучасний соціальний світ повсякчас спонукає людей до вирішення все більш складних проблем. Змінюються політичні агенти, власники найбільших виробничих підприємств, загострюються і розв'язуються у формі м'яких революцій кризи всередині окремих країн. Однак незмінними лишаються вічні цінності, які, з одного боку, стають причиною розгортання конфліктів, з іншого – завжди лежать в основі розв'язання суспільних проблем. Такими цінностями є, наприклад, Істина, Добро і Краса, а в більш прикладному плані – свобода, справедливість, рівноправ'я тощо. Щоправда, не можна сказати, що для України і для країн Західної Європи та Америки набір цих цінностей завжди був однаковим – однак деякі складові ціннісної площини суспільного буття є настільки привабливими, що, як тільки дозволяють державні кордони, вони захоплюють все більше соціального простору.

Серед таких ключових цінностей одне з перших місць посідає демократія – яка включає в себе принципи свободи, справедливості, рівності. Вона є безумовно привабливою для більшості людей, і ще більш привабливою для пострадянських націй – будучи довгий час недосяжною засадою гарного життя. Як вказують науковці, для одних це символ віри,

непересічний ідеал, для інших (особливо у перехідних суспільствах, де слова «демократія», «реформи» і «криза» стоять поряд) – ледь не головна причина всіх негараздів. Зрозуміло, що важко знайти істину у крайнощах. Та, як демонструють чисельні історичні приклади, очевидно, що демократичні форми є конструктивними і рятівними, а прихильність до демократичних ідеалів надихає мільйонів людей на дію [8].

Слово «демократія» грецького походження, що означає: «демос» – народ, «кратос» – влада. Словник іноземних слів надає три визначення демократії: 1) народовладдя, одна з форм держави; 2) внутрішньопартійна демократія (тобто демократичний централізм – певна логіка побудови партійної ієрархії); 3) самодіяльність і активна участь усіх членів колективу в житті і діяльності громадських організацій; вибірність, підзвітність і підконтрольність керівництва цих організацій перед усім колективом [8].

Уже з цих визначень можна побачити, що є певна галузева специфіка тлумачення демократії з позицій політології, філософії, педагогіки тощо.

У політології цей феномен визначається таким чином: демократія – це форма політичного, державного устрою, яка впливає з визначення народу як джерела влади, його права брати участь у вирішенні спільних, державних справ, з визначення принципів свободи, рівності та інших прав громадян, передбачає запровадження правових та процедурних гарантій їх реалізації в усіх сферах життя суспільства [8]. Крім цього, політологія надає і більш вузьке, прикладне визначення демократії як принципу демократичного централізму. У цьому сенсі демократію можна визначити як керівний принцип побудови партії, який означає: вибірність всіх керівних органів партії знизу догори, періодичну звітність партійних органів перед своїми партійними організаціями і перед вищими органами, строгу партійну дисципліну і підкорення меншості більшості, безумовну обов'язковість рішень вищих органів для нижчих тощо. Оскільки в радянських джерелах цей принцип часто наводився як визначальний для структури Комуністичної партії, може здатися, що сьогодні він не є актуальним. Ми так не вважаємо –

адже такий принцип побудови будь-якої організації: з можливістю впливати на рішення на етапі їх розробки і неприпустимістю їх порушень після затвердження – є необхідним для будь-якої організації; він якраз і відрізняє демократію від анархії.

Демократія в політології – це конкретно-історичне втілення ідей рівності і справедливості у процедурах прийняття рішень відповідно до волі позиції більшості з визнанням прав та потреб меншості. Демократія – це і заперечення монополізму на істину, визнання свободи і рівності громадян в обговоренні, вирішенні спільних проблем, права на існування багатьох різноманітних поглядів та уподобань, це розв'язання конфліктів на основі суспільного консенсусу та компромісу.

Більш сучасна робота, в якій зроблений комплексний аналіз феномена демократії – навчальний посібник «Основи демократії» визначає цей феномен як «політичний лад, порядок здійснення влади, спосіб управління суспільними справами за участю і в інтересах народу; практичне втілення ідеалів свободи, справедливості, рівності можливостей, людських прав; соціальна активність, участь громадян в ухваленні і здійсненні суспільних рішень, у житті громади, розв'язанні проблем [8, с. 39]». Більш лаконічне тлумачення звучить як: «демократія – це суспільне самоврядування, яке здійснюють рівноправні громадяни через безпосередню участь в обговоренні і вирішенні громадських справ шляхом вільного вибору (голосування) [8, с. 39]».

На нашу думку, в останніх двох дефініціях поєднані політологічне і філософське тлумачення феномена демократії. Філософське є більш широким, світоглядним, адже філософія спрямована на створення системи найбільш загальних поглядів на світ і місце людини в ньому. Тому з позицій філософії демократію можна визначити як спосіб співіснування і взаємодії певної людської спільноти, що ґрунтується на цінностях свободи, справедливості, рівності, толерантності і передбачає активну участь членів цієї спільноти в прийнятті спільних рішень.

Якщо в політології і філософії визначень демократії можна знайти чимало, то стосовно педагогічних досліджень цього не скажеш. Разом із тим, пристаючи на позицію, що без виховання демократії в системі освіти сформувати демократичне населення неможливо, ми змушені відшукати специфіку тлумачення цього феномена в педагогіці.

Одним із найвідоміших дослідників сутності демократичної спрямованості діяльності як педагогічного феномена був Дж.Дьюї.

У соціальній педагогіці Дж. Дьюї розкривається ідея, що демократія – це не просто політична система; демократія – це суспільство, пройняте духом взаємоповаги усіх громадян та бажанням досягти більшої єдності спільноти, а також якомога повніше реалізувати таланти та здібності членів даного суспільства [70].

Демократія для Дж.Дьюї є найпривабливішою формою суспільного існування, оскільки за такого ладу людська спільнота найприродніше постане як гармонійне суспільство.

Освіта і освітній заклади, на його думку, є найбільш адекватним кандидатом на роль головного осередку суспільства, в якому відбувається цілеспрямоване, систематичне навчання демократії, і на цій основі – виховання громадян демократичного суспільства. Всі інші можливості структури дійової демократії повинні спиратися на цей чинник і надбудовуватись над ним [70].

Очевидно, що педагогічна дефініція демократії і демократизації не має конкретного політичного відтінку, і ближче до аксіології, адже в її основі лежить визначений тип цінностей. У цьому контексті пригадується цікава цитата про те, що «демократія є фундаментальним вибором між двома логіками людських стосунків, менше політикою – більше педагогікою [70]».

Тому демократія в педагогіці – це сукупність педагогічних ідей організації навчання і виховання на основі демократичних цінностей (плюралізму, свободи, рівності і т.д.).

Демократизація – одне з ключових понять нового часу, область рішення багатьох проблем, що постали перед українським суспільством. Проблеми демократизації освіти охоплюють всі без виключення сторони життя навчальних закладів [70].

Демократизація – ранкова зірка євроінтеграційного процесу. Однак вона не може розгортатись стихійно, без відповідної просвітницької і виховної діяльності в школі та ВНЗ. Демократії потрібно навчатись [8, с. 473].

Теоретико-методологічні основи даної проблеми були розроблені представниками філософсько-педагогічної концепції вільної і демократичної освіти – Ж.-Ж.Руссо, С.Гессен, Д.Дьюї, А.Нейл, а також Л.Дарлінг-Хаммонд, Е.Гутман, Ш.Амонашвілі, Т.Найт, У.Паркер, Д.Спрінг, В.Крічевській, Ф.Михайлов, А.Тубельський, П.Фролов; дослідження проблем освітніх інновацій і реформ та освіти інформаційного суспільства – В.Андрущенко, В.Кремінь, М.Михальченко, О.Газман, І.Іванов, Т.Коннікова, В.Сухомлинській, А.Адамський, М.Богуславський, Е.Дніпров, Ю.В.Громико, В.Лазарєв, О.Лебедев, Е.Казакова, Т.Ковальова, А.Пінській, С.Поляков, М.Поташник.

Демократичне суспільство не є правовою традицією Української держави. При тоталітарному режимі в СРСР освіта при всій солідності, фундаментальності змісту була догматичною, не сприяла формуванню демократичних цінностей, закріпленню прав і свобод людини, а затверджувала ідеологічні істини, що не підлягають перегляду. Тому на даному етапі освіта України зіткнулася з рядом труднощів по навчанню принципам та ідеям демократії, розкріпаченню особи, розвитку її творчих здібностей. У вітчизняній педагогіці радянського періоду не було школи в якій учили б науці і мистецтву свободи, тобто мистецтву і науці перемагати в житті, не наносити при цьому шкоди собі, іншим, природі, людству. Тим часом в рішенні цієї найскладнішої педагогічної задачі є значний позитивний досвід багатьох демократичних країн: Великобританії, Німеччини, Канади,

Норвегії, США, Фінляндії, Франції, Швейцарії та ін. Це свідчить про те, що на основі демократичних принципів ця складна проблема може бути успішно вирішена [70].

Визначаючи орієнтири майбутньої освітньої системи, світова спільнота з епіцентрами шкільної освіти в Західній Європі, Росії, США і Японії, прагне в руслі магістрального напрямку демократизації шкільних систем здійснити реформу сучасної освіти [87, с. 3].

Демократизація є однією з провідних ідей державотворення суверенної України на сучасному етапі розвитку. Вона узаконена у відповідних державних документах і поступово втілюється у всіх сферах нашого суспільства. На демократичних засадах розвиваються політична, економічна та соціальна підсистеми країни, утверджується свобода і незалежність її громадян. В країні відчутно активізувалися демократичні рухи, громадські організації, профспілки набувають дедалі вагомшого значення в житті людини, її соціальному захисті. Разом із тим, таке враження, що проблем у цьому процесі лишається більше, ніж зроблено. Саме тому сьогодні проблема демократизації стоїть в центрі уваги вчених різних галузей науки (філософії, політології, соціології, психології, педагогіки, економіки) та практичних працівників.

Розглядаючи демократизацію як багатоаспектний і багатопроблемний процес вітчизняні і зарубіжні учені відзначають два підходи в розумінні демократизації освіти [87, с. 7]:

- егалітаристський підхід, що панував до кінця 80-х р. в шкільній політиці СРСР і Японії, заснований на зрівняльному принципі (орієнтація на «усередненого учня») і принципі одноманітної освіти, що не може позначитися негативним чином на процесі особового зростання, проміжними результатами якого є досягнення особи;

- антиегалітаристський підхід в розумінні демократизму шкільної системи, яка набуває все більше прихильників, заснований на принципах

спадкоємності і безперервності освіти, ідеях варіативності, диференціації, диверсифікації освіти та ін.

Розглядаючи демократизацію освіти як фундаментальну ідею його подальшого розвитку, необхідно орієнтуватися на сутнісні ознаки системи утворення демократичного типу [87, с. 8]:

- рівність членів суспільства перед освітою, тобто його доступність незалежно від соціального положення, статі, національної, релігійної, расової приналежності;
- децентралізація шкільної системи, що означає, зокрема, право місцевих органів розпоряджатися фінансами і відбирати педагогічні кадри;
- відвертість системи, що трактується як спадкоємність всіх її ступенів;
- право батьків і учнів на вибір навчального закладу;
- організація навчального процесу, при якій формується людина, здатна вільно, творчо мислити і працювати.

Пріоритетами державної політики в розвитку демократизації освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- створення рівних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти;
- удосконалення системи неперервної освіти та освіти впродовж життя;
- розвиток україномовного освітнього і культурного простору;
- забезпечення освітніх запитів національних меншин;
- формування національних та загальнолюдських цінностей;
- формування через освіту здорового способу життя;
- забезпечення економічних і педагогічних умов для професійної самореалізації педагогічних працівників;
- упровадження інформаційних педагогічних технологій, розвиток бібліотечної справи, забезпечення доступності інформації, навчальної і довідкової літератури;

- створення індустрії навчальних закладів;
- створення ринку освітніх послуг;
- інтеграція української освіти в європейський та світовий освітній простір;
- гармонійне поєднання навчального процесу та наукової діяльності вищого навчального закладу;
- використання наукових результатів як бази і змісту навчання.

Освіта спрямована на втілення в життя української національної ідеї. Вона підпорядкована консолідації українського народу в українську політичну націю, яка прагне жити в співдружності з усіма народами і державами світу [148, с. 31].

Немає сумнівів, що збалансована реалізація всього спектру завдань, пов'язаних з інтеграцією системи освіти України у світовий освітній простір, демократизацію її внутрішньої і зовнішньої діяльності дозволять підняти рівень системи освіти України на рубежі сучасних міжнародних вимог, створити умови для розвитку особистості, формування конкурентноспроможних продуктивних сил України і, тим самим, забезпечити прогресивний поступ, цілеспрямоване і впевнене приєднання України до лав розвинених країн Європи і світу.

Світові тенденції інтеграції і демократизації систем освіти, які сьогодні яскраво прослідковуються, спрямовані до цієї мети, відіграють у процесі її досягнення провідну роль [178].

Таким чином, демократизація освіти тісно пов'язана з глобальними процесами, що дає можливість усвідомити декілька простих істин:

- неможливо замкнутися в окремо взятій державі, все в цьому світі найтіснішим чином взаємозв'язано і взаємозалежно;
- достовірно демократична держава не може не враховувати інтересів своїх сусідів і всіх людей планети;
- діалог культур і інтеграція у відносинах між народами – шлях до загального світу і взаєморозуміння.

Демократія сьогодні визнана найкращою формою співіснування людей. Однак і вона має обмежену сферу застосування. Так, в умовах кризи більш ефективним є авторитарний одноосібний стиль управління. Демократичні рішення мінімізуються в умовах, коли немає часу на демократичні обговорення проблеми або коли треба чітко визначити конкретну особу, яка несе управлінську або фінансову відповідальність. Зокрема, це стосується економічної сфери. Складно вимагати демократичності й відкритості банківської діяльності. Сучасне виробництво у більшості випадків також побудоване як жорстка ієрархія, де віддаються однозначні накази згори донизу і передбачається чітке їх виконання. Хоча пересічні робітники можуть залучатися до обговорення тих чи інших питань поліпшення процесу виробництва (і це практично завжди сприяє вдосконаленню роботи), економіка за своєю природою є авторитарною системою, в якій принципи рівності і довіри не можуть не бути різко обмеженими.

Нічим не обмежена демократія перестає бути справжньою демократією і перетворюється на суспільний безлад, що тягне за собою злочинність, руйнацію та інші небезпеки. Демократія не може існувати поза законом і над законом. У демократичному суспільстві і більшість, і меншість громадян є цілком рівними в своїх правах і свободах. Але без твердої і ефективної державної влади суспільство не може забезпечити правопорядок, добитись виконання законів усіма без винятку громадянами. Водночас певні елементи демократії можуть застосуватися, даючи плідні наслідки, в усіх сферах суспільства [8].

Процес демократизації необхідно здійснювати, перш за все, у такому соціальному інституті як освіта. На жаль, сьогодні, через стільки років побудови правової, соціальної держави – національна система освіти в Україні зберігає домінуючі ознаки рутинності та командного адміністрування. Без всебічної демократизації системи освіти і самого процесу та змісту освіти – демократизація суспільства уявляється маловірогідною. Хоча окремі кроки на цьому шляху вже зроблені:

«Демократичні інновації – це, перш за все, забезпечення рівних можливостей в здобутті якісної освіти, ліквідація монополії держави в полі освіти, децентралізація освіти, залучення громадськості до процесу управління шкільною освітою, становлення самоврядування, розвиток мережі навчальних закладів тощо [70, с. 5]».

Українська освіта має історичний досвід провадження процесів демократизації. Взагалі, як обґрунтовують дослідники українського менталітету, природна схильність до демократизму і різноманітних форм самоврядування іманентно властиві українцям. Щоправда, тут здебільшого йдеться про демократизацію управління національною системою освіти – про демократизацію навчально-виховного процесу нам не вдалось знайти інформації. Можна припустити, що остання була мало імовірною в умовах тотальної безграмотності, хаосу, анархії, лютої міжусобної боротьби. Проте є яскравий приклад демократизації управління освітянською галуззю – це період суверенітету та незалежності Української Народної Республіки, чотирьох її універсалів, початку відродження освіти і культури, реформування управлінської системи в галузі освіти.

Необхідно розрізняти кілька ключових структурних аспектів демократизації освіти. Це демократизація управління освітою – і демократизація навчально-виховного процесу. З іншого боку, це демократизація управління освітньою галуззю – і демократизація управління окремим навчальним закладом. Це також демократизація змісту освіти – і посилення демократичності її структури і форм.

На рівні управління освітньою галуззю ключові чинники демократизації виражені в таких твердженнях:

- вплив загальносвітових тенденцій глобалізації на національну систему освіти;
- вплив демократизації українського суспільства на систему освіти;
- визнання прав усіх етнічних спільнот на збереження і розвиток своєї самобутності і культури в сучасній освіті;

- відповідність підготовки фахівців інтересам перш за все регіону, а вже потім держави;
- деполітизованість сучасної освіти;
- університетська автономія (надання університетам більшої незалежності з боку держави у вирішенні питань);
- вплив приєднання української системи вищої освіти до Болонського процесу на процес демократизації освіти.

Серед тенденцій останнього десятиліття можна виявити низку головних, які найбільш сильно впливають на процеси демократизації освітньої галузі в Україні. Основними з них є:

- 1) отримана можливість навчатись одночасно у кількох вищих навчальних закладах;
- 2) перехід вищих навчальних закладів до ринкових відносин, наявність конкуренції між ними, яка сприяє підвищенню якості навчання і виховання студентів;
- 3) впровадження дистанційних форм навчання;
- 4) різноманітність освітніх закладів, з яких учні або студенти можуть обирати, де їм отримати освіту.

Менш впливовими є такі фактори, які стали доступними в останнє десятиліття чи близько того:

- 1) кредитування навчання молоді;
- 2) перепідготовка кадрів та підвищення кваліфікації за допомогою другої вищої освіти;а
- 3) соціальна корекція безробітних та ін.

На рівні управління окремим навчальним закладом ключовими чинниками є наступні:

- вплив дисциплін за вибором студентів на процес демократизації освіти;
- вплив можливості обирати індивідуальний графік відвідування занять на процес демократизації освіти;

- вплив інноваційних методик проведення занять на процес демократизації освіти;
- планування роботи закладами освіти, вирішення питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності;
- доцільність введення більшої кількості годин консультацій, індивідуальної роботи викладача зі студентами як альтернативного варіанту традиційним колективним формам навчання – лекціям та семінарським заняттям;
- агенти і способи провадження громадянської освіти.

Демократизація закладу освіти передбачає обов'язкову демократизацію управлінської діяльності його керівників, педагогічного та учнівського колективів, формування демократичного стилю керівництва, наявність та ефективність функціонування колегіальних органів управління, учнівського самоврядування, співробітництва, співтовариства.

Метою демократизації управління закладом освіти є підвищення відповідальності кожного члена колективу за доручену справу – справу виховання підростаючого покоління, формування активної життєвої позиції, підготовки учнів до самостійного життя в умовах демократії, ринкових відносин та інших нових форм господарювання, забезпечення всім громадянам країни рівних прав і свободи у набутті освіти [152].

Реалізація принципу демократизації в управлінській діяльності керівника закладу освіти зумовлює необхідність підвищення його відповідальності за стан і ефективність навчально-виховного процесу, за реалізацію суспільних вимог до сучасної школи.

Водночас реалізація принципу демократизації має забезпечити зміцнення дисципліни та порядку в закладі, згуртованість педагогічного колективу, взаємоповагу та співпрацю педагогів, учнів та їхніх батьків.

У цілому, демократизація управління навчальним закладом – це насичення процесів регуляції його життєдіяльності елементами і рисами децентралізації і делегування повноважень, кооперації, партнерства;

проявами ініціативи та новаторського ставлення до справи викладачів і учнів (студентів).

Певним протиставленням є демократизація навчально-виховного процесу (протиставленням – тому, що окреслені засоби демократизації управління відносять до менеджменту освіти, а демократизація самого навчання – до педагогічної галузі).

Демократизація навчання – це впровадження демократичних засад у спільну діяльність учителя та учнів на уроці. Вона докорінно змінює взаємовідносини між учителем та учнями, тобто змінює традиційну систему «суб'єкт – об'єктних» відносин на «суб'єкт – суб'єктні». За умови сформованості «суб'єкт – об'єктних» відносин у навчанні вчителів відводиться роль активної діяльній одиниці цього процесу, а учнів – роль пасивного «споживача» знань. В умовах сформованості «суб'єкт – суб'єктних» відносин учень виступає в ролі замовника знань з усіма притаманними йому індивідуальними особливостями. «Суб'єкт – суб'єктні» відносини сприяють підвищенню значущості і відповідальності учня за набуття знань, умінь та навичок, тобто ставлять його у більш активну позицію; сприяють усвідомленню кожним учнем себе як особистості, своєї соціальної ролі, свого місця в навчальному процесі, своїх функціональних обов'язків.

Винятково важливу роль у демократизації навчання має свобода слова, гласність, самовираження особистості учня, розвиток критики та самокритики. Педагогу необхідно на занятті створювати такі ситуації, у розв'язанні яких активну участь брали б учні: висловлювали свої думки, виступали в ролі опонентів по відношенню до вчителя та своїх товаришів, вносили поправки, пропозиції, давали поради. Інтегратором колективної думки повинен бути педагог, але без жорсткої регламентації дій учнів (студентів), без нав'язування своєї думки, своїх переконань. Свобода думки – це перша сходинка до творчості і демократизму.

Демократизація навчання передбачає формування демократичного стилю спілкування вчителя з учнями, який забезпечує учням максимальну самостійність (ставити мету та завдання навчання, шукати шляхи їх досягнення, вибирати зміст, форми, методи та засоби навчання, виробляти уміння та навички систематизувати і узагальнювати навчальну інформацію, робити висновки, оцінювати та коригувати результативність навчально-пізнавальної діяльності). Роль учителя при цьому зводиться до заохочення ініціативи учнів, створення доброзичливого мікроклімату, де панують пропозиції, поради, прохання, повага до думки та переконань інших.

Демократизація навчально-виховного процесу реалізується в процесі навчання за допомогою різних форм і методів. Серед них важливе місце посідають: рольова гра, диспут, змагання, тобто такі форми і методи, які максимально сприяють формуванню самостійності учнів, їх самовираженню та самоутвердженню. Використання вчителем зазначеного широкого спектру методів навчання реально забезпечує доступність знань для широкого кола учнів різного рівня успішності і можливості народження інноваційних ідей, а отже, реально розширює сферу демократизму в школі.

Корисною формою розвитку самостійності та демократичності учнів є залучення їх до оцінювання навчальної діяльності учнів класу та її результативності. Це сприяє формуванню в учнів почуття такту, міри, об'єктивності, умінь доводити, переконувати, спілкуватися. Потребують перегляду й такі форми активізації діяльності учнів на уроці як виконання ними ролі консультанта, помічника вчителя, лаборанта, кінодемонстратора. Певна частина вчителів залучає учнів до перевірки стану виконання домашніх завдань, зошитів, щоденників, письмових практичних та лабораторних робіт, до обговорення та аналізу підсумкових оцінок з навчальних предметів, поведінки учнів у різних ситуаціях – особливо при тих чи інших змінах у колективі, їх громадської активності та громадянської позиції.

Демократизація навчання тісно пов'язана з формуванням свідомої дисципліни учнів. Ці процеси взаємообумовлені: свідомо дисципліна учнів є умовою і наслідком демократизації навчання. Свідомо дисципліна, на відміну від дисципліни виконавської передбачає актину реалізацію прав учня (студента), при самостійному виконанні ним своїх обов'язків. Свідому дисципліну слід розглядати як якість особистості, яка сформована внаслідок інтеграції інтелектуальних, волевових та моральних рис індивіда і виявляється у свідомому дотриманні норм права і моралі, адекватній поведінці в конкретних життєвих та навчально-виховних ситуаціях. Основними критеріями дисциплінованості учнів є: дотримання норм права і моралі того суспільства, в якому вони живуть і навчаються; виконання Конституції України державних законів, правил для учнів; організованість та ретельність, уміння свідомо управляти своїми діями та вчинками; сформованість почуття обов'язку, відповідальності; прояв самостійності, ініціативи, активності. За цими критеріями оцінюється рівень дисциплінованості кожного учня зокрема, учнів класу та школи. Дисциплінованість учня чи студента – невід'ємна ознака демократизму навчально-виховного процесу, адже свобода завжди доповнюється відповідальністю за наслідки вільно обраних дій.

Необхідно розрізняти демократизацію змісту освіти і демократизацію форми і структури освітнього процесу.

Демократизація змісту освіти включає поширення знань про феномен демократії: його сутність, зміст і форми, історію розвитку демократії у світі, механізми реалізації демократії в різних сферах суспільного життя та ін.

Також важливою складовою демократизації змісту освіти і прикладом демократичних трансформацій змісту освіти є поширення громадянської освіти – останню можна розуміти як інтегровану галузь соціогуманітарних знань, завдання якої полягає в підготовці молодих громадян до життя в умовах демократії. У загальному плані цей напрям орієнтує на розвиток особистості з високим рівнем демократичної культури та усвідомленням ідей індивідуальної свободи й громадянської відповідальності.

На цій основі має відбуватися поступове проникнення громадянських знань в існуючі дисципліни соціально-гуманітарного циклу. Адже поступова демократизація самої системи освіти повинна доповнюватися поглибленим наданням теоретичних знань із сутності, передумов і перспектив розвитку демократії як явища і політичного режиму. Другою важливою стороною громадянської освіти може бути вивчення поточної інформації про політичну ситуацію, державне управління і самоорганізацію громадянського суспільства – наприклад, через вивчення урядової інформації [70]. Ми є прибічниками впровадження в навчальний процес вищої школи такої самостійної дисципліни, як «Основи демократії» або «Громадянської освіти».

Демократизація суспільства спонукає до підвищення рівня готовності громадян до відповідального і свідомого вибору, здатності до толерантного розв'язання конфліктних ситуацій. Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи потребує нової парадигми освіти. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базується на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання у XXI столітті стає всебічний розвиток людської особистості як рівновеликої цінності. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя у швидкоплинних змінах соціокультурних умов і професійної діяльності. Сьогодення потребує, щоб через освіту відбувся радикальний інтелектуальний поворот у бік демократії і інститутів громадянського суспільства, в молоді формувалися внутрішні запобіжники проти розв'язання будь-яких проблем недемократичними, силовими способами.

Отже, розвиток демократичних процесів в освіті спричинений необхідністю її інтеграції у світовий освітній простір, але й загальною тенденцією демократизації суспільного життя в Україні і світі, що є вагомим чинником, який забезпечую цю інтеграцію.

Таким чином, інтеграція і демократизація освіти виступають як важливі чинники, як сучасні інструменти розвитку системи освіти в Україні. Обидва

ці чинники є взаємообумовленими, спираються, передбачають і взаємодоповнюють один-одного.

Таким чином, сучасне світове суспільство стає дедалі більш глобалізованим, інтернаціональним, готовим до конкурентної боротьби як на ринках капіталів, енергетичних ресурсів, товарів, послуг і зайнятості, так у сфері освіти. Яким буде суспільство майбутнього, як в ньому буде організована і здійснюватись діяльність людини, технічних і соціо-технічних систем, який рівень життя людини буде в ньому досягнутий залежить, в першу чергу, від того, наскільки освіченими будуть його громадяни.

Сьогодні людство постало перед фактом, що знання оновлюються навіть швидше, ніж відбувається зміна поколінь. Це зумовлює необхідність суттєвих змін у самій освіті. Василь Кремень підкреслює, що: «Освіта інформаційного суспільства істотно відрізняється від освіти індустріальної епохи своєю метою, методами та можливостями освітньої діяльності. Тому перед освітою виникло складне двоєдине завдання: вона повинна осучаснюватися на основі новітніх технологій через широке впровадження у навчально-виховний процес інформаційних технологій, а також – формувати в молоді риси, необхідні для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві після завершення навчання в школі чи університеті [130, с. 12]».

Для забезпечення цих завдань мають розв'язуватись ключові завдання, що забезпечують якісну сучасну освіту. Василь Кремень виділив такі основні складові сучасної якісної освіти, такі основні завдання, що має реалізувати освіта [130, с. 12]:

- готувати інноваційну людину, людину з інноваційним типом мислення, культури, із здатністю до інноваційної діяльності, до сприйняття змінності світу як нормального явища;
- навчити людину навчатися впродовж всього свого життя, творчо засвоювати певну суму базових знань, застосовувати додаткову і допоміжну інформацію, практично використовувати набуті знання для успішної адаптації в умовах змін роду діяльності;

- готувати самодостатню демократично виховану людину, здатну і бажаючу жити в демократичному суспільстві, позбутися рештків авторитарної педагогіки, замінивши її толерантною;
- готувати глобалізаційну людину, здатну жити у глобалізованому світі, здатну контактувати із світом, переймати і творчо застосовувати все те позитивне, що в ньому є;
- готувати технологічну людину, здатну об'єктивно сприймати процеси технологізації життя і діяльності, спрямовану на вивчення і застосування сучасних засобів і високих технологій (зокрема ІКТ, Інтернет, технологій дистанційної освіти як засобу нового типу навчальної діяльності), забезпечити формування у людини технологічних способів мислення, технологічної спрямованості набутих знань;
- виховувати людину із сучасною системою цінностей, пристосовану до певної системи фундаментальних суспільних відносин, що притаманні сучасному світу (зокрема ринковим відносинам);
- формувати у людини патріотизм і відчуття національної єдності;
- реалізувати в освіті дитиноцентристську парадигму, максимально наблизити освіту до конкретних здібностей, до індивідуальної сутності кожної дитини, коли учитель буде стояти не над учнем і студентом, а поряд з ним.

В умовах демократизації суспільства освіта, все більше набуваючи характеру відкритої системи, має нагоду варіативного шляху розвитку. В той же час, в багатокомпонентній системі з безліччю позитивних і негативних зворотних зв'язків, в освіті йде постійний рух, результатом якого є перехід його структур і підсистем з одного впорядкованого стану в інший. Таким чином, процеси самоорганізації в освітній системі неминучі завжди. З одного боку, вони стихійно «роблять» замах на руйнування цілісності системи, а з іншого боку, спонтанно «повідомляють» про появу нових джерел розвитку. Кількісні і якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі ресурсними, а також мірою дії на систему

ззовні. Відношення суспільства і держави до цього різне. В суспільстві все більше формується потреба в різноманітті змісту освіти, що явно стимулює процеси самоорганізації. Проте система, що управляє освітою, намагається зберегти свою цілісність при цьому не враховує перспективні запити суспільства, не враховує, що освіта як «складне еволюційне ціле» включає велику кількість структур і підсистем, темпи розвитку яких можуть і не співпадати з темпами розвитку цілого.

Складається враження, що управляюча система дистанціюється від освітньої системи. Окремі акти і навіть програми, що приймаються зовні загального контексту, ще більше загострюють виниклу суперечність, яка, у свою чергу, стає причиною проблем освітніх систем різного рівня, у тому числі і в освітніх установах. В період відчуження суспільства і держави від системи освіти (90-і роки ХХ століття) інноваційна діяльність у сфері освіти стала виразом внутрішньої потреби системи до зміни. Пошук шляхів трансформації і розвитку, прагненням самостійно визначити свою роль в змінних соціально-економічних і політичних умовах, було для освітніх колективів обумовлено не тільки проблемою виживання, але і потребою надати реальний вплив на суспільство. Внутрішнє різноманіття освітньої системи, як результат інноваційної діяльності, істотним чином змінило ситуацію, виявилось здатним впливати на визначення стратегічних перспектив розвитку освіти, виявляючи при цьому найгостріші суперечності в системі в цілому.

Інноваційна діяльність – це якісний етап саморозвитку особи, процес самоактуалізації суб'єктів освітнього процесу, що став можливим як результат самоосвіти, саморефлексії. Тому для освітніх установ, що здійснюють інноваційну діяльність, особливо характерні процеси самоорганізації в педагогічному і учнівському середовищі, це може бути і виникнення стійких структур (творчі групи, об'єднання), і поява креативних осіб, здібних до створення «особово-нового», безвідносно до попереднього суспільного досвіду. Змінюється і ступінь активності середовища, що веде до

розширення освітнього простору, зміні відносин з нею всіх його суб'єктів-учасників процесу освіти. В цих умовах управління стає системоутворюючим чинником подальшого розвитку системи.

В ухваленні, упровадженні і розповсюдженні інноваційних процесів в навчально-виховний процес найважливішу роль відіграє людський чинник, а звідси, очевидно, витікає, що проведення інновацій повинно бути забезпечено відповідним чином підготовленими фахівцями, а їх підготовка, у свою чергу, повинна здійснюватися на перспективу відповідно до прогнозів розвитку суспільства, змісту освіти і темпів інноваційних процесів. Характеризуючи основні напрями гуманізації і демократизації освіти з позицій інноваційних процесів, ми акцентуємо увагу на наступних аспектах.

1. Гуманізація та демократизація освіти припускає іншу ієрархію мети навчально-виховного процесу. Якщо раніше пріоритет завжди віддавався освітній меті, то сьогодні на перший план виступають виховні і розвиваюча мета, тим самим в змісті освіти посилюється морально-етичний аспект.

2. Гуманізація та демократизація освіти в аспекті інноваційних процесів припускає перенесення акценту із збільшення об'єму інформації на навчання учнів одержувати і використовувати її, на формування у них способів діяльності. Якщо сьогодні навчання в школі будується по формулі «Засвоєння=Розуміння+Використання», то всі інновації будуються навкруги формули «Оволодіння=Засвоєння+Використання знань з практики», яка в повному об'ємі реалізується в процесі сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування, узагальнення і систематизації.

3. Гуманізація та демократизація, яка вимагає поставити в центр навчального процесу особу учня, зробивши її вищою цінністю і значенням роботи школи, припускає зміну системи методів навчання, що йде за рахунок скорочення репродуктивних і фронтальних методів і форм.

Повинні використовуватися методи і форми навчання, орієнтовані на професійну особу учня, а не на узагальнену модель середнього учня.

4. Інновації можливі повною мірою лише тоді, коли навчальний процес будується з урахуванням здібностей, схильностей та інтересів учнів. Розпізнати здібності учня і цілеспрямовано розвивати їх – значить узяти на себе відповідальність перед суспільством за талант, яким природа щедро наділювала дитину. Цей обов'язок вчителю, ще належить психологічно зрозуміти і прийняти. Реалізація на практиці відзначеного положення припускає здійснення повною мірою рівневої і профільної диференціації. Різні форми диференціації реалізовувані повною мірою тоді, коли будуть підготовлені відповідні підручники як по окремих дисциплінах, так і інтегровані підручники.

5. Інноваційні процеси, питання гуманізації і демократизації процесу, що зачіпають, в значній мірі розв'язуються за рахунок інших, відмінних від традиційних, критеріїв оцінки знань, умінь і навиків учнів. Нинішня система оцінок орієнтує вчителя швидше на розвиток пам'яті у учнів, але не на розвиток у них мислення [83, с. 119-122].

Педагоги відзначають позитивність ознак гуманістичної моделі, але указують на залежність від колишньої системи (наприклад, при контролі і оцінюванні знань учнів, регламенті діяльності вчителя і учня в рамках класно-урочної системи і т.д.). Педагоги відзначають також «соціальну недостатність» (недостатню соціальну турботу, соціальне неблагополуччя) [87, с. 10] для деяких дітей, що належать до тієї або іншої соціальної групи, що, безумовно, обмежує можливості демократизації шкільних систем. Демократичні перетворення, пов'язані з вдосконаленням правових основ держави, розвитком різних суспільних сфер і т.д. не зможуть бути реалізовані без подібних змін в освіті, бо навчальний вже виступає не тільки як вузько функціонуючий навчальний заклад, але як системоутворюючий суспільний інститут, що здійснює підготовку людини до виконання соціальних і державних ролей. В підтвердженні цієї тези звернемося до розуміння демократизму шкільної системи японським вченим Йоширо

Канемацу, який пише про те, що будь-яка система освіти виконує дві функції: власне навчання і соціального відбору.

В першому випадку йдеться про набуття знань, умінь, формуванні характеру. В другому випадку про розподіл по різних професійним і суспільним стратам. Оскільки перша функція полягає в придбанні загальної для всіх освіти, то значення другої функції – в диверсифікації освіти, тобто в навчанні згідно індивідуальним здібностям, схильностям та інтересам [87, с. 8].

Розвиток України як країни, економіка якої має базуватися на широкому використанні і розвитку високих технологій, а її комунікаційно-технологічні підсистеми мають формувати інфраструктуру інформаційного суспільства, є неможливим без створення і широкого впровадження в освіту сучасних засобів навчання та інформаційних технологій. Тільки за цих умов освіта буде відповідати соціально-економічним потребам розвитку суспільства, індивідуальним загальноосвітнім і професійним потребам громадян. Тільки за цих умов національна система освіти забезпечить адекватне формування кадрової складової гуманістичної і соціально-економічної трансформації країни – основи розвитку особистості, створення ефективної економіки, розвитку громадянського суспільства і демократизації української держави, європейської і світової інтеграції України. За таким підходом розвиваються системи освіти у всіх економічно розвинутих країнах світу [248].

Теорії, які заперечують зв'язок освіти і соціальних перетворень, ігнорують суб'єктивний досвід людини, зокрема, її здатність до розвитку і саморозвитку, до зміни оточуючого середовища шляхом впливу на нього, а значить і до самозміни. Цей процес за своєю суттю носить глибоко виховний характер і є ключем для відповіді на запитання: чи може освіта змінити суспільство? Відповідь – «так» слід визнати беззаперечною. Демократизація освіти передбачає забезпечення умов розвитку та саморозвитку особистості, як соціалізованого індивіда, який розглядається з боку його суттєвих

соціально значущих якостей. Здатність особистості до саморозвитку слід розглядати як неповторний прояв людини, який уявляє собою інтегральну якість і в узагальненій формі може бути представлений такими показниками як адекватне сприймання дійсності, вільне від впливу догм та стереотипів; ділова спрямованість; динамічність та мобільність мислення; здатність до самопізнання та самовдосконалення; стійкі моральні норми; творчий стиль діяльності [120, с. 67].

Демократизація освіти – фундаментальна ідея його подальшого розвитку, що передбачає три напрями змін в системі «освіта – суспільство – особа»: а) розповсюдження принципу доступності освіти на всі вікові і соціальні групи населення; б) зростання самостійності в розробці, ухваленні і реалізації рішень, що стосуються діяльності освіти (автономія освіти); в) зміцнення колегіальних форм управління навчальними закладами і самоуправлінських начал в навчальних колективах.

Звичайно, під цим розуміють наступні положення:

1. Освіта як процес становлення психічних властивостей і функцій обумовлена взаємодією людини, що росте, з дорослими і соціальним середовищем.

2. Освіта задовольнятиме особові запити, якщо воно орієнтовано на «зону найближчого розвитку [208]».

3. Розвиток особи в гармонії із загальнолюдською культурою залежить від рівня освоєння базової гуманітарної культури.

4. Чим гармонізованіше буде загальнокультурний, соціально-етичний і професійний розвиток особи, тим більше вільною і творчою ставатиме людина.

5. Облік культурно-історичних традицій народу, їх єдність із загальнолюдською культурою – найважливіша умова конструювання нових навчальних планів і програм.

6. Чим різноманітніше і продуктивні значуща для особи діяльність, тим ефективно відбувається оволодіння загальнолюдською і професійною культурою.

7. Процес загального, соціально-етичного і професійного розвитку особи набуває оптимального характеру, коли учень виступає суб'єктом навчання.

8. Принцип діалогічного підходу припускає перетворення позиції [227] педагога і позиції учня в особово-рівноправні, у позиції людей, що співпрацюють.

9. Саморозвиток особи залежить від ступеня творчої спрямованості освітнього процесу.

10. Готовність учасників педагогічного процесу прийняти на себе турботи інших людей неминуче визначається ступенем сформованості гуманістичного світогляду [186, с. 35-37].

Система освіти як соціальна система у всі часи відгукувалася на замовлення суспільства, держави. Вона не може бути незалежною від суспільного і політичного пристрою держави, будучи органічним компонентом соціальної системи. В даний час мета освіти в більшості країн цивілізованого світу відображає ідеї демократизації в педагогіці, філософії освіти і т.д. Із зміною українського суспільства міняється і мета освіти. Саме тому навчальні заклади України ставлять для себе як найважливішу мету навчання і виховання нового покоління молодих людей які стануть лідерами демократичних змін в країні і допоможуть відродити старі традиції демократії і реалізувати нові демократичні ідеї і цінності в українському суспільстві. Сьогоднішні студенти, що навчаються у вищих навчальних закладах України завтра займуть провідні державні позиції, очолять оновлені підприємства і виробництва, працюватимуть над створенням нових законів, ухвалювати політичні рішення, і, нарешті саме вони розвиватимуть демократичне суспільство в своїй країні. Б.Гершунський відзначав, що саме освіта принципово «працює» на майбутнє, зумовлюючи особові якості

кожної людини, його знання, уміння, навички світоглядні і поведінкові пріоритети, отже, зрештою, – економічний, етичний, духовний потенціал суспільства, цивілізації в цілому [208].

Самоорганізація і вдосконалення навчальної діяльності студентів – принципово інший підхід до всієї постановки навчально-виховного процесу в нових соціально-економічних умовах. В ринковій економіці знання, кваліфікація стають капіталом фахівця.

Соціальні зміни, що відбуваються, починають випереджати темпи зміни поколінь. У зв'язку з цим суспільство випробовує велику потребу в підготовці кваліфікованих фахівців у такий спосіб життєдіяльності, який характеризується готовністю до безперервного самоудосконалення, усвідомлення власного «я», здатністю на цій основі до швидкої переорієнтації, до відмови від звичних уявлень, до активного сприйняття нового, нетрадиційного. Будь-які новаторські ідеї і реформи можуть утілитися в життя тільки через творчість в діяльності фахівців-практиків, через відповідні зміни професійного мислення і поведінки останніх. У зв'язку з цим вся система підготовки повинна відповідати індивідуальним запитам, можливостям і здібностям студентів, з одного боку, і вимогам завтрашнього дня – з іншою.

Необхідно переглянути зміст, форми і методи підготовки з орієнтацією на таку «модель фахівця», коли головним стає формування творчої, саморозвинутої особи, здатної вільно орієнтуватися і самореалізуватися в умовах ринку та демократизації освіти.

Часто інститути, переслідуючи мету вивести на певний рівень професійних характеристик «набір» знань, умінь, навичок студентів, забувають про самого студента і роль педагога як суб'єкта педагогічного процесу, здатного актуалізувати особово-професійне зростання майбутнього фахівця.

У зв'язку з висунутими пріоритетами людської самоцінності, унікальності і неповторності, виховна система повинна створити гуманне

середовище як простір творчого самовираження, самоудосконалення і саморозвитку особи. За умови надання можливості усвідомити професійну освіту як однієї з провідних цінностей самотворення, у тих, хто навчається актуалізуються потреби в особовому зростанні. Багатогранність особи як складного біо-психо-, соціо-етно-культуро-космічного феномена визначає закладену природою внутрішню потребу людини в самостабілізації, самоудосконаленні, самобудуванні актуалізація якої приводить до виховання здатності виживати в умовах життя і праці, що змінюються.

Тому необхідно створити умови для посилення відповідальності за якість діяльності, «вирощення» відчуття честі, власної гідності за допомогою свого внеску в соціально значущу діяльність, прояви відчуття тотожності цінності своєї особи і здійснюваної роботи: наочної, розумової, духовно-практичної.

Таким чином, поглибленні і розширенні свободи життєтворчості та самоудосконаленні має свою ретроспективу, будучи однією з найактуальніших.

Необхідно використовувати «внутрішні резерви», щоб забезпечити їх розвиток по вектору «виживання». Саме тому одним з положень сучасної антропології є ідея «самоосновности» людини і необхідний механізм її реалізації через «добудовування», самоудосконалення [76]. Обмеження доступу молоді до такої соціально схвалюваної форми діяльності як освіта, примусить її самостверджуватися через розрив соціальних зв'язків з суспільством в особливому середовищі молодіжної субкультури [62].

В липні 2001 року був опублікований проект документа «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті». Серед пріоритетів державної політики у сфері освіти вказані: «створення рівних можливостей для дітей і молоді в отриманні якісної освіти [84, с. 3]», «обов'язковість і безкоштовність отримання повної середньої освіти [84, с. 5]».

Освіта, орієнтуючись на особові досягнення дитини і використовуючи як педагогічна умова процес демократизації освітніх систем, забезпечує

підготовку творчої життєздатності особи. Ця ідея повинна служити ключовою національною ідеєю. Не дивлячись на те, що причини кризи української освіти лежать поза системою освіти, в сьгоднішній ситуації можлива реалізація такого сценарію освіти при якому «існує стратегічна мета розвитку країни на найближчі 25 років – освіта забезпечує підготовку людей, що здійснюють досягнення цих стратегічних ідей [93, с. 37-40]».

Для сучасної вітчизняної освіти характерна гостра суперечність між формально проголошеним курсом на демократизацію освіти, на реалізацію прав громадян на отримання якісної освіти і тенденції, що все більш виявляється, до обмеження цих прав. Реформи освіти, що здійснюються в умовах соціально-економічної кризи, не тільки не демократизували процес отримання знань в школі, але і є каталізатором посилення соціальної нерівності, усугубляючи диференціацію людей по майновій ознаці і перетворивши освіту, зокрема, освіта шкільна, в ефективний канал соціального розшарування.

За останнє десятиріччя державна стратегія у сфері освіти зазнала ряд істотних змін. Сучасний курс на плюралізацію освітньої сфери, що виявляється у тому числі в диференціації типів навчальних закладів, в посиленні різноманітності навчальних програм став не тільки відповіддю на суспільні потреби, але і слідством прагнення освіти до зняття колишньої одноманітності, до регламентації навчальної і виховної роботи. В нових умовах самі освітні установи адекватно відреагували на зміну стратегії держави. Їх власні стратегії формуються виходячи з нових можливостей, має рацію, а також привілеїв, і направлені на поліпшення свого положення в полі собі подібних. Аналізуючи процеси, що відбуваються у сфері освіти, з погляду теорії П.Бурдьє ми можемо відзначити наступне: оскільки основний формальний капітал в освітньому полі – знання (оскільки саме знання признаються головною цінністю всіма елементами поля освіти, які, у свою чергу знаходяться в стані боротьби за їх отримання), отже серед засобів, які можуть забезпечити перемогу в такій боротьбі, самими важливим є вміння

педагогів транслювати знання і уміння учнів адекватно сприймати ці знання [46].

Вивчаючи досвід сучасної педагогічної теорії і практики, ми виділили ряд стратегічних напрямів, по яких здійснюється демократизація сучасних освітніх систем:

- подолання соціальної детермінації при отриманні освіти;
- організація масового якісного навчання;
- підвищення рівня кваліфікації педагогів відповідно до зростаючого рівня освітніх потреб особи;
- диверсифікація і диференціація навчання;
- розробка і реалізація комплексу соціально-педагогічних заходів для захисту права і можливості отримання освіти відповідно до природних здібностей;
- демократичне управління освітніми системами;
- безперервність освіти і спадкоємність всіх його ступенів та ін.

Успіх демократичних процесів в освіті багато в чому залежить від ключової фігури освітнього процесу – вчителя, що володіє вищим рівнем особово-орієнтованої педагогічної культури, яка має ряд наступних показників:

- гуманістична позиція вчителя по відношенню до дітей і його здатність бути вихователем;
- психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення, здатність вирішувати виникаючі проблеми з позиції учня;
- утворена у сфері предмету, що викладається, уміння працювати із змістом і технологіями навчання, додаючи їм особову спрямованість;
- досвід творчої діяльності, уміння обгрунтовувати власну педагогічну діяльність як особово – орієнтовану систему (дидактичну, виховну, методичну), здатність розробити авторський освітній проект;
- культура професійної поведінки, способи саморозвитку, уміння саморегулювати власну діяльність, готовність спілкуватися з учнями.

Освічення людини – одна з вирішальних життєвих цінностей і головне досягнення особи учня. В традиційній, авторитарній шкільній системі, що жорстко регламентує досягнення особи заданого середнього обов'язкового рівня освіти, надмірно стандартизуючої освіти, народжується ілюзія, що можна навчити всьому в строго логічному порядку. Дана система не орієнтується на дослідження, експериментування, функціональну письменність людини, його індивідуальність. В освіті, що демократизується, школа не розцінюється як «виробничий конвейєр», але є організатором персонального, адекватного кожній особі процесу навчання, що містить складові.

1. Забезпечення рівності освітніх можливостей, демократична організація процесу навчання, демократичне управління, демократизація інституційного контексту.

2. Ідея демократичної освіти носить внутрішньо суперечливий характер, що в існуючих умовах приводить до фрагментарності і неефективності педагогічних дій. Вирішення цих протиріч можливо за наступних умов:

- узгодження процесів демократизації на різних рівнях системи освіти;
- забезпечення зв'язку організаційно-управлінського і навчально-виховного аспектів демократичної освіти;
- побудова демократичної освіти як процесу що розвертається відповідно до логіки вікового розвитку і логікою розвитку школи.

3. Основною причиною ускладнень в розробці теорії і практичній реалізації ідей демократичної освіти є використання несучасних моделей демократичного суспільного пристрою. Розвиток теорії і практики демократичної освіти на сучасному етапі вимагає використання критичної моделі демократії.

При цьому ступінь відчуження школярів від освіти є найважливішою характеристикою ефективності демократичної освіти і критерієм оцінки теорії і практики демократичної освіти.

4. Основними напрямками розвитку демократичної цивільної освіти (навчальний аспект демократичної освіти) є:

- реалізація полідисциплінарного підходу до побудови навчальних курсів;
- реалізація вікового підходу при навчанні цивільним і моральним умінням і навикам;
- віддзеркалення в змісті навчання і виховання сучасних соціальних проблем, молодіжної проблематики, критичної теорії демократії;
- реалізація інструментальної орієнтації (на освоєння універсальних соціальних навиків і умінь);
- посилення місця соціальної практики, рефлексія пов'язаної з навчальними програмами;
- особлива організація шкільного середовища як простору соціально осмисленої і оформленої дії.

5. Основними напрямками демократизації освіти (інституційний аспект демократичної освіти) є:

- забезпечення варіанту рівності освітніх можливостей, орієнтованої на компенсацію соціальної і культурної нерівності в ході освіти через подолання механізмів соціально-економічної і культурної селекції;
- виявлення і подолання чинників закріпачення і придушення в організації і змісті освіти на основі досвіду вільної освіти;
- демократизація освітнього процесу на основі методу проектів і відповідального вибору форм і змісту навчання;
- підтримка різноманіття форм і змісту освіти для задоволення потреб громадян;

- узгодження інтересів різних груп, залучених в ухвалення рішень в області освіти (батьків, учнів, педагогів), через відкриті канали комунікації і критичну дискусію;

- посилення автономії шкіл у вертикалі управління в контексті посилення суспільного характеру управління освітою.

б. Основними підходами, що забезпечують цілісне рішення задачі демократичної освіти на рівні школи відповідно до критичної моделі демократії є:

- інноваційна організація діяльності школи, що включає створення відкритих структур комунікації, оновлення правового простору, забезпечення асоціювання членів шкільного колективу в різні групи, проблематизацію і перегляд підстав діяльності.

- узгодження навчального і інституційного аспектів демократизації, яке може відбуватися при трансформації відповідно до демократичних цінностей неформального пристрою (устрою) школи, що включає мову, простір і час школи, процедури організації груп школярів, систему нормативного регулювання;

- побудова освітнього простору школи як простори дорослішання. При цьому школа будується як система підпросторів розділення і зустрічі вікових груп, спеціально шикуються динаміка відповідальної позиції школяра, в якій особливу роль грають кризові вікові переходи;

- підхід проблемно-рефлексії до розробки навчальних курсів в області цивільної освіти. В рамках даного підходу ці учбові курси конструюються як спільна діяльність школярів за рішенням актуальних для них соціальних проблем (включаючи проблеми, що виникають в школі). При цьому реальний соціальний досвід, одержуваний школярами в рамках цих курсів, рефлектується з погляду соціальних дисциплін. Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягають в тому, що:

- визначені причини труднощів демократизації в сучасних спробах реформування освіти в Україні і за кордоном;

- розроблений новий напрям в теорії демократичної освіти, що погоджує інституційний і учбовий аспекти демократичної освіти на основі моделі критичної демократії, через аналіз і проектування інституційного контексту демократизації, через трансформацію навчального змісту;
- визначений цілісний комплекс чинників і умов організації освітнього процесу, створюючого інституційний контекст демократизації;
- теоретично і експериментально підтверджена концепція «школи дорослішання», в якій забезпечується узгодження процесів освіти і дорослішання і створюється віково-психологічний контекст демократизації;
- теоретично і експериментально підтверджено значення інноваційної організації діяльності як визначальної складової інституційного контексту демократизації розкриті основні характеристики пристрою школи побудованої на інноваційній організації діяльності;
- запропонований «підхід проблемно-рефлексії» до навчання демократії, в якому забезпечується узгодження навчальної і інституційної ліній демократизації.

В умовах створення Української держави особливу актуальність придає проблема виховання і самовиховання творчої особи.

Педагогічне керівництво виховною роботою повинні бути направленим на розвиток у вихованця свідомості, яка відповідає загальнолюдській моралі, формування і розвиток стійких моральних звичок виховання волі і позитивних якостей характеру.

Основою виховного процесу є система відносин, яка визначає взаємодію між викладачем, майстром виробничого навчання, вихователем і вихованцем. Виховання є вплив дія з боку педагога на учня з метою організації життя дитини, але ця дія слідує розуміти не як механічну або словесну, а як глибинну внутрішню роботу вихователя і вихованця яка служить причиною активності обох сторін. Будуючи відносини між вихователем і вихованцем на основі пошани, підтримка гідності учня, зацікавленості його особою, ми і прагнемо реалізовувати гуманізацію

відносин гуманізацію і демократизацію виховання в цілому. До найвагоміших принципів виховної роботи відносимо:

- принцип гуманізації і демократизації виховного процесу, який передбачає рівноправність, але різнообязанність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповажають, які викликають у вихованців позитивну настроєність відвертість до сприйняття цивільних цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя і т.п.;

- принцип самоактивності і саморегуляції, який сприяє розвитку у вихованця об'єктивних характеристик, формує здібність до самокритичності, до ухвалення самостійних рішень, і формує цивільну позицію особи відчуття відповідальності;

- принцип комплексної і міждисциплінарної інтегрованості передбачає встановлення в національному вихованні тісної взаємодії і об'єднання учбового і виховного процесів, зусиль сім'ї, дитячих і молодіжних об'єднань, організацій;

- принцип культуровідповідності передбачає органічну єдність з історією і культурою народу, його мовою, народними традиціями і звичаями, які забезпечують спадкоємність і спадковість поколінь;

- принцип інтеркультурності передбачає інтегрованість національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей в загальнолюдську культуру;

- принцип гармонізації спорідненого і суспільного виховання полягає в об'єднанні і координації виховних зусиль всіх суспільних установ, організацій педагогічного всеобучу батьків;

- принцип безперервності і спадкоємності сприяє підготовці свідомої інтелігенції, оновленню і збагаченню інтелектуального геноциду націй, створенню необхідних умов для розвитку особи, її мислення, загальної культури пропаганда здорового способу життя.

Назвемо сім основних принципів демократизації освіти: рівних можливостей, співпраці, різноманіття, відвертості, регіоналізації, суспільно-

державного управління, самоорганізації. Виділяються вони по підставі рівнів управління: студент (самоорганізація), викладач як керівник студентів (співпраця), освітня установа (відвертість), система професійної освіти (різноманіття), регіон (регіоналізація), суспільство (принцип рівних можливостей) і держава (суспільно-державне управління).

Принцип «рівних можливостей». В демократичному суспільстві кожний громадянин повинен мати нагоду отримання утворення як загального, так і професійного на будь-якому доступному для його рівні. Це зовсім не означає, що всі врешті-решт досягнуть однаково високого рівня утвореної і кваліфікації.

Принцип різноманіття професійних освітніх систем означає їх багатоукладність, альтернативність, варіативність, різноманіття освітніх програм, змісту, форм і методів навчання, диференціацію і індивідуалізацію профосвіти. Кажучи про багатоукладність, мають на увазі перш за все перехід від тотального одержавлення професійної школи до різноманіття її засновників і власників.

Принцип співпраці передбачає встановлення в навчальному закладі атмосфери взаєморозуміння, довірчості і взаємної вимогливості педагога і навчених. Це нові ділові контакти, сумісна постановка задач сумісний аналіз процесу їх рішення і досягнутих результатів. Підкреслимо тут особливу роль керівників навчальних закладів в створенні невимушеної, творчої, демократичної атмосфери а також і важливу роль інститутів і факультетів підвищення кваліфікації, різного роду курсів в системі післядипломної освіти, в психологічній перепідготовці, переорієнтації.

Принцип відвертості означає подолання замкнутого (ідеологічного, економічного, педагогічного і т.п.), корпоративного, відомчого ладу і духу учбових закладів. Відвертість – це внутрішнє розкріпачення від догм і міфів активні партнерські зв'язки з громадськістю, різними інститутами, підприємствами і організаціями, державними відомствами (службами зайнятості населення, соціального захисту і т.д.). Відвертість – це і звітність

учбових закладів перед громадськістю, можливість і доступність контролю з її сторони, залучення громадськості до складу рад учбових закладів.

Відвертість – це ділові, наукові і інші зв'язки з професійними освітніми установами інших регіонів Росії, а також з іноземними колегами, зарубіжні стажування і програми обміну викладачами і студентами. Це надання навченим має рацію і можливості перейти в будь-які інші навчальні заклади, одночасно вчитися в двох або декількох.

Це взаємне визнання навчальними закладами зданих студентами іспитів і заліків.

Вихід один – треба створювати і включати в дію демократичні механізми управління, які дозволять керівнику робити те, що належить.

Такі механізми давно відпрацьовані в країнах з розвинутою демократією. Основна суть дії нових механізмів полягає в гласності і передачі управлінських функцій громадськості або під її контроль.

Демократизація професійної освіти – це величезне поле проблем. До рішення більшості з них ми ще не приступали, а багато працівників профосвіти, на жаль, над ними навіть не замислюються. Але вирішувати їх треба невідкладно – адже демократизація суспільства по глибинній своїй суті починається з демократизації шкільного життя [42, с. 43-50].

Демократизація системи освіти є ключовою задачею в багатьох країнах і припускає не тільки децентралізацію освіти на державному рівні, але і гуманізацію відносин, демократизацію управління на всіх рівнях системи. в Проте цілісного розгляду проблем зв'язку демократичного пристрою суспільства і освіти у вітчизняній педагогіці не було проведено. Ізольованість, фрагментарність досліджень і розробок в цій комплексній області є однією з основних причин неефективності спроб реалізації ідеалу демократичної освіти. Дійсно, аналіз практичних і теоретичних підходів дозволяє затверджувати, що в реалізації ідеї демократичної освіти існують дві області:

- демократизація умов освіти (системи освіти)

– політико-моральна (цивільне) освіта (навчання для демократії).

У свою чергу усередині цих областей існують різні напрями, що розвиваються ізольовано. В результаті більшість досліджень присвячена лише окремим аспектам демократичної освіти, частіше за все – демократизації управління. Дійсно процеси, регіоналізації і децентралізація, посилення місця вибору в освітньому процесі, становлення суспільно-державного характеру освіти вимагають нових управлінських рішень і їх наукового обґрунтування. Проте, розгляд процесів управління неможливий без розуміння сутнісних змін в об'єктах управління – в устрої шкільного життя, в змісті освіти, в інституційних характеристиках школи.

Виявилося не цілком ефективним і демократичне (або цивільне) навчання, яке в значній мірі звелося до «перелицьовування» навчальних посібників зовні контексту трансформації шкільної організації і позанавчальної діяльності. З нашої точки зору це пов'язано з тематичною і методологічною неповнотою відповідних розробок, з недостатньою увагою до організаційних умов ефективності власне педагогічного процесу, що підтверджує актуальність вибраної теми для цілої області досліджень у вітчизняній педагогіці.

Сучасні психологія розвитку і соціологія освіти показують, що механізми і умови реалізації педагогічних ідей відображаються не тільки у формальних організаційних структурах або навчальних програмах. Ключову роль в педагогічно значущому соціальному пристрої школи грає комплекс явних і неявних чинників – неформальної організації школи, створюючих об'єктивний (інституційний) контекст демократизації школи. Проте в наявних дослідженнях ця задача вирішена не повною мірою. Тому важливо відповісти на питання про те, який інституційний контекст може бути заданий в школі, щоб він став умовою її перетворення у відкрите демократичне співтовариство?

Істотною трудностю розвитку теорії і практики демократичної освіти є і те, що в існуючих роботах по демократизації вказані напрями розглядаються

на основі уявлення про демократію розробленого для дорослих соціальних інститутів на початку століття. Тому реалізація вказаної ідеї вимагає, по-перше, уточнення уявлення про демократію відповідно до сучасної соціально-культурної ситуації, а, по-друге розробки напрямів трансформації школи як специфічного соціального інституту розвитку людини, в якій вказане уявлення про демократію може бути втілено.

Рішення цієї задачі обумовлює звернення як до соціальної теорії, що уточнює сучасне уявлення про демократію, так і до теорії шкільної організації. Сучасна соціальна теорія пропонує нове уявлення про демократію (критична або плюралістська модель), відмінне від традиційного ліберального або асоціаністського, суттю якого є подолання відчуження індивіда від суспільства і культури, різноманіття і глобалізація.

Що розвивається останніми роками в рамках постмодерністського оновлення критична теорія освіти вимагає від дослідників нового погляду на соціальний пристрій сфери освіти, спеціального аналізу контексту рішення педагогічних задач. Вона припускає глибокий аналіз взаємозв'язків між педагогічним і управлінським компонентами демократизації. Але вона задає лише загальну ідейну і методологічну рамку рішення проблем демократизації освіти, залишаючи без відповіді питання про конкретні умови такого рішення.

Зміни в трактуванні демократичного пристрою суспільства приводять до необхідності пошуку механізмів і умов реалізації цього уявлення про демократію в освітньому інституті, до, необхідності нових досліджень і практичних рекомендацій що спираються на сучасне системне бачення освіти, на виділення школи як ключового елемента системи, на контекстуальний аналіз окремих успішних спроб демократизації.

Складання в Україні громадянського суспільства і демократичної держави безпосередньо залежить від здатності наших громадян здійснювати на практиці їхні основні принципи, брати активну участь у громадському житті, відповідально ставитися до своєї політичної системи, наявністю у них

умінь та навичок вирішення практичних проблем. Такі здібності повинні закладатися насамперед системою освіти.

Отже, стратегія демократичного розвитку національної освіти об'єктивно передбачає реалізацію демократичної ідеології українського державотворення. У цьому контексті освіта «відіграє виняткову роль у вільних суспільствах», оскільки у демократичній державі зміцнюється мир і злагода між народами України, їх взаєморозуміння і взаємопідтримка [202, с. 73]. Водночас існують і складності, які полягають в тому, що власне процес демократизації освіти в навчальних закладах різних рівнів є складним і неоднозначним у своїх практичних виявах в кожному окремому випадку.

Таким чином, проблема дослідження в узагальненому значенні полягає в тому, щоб теоретично визначити і на досвіді перевірити такі підходи до демократизації школи, які дозволили б подолати вказані вище труднощі і розв'язати проблему цілісної реалізації ідеї демократичної освіти.

Дослідження спирається на наступні положення, основні суперечності:

1. Причини труднощів реалізації ідеалу демократичної освіти, що відповідає сучасним уявленням про демократію може бути розкритий при полідисциплінарном аналізі демократизації як суперечливого процесу трансформації сфери освіти і школи як цілісного соціального інституту і має наступні компоненти і підкомпоненти:

- навчання для демократії – цивільна освіта (політико-моральне навчання, формування базових соціальних навиків, пряме виховання);
- демократизація освіти (забезпечення рівності освітніх можливостей, демократизація методів і форм навчання, демократизація управління і інституційного контексту);

2. Вирішення протиріч процесу демократизації, а, отже, і його ефективного здійснення, можливо за умови узгодження інституційного і навчально-виховного аспектів демократизації, що виступають один для одного як умови взаємного здійснення. Це узгодження з необхідністю вимагає, з одного боку, проектування школи як цілісного демократичного

інституту, виділення комплексу ключових чинників і умов, що характеризують школу як такий інститут і створюючих інституційний контекст демократизації. З другого боку, це узгодження вимагає перегляду і навчально-виховного аспекту, в якому повинні бути відображені інституційні характеристики.

При цьому основним критерієм ефективності демократизації може виступати подолання відчуження учнів і інших учасників освітнього процесу від освітніх інститутів.

3. Трансформація системи освіти в демократичний інститут, що відповідає сучасним уявленням про демократію можлива при узгодженні процесів демократизації на різних рівнях системи освіти і при реалізації на рівні школи наступних основних підходів:

- віддзеркалення в управлінні і організації основних елементів критичної моделі демократії, що включає інноваційну організацію діяльності школи;
- трансформація не тільки формальної організації школи, але і «неформальних інституційних характеристик» як умов демократичної освіти;
- побудова динаміки прав і обов'язків, соціальної позиції форм і змісту цивільного утворення школярів, відповідно до вікової динаміки;
- використання підходу проблемно-рефлексії в цивільній демократичній освіті.

1. Проблематика демократичної освіти включає два компоненти:

- підготовка майбутніх громадян демократичного суспільства (демократична цивільна освіта)
- втілення демократичних цінностей і принципів в пристрої системи освіти і її окремих інститутів (демократизація утворення).

При цьому основними складовими демократичної освіти є пряме навчання і виховання, з одного боку, і отримання досвіду демократичного життя, з другого боку.

Як вказує В.Андрущенко ідеологія законотворчості освітянської галузі формується як відлуння трьох головних відносно автономних соціокультурних потоків: 1) об'єктивно-історично обумовленого потоку українського державотворення (яке на всіх етапах: і в Давній Русі, і в Козацькій республіці, і в УНР – мало демократичний устрій); 2) загальноцивілізаційного повороту людства до демократії, ринкових відносин і фундаментальних цінностей; 3) традиційної української національної культури і національної педагогіки (на які повсякчас чинить природний вплив демократизм як важлива риса українського менталітету).

Тому ці «три духовні потоки, синтезовані в єдине ціле, створюють унікальне ідеологічне підґрунтя для формування нормативно-правового поля освіти як демократичної, інтегрованої в європейський і світовий освітній простір, відкритої і толерантної системи [8, с. 67]».

Тому демократизація нормативно-правового поля освіти є найпершою передумовою для ефективного впровадження демократії на всіх рівнях: на рівні управління національною системою освіти (1), на рівні управління окремим навчальним закладом (2), на рівні провадження навчально-виховного процесу (3). Демократизм законів і підзаконних актів та інших нормативних документів, що регулюють ці процеси, повинен забезпечувати демонополізацію освіти і участь громадськості в першому випадку, плюралізм, виборність і врахування пропозицій від колективу – в другому, творчість, вільний вибір методів і форм навчання – в третьому.

Все це в комплексі створює підстави для добросовісної конкуренції між навчальними закладами, завдяки чому підвищується якість освіти. Це з необхідністю визначає і ринкову орієнтацію освіти, без чого механізми конкуренції працювати не можуть. «У цьому зв'язку, – пише В.Андрущенко, – мають бути переосмислені норми, які регулюють не тільки вибір типу чи виду навчального закладу, змісту навчальних дисциплін чи курсів, але й характер самого навчально-виховного процесу, особливо його практичної складової [9, с. 126]».

Демократизація освіти спрямована на формування демократичної культури як основи розвитку громадянського суспільства через реалізацію демократичних принципів у всіх аспектах життя та сприяння розвитку самоврядування.

Демократизація освіти є об'єктивною тенденцією розвитку на початку XXI століття. Її розгортанню сприяють як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Перші з них формуються під впливом таких процесів, як глобалізація, створення єдиного європейського простору вищої освіти в рамках Болонського процесу, ринкова економіка, в умовах якої зростає конкурентна боротьба між випускниками вузів на ринку праці, все більш інтенсивна взаємодія народів і культур тощо.

Також посткомуністична трансформація в Україні ставить завдання створення системи громадянської освіти, оскільки повсякденна соціальна практика, низький рівень суспільного сприйняття демократичних орієнтирів та псевдодемократичні стосунки між державою, суспільством і особою відверто гальмують демократію в країні.

Виходячи з позицій впровадження демократизації у всі сфери громадського життя, треба зазначити, що на сьогодні ми маємо покоління, яке вже не знайоме із тоталітарним устроєм, але ще не розуміє якою саме повинна бути демократія. Тому освіта, як головне інформаційне джерело, повинна забезпечити розуміння та усвідомлення демократичних процесів у всіх галузях суспільного буття. Демократизація освіти – найважливіша складова процесу демократизації світової спільноти. Вона стосується й управління освітою, й реалізації навчального процесу. Демократизація проникає й у сам зміст освіти, що все більше орієнтується на реалізацію в її системі невід'ємних прав людини.

Держава в демократичному суспільстві не має права нав'язувати тому, хто навчається, будь-які світоглядні цінності. Але вона зобов'язана зробити все, аби вільне самовизначення особистості здійснювалося усвідомлено, на основі фундаментальних знань.

Слід відзначити, що вислів «демократизація освіти» не має політичного підґрунтя. Це не політичний пристрій, а певні цінності (права людини як громадянина), властиві різним політичним системам. Демократизація освіти повинна складатися із взаємопов'язаних компонентів системи: демократизації навчальної діяльності, демократизації виховання, демократизації управління.

В останні десятиліття у світі спостерігається поширення і універсалізація принципів демократії, яка нині реально претендує бути єдиною прийнятною формою державно-політичного устрою для цивілізованих країн. Її переваги полягають не лише в тому, що, завдяки їй, забезпечується народовладдя, права і свободи громадян, їх людська гідність. Не менш важливо, що при цьому відбувається ефективний розвиток суспільства, його культури, підвищення добробуту населення, формування різнопланових громадських структур і дієвого механізму соціальної самоорганізації.

Таким чином, головною метою демократичної освіти є виховання громадянина сучасного суспільства та його підготовка до життя та діяльності в демократичному суспільстві.

Демократизацію освіти за сучасних умов важко уявити без її інноваційного розвитку, який вважається нині незаперечним та основним. Однак у розумінні змісту, напрямів, темпів інновації єдиної думки у вчених не має. У філософській, педагогічній, культурологічній літературі ведуться серйозні дискусії, які потребують узагальнення. Обговорюються, зокрема, основні джерела інновацій: запозичення передового досвіду закордонного та власні інноваційні розробки. Зовнішні інновації при цьому редукуються до варіанту так званої модернізації навздогін, більш відомої як не зовсім позитивне поняття «вестернізація» (переробка на західний кшталт, сліпе копіювання не самих розумних, але самих простих та доступних моделей), тобто переймання західного досвіду й організаційних структур, а власні інноваційні розробки нерідко підносяться до глобально значущих, таких, що

не потребують будь-якої корекції. Це розподілення є штучним та не завжди виправданим [70].

Саме фактор переходу від адміністративно-командної економіки й тоталітарного режиму до економіки ринкової та демократичної правової державності й обумовив потребу докорінного наукового та суспільного переосмислення ролі і функцій держави як визначального чинника вирішення нагромаджених в цей період соціальних і економічних проблем, як це визначають науковці. Основні принципи реформування та інноваційності освіти за часів незалежної держави, яка прагне (принаймні на рівні декларацій) стати демократичною, розглядаються такі, як гуманізація, гуманітаризація, диференціація, інтеграція. Гуманітаризація освіти передбачає на всіх рівнях освіти посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння її розвитку, та розвитку її здібностей, фізичних, моральних, соціальних якостей. Диференційований підхід означає забезпечення різними засобами ефективно високого результату освіти в залежності від особистісних якостей та потреб. Інтеграція означає взаємодію знань про розвиток навколишнього середовища, світу та суспільства у єдине ціле, формування єдиної картини світу.

Демократична освіта повинна сформувати людину інноваційного мислення, інноваційного типу культури, здатного до інноваційного типу діяльності, – лише така людина буде конкурентоспроможна, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю.

Другий напрямок змін, зумовлений і цивілізаційними процесами, і суто українськими: слід формувати людину самодостатню, людину вільну. У сучасному світі, у демократичній структурі та відкритості суттєво розширюється комунікативне середовище, в якому проживає людина, зростає міжособистісне спілкування. Безумовно, інформаційні, контактні впливи суперечливі, і для того, щоб людина залишалася сама собою, а тим більше, щоб була ефективною у будь-якому виді діяльності або громадському співіснуванні, вона має аналізувати впливи і діяти свідомо, відповідно

реагуючи на інформаційні контакти. Це значить, що ми маємо за допомогою демократичної освіти, яка особистісно спрямована, формувати людину як розвиненішу особу.

Крім того, освітні інновації за умов ринкової економіки та демократичної держави повинні виконувати низку функцій по забезпеченню якості освіти як процесу та кінцевого результату. Конкурентну перевагу дають наступні основні інновації:

- застосування новітніх соціальних технологій, що дозволяють створювати нові якості і послуги (у тому числі й у сфері освіти), удосконалювати засоби підготовки і методи маркетингу;

- виникнення нової якості випускників і професорсько-викладацького складу у ВНЗ;

- створення нових сегментів соціального інституту освіти, їх перегруповання дають можливість залучити значну кількість нових роботодавців, а також знайти більш ефективні педагогічні технології підготовки фахівців;

- зміна абсолютної чи відносної вартості різних видів ресурсів, використаних для підготовки фахівців, оплати професорсько-викладацького складу;

- вплив державних установ й громадських організацій на підготовку фахівців за допомогою стандартів, цін, кількості бюджетних місць тощо [71].

Держава та нація без сучасної освітянської системи нездатні до відтворення культурних цінностей, забезпечення конкурентоспроможності на світовому ринку економічних та інтелектуальних ресурсів, відновлення і збереження демократичних інститутів.

Демократизація освіти проявляється через проникнення принципів демократії в усі складові системи освіти:

- структуру навчальних закладів – структура мережі навчальних закладів інтенсивно модернізується, швидкими темпами формується альтернативний (приватний) сектор надання освітніх послуг – від

дошкільних установ до закладів післядипломної освіти, урізноманітнення яких повинно розширити можливість вибору особою навчального закладу, який відповідає її можливостям та запитам;

- управління, через децентралізацію, розширення прав навчальних закладів з одночасним посиленням громадського нагляду за ними, зростання автономії університетів;

- зміст едукації – освіта повинна акцентувати не на засвоєнні інформації, а на інтелектуалізації особи, її функціональності (не більше знати, а більше вміти);

- процес навчання – у формі партнерства, гуманізації освіти, формування суб'єкт – суб'єктних стосунків;

- кадрову політику – впровадження ринкових механізмів у процес добору науково-педагогічних кадрів;

- сферу засобів едукації – переорієнтація на засоби індивідуального призначення, які оптимізують самостійну роботу, сприяють розвитку;

- сферу контролю – важливою є відкритість, прозорість і публічність контролю за участю різних суб'єктів освітнього процесу.

Демократизація є сьогодні ключовою проблемою освітніх реформ та механізмів забезпечення якісної освіти. На жаль, не завжди можна ставити знак рівності між демократизацією освіти та забезпеченням відповідного рівня її якості, хоча ці процеси мають бути взаємозумовленими.

У 90-ті роки психологи та педагоги почали говорити про конструктивістський зміст навчання – діяльності, що акцентує активну роль людини в обробці інформації та побудові знань. Конструктивізм у дійсності є теорією не навчання, а знання. Він посилається не на окрему пояснювальну модель, а на безліч теорій навчання, заснованих на загальних, теоретичних відправних пунктах. Самодостатню особу можна сформувати лише в умовах демократичного суспільства та демократизації системи освіти. Під демократизацією освіти розуміють її гуманізацію шляхом окреслення моральної мети. На думку М.Фуллана, на мікрорівні моральна мета освіти

полягає у наданні життєвих шансів усім учням, і особливо учням із малозабезпечених сімей, оскільки вони гостріше відчують потребу в такій підтримці. На макрорівні моральна мета полягає у сприянні освіти суспільному розвитку та демократії. Сильна система безплатних середніх шкіл є необхідною передумовою соціального, економічного та політичного оновлення суспільства. У постмодерному суспільстві, як ніколи досі, покладаються на роль моральної мети в освітніх реформах, вважаючи її визначальною.

Формування вільної і водночас заангажованої в соціокультурне життя особи здійснює інноваційна освіта. Вона ідентифікує кожного як особу, її здібності до виконання різноманітних соціальних ролей, а життєвий світ постає як можливість самореалізації. На відміну від інших соціальних інститутів, освіта, формуючи соціально значущі ракурси ідентичності, водночас інтегрує їх в особистісну ідентичність. У ній органічно поєднані такі її іпостасі, як національна, громадянська, сімейна, професійна, екологічна тощо [86].

Зрозуміло, що вирішальним для реформування суспільства є реформування вищої школи, формування нової не закомплексованої генерації фахівців, нової української еліти. Колишня радянська система освіти, без сумніву, мала ряд переваг, особливо щодо підготовки фахівців у галузі точних наук. Але заполітизована й упереджена гуманітарна сфера вищої освіти повинна бути докорінно реформована з залученням західного досвіду. Саме цей напрямок допоможе нашій країні піти по шляху дійсно демократичної держави, становленню гідної сучасного українця системи освіти та виховання.

На межі тисячоліть людство вступило в інформаційну цивілізацію, найважливішим ресурсом якої є людський капітал. Стає очевиднішим, що успішне входження суспільства в інформаційну еру безпосередньо залежить від освітнього потенціалу країни. Тому освіта перетворилася на пріоритетний чинник суспільного поступу, а суспільство – на таке, що постійно навчається.

Ця тенденція визначає стратегію лідерства країн у глобалізованому світі. Загальний напрям реформ, який обрали уряди цілого світу за величезної підтримки супранаціональних організацій, – це запровадження пожиттєвої освіти для кожного, якнайширший доступ до знань за помірну оплату, інтенсивне навчання у закладах, що фінансово незалежні та постійно зорієнтовані на ринок.

Інформація в історії розвитку цивілізації завжди відіграла визначальну роль і була основою для прийняття рішень на всіх рівнях й етапах розвитку суспільства та держави. На сучасному етапі інформація займає все вагомніше місце, змушуючи по-новому оцінити її значення у всіх сферах життєдіяльності. Поширення інформації радикально змінило суспільство, уможливило прилучення до культурних цінностей більших верств населення, дозволило людям більш оперативно спілкуватися між собою. Інформаційні технології широко впроваджуються в освіту, охорону здоров'я, зв'язок, транспорт, фінанси, торгівлю тощо, породжуючи нові можливості для формування інформаційного суспільства.

Інформаційне суспільство зацікавлене не лише в безперервній освіті, але й у її якості та ефективності. До того ж, вона має бути інноваційною: генерувати наукові знання та технології, які відіграватимуть провідну роль у XXI ст., забезпечуючи суспільний поступ [86].

В Україні за досить короткий період відбулися кардинальні перетворення: змінилися правові, організаційні, економічні відносини у суспільстві. Ці зміни продемонстрували, що розвиток країни відбувався не лінійним, передбачуваним чином, а за своїми «правилами» самоорганізованих систем: нелінійності, нерівноваги, спонтанності, хаотичності, випадковості і непередбачуваності. На зміну традиційній системі освіти приходить система, яка має установку на формування і становлення розвинутої, творчої особистості, здатної легко адаптуватись до умов довкілля, які постійно змінюються, орієнтуватись у потоці інформації, безперервно саморозвиватись. На жаль, поки що цей тип демократичного

розвитку ще не набув дійсно глобального характеру, про нього ще не можна сказати, що він має риси домінуючої парадигми політики, але на сьогодні це достатньо реальна альтернатива поступу у майбутнє, реалізація якої покладена саме на сучасне покоління дослідників для забезпечення цього процесу науковим та обґрунтованим змістом, та громадян країни, яка хоче бути гідно представленою у глобальному світовому просторі.

Найважливіші задачі інформатизації освіти:

- підвищення якості підготовки фахівців на основі використання в навчальному процесі сучасних інформаційних технологій;
- застосування активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складових навчальної діяльності;
- інтеграція різних видів освітньої діяльності (навчальної, дослідницької і т.п.)
- адаптація інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей того, кого навчають;
- розробка нових інформаційних технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності того, кого навчають, і підвищенню мотивації на освоєння засобів і методів інформатики для ефективного застосування в професійній діяльності;
- забезпечення безперервності і наступності в навчанні;
- розробка інформаційних технологій дистанційного навчання;
- удосконалювання програмно-методичного забезпечення навчального процесу;
- впровадження інформаційних технологій навчання в процес спеціальної професійної підготовки фахівців різного профілю [158].

Демократизація освіти може розглядатися як стратегічний напрям освітньої політики (вузьке значення), а також як один з напрямів загальної політики держави (широке значення). Якщо у першому значенні освітня політика мобілізує передусім самих працівників галузі освіти, а також інші ресурси галузі, то у останньому значенні – демократизація освіти постає як

завдання для всього суспільства, на реалізацію якого мають бути кинуті усі ресурси суспільства (можливо і не одночасно і не з однаковою інтенсивністю – і все ж). у обох випадках демократизація освіти далеко виходить за рамки сфери суто політичної. Це пов'язано, на наш погляд, з тим, що демократизація освіти передбачає масштабні зміни усієї інституційної структури суспільства – адже зміна режиму функціонування освітніх інститутів передбачає відповідні нові функціональні вимоги щодо інших соціальних інститутів, серед яких варто виокремити і розглянути економічні, політичні інститути, інститути сфери культури, серед яких варто виокремити моральні та релігійні.

За цього не варто забувати, що економіка, політика, мораль, релігія являють собою відносно незалежні соціальні системи, кожна з яких спирається на власну раціональність, яка може, своєю чергою, лише доволі вибірково залучатися до забезпечення функціонування освітніх процесів, для чого вона проходить доволі жорстку селекцію, яку і покликані, на наш погляд, здійснювати освітні інститути. Адже демократизація освіти, а, можливо, у перспективі, і демократизація самого суспільства в цілому (завдяки демократизації освіти) має здійснюватися самими освітніми інститутами – звісно, якщо мова йде про демократично орієнтоване суспільство, тобто суспільство, еліта та широкий загаль якого приймають демократичні зміни як основу «порядку денного» для цього суспільства. Цей аспект проблеми доволі детально проаналізовано у дослідженні В.Андрущенка «Організоване суспільство» [8].

Серед нових реалій функціонування освітніх інституцій, які осмислюються сучасними теоретиками, слід відзначити передусім множинність і різноманітність взаємозв'язків між освітою і іншими соціальними інститутами за умов поглиблення автономізації освіти і інших соціальних інститутів, що має одним із своїх наслідків суперництво політичної системи, економіки, інших інститутів в боротьбі за вплив на освіту.

Ринок праці постає за цього вже не як безпосередній (як вважали і вважають досі класичні ліберали), а лише опосередкований регулятор системи освіти. З одного боку, дійсно, поточна і перспективна потреба в кадрах зберігає своє як чинник формування орієнтацій населення відносно освіти. Втім, все більшого значення набуває «зустрічний» вплив стану системи освіти, освітнього потенціалу населення, його освітніх орієнтацій на економічний розвиток. Глобальна економіка не чекає на нове покоління, яке колись отримає необхідну освіту, а оперативно перекидає виробництво туди, де вже наявні необхідні фахівці. Тому стоїть питання про випереджальну щодо розвитку економіки освіту як освіту, яка відповідає запитам глобалізованої економіки. Враховуючи те, що фінансування системи освіти залишається все ж похідною від стану економіки, можна зробити висновок, що держава повинна надавати пріоритетного фінансування системі освіти, інколи навіть всупереч поганому стану економіки. Звісно, що фінансувати держава має лише освіту, яка спирається на добре розраховані прогнози економічного розвитку, які і формують замовлення системі освіти і альтернативи її майбутнього.

Найважливішу роль для демократизації освіти відіграє демократизація політичних процесів: хоча не можна заперечувати і зворотній вплив (особливо у стратегічній перспективі), однак прямий вплив політики на освітню галузь значно більш радикальний та наступальний.

Значно більш тривалу і постійну дію щодо освіти має демократизація в соціокультурній сфері. Вияв її впливу в системі освіти не такий очевидний, але він створює загальний фон політичної демократизації, ту атмосферу загальної підтримки демократизації освіти, без якої вона починає в прямому сенсі слова задихатися, як то кажуть, «на старті».

Втім, історично саме політичні впливи мали найважливіше значення для демократизації освіти і тут важливо з'ясувати, як сформувалася теоретична і практична позиція сучасного лібералізму, як такого що невід'ємно пов'язаний з демократією. Фактично, тільки в кінці 18 ст., після

того, як на місці англійських колоній в Північній Америці англійськими, ірландськими і іншими європейськими переселенцями було утворено нову державу – США, після того, як в самій Європі пролунала Велика французька революція з її закликами до свободи, рівності і братерства – тільки після цього поняття демократії набуло широкої популярності і визнання. Проте в Європі принципи лібералізму і демократії (особистої свободи і народної влади) довгий час існували роздільно. Французька революція проголосила принципи демократії і відкрила можливість широкого народного представництва, але без лібералізму (гарантії особистої свободи). Англійська революція (1688) затвердила в Англії принципи лібералізму в умовах конституційної монархії, але без демократії.

Моральний та релігійний чинники у освітньому процесі традиційно були пов'язані передусім з впливом сім'ї. До доби Просвітництва, у традиційних суспільствах освітні функції покладалися майже виключно на сім'ю та церкву – за винятком освіти суспільної еліти. Сім'я взагалі у традиційних суспільствах відігравала провідну роль у процесах соціалізації членів суспільства, становлення особи. Зміна функцій сім'ї відносно освіти і виховання відбувається лише з введенням спеціальних освітніх інститутів, які підтримує держава, яка стає на шлях модернізації. Пам'ятаючи про лібертарні підозри, все ж не можна погодитись, що держава переслідує тут лише матеріальний інтерес, однак дійсно домінує прагнення досягнення більш гарантованого суспільного порядку, порозуміння між громадянами завдяки розуму, а не завдяки примусу. Тому становлення інститутів освіти постає саме як вираз соціальної потреби в систематичному і тривалому навчанні нових членів суспільства, поетапній соціалізації.

За цього слід звернути увагу, що опікування державою освітніх завдань ніби знімало з сім'ї освітні функції, однак з часом стає очевидним, що неможливо відкинути необхідність об'єднання зусиль інститутів сім'ї і освіти у кращих інтересах держави і громадян. Водночас, сама сім'я, яка теж значною мірою втрачає традиціоналістські риси, все більше стикається з

необхідністю певної модернізації, яка неможлива без освітньої складової. Сучасна освіта, втім, не означає ані повернення до традиційної релігійності, але у варіанті релігійного плюралізму, ані обов'язкової атеїстичної налаштованості тих, хто бере участь у навчальному процесі. Вкрай важливо, щоби ті, що навчаються, і ті, хто навчають, у щось щиро вірили – без віри не може бути принципової позиції, вміння до кінця відстоювати власну думку. Так само сучасна освіта неможлива і без моральної налаштованості на взаємну повагу. І саме сім'я, якою би модернізованою вона не стала, вчить вірі і повазі як буденним і звичним речам. Тому сім'я залишається головним союзником і партнером освітніх інститутів у справі навчання і виховання.

На сьогодні загально визнаними є наступні найважливіші функції інститутів освіти: взаємоузгодження різних соціальних функцій; відтворення культурних і соціальних цінностей, соціалізація членів суспільства; функції соціальної і культурної зміни; освіта як засіб соціального контролю; «запускаюча» роль освіти у формуванні професійної і життєвої кар'єри; освіта як засіб формування і відтворення навиків, необхідних для робочої сили; освіта як своєрідний соціальний «фільтр»; конструктивна роль освіти у процесі формування соціальної структури; соціальна селекція завдяки інститутам освіти. Звісно, нема можливості детально розглянути всі ці функції освіти, але неможливо не помітити, що практично всі вони так чи інакше можуть бути проаналізовані з моральних та релігійних позицій.

Традиційні мораль і релігія не заохочували надмірного прагнення до освіти – навряд чи їх позиція принципово змінилася і на сьогодні. Втім, мораль і релігія завжди підтримували і підтримують саму ідею і прагнення реалізувати свою життєву кар'єру завдяки значною мірою кар'єри професійної – «Хто не працює, хай той не їсть». А за умов модернізаційного суспільства професійна кар'єра неможлива без постійної освіти і самоосвіти – отже, непрямо, але все ж навіть традиційні мораль і релігія підтримують сучасну освіту.

Освіта також може розглядатися тому як інститут формування і відтворення навиків, необхідних для робочої сили – тобто суто з виробничої точки зору. Адже відтворення і оновлення професійної структури народного господарства є обов'язковою умовою його функціонування. У модернізаційних суспільствах постійно змінюються і уточнюються вимоги, що пред'являються соціальним і промисловим розвитком, відповідно – необхідні й адекватні зміни в підготовці кваліфікованих кадрів. З цієї позиції ринок праці постає як регулятор розвитку сфери освіти – хоча й далеко не єдиний.

Освіта впливає таким чином і на процес формування соціальної структури – адже кращі випускники мають в середньому кращі шанси зайняти вищі щабелі соціальної ієрархії. Своєю чергою представники вищих соціальних верств мають більше можливостей забезпечити своїм дітям більш якісну освіту. Отже, наявний взаємовплив соціальної структури і сфери освіти. У демократичних суспільствах значно вищою є залежність значення освіти для досягнення певних статусів від економічного, соціального, політичного розвитку суспільства. Соціальна мобільність не в останню чергою зумовлена також вмінням індивідів навчатися протягом усього життя.

Побачити проблему соціальної структури крізь призму цінностей справедливості – ось чому вчать мораль і релігія. Без них концепція соціальної структури перетвориться на гімн мурашнику, а людина буде несвідомо наслідувати соціальну комаху.

Нероздільність моралі, релігії і права варто розглядати як ще одну цінність громадянського суспільства, яка має значущість і для демократизації освіти. Передусім ця цінність повинна втілюватись у принципах правової держави, що створює сприятливі умови для функціонування громадянського суспільства, як стверджували ще І.Кант та Г.В.Ф.Гегель.

Таким чином, демократизація освіти в Україні необхідна, якщо ми хочемо виховати успішне молоде покоління в нових соціально-економічних

умовах. Причому йдеться не про окремі високі результати, а про підготовку до життя нових поколінь української молоді.

Оскільки освічена людини – одна з вирішальних життєвих цінностей і головне досягнення особи вчитися – результатом діяльності демократичної (заснованої на загальнолюдських цінностях) шкільної системи є досягнення необхідного рівня освіти.

Сучасна шкільна система, що орієнтується на особливі досягнення навчання, пріоритетом діяльності якої є задоволення потреб людини, включеної в освітній процес, є, перш за все, демократичною системою.

В свою чергу демократизація освіти не можлива без іншої сторони розвитку одного процесу освіти – гуманізації. Один без одного вони не існують і неможливі. Якщо гуманізація освіти – це погляд на перетворення професійної школи з погляду інтересів особи студента, то демократизація освіти – погляд на його перетворення з погляду нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між педагогами і студентами і між самими студентами.

Але нерідко воно зводиться до питань виборності керівників навчальних закладів, створенню рад освітніх установ і регіональних рад з народної освіти. І тоді неначебно «демократизація проведена».

Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від викладачів, майстрів виробничого навчання, соціальних педагогів, психологів, створення такої моделі виховання людини, яка б дозволяла їй оптимально вирішувати складні питання життя, досягати рішення поставленої мети. На сучасному етапі класний керівник, майстер виробничого навчання, використовують методи виховання не тільки як засіб подолання негативних тенденцій в розвитку особи, але і як засіб формування позитивних властивостей і якостей. Використання для виховання і розвитку особи ідеї особово орієнтованого виховання, яке утілює демократичні, гуманістичні положення, є потребою часу.

Тим часом проблеми демократизації освіти значно глибше і складніше. Вони охоплюють всі без виключення сторони життя навчальних закладів. Це довгий і болісний процес перетворень з метою нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між керівниками всіх рангів і педагогами, між педагогами і студентами і між самими студентами та є одним з ключових понять нового часу для рішення багатьох проблем, що встали перед українським суспільством.

Отже, актуальність дослідження проблеми демократизації освітнього процесу обумовлена потребами модернізації освітньої галузі, яка проводиться в останні десятиріччя у європейському просторі і в Україні відповідності з Ліссабонськими та Болонськими домовленостями. В основі цього процесу – реальні соціокультурні зміни, що відбулись у світі. Головними з них є завершення так званої «холодної війни», руйнація СРСР як джерела світової загрози, утвердження авторитету особистості та гуманістичних цінностей – миролюбства, толерантності, екологічної безпеки, солідарності і т.п. – на всіх рівнях суспільної ієрархії. І хоча в світі відбуваються ті чи інші локальні зіткнення, в принципі, він став іншим, ніж 20-30 років тому – відкритим і гуманістичним. Відповідно, іншою – як за змістом, так і за формами організації – має стати підготовка підростаючих поколінь до самостійного життя засобами освіти. Як зазначають аналітики, головною тенденцією змін в галузі освіти є демократизація.

Демократизація освіти – це процес, який охоплює усі без винятку сторони життя навчальних закладів. За змістом він включає в себе весь комплекс перетворень в системі освіти з метою нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між керівництвом усіх рангів і педагогами, між педагогами і учнями та студентами, між самими учнями та студентами, між школою і батьками, школою і громадськістю.

Демократизація здійснюється на основі таких принципів, як принцип людиноцентризму, рівних можливостей, співробітництва, різноманітності, відкритості, регіоналізації, громадсько-державного управління, принцип

самоорганізації. Суспільство має забезпечити повагу до особистості, яка навчається і навчає, ставлення одне до одного за типом – «рівний-рівному», створювати якомога більш справедливі і рівні умови для одержання освіти кожному своєму членові.

Своєрідну серцевину демократизації становить принцип людиноцентризму та рівних можливостей у доступі до якісної освіти. Це означає, що в демократичному суспільстві кожен громадянин, не залежно від його майнового стану, етно-національного походження, типу віросповідання чи конфесійної належності, повинен мати можливість одержання як загальної, так і професійної освіти на будь-якому доступному для нього рівні. Демократизація освіти потребує індивідуальної підтримки незаможних сімей з дітьми і самих дітей та молоді з таких сімей, які продовжують навчання за рахунок державних стипендій, надання гуртожитків тощо. Підбір учнів до навчання в елітарних закладах має здійснюватись не за ознакою соціального походження учнів та студентів, а елітарних в розумінні формування інтелектуальної і професійної еліти суспільства, яка задає зразки, орієнтується на вищі рівні діяльності. Демократизація означає, далі, створення гуманістичної парадигми освіти, реалізацію загальнолюдських моральних і духовних цінностей. Особлива увага має бути приділена дітям з особливими потребами, зокрема, тим, хто не може навчатися у звичайних умовах, тобто для інвалідів.

Демократія загалом розглядається як участь громадян в управлінні державою. В принципі, це визначення цілком підходить до сфери освіти. Демократизація освіти має забезпечити участь кожного, хто навчається чи навчає, забезпечує чи організовує, підтримує заклад освіти у виконанні його основної функції, в управлінні цим закладом. Останнє здійснюється на основі відкритості, прозорості його діяльності, доступністю до інформації, підконтрольністю будь-яких сфер чи напрямів роботи. Мова йде про державно-громадський характер управління освітою, включення в дію механізмів, які дозволяють керівникові робити те, що передбачено законом, а

громадськості – контролювати його діяльність, все більш активно включаючи механізми самоуправління та самоорганізації.

Саме життя особистості як невинне опанування людиною світу і самої себе вже є освітою. Освіта у своїй головній місії все ж не є опануванням попередньої історії людства і оволодіння вже наявною культурною спадщиною. Освіта не «навантажує» людину знаннями, а навпаки «розвантажує» людину за їх допомогою: оволодіння культурною спадщиною лише тренує нас до тих звершень, які стануть такою спадщиною для наступних поколінь. Освіта – це шлях свідомої підготовки людини до перетворення світу. Адже щоб перетворювати світ, треба спочатку змінити себе – стати рішучим, активним і креативним. Одне слово, наважиться бути творцем, тобто дійсно бути людиною. І тут людина також може творити разом з іншими людьми, з їхньою допомогою і заради них. В усвідомленні і практичному опануванні такої робочої і водночас поетичної взаємодії з іншими людьми – основне завдання освіти як однієї з центральних складових життєтворчості особистості.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз освіти з позицій життєтворчості вивів нас на увесь спектр соціальних зв'язків людини – від детермінаційних взаємозв'язків з культурою до демократизації освіти. Життєтворчість особистості завжди соціальна і у сфері освіти ця соціальність завжди здобуває своє людське обличчя – обличчя наших вчителів і наше власне обличчя. Освіта виховує людину бути життєтворчою передусім морально, відповідати за свої вчинки у тому сенсі, щоб ними могла пишатися не лише сама людина, але й нащадки – пишатися і вчитися на цих вчинках.

Таким чином, освіта – це завжди крок уперед: від незнання до знання, від ціннісної невизначеності до ціннісно обґрунтованих принципів життя, від набуття попереднього досвіду людства до збагачення цього досвіду власними зверненнями. Тому освіта протягом усього життя – це внутрішня потреба людини, якій суспільство дає більші чи менші можливості реалізуватися. Чим більш суспільство розвинене, тим більше людина присвячує себе освіті – і у множині можливостей, і у часі свого життя. Потенціал розвитку суспільства у цьому напрямі невичерпний – людина вчиться легко, охоче, і чим більше вчиться, тим більше знаходить можливостей для нової освіти. У цьому – один з вічних пріоритетів життєтворчості людини.

2. Зазначається, що відсутність загально визнаної теорії життєвого шляху і життєтворчості гальмує створення цілісної і несуперечливої картини життєвого шляху загалом. Без такої картини важко виявляти і застосовувати у вихованні молоді ті ефективні технології життєтворчості, тобто методи життєвого проектування та життєдіяльності, які здатні зробити людину творцем власного життя.

Життєтворчість як «творення життя» – це творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (в розвитку

суб'єктивного світу особистості), і соціальної (відбиття в життєвих світах інших людей).

Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість.

3. В основі життєтворчості лежать творчі здібності. Розгляд етапів творчого процесу дозволив співвіднести різні рівні психологічної регуляції з етапами творчості, і, таким чином, уявити здатність до життєтворчості як цілісну творчу здатність особистості. У самому найширшому сенсі поняття «життєтворчі здатності» може бути розглянуте як таке якісно своєрідне сполучення здатностей особистості, що дозволяє їй не тільки досягати певних успіхів в окремих видах діяльності або широкому класі діяльностей, але й змінювати якість свого життя в цілому. У дослідженні дається таке визначення здатності до життєтворчості: здатність до життєтворчості – це інтегративна, духовна здатність суб'єкта організовувати умови свого життя, перетворювати і розширювати свій життєвий світ, змінювати систему відношень до світу, інших людей і до себе в процесі розвитку індивідуальності.

4. Розглянувши основні чинники формування життєтворчості особистості, такі, як соціокультурне середовище, сім'я, освіта, засоби масової інформації, виховання і самовиховання, ми можемо зробити висновок про те, що всі ці явища здатні впливати на формування особистості саме в тій мірі, в якій вона сама докладає творчих, морально-вольових зусиль щодо активного сприйняття і перетворення їх впливів. Загальною особливістю різних чинників, які впливають на формування і розвиток особистості, є те, що всі вони спрямовані на вироблення в людині активно-діяльній позиції щодо універсальних, світоглядно-ціннісних орієнтирів і творчо-гармонізаційного ставлення до об'єктивного середовища. Іншими словами, будучи факторами зовнішнього впливу, вони змушують людину творчо реагувати на себе самих, тим самим змінюючи і вдосконалюючи їх.

5. Виклики природи, суспільні, економічні, технологічні ті інші запити сучасного світу, інформаційна революція та поява суспільства, побудованого на знаннях, диктують нові вимоги до методологічної, світоглядної, системної підготовки сучасних фахівців. Сукупності цих вимог відповідає практично-прагматична спрямованість освіти, яка останнім часом стає важливішою основою її подальшого розвитку.

6. Глобалізація освіти припускає не тільки критику традиційно існуючої освітньої системи, яка далеко не завжди враховує насущні потреби майбутнього, але і створення нової концепції мета-освіти, яка обґрунтовує радикальні зміни в системі освіти. Уточнення основних змістовних моментів мета-освіти виявляє її як новий якісний етап глобалізаційного процесу, що передбачає гармонізацію сучасних і традиційних форм культури в єдиному універсальному процесі безперервної освіти.

7. На засадах формування духовності через феномен освіти і має бути зорієнтована підготовка людини до життя в сучасному відкритому суспільстві, оскільки освіта найактивніше збирає й аналізує інформацію. У широкому призначенні освіта є «наповненням» індивіда інформацією і зразками кращого практичного досвіду. Саме освіта є гарантом індивідуального розвитку і водночас плекає інтелектуальний та духовний потенціал нації, а сьогодні ще й формує громадян відкритого демократичного суспільства, яке становить ідеал для значної частини людства.

Відповідно особливостями розвитку українського суспільства й системи освіти, які в сукупності впливають на формування духовності сучасної особистості, зокрема, є: 1) культурно-освітні, історичні зміни у суспільстві, які зумовлюють також зміни у формуванні духовності особистості, її світоглядних інтенцій; 2) інтенсифікація науки або виробництва у контексті інтенсифікації духовного життя, піднесення ролі ініціативи, активності, творчих зусиль кожної особистості; 3) проблема людини і суспільства, яка зберігає своє одвічне й неперехідне значення для безупинного просування людини в майбутнє; 4) перебування українського

суспільства ще на стадії пошуку можливих варіантів становлення, з неухильною тенденцією до виявлення своєї унікальності, самостійності, і насамперед у свідомості своїх громадян; 5) визначення стану розвитку суспільства рівнями освіти, духовності, буття (побуту), життя кожної особистості й усіх представників суспільства; 6) необхідність осмисленого підходу до розуміння теоретичних і практичних проблем буття й освіти, що сприятиме обміркуванню шляхів і способів їх оптимального вирішення.

Одним із практичних виявів духовності є здоровий інтелект, набутий через освіту, в основі якої лежить культура етносу. Завданням освіти і духовних чинників є те, щоб ураховуючи запити особистості й соціальні фактори, знайти оптимальні умови гармонізації взаємовідносин особистості й суспільства, людини і природного середовища, які забезпечуватимуть життєдіяльність і розвиток усіх фізичних і духовних сил людини.

8. Демократизація освіти – це процес, який охоплює усі без винятку сторони життя навчальних закладів. За змістом він включає в себе весь комплекс перетворень в системі освіти з метою нормалізації відносин між суспільством, державою і навчальними закладами, між керівництвом усіх рангів і педагогами, між педагогами і учнями та студентами, між самими учнями та студентами, між школою і батьками, школою і громадськістю.

Демократизація здійснюється на основі таких принципів, як принцип людиноцентризму, рівних можливостей, співробітництва, різноманітності, відкритості, регіоналізації, громадсько-державного управління, принцип самоорганізації. Суспільство має забезпечити повагу до особистості, яка навчається і навчає, ставлення одне до одного за типом – «рівний-рівному», створювати якомога більш справедливі і рівні умови для одержання освіти кожному своєму членові.

Своєрідну серцевину демократизації становить принцип людиноцентризму та рівних можливостей у доступі до якісної освіти. Це означає, що в демократичному суспільстві кожен громадянин, не залежно від його майнового стану, етно-національного походження, типу віросповідання

чи конфесійної належності, повинен мати можливість одержання як загальної, так і професійної освіти на будь-якому доступному для нього рівні. Демократизація освіти потребує індивідуальної підтримки незаможних сімей з дітьми і самих дітей та молоді з таких сімей, які продовжують навчання за рахунок державних стипендій, надання гуртожитків тощо. Підбір учнів до навчання в елітарних закладах має здійснюватись не за ознакою соціального походження учнів та студентів, а елітарних в розумінні формування інтелектуальної і професійної еліти суспільства, яка задає зразки, орієнтується на вищі рівні діяльності. Демократизація означає, далі, створення гуманістичної парадигми освіти, реалізацію загальнолюдських моральних і духовних цінностей. Особлива увага має бути приділена дітям з особливими потребами, зокрема, тим, хто не може навчатися у звичайних умовах, тобто для інвалідів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 2000. – 299 с.
2. Аванесова Г.А. Культура духовна / Г. А. Аванесова // Культурологія ХХ століття. Енциклопедія : в 2-х т. – СПб. : Університетська книга, 1998. – Т. 1. – С. 346-347.
3. Адоньев Є. О. Традиційна та гуманістична парадигми освіти в антропологічному вимірі / Є. О. Адоньев // Постметодика. – 2002. – № 7-8. – С. 12-15.
4. Аза Л. А. Виховання як філософсько-соціологічна проблема (методологічний аспект) / Л. А. Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 132 с.
5. Аза Л.А. Особливості процесу міжетнічної культурної взаємодії в українському суспільстві / Л. А. Аза // Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. – К. : ІСНАНУ, 1999. – С. 607-622.
6. Акбашев Т. Ф. Первые шаги в «Педагогику жизни» / Т. Ф. Акабашев. – Челябинск : «Версия», 1995. – 92 с.
7. Амонашвили Ш. А. Школа жизни: трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 80 с.
8. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. – 498 с.
9. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124-128.

10. Арнольдов А. И. Культура, человек и картина мира / А. И. Арнольдов, В. А. Кругликов ; Институт философии Академии наук СССР. – К. : Наука, 1987. – 137 с.
11. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання / Г. О. Балл // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти. – Рівне, 1995. – С. 8-15.
12. Барановський В. Ф. Духовность личности в системе современных общественных отношений : [монография] / В. Ф. Барановський. – К. : НТВ «Правник»-НАВСУ, 1998. – 141 с.
13. Барнетт Р. Осмысление университета. По материалам инаугурационной профессорской лекции, прочитанной в Институте образования Лондонского университета 25 октября 1997 года. / Р. Барнетт ; [перевод Т. Н. Буйко] // Образование в современной культуре. Альманах. – Минск, 1998. – № 1. – С. 15-26.
14. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
15. Безкоровайна О. В. Педагогічні аспекти гуманізації особистості вчителя в умовах демократизації шкільного життя [Електронний ресурс] / О. В. Безкоровайна. – Режим доступу : <http://www.cen.iatp.org.ua/libr/iatp4/gumaniz.doc>.
16. Бекета Б. Музейні експонати розповідають... / Б. Бекета, В. Краснодемський // Голос України. – 1998. – 19 грудня. – С. 8.
17. Бекірова А. Р. Духовність – засіб формування громадянської культури / А. Р. Бекірова // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 20. – С. 75-78.
18. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1989. – 295 с.
19. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. Репринтное воспроизведенное издание YMCA-PRESS, 1995 / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 222 с.

20. Бердяев Н. А. Человек и машина / Н. А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 147-162.
21. Бердяев М. О. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / М. О. Бердяев. – М. : АСТ; Харьков «Фолио», 2004. – 648 с.
22. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 568 с.
23. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 1998. – 620 с.
24. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 1994. – 542 с.
25. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 2. – 1994. – 509 с.
26. Берулава М. Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21-25.
27. Бех В. П. Генезис соціального організму країни : [монографія] / В. П. Бех. – [2-е вид., доп.]. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 288 с.
28. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1 (54). – С. 5-27.
29. Бех І. М. Духовні цінності в розвитку особистості / І. М. Бех // Педагогіка й психологія. – 1997. – № 1. – С. 123.
30. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
31. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) : [монографія] / Р. А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
32. Блонський П. Задачи и методы новой народной школы / П. Блонский. – М. : Задруга, 1917. – 80 с.

- 33.Блюм Г. Структура характера у взрослых / Геральд Блюм // Психоаналитические теории личности ; пер. с англ. и вступ. ст. А. Б. Хавина. – М. : КСП, 1996. – С. 203-230.
- 34.Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 18 с.
- 35.Богомолов А. Сверхзадача образования: Концептуальные подходы к реформированию высшей школы в Украине / А. Богомолов // Персонал. – № 4. – 1998. – С. 77-81.
- 36.Богуславский М. Реформы Российского образования: Блеф или реальность? / М. Богуславский, М. Фишер // Мир образования. – 1996. – № 4. – С. 23.
- 37.Богусловський В. М. Скептицизм в філософії / В. М. Богусловський. – М. : Наука. – 1990. – 272 с.
- 38.Бойков В. Э. Состояние и проблемы формирования исторической памяти («круглый стол») / В. Э. Бойков // Социологические исследования. – М., 2002. – № 8. – С. 15-21.
- 39.Бойченко В. Культура / В. Бойченко // Соціальна філософія. Короткий Енциклопедичний словник ; заг. ред. і укладання : В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. – К., Харків : Рубікон, 1997. – С. 180.
- 40.Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
- 41.Бондаревская Е. В. Аксиологический (ценностный) план рассмотрения воспитания и обучения / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы) : [коллектив. моногр.]. : в 2 кн. – М. : Исследовательский

- центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 27–32.
42. Бочкарев В. И. Демократизация управления общим образованием в России / В. И. Бочкарев // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы : сб. науч. статей. Выпуск первый. – М. : ИОО МОН РФ, 2004. – С. 43-45.
43. Бугай Ю. М. Роль освіти у формуванні інноваційного шляху розвитку суспільства / Ю. М. Бугай // Вісник Укр. видання МАН ВШ. – 2003. – № 1. – С. 67-81.
44. Буєва Л. П. Духовність і проблеми моральної культури / Л. П. Буєва // Питання філософії. – № 2. – 1996. – С. 3-7.
45. Бузький М. П. Гуманитаризация преподавания философии в вузе / М. П. Бузький // Новые технологии обучения. Республиканский научно-методический сборник. – К., 1991. – Вып. 1. – С. 122-130.
46. Бурдые П. Начало / П. Бурдые ; [пер. с фр. Шматко Н.]. – М. : Socio-Logos, 1994. – 288 с.
47. Буряк В. Актуальные проблемы философии. Методологические основания экономического знания, постиндустриальное общество, глобализация / В. Буряк. – Симферополь : Симгорттип, 2006. – 153 с.
48. Бутківська Т. В. Цінності від учителя до учня / Т. В. Бутківська // Початкова школа. – 1997. – № 2. – С. 6.
49. Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурності освіти / Бутківська Т. В. // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 33-39.
50. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 16-22.
51. Василюк А. Сучасні освітні системи : [навчальний посібник] / Василюк А., Паціхонський Р., Яковець Н. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.
52. Ващенко Т. Г. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Т. Г. Ващенко // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24-25.

- 53.Вентцель К. В. Виховання духовної культури / К. В. Вентцель // Вільне виховання : збірник праць. – М., 1893. – С. 135.
- 54.Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : Контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 105 с.
- 55.Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагогика. – М., 1998. – № 4. – С. 28-32.
- 56.Ветров Ю. Заметки о педагогическом образовании / Ю. Ветров // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 111-117.
- 57.Владимирский-Буданов М. Ф. Государство и народное образование в России с XIII в. до учреждения министерств / М. Ф. Владимирский-Буданов // Журнал Министерства Нар. Просвещения. – 1873. – № 10. – С. 179.
- 58.Власенко В. В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень : [монографія] / В. В. Власенко. – К. : УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1995. – 155 с.
- 59.Власик О. С. Индекс людського розвитку: досвід України / О. С. Власик, С. І. Пирожков. – К. : НІСД, 1995. – 84 с.
- 60.Власова О. Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 1. – С. 42-49.
- 61.Волков В. Т. Современное состояние и перспектива развития дистанционного образования в России / В. Т. Волков // Инновации в образовании. – 2001. – № 4. – С. 5-10.
- 62.Все для учителя. – 2000. – № 15. – 37 с.
- 63.Гавриловец К. В. Гуманистическое воспитание в школе : [пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей] / К. В. Гавриловец. – Мн.: Польша, 2000. – 128 с.

64. Гайденок П. П. Трагедія естетизма / П. П. Гайденок // Прорыв к трансцендентному. Новая онтология XX века. – М. : Республика, 1997. – С. 93-104.
65. Галкун Ю. Психологічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / Ю. Галкун // Виховна робота в технікумах, коледжах. З досвіду роботи вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації. Випуск 5. – К., 2006. – С. 35-41.
66. Гальцева Р. А. Западноевропейская культурфилософия между мифом и игрой / Р. А. Гальцева // Самосознание европейской культуры XX века. (Вступительная статья). – М. : Политиздат, 1991. – С. 28-45.
67. Гальчинський А. Глобальні трансформації: уроки для України / А. Гальчинський // Політика і час. – 2005. – № 8. – С. 18-28.
68. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С. И. Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
69. Гіптерс З. В. Короткий культурологічний словник – довідник / З. В. Гіптерс. – Львів: ЛБІ НБУ, 2004. – 127 с.
70. Гладун Е. Ф. Демократизация высшего образования в России в процессе международного сотрудничества на примере юридического вуза [Электронный ресурс] / Е. Ф. Гладун // Сборник материалов международной научно-практической конференции 21-22 марта 2003 г. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – Режим доступа : <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/content.htm>
71. Головатий М. Ф. Висока освіта впродовж життя / М. Ф. Головатий // Персонал плюс. – 2006. – № 37 (188). – С. 5-8.
72. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное определение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 142 с.
73. Гонтаровська Н. Б. Розвиток особистості в психолого-педагогічному контексті / Н. Б. Гонтаровська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 32-41.

74. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : «Либідь», 1997. – 374 с.
75. Гордієнко К. Розвиток соціальної культури особистості в молодіжному середовищі / К. Гордієнко // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 66-75.
76. Гофрон Б. Головне завдання освітньої політики в умовах демократичного ладу / Б. Гофрон // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків : ХНПУ, 2004. – Вип. 17. – С. 39-45.
77. Греков Б. Д. Київська Русь / Б. Д. Греков. – К. : Госполитиздат, 1951. – 372 с.
78. Гуменюк С. Проблеми гуманізації шкільного навчально-виховного процесу [Електронний режим] / С. Гуменюк. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/msnu/2005-t3/tom3/48gumenyuk_129.doc.
79. Гудзик К. Освіта як шлях із минулого в майбутнє / К. Гудзик // Дзеркало тижня. – 2002. – 30 жовтня. – № 198. – С. 4.
80. Давидов А. А. Індекс соціального неблагополуччя / А. А. Давидов // СОЦИС. – 1995. – № 10. – С. 118-128.
81. Давіденко А. А. Логіка і психологія у творчій діяльності людини / А. А. Давіденко // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3 (52). – С. 79-86.
82. Давыдова Г. А. Творцы и функционеры / Г. А. Давыдова // Вестник высшей школы. – 1989. – № 10. – С. 33-40.
83. Далингер В. А. О содержании и методических особенностях курса «Инновационные процессы в школьном математическом образовании» / В. А. Далингер // Вестник Омского университета. Вып. 2. – Омск, 1996. – С. 119-122.
84. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності керівника школи / Л. І. Даниленко // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – С. 48-54.

85. Декарт Р. Правила для руководства ума / Рене Декарт // Сочинения : в 2-х т. – М. : Издательство «Мысль», 1989. – Т. 1. – С. 153-174.
86. Дерябин Ю. С. Образование, наука и инновации: «финское чудо»? / Ю. С. Дерябин // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 11. – С. 34-49.
87. Джурицкий А. П. Развитие образования в современном мире : [учебное пособие] / А. П. Джурицкий. – М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 200 с.
88. Диалектика объективного и субъективного в историческом процессе и социальном познании : сб. статей К 85-летию Б. А. Чагина / [редкол. : В. Н. Боряз (отв. ред.) и др.] ; АН СССР, Ленингр. каф. философии. – Л. : Наука, 1986. – 214 с.
89. Дидактика средней школы : Некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
90. Дичковський С. Дистанційна освіта: учора, сьогодні, завтра / С. Дичковський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 26-33
91. Донченко Е. А. Фрактальная психология. Доглибинные основания индивидуальной и социетальной жизни / Е. А. Донченко. – К. : Знання, 2005. – 323 с.
92. Дружинин В. Н. Варианты жизни почерки экзистенциональной психологи / В. Н. Дружинин. – М. : «ПЕР СЭ» – СПб.: «ИМАТОН-М», 2000. – 86 с.
93. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40-41. – С. 37-40.
94. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу / М. І. Жалдак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук, праць до 10-річчя АПН України / АПН України. Ч. І. – Харків: ОВС, 2002. – С. 371-382.

95. Желюк О. Україна – США: паралелі освіти / О. Желюк // Вісник програм шкільних обмінів. – 2002. – № 4. – С. 15-21.
96. Жихаревич М. Е. Проблемы теории гражданского образования / М. Е. Жихаревич // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 11-16.
97. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
98. Журова А. Педагоги и ученые всерьез задумались о том, каким быть инновационному среднему образованию / А. Журова // Учительская газета. – М., 2006. – 11 апреля. – № 15 (10096). – С. 4.
99. Занченко В. Воспитание души / В. Зинченко // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 23-30.
100. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. – М. : РГГУ, 1999. – 282 с.
101. Золотухін Г. Соціалізація в умовах незалежності: жертви і переможці / Г. Золотухин // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 52-65.
102. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111-116.
103. Иванов В. П. Мировоззренческая культура личности (философские проблемы формирования) / В. П. Иванов ; Институт философии Академия наук Украинской РСР. – К. : Наукова думка, 1986. – 292 с.
104. Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : автореферат. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. І. Іванцев. – К., 2003. – 18 с.
105. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

106. Кайгер В. Особливості процесу соціалізації особистості в сучасних умовах / В. Кайгер // Соціальна психологія. – 2007. – Спецвипуск. – С. 116-120.
107. Каленюк С. І. Економіка освіти / С. І. Каленюк. – К. : Знання України, 2005. – 316 с.
108. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
109. Караульна Н. Духовність: сфера сутності чи існування людини? / Н. Караульна // Вісник НАН України. – 2002. – № 11. – С. 26-32.
110. Карпенчук С. В. Володіти розумом, почуттями і волею / С. В. Карпенчук // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 23.
111. Кашкар'юв Г. В. Підготовка магістрантів до управління навчальним закладом в умовах особистісно орієнтованої освіти / Г. В. Кашкар'юв // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ, 2005. – С. 65-70.
112. Келле В. Ж. Интеллектуальная и духовная культуры / В. Ж. Келле // Вопросы философии. – 2005. – № 10. – С. 38-54.
113. Киричук О. А. Національна ідея: витоки і шляхи об'єктивації / О. А. Киричук // Матеріали науково-практичної конференції «Ідеологія та ідейно-політичні засади державного будівництва України». – К., 1993. – С. 234.
114. Киселев А. С. Роль нарождающегося информационного общества в развитии мировой цивилизации : [монография] / А. С. Киселев. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. – 104 с.
115. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М. В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 15-22.
116. Ковалев С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев. – М. : Мысль, 1986. – 287 с.

117. Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонения / А. И. Ковалева. – М. : Ин-т молодежи, 1996. – 54 с.
118. Колесников Є. Організація життя особистості / Є. Колесников // Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С. 97-103.
119. Колесніков Є. П. Психологія дії, що організовує життя : автореферат. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Є. П. Колесніков. – Одеса, 2003. – 19 с.
120. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті : соціально-педагогічний аспект / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
121. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : Педагогічні концепції / [кер. авт. кол. акад. АН ВШ України А. Погрібний]. – К. : Школяр, 1997. – 148 с.
122. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : [монографія] / К. В. Корсак. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
123. Корсак К. Болонський процес та його міфологізація на теренах Росії і України / К. Корсак // Освіта і управління. – 2005. – № 3-4. – с. 168-174.
124. Корсак К. Наука і віра: не конфронтація, а співпраця / К. Корсак // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 8-11.
125. Коршунов А. М. Отражение, деятельность, познание / А. М. Коршунов. – М. : Политиздат, 1979. – 216 с.
126. Коршунова Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 22-27.
127. Кочетков М. В. Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе : автореф. на соискание ученой степени д-ра пед. н. : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. В. Кочетков. – М., 2007. – 50 с.
128. Крапивенский С. Э. Социальная философия / С. Э. Крапивенский. – М. : Владос, 1998. – 416 с.

129. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
130. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – № 89. – 28 листопада. – С. 12.
131. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : Вид. ПАРА-ПАН, 2003. – 240 с.
132. Кримський С. Б. Стратегія проектування та феномен проекту в сучасній цивілізації / С. Б. Кримський // Наука та наукознавство. – 1997. – № 3-4. – С. 62.
133. Крицька Л. В. Громадянські ціннісні орієнтації учнівської молоді / Л. В. Крицька // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 128.
134. Крутий И. А. Особенности социальных установок профессорско-преподавательского состава вуза системы дистанционного обучения / И. А. Крутий // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2001. – № 4. – С. 93-10.
135. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования / А. Ж. Кусжанова // Credo. – М., 1998. – № 4. – С. 12-15.
136. Левцун О. Показники соціального неблагополуччя українських регіонів / О. Левуц, Н. Лисак // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – №1. – С. 99-107.
137. Леонтьев А. А. Образование / А. А. Леонтьев // Человек. Философско-энциклопедический словарь ; под ред. И. Т. Фролова. – М. : Наука, 2000. – С. 356.
138. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100-109.

139. Лившиц Р. А. Духовность и бездуховность личности / Р. А. Лившиц. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1997 – 152 с.
140. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. І. Луговий. – К., 1995. – 48 с.
141. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76-81.
142. Луков В. А. Социальное проектирование / В. А. Луков – [4-е издание испр.]. – М. : Флінта, 2003. – 205 с.
143. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества / Н. Луман // Социологос. Социология. Антропология. Метафизика. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 16-24.
144. Людина у світі духовної культури : тези наукової конференції / Культурна асоціація «Новий Акрополь»; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ ; Українська секція AICA (UNESCO) ; Академія образотворчого мистецтва і архітектури ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПНУ. – Київ, 17-18 травня 2002. – 220 с.
145. Мазур Т. Г. Гуманізація стосунків в навчально-виховному процесі / Т. Г. Мазур // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С. 12.
146. Майборода О. В. Гуманітарні проблеми інформатизації вищої освіти / О. В. Майборода // Матеріали третьої Міжнародної науково-методичної конференції «Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи» 8-9 вересня 2005 р. – Херсон, 2005. – С. 41-46.
147. МакГро Ф. Стратегии жизни. Книга для тех, кто хочет жить осознанно и плодотворно / Филипп МакГро. – М. : Добрая книга, 2002. – 368 с.
148. Максимюк С. П. Педагогіка : [навчальний посібник] / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.

149. Максюта М. Становлення духовності: сучасні аспекти проблеми / М. Максюта // Філософська думка. – 2003. – № 6. – С. 152.
150. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність / О. Малихіна // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 13-16.
151. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе ; [пер. с англ. А. Юдина]. – М. : «REFL– book», 1994. – 368 с.
152. Марущенко О. А. Демократизація освіти як важлива умова становлення національної освіти / О. А. Марущенко // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества : сборник материалов международной научно-практической конференции 21-22 марта 2003. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2003. – С. 128-136.
153. Матвієнко О. В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку / О. В. Матвієнко // Професійна освіта. – 2004. – № 2. – С. 106-112.
154. Матвієнко О. В. Педагогічні основи підготовки менеджерів інформаційних систем : [монографія] / О. В. Матвієнко. – К. : Вид-во НТУ, 2001. – 259 с.
155. Мистецтво життєтворчості особистості : [науково-методичний посібник] : у 2 ч. / [ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 1997. – 392 с.
156. Мистецтво життєтворчості особистості : [науково-методичний посібник] : у 2 ч. / [ред. В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 2 : Життєтворчий потенціал нової школи. – 1997. – 936 с.
157. Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. / Челяб. ин-т перепод. и пов.

- квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – Ч. 2. – 333 с.
158. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков ; відп. ред. М. Ф. Степко]. – К. : Изд., 2004. – 24 с.
159. Москаленко В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 26-39.
160. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації особистості / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2005. – № 2. – С. 3-17.
161. Найдьонова В. В. Особа і суспільство. Соціально-філософський аспект : [монографія] / В. В. Найдьонова. – Х.-К. : Вид. центр «Единорог», 2000. – 160 с.
162. Налимов В. В. Реальность нереального / В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина. – М. : Издательство «Мир идей», АО АКРОН, 1995. – 432 с.
163. Налимов В. В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье / В. В. Налимов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
164. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности / В. В. Налимов. – М. : Прометей, 1989. – 287 с.
165. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ. – 2001. – 16 с.
166. Нестеренко Г. О. Особистість у нелінійному суспільстві : [монографія] / Г. О. Нестеренко. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 140 с.
167. Нікітіна Л. Є. Соціальне виховання дітей – фактор стабілізації суспільства / Л. Є. Нікітіна // Педагогіка. – 1998. – № 7. – С. 36.

168. Ніколаєнко С. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку / С. Ніколаєнко // Освіта. – 2005. – 23-30 березня. – № 13. – С. 1-5.
169. Ніколаєнко С. Реформування системи освіти в контексті світових інтеграційних процесів / С. Ніколаєнко // Пам'ять століть. – 2005. – № 3-4. – С. 4-12.
170. Новиков Б. В. О гуманизме и антигуманизме / Б. В. Новиков. – К. : ІВЦ «Політехника», 2001. – 378 с.
171. Огірко О. Християнська педагогіка : [навчальний посібник] / О. Огірко. – Львів : ЛІ МАУП, 2003. – 111 с.
172. Огірко О. В. Духовні аспекти виховання молоді / О. В. Огірко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. проблеми фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 175-180.
173. Огнев'юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С. 15-20.
174. Ожеван М. Фундаментальний характер випадковості та антропні принципи самоорганізації «суспільства ризиків» / М. Ожеван // Sententiae. Наукові праці Спільки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). – Спецвипуск № 1. – 2007. – С. 127.
175. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1990 – 915 с.
176. Омельченко О. П. Духовність шкільної молоді: сучасний стан і перспективи розвитку / О. П. Омельченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 17-30.
177. Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет / Дж. Оруэлл. – М. : Прогресс, 1989. – 377 с.

178. Освіта в інноваційному поступі суспільства / Доповідь на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 17 серпня 2006 року // Освіта України. – 2006. – № 60-61. – 14 серпня. – С. 1-21.
179. Освітні технології : навчально-метод. посібник / [О. М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; за заг. Ред. О.М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
180. Осипов Л. Принципы воспитания в христианской педагогике / Л. Осипов // Воспитание школьников. – 1999. – № 4. – С. 5-8.
181. Парамонов Б. Н. К пониманию Запада. Пантеон: демократия как религиозная проблема / Б. Н. Парамонов // Конец стиля. – СПб. : Алетейя ; М. : Аграф, 1997. – С. 195-196.
182. Пархоменко В. Начало христианства Руси / В. Пархоменко. – Полтава, 1913. – 191 с.
183. Пархоменко О. М. До питання оновлення парадигми виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка / О. М. Пархоменко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 3 (48). – С. 34-41.
184. Педагогика : учебное пособие / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Российское педагогическое агентство, 1995. – 638 с.
185. Педагогика : учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
186. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии / [под ред. С. А. Смирнова]. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 233 с.
187. Педагогический энциклопедический словарь / [под ред. Б. М. Бад-Бад]. – М. : Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. – 528 с.
188. Пилат Н. Особливості формування соціальної ідентичності в студентської молоді / Н. Пилат // Вісник Львів. ун-ту. Філософ. науки. – 2003. – № 5. – С. 242–247.

189. Піча В. М. Соціологія: терміни, поняття, персоналії / В. М. Піча ; уклад. : В. М. Піча, Ю. В. Піча, Н. М. Хома та ін. ; заг. ред. В. М. Пічі. – К. : «Каравела», Львів : «Новий Світ-2000», 2002. – 480 с.
190. Повість временних літ // Вітчизна. – № 3. – 1980. – С. 21-91.
191. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
192. Подмазин С. Філософський аналіз взаємозв'язку феноменів «творчість» і «особистість» / С. Подмазин // Нова парадигма. – 2001. – Випуск 22. – С. 53–63.
193. Подмазин С. І. Особистісно-орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С. І. Подмазин. – Дніпропетровськ, 2006. – 32 с.
194. Поликарпов В. С. Золотой век в истории мировой культуры / В. С. Поликарпов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1992. – 160 с.
195. Поплужний І. Виховання громадянина / І. Поплужний. – К. : Рідна школа, 1997. – 90 с.
196. Попова О. Освіта і трансформація суспільства / О. Попова // Людство на межі тисячоліть : діалог цивілізацій : матеріали науково-практичної конференція 23.05.2003. ; Національна академія управління. – К., 2003. – С. 32-39.
197. Поппер К. Открытое общество и его враги : в 2 т. / Карл Поппер ; [пер. с англ. под общ. ред. и с предисл. В. Н. Садовского]. – М. : «Феникс», 1992. – Т. 2 : Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. – 1992. – 525 с.
198. Порус В. Н. Обжить катастрофу. Современные заметки о духовной культуре России / В. Н. Порус // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С. 24-36.

199. Предко О. І. Можливості релігії в світлі трансперсональної перспективи: релігієзнавчий аспект / О. І. Предко // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 67. – 2007. – С. 21-31.
200. Проблеми формування системи показників оцінки ризику життєдіяльності населення : сборник наукових трудов / Нац. акад. наук України, Ін-т економіки пром-сті ; под. ред. Л. М. Логачова, О. Д. Прогнімак, О. В. Сердюк. – Донецьк : ІЕП, 2003. – 43 с.
201. Пролеєв С. В. Культурно-історичні розходження розуму / С. В. Пролеєв // Метаморфози свободи: спадщина Бердяєва в сучасному дискурсі. –К. : ПАРАПАН, 2003. – С. 103-118.
202. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління : [практичний посібник] / Т. С. Рабченюк. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
203. Растригіна А.М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. – Кіровоград : ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 259 с.
204. Рижко В. А. Сучасні інновації в наукових і освітянських методологіях та практиках: напрямки та проблеми / В. А. Рижко // Наукові і освітянські методології та практики. Вип.2. – Київ, 2004. – С. 21.
205. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Р. Роджерс ; [пер. с англ. , под общ. ред. и предисл. Е. И. Исепиной]. – М. : Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
206. Родненкова Т. Молодь у пошуках змісту: нові цінності старої системи? / Т. Родненкова // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2007. – № 46. – С. 11-16.
207. Романенко М. І. Гуманізація освіти / М. І. Романенко. – Д. : Промінь, 2001. – 160 с.
208. Савченко Т. В. Актуальные проблемы демократизации профессионального образования [Электронный ресурс] / Т. В. Савченко // Ассоциация «Профессионалы за сотрудничество» :

- [сайт]. – Омск, [б.г.]. – Режим доступа: URL: <http://www.prof.msu.ru/publ /omsk2/o63.htm>
209. Самохвалова В. И. Творчество и энергии самоутверждения / В. И. Самохвалова // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 34-46.
210. Самохвалова В.И. О содержании понятия «толерантность» в современном культурном контексте / В. И. Самохвалова // Философский журнал. – № 1. – М. : ИФ РАН, 2008. – С. 9-14.
211. Сбруева А. А. Прогностичні моделі розвитку школи майбутнього / А. А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 29-35;
212. Свасьян К. А. Человек как творение и творец культуры / К. А. Свасьян // Вопросы философии. – 1987. – № 6. – С. 132-138.
213. Селиванов А. И. Метафизика в культурологическом измерении / А. И. Селиванов // Вопросы философии. – 2006. – № 3. – С. 49-63.
214. Семаков Г. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / Г. Семаков // Освіта і управління. – 2005. – № 3-4. – С. 165-168.
215. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее / Ю. Сенько // Alma Mater. – 2006. – № 3. – С. 3-10.
216. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 16-22.
217. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
218. Сиволапов А. В. Модернизация воспитательных концепций: закономерности и противоречия / А. В. Сиволапов // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 57-64.
219. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов, П. М. Ершов, Ю. П. Вяземский. – М. : Наука, 1989. – 352 с.

220. Синельников В. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В. Синельников // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3 (48). – С. 34-41.
221. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
222. Скаленко О. Глобальна інформаційна стратегія України. Момент істини / О. Скаленко // Віче. – 2004. – № 9. – С. 63-68.
223. Сковорода Г. Трактати. Діалоги, Притчі. Переклади. Листи : Твори у 2-х томах / Г. Сковорода. – К. : Наук. Думка, 1994. – Т.2. – 356 с.
224. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114-118.
225. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Людмила Євгенівна Смалько. – Луцьк, 2000. – 179 с.
226. Смирнов М. Ю. Научная мысль и позиция ученого: к постановке некоторых вопросов теоретического религиоведения / М. Ю. Смирнов, И. А. Тульпе // Религиоведение. – 2004. – № 1. – С. 18-29.
227. Смолин О. Н. Российская национальная доктрина образования: размышления над концепцией / О. Н. Смолин // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 3-14.
228. Смотрицький Є. Інструктивний лист про специфіку викладання гуманітарних дисциплін / Є. Смотрицький // Нива знань. Науково-методичний альманах. – Дніпропетровськ. – № 4. – 2001. – С. 3-6.
229. Соболева Н. И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н. И. Соболева. – К. : Наукова думка, 1989. – 124 с.
230. Современный философский словарь / [под общ. ред. д.ф.н, профессора В. Е. Кемерова]. – М. : Академический проект, 2004. – 858 с.
231. Сохань Л. В. Людина – творець свого життя / Л. В. Сохань // Філософська думка. – 1986. – № 3. – С. 26-34.

232. Сохань Л. В. Моделі життя особистості: імперативи ХХІ століття / Л. В. Сохань // Українське суспільство: моніторинг 2000. Інформаційно-аналітичні матеріали. – К. : Інститут соціології НАН України, 2000. – С. 229.
233. Сохань Л. В. Жизненный путь личности : вопросы теории и методологии социально-психологического исследования / Сохань Л. В., Злобіна Е. Г., Тихонович В. А. – К. : Наукова думка, 1987. – 280 с.
234. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І. В. Степаненко. – Харків : ОВС, 2002. – С. 222.
235. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 173 с.
236. Столяренко В. О. Філософсько-педагогічний зміст формування цілісного ставлення до людини / В. О. Столяренко // Рідна школа. – 2001. – Березень. – С. 18-22.
237. Сущенко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Андрій Віталійович Сущенко. – Запоріжжя, 2003. – 422 с.
238. Тараненко І. Г. Демократичні цінності у становленні громадянина / І. Г. Тараненко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 151.
239. Терещук Г. В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем / Г. В. Терещук // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2006. – С. 100-107.
240. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
241. Тичик О. Проблема релігійного виховання на початку ХХ століття / О. Тичик // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 55-56.
242. Ткачук В. Формування у дітей християнської етики і морального здоров'я / В. Ткачук // Початкова школа. – 2000. – № 1. – С. 49-51.

243. Товажнянський Л. Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Товажнянський Л. Л., Сокол Є. І., Клименко Б. В.. – Х. : Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», 2004. – 143 с.
244. Толок В. Особливості реалізації основних принципів Болонської декларації в Україні / В. Толок, О. Васильєва // Освіта і управління. – 2005. – № 3-4. – С. 161-165.
245. Тульчинський Г. П. О природе свободы / Г. П. Тульчинский // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 17-31.
246. Уайт П. В. Виховання громадянської мужності / П. В. Уайт // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 32.
247. Ульянова И. В. Формирование смыслжизненных ориентаций учащихся / И. В. Ульянова // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 43-50.
248. Управление образовательным процессом в современных условиях: инновации и проблемы моделирования / [Буданов В. Г., Журавлев В. А., Харитонов В. А. и др.]. – М. : Наука, 2000. – 289 с.
249. Усатенко Г. Освіта в політиці, або як бачать майбутні парламентарі потребу реформування галузі, яка в усі часи була осердям суспільного поступу / Г. Усатенко // Контекст. – 2002. – № 14. – С. 33-39.
250. Федоренко Ю. Роль групових норм в процесі регуляції поведінки особистості та групи / Ю. Федоренко // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 95-104.
251. Филлипов В. Гуманистическая роль образования: православие и воспитание / В. Филлипов // Воспитание школьников. – 1999. – № 3 – С. 5-7.
252. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : методологічний семінар, 22 листопада 2000 р : збірник наукових праць. Вип. 3 / за заг. ред. В. Андрущенко. – К. : Знання, 2000. – 520 с.
253. Філософський енциклопедичний словник / [колектив авт.]. – К. : «Абрис», 2002. – 741 с.

254. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре ; [переклад з англійської О. Дем'янчука]. – К. : Юніверс, 2003. – 189 с.
255. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм ; [перевод ; общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича]. – М. : Республика, 1992. – 429 с.
256. Химич Н. Твори містичного змісту в духовно-християнському вихованні дітей / Н. Химич // Рідна школа. – № 5. – С. 45-48.
257. Хлопоніна Н. Є. Ентопсихологічний аспект розвитку духовності особистості / Н. Є. Хлопоніна, А. В. Тимохіна, І. М. Хлопонін. // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : збірник наукових праць. Вип. 1. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 43-48.
258. Циба В. Т. Алгоритм життєвого шляху успішної творчої особистості / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2006. – № 2. – С. 97-103.
259. Циба В. Т. Системна теорія особистості : регулятивно-детерміністська парадигма / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 18-30.
260. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : [навчальний посібник] / В. Т. Циба ; відп. ред. І. В. Хронюк. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
261. Циновнік Т. Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес / Т. Циновнік // Технікуми, Коледжі. – 2007. – № 3 (18). – С. 13-16.
262. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації / О. К. Чаплигін. – Х. : Основа, 1999. – 277 с.
263. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення / Б. Г. Чижевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 145.

264. Чуйко В. Л. Наслідки усвідомлення незнання / В. Л. Чуйко // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Вип. 352-353. Філософія. – Чернівці : Рута, 2007. – С. 121-124.
265. Чупилко Г. Роль церкви у становленні освіти в Україні / Г. Чупилко // Рідна школа. – 2003. – С. 74-76.
266. Шахматов А. А. Древнейшія судьбы русскаго племени / А. А. Шахматов. – Петроград : 2-я Гос. тип., 1919. – 64 с.
267. Шевченко Г. П. Педагогіка духовності / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць ; гол. редактор: Г. П. Шевченко. Вип. 1. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 3-15.
268. Шейко В. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.) : у 2 т. / В. Шейко. – Х. : Основа, 2001. – Т. 2. – 398 с.
269. Шелер М. Избранные произведения / Макс Шелер ; [пер. с нем.; сост., науч. ред., предисл. Денежкина А. В.; послесл. Л. А. Чухиной.]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 45-46.
270. Шинкаренко Ю. Ідентичність і життєвий світ у контексті сучасних цивілізаційних змін / Ю. Шинкаренко // Філософська думка. – 2002 . – № 1. – С. 68-83.
271. Шинкарук В. И. Научное мировоззрение и социалистическая культура / В. И. Шинкарук, В. П. Иванов ; Институт философии Академии наук Украинской РСР. – К. : Наукова думка, 1988. – 303 с.
272. Шинкарук В. И. Мировоззренческое содержание категорий и законов материалистической диалектики / В. И. Шинкарук, А. И. Яценко ; Институт философии Академия наук Украинской РСР, Философское общество СССР. – К. : Наукова думка, 1981. – 367 с.
273. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр ; [перевод ; общ. ред., сост. и вступ. ст. А. А. Гусейнова, А. П. Скрипника]. – М. : Республика, 1992. – 447 с.

274. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 268 с.
275. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
276. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая школа, 1996. – 352 с.
277. Ярвилехто Т. Учение, роль учителя и новые технические средства обучения / Т. Ярвилехто // «Школа 2000...». Концепции, программы, технологии. – М., 1998. – Вып. 2. – С. 26-29.
278. Ятищук О. Релігійні цінності в українській освіті / О. Ятищук // Наука, релігія, суспільство. – 2006. – № 1. – С. 259-562.
279. Banach Cr. Reforma systemu edukacji w polse – wyzwania, szansk i zagrozenia / Cr. Banach // Strategie reform oswiatowych w Polse na tle porownawczym. – Warszawa : ELIPSA, 1999. – S. 39-66.
280. Clement O. Berdiaev, un philosophe russe en France / O. Clement. – Paris : Desclee de Brouwer, 1991. – 243 p.