

ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013.73

ВАТКОВСЬКА МАРИНА ГРИГОРІВНА

На правах рукопису

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОСТОРІ**

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

ДИСЕРТАЦІЯ
на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник
доктор філософських наук,
Братаніч Б. В.

Дніпропетровськ - 2009

Зміст

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА	
ПРОБЛЕМА.....	14
1.1. Теоретико-методологічні засади філософського аналізу самореалізації особистості	14
1.2. Постмодерністська альтернатива традиціоналістській методології дослідження процесів самореалізації.....	38
1.3.Онтологічні і гносеологічні основи самореалізації особистості	65
1.4. Сутність та форми самореалізації особистості.	82
Висновки до розділу 1.....	101
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В	
ПОСТСУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	109
2.1.Філософсько-освітні парадигми та проблема самореалізації особистості	109
2.2.Становлення і самореалізація особистості в контексті освітнього простору.....	134
2.3 Концептуальні засади проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі.....	158
Висновки до розділу 2.....	181
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Становлення постіндустріального суспільства характеризується системними трансформаційними процесами, які принципово змінюють роль освітньої сфери та особистості як основного ресурсу соціального розвитку. Цей процес відображено в понятті «суспільство освіти», становлення якого ґрунтується передусім на зміні парадигмальних та соціальних основ розвитку системи освіти у напрямі її перетворення в інтегративну сферу життєдіяльності сучасного суспільства та безпосереднє соціокультурне оточення діяльності людини протягом всього її життя.

Відтак найбільш продуктивним напрямком дослідження особистості інформаційного суспільства стає аналіз процесу її становлення та самореалізації в межах глобального, національного та локального освітнього простору. Саме від характеристик і успішності цього процесу, його відповідності потребам розвитку людини та суспільства залежить як суб'єктний потенціал економіки (якість «людського капіталу»), так і міра розкриття сутнісних сил особистості, процесу її самоактуалізації як унікальної цілісності (якість життя людини).

Для України дослідження процесу самореалізації особистості в освітньому просторі додатково актуалізується низкою особливостей національного розвитку. По-перше, це системні модернізаційні реформи вітчизняної системи освіти, що мають на меті її інтеграцію у європейський та світовий освітній простір. Саме проблематика самореалізації особистості є найбільш методологічно значущою для узгодження цілепокладального компоненту вітчизняних освітянських реформ та тенденцій розвитку глобального освітнього простору. По-друге, це становлення в країні демократичного суспільства з поступовим переходом до гуманоцентричних та громадянсько-правових принципів управління.

Особистість та потреби її розвитку стають в центрі діяльності державних та соціальних інститутів, що потребує суттєвих змін у всіх складових духовно-культурної сфери та системі соціальної комунікації, передусім через їх моделювання в освітньому просторі. По-третє, це національно-культурне відродження, яке ставить в число основних пріоритетів соціального розвитку самоідентифікацію особистості та її укорінення в національній традиції, а також проблеми полікультурності, діалогу культур і міжкультурного синтезу.

Актуальність та значущість проблеми самореалізації особистості в освітньому просторі забезпечили їй помітне місце в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених. Передусім слід відмітити низку фундаментальних філософських досліджень сутності особистості як суб'єкта саморозвитку та самоактуалізації в контексті системи соціокультурних, у тому числі і освітніх впливів. Зусиллями В. Андрущенка, Г. Балла, В. Бежа, Л. Губерського, І. Зязюна, А. Кавалерова, О. Киричука, І. Колесникової, К. Корсак, С. Клепка, М. Култаєвої, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юка, М. Романенка, М. Цибри, В. Шинкарука та інших дослідників розроблено систему підходів та концепцій, що забезпечують методологію дослідження розвитку особистості та її взаємодії з соціокультурним оточенням. Серед зарубіжних дослідників найбільший внесок в аналіз проблеми внесли А. Айер, К. Апель, О. Асмолов, Т. Артемьева, В. Барулін, Г. Батищев, Д. Белл, Н. Бітянова, А. Вебер, Л. Витгенштейн, Э. Галажинський, Б. Гершунський, Н. Гоноцька, Р. Зобов, П. Козловські, Л. Коростильова та інші.

Достатньо глибоко у вітчизняній та зарубіжній літературі досліджуються проблеми освітнього простору як у контексті функціонування та розвитку освітньої сфери, так і у контексті більш узагальненого концепту «соціальний простір». Суттєвий внесок у розробку вказаного аспекту проблеми внесли такі дослідники, як Д. Белл,

М Богуславський, П. Бурдє, А. Валіцька, О. Веряєв, С. Волков, О. Газман, Ю. Громико, Ю. Давидов, Є. Кокорєв, О. Князева, В. Пилиповський, К Савицький, О. Савченко, І. Шалаєв. Результатом досліджень стало визначення сутності, структури, механізмів розвитку освітнього простору, його аналіз у історико-генезисному контексті та значення цього феномену для сучасного суспільства.

Важливий напрям дослідження освітнього простору та його впливу на ціннісні орієнтири людини пов'язаний з аналізом освітніх процесів у контексті філософії глобалізму та становлення глобального економічного і освітнього простору. Такі автори, як Б. Братаніч, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай, М. Романенко, О. Мерєнков, А. Милтс, Ф Михайлов, О. Москаленко, О. Петрова, К. Розов, А. Субетто, В. Томалінцев, Г. Філіпчук присвятили багато уваги аналізу соціокультурних процесів та процесів формування смисложиттєвих орієнтирів особистості на перетині глобальних, національних і локальних змін.

Численні дослідження присвячені аналізу проблем саморозвитку особистості як складових модернізаційних процесів в Україні та всьому світі (В. Андрущенко, Є. Бистрицького, І. Бичка, І. Зязюна, Є. Ільєнкова, В. Кременя, М. Култаєвої, М. Поповича, М. Романенка, Л. Сохань, О. Спіркіна, В. Шинкарука). Найбільше значення тут має розробка гуманоцентричної методології аналізу та розвитку освітнього простору як середовища, що безпосередньо визначає вплив соціальних та освітніх реформ та зміни у ціннісних орієнтирах і моделях поведінки особистості. Окремо виділяються проєктивно-освітні дослідження, автори яких (О. Асмолов, В. Кушєрець, О. Пометун, М. Романенко, О. Савченко, Л. Сохань, О. Шевченко) розробляють методологію використання людиноформуючих характеристик освітнього простору для моделювання процесів соціокультурного розвитку, сприятливих для людини та розкриття її сутнісних сил.

Свідченням уваги до досліджуваної проблеми є проведення низки міжнародних та всеукраїнських конференцій, у тій чи іншій мірі присвячених проблемам самореалізації особистості в освітньому просторі. Серед них найбільше значення мають такі як III Міжнародна наукова конференція "Духовний розвиток особистості: методологія, теорія і практика" (Луганськ, 2006 рік), Всеукраїнська науково-практична конференція "Проблеми, закономірності та перспективи морального розвитку особистості"(Львів, 2006 рік) .

Останнім часом захищено низку дисертацій, присвячених досліджуваній проблемі. Зокрема, окремі аспекти процесу самореалізації особистості в освітньому просторі знайшли відображення у дисертаціях С. Сидоренко «Соціальна адаптація людини в умовах глобального суспільства»; С. Ключової «Девіантність творчої особистості»; І. Кузнєцової «Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності»; І. Муратової «Філософсько-освітні виміри самосвідомості».

Разом з тим на сьогодні відсутній глибокий науковий аналіз процесу самореалізації особистості в освітньому просторі як цілісної проблеми. Наявні дослідження в основному фокусуються на одній із сторін процесу – або на характеристиках освітнього простору, або на особливостях самореалізації особистості. При цьому на периферії наукових розвідок залишається не лише інтегруюча складова дослідження, а й аналіз означеного процесу у контексті особливостей посткласичної освіти. Між тим для системи освіти питанням першочергового значення залишається саме проблема механізмів та напрямків реалізації посткласичної парадигми освіти для забезпечення людиноформуючих характеристик освітнього простору та умов самореалізації особистості в ньому.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Робота виконувалася на кафедрі методології освіти та управління

Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в межах Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 8 серпня 2007 року № 1016.

Представлена дисертація є також складовою частиною виконання регіональної програми роботи над основною науковою проблемою системи освіти Дніпропетровської області “Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості”, а також в тій чи іншій мірі – 16 регіональних освітніх програм.

Метою дослідження є визначення сутності, особливостей, механізмів самореалізації особистості в освітньому просторі у контексті становлення «суспільства освіти».

Об’єкт дослідження – освітній простір у динаміці взаємодій його суб’єктів і соціокультурних детермінант розвитку.

Предмет дослідження – процес самореалізації особистості в освітньому просторі як складова становлення та розвитку «суспільства освіти».

Методологічна основа дослідження. Методологія дослідження, крім існуючих філософських напрямків, визначається специфікою об’єкта та предмета дослідження; її визначають сучасні філософські теорії гуманоцентричного спрямування. Автор цілком свідомо опирався у першу чергу на роботи представників таких філософських течій, як екзистенціалізм, філософська антропологія, гуманістична психологія. Найбільше значення для дослідження мають положення про особистісний вимір буття та екзистенційних проблем людини; діяльнісний характер людської сутності; життя як сфери самоактуалізації індивіда. Соціально-філософська методологія дослідження спирається на кілька фундаментальних теорій: стадій економічного росту, соціальної модернізації, та інформаційного суспільства (суспільства освіти). Найбільше значення для роботи мають положення про детермінованість

процесів у духовній сфері властивостями соціальної системи; інформаційне суспільство як “суспільство освіти” з відповідними освітніми характеристиками всіх структур соціальної життєдіяльності; формування реальних можливостей гуманоцентричної переорієнтації суспільства. Що стосується філософсько-освітньої методології, то тут автор стоїть на позиціях гуманоцентричної філософії освіти. Важливе місце у дослідженні займає метод структурно-функціонального та соціокультурного синтезу отриманих в результаті аналітичних досліджень даних. Оскільки в роботі використовуються численні джерела філософського та теоретико-методологічного змісту зі складною, часто специфічною термінологією, серед застосовуваних в дослідженні методів присутній і метод герменевтичного аналізу.

Мета дослідження визначає його **конкретні завдання:**

1. На основі філософсько-історичного аналізу та узагальнення досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних філософів визначити сутність та методологію філософсько-освітнього аналізу проблеми самореалізації особистості.
2. Виокремити особливості постмодерністської інтерпретації проблеми самореалізації особистості та можливості їх використання у філософсько-освітніх дослідженнях.
3. Визначити онтологічні та гносеологічні основи самореалізації особистості у контексті концептів «самість» та «картина світу».
4. Обґрунтувати соціальну сутність та індивідуально-соціокультурні форми самореалізації особистості з використанням динаміки понять «самореалізація – самоактуалізація» та «особистість – індивідуальність».
5. Установити парадигмальні філософсько-освітні засади самореалізації особистості з використанням евристичного потенціалу взаємодії концептів «класична освіта – посткласична освіта», «техноцентризм – гуманоцентризм» та «традиціоналізм – модерн – постмодерн».

6. Обґрунтувати сутність та проаналізувати структуру освітнього простору як середовища та чинника самореалізації особистості.

7. Розробити концептуальні засади проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі.

Наукова новизна та теоретична значимість дослідження полягає в тому, що воно дає можливість на основі аналізу сутності та характеристик освітнього простору розкрити природу та механізми самореалізації особистості як унікальної цілісності, що виступає одночасно суб'єктом і власного творення, і трансформації соціального і освітнього середовища.

На захист виносяться такі положення:

1. Вперше здійснено узагальнений аналіз проблеми самореалізації особистості як складової концептуалізації філософсько-освітньої методології; при цьому обґрунтовано сутність взаємодії соціальних та освітніх складових досліджуваного процесу, основу якої складає зростання значущості освітніх механізмів самореалізації у процесі формування «суспільства освіти» та ускладнення соціального змісту визначення смисложиттєвих пріоритетів особистості у контексті становлення проєктивно-моделюючих функцій освітньої сфери.

2. Обґрунтовано використання постмодерністської методології для філософсько-освітнього аналізу проблеми самореалізації особистості, передусім стосовно освітньо-проєктивного моделювання її розвитку у контексті феномену постійної трансгресії, незавершеності та невизначеності; при цьому доведено продуктивність використання синергетичної методології аналізу освітніх траєкторій особистісної самореалізації у межах концепту індивідуальної картини світу як аттрактора сутності особистості та механізму цілепокладання особистісної освітньої діяльності для забезпечення цілісності процесів самореалізації й соціокультурного творення.

3. Доведено, що онтологічні основи самореалізації особистості у межах синергетичної інтерпретації обумовлені її самовизначенням та усвідомленням власної самості в контексті екзистенціальної дихотомії хаос-порядок (невизначеність-самоорганізація буття), при цьому найважливішою онтологічною передумовою самореалізації особистості, що визначає природу її включення в освітню діяльність, доцільно вважати родову та індивідуальну незавершеність людини у соціокультурному контексті, яка долається через онтологічну волю особистості до самодобудовування та досягнення сутнісної повноти в процесі культурно-освітнього становлення.

4. Показано, що гносеологічні основи самореалізації особистості пов'язані з концептом «картина світу особистості», що характеризує структуру-аттрактор, спільний як для внутрішнього світу індивіда, так і для його діяльності у зовнішньому світі, завдяки чому забезпечується їх узгодження та цілісність процесу самореалізації як упорядкування особистісного простору (мезокосмосу), а в сфері освіти – перетворення об'єктивних потреб у суб'єктивні цілі.

5. Обґрунтовано, що соціальна сутність самореалізації особистості пов'язана з подоланням її відчуженості як суперечності між потенційними можливостями індивіда та їх обмеженим здійсненням, а її індивідуально-соціокультурні форми впливають на структурування освітнього простору у вигляді системних цілей-характеристик освітнього процесу, при цьому в сучасних умовах суб'єкт самореалізації виступає насамперед як індивідуальність, що прагне до самоактуалізації з використанням механізмів самодіяльності та самосвідомості у контексті потреб та тенденцій розвитку соціуму.

6. Установлено принципову відмінність посткласичних філософсько-освітніх засад самореалізації особистості від класичних, передусім за рахунок конституювання проєктивно-моделюючої функції освіти по відношенню до суспільства та особистості; гуманоцентричної орієнтації

освітньої діяльності на рівні масової освіти; акцентування в освітньому процесі здатності людини до самовдосконалення, самонавчання та самовиховання і відтак трансформації основного предмету освіти від знань до людини; культуротворчого характеру посткласичної освіти, коли освітній процес набуває характеру формування культури як особистості, так і суспільства у цілому.

7. У контексті культуротворчої моделі розвитку особистості здійснено обґрунтування сутності освітнього простору як середовища людинотворення з допомогою освітніх механізмів та інститутів, а також його структури, що складається з інституційованих освітніх парадигм як об'єктивного змісту освітнього простору; суб'єктивних елементів освітнього простору, що існують у свідомості людини; індивідуальних освітніх просторів та траєкторій розвитку; при цьому показано, що саме характеристики компонентів освітнього простору є факторами соціокультурної детермінації процесу самореалізації особистості.

8. Розроблено концептуальну схему проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі, яка включає у себе наступні компоненти: особистісно-мотиваційний аспект (самість особистості; її потреби; вікові, професійні, психологічні тощо особливості); соціокультурно-детермінаційний аспект (фактори самореалізації, життєві ситуації, картина світу та формування смисложиттєвих цінностей і відношень особистості); цілепокладальний аспект (життєвий досвід, цілі, стратегії особистісного розвитку); операційний аспект (механізми особистісної самореалізації, особливості та стратегії самореалізації в основних сферах життя, типологія означених стратегій, сам процес самореалізації як вибір способів досягнення результатів); особистісно-ресурсний аспект (ключові компетентності, включаючи інтегральну життєву компетентність) та освітньо-ресурсний аспект (становлення людино центричних характеристик пост класичного освітнього простору у процесі модернізації освітньої сфери).

Практичне значення одержаних результатів. Дослідження є важливим кроком у створенні концептуальних засад проектування практичних моделей самореалізації особистості в навчально-виховному процесі з використанням евристичного потенціалу посткласичної філософсько-освітньої парадигми. Проведене дослідження дозволяє уточнити та систематизувати практичні напрями реформування освітнього простору в Україні, забезпечуючи його гуманоцентричні характеристики з існуючими європейськими та світовими стандартами, у першу чергу в галузі переходу на розвивальну методологію та технологію організації навчально-виховного процесу.

Результати дослідження можна застосовувати при розробці вузівських курсів з філософії освіти, а також у нормативних курсах філософії та культурології, етики, соціології, психології. Водночас на основі його концептуальних узагальнень можна розробляти інструментально-технологічні проекти при здійсненні освітніх новацій.

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційного дослідження були оприлюднені на наступних наукових та науково-практичних конференціях:

8 Міжнародна міждисциплінарна науково-практична школа – конференція «Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління» (листопад, 2008 р., м. Харків);

Міжнародна наукова конференція «Традиція та новація в науці та освіті» (жовтень, 2008 р., м. Одеса);

Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія освіти як методологічна основа реформування школи» (квітень, 2009 р; м. Дніпропетровськ);

Всеукраїнська науково-практична конференція “Розвиток післядипломної педагогічної освіти України: стан, проблеми, перспективи” (березень, 2008 р; м. Дніпропетровськ);

Всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогіка життєтворчості в контексті нової філософії освіти: «Психолого-педагогічний аспект» (травень, 2008 р; м. Дніпропетровськ);

Всеукраїнська науково-практична конференція “Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства” (жовтень, 2007 р; м. Запоріжжя);

Всеукраїнська науково-практична конференція “Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції” (квітень, 2007 р; м. Донецьк);

Всеукраїнська науково-практична конференція “Філософія освіти школи гуманістичної орієнтації” (листопад, 2006 р; м. Дніпропетровськ);

Всеукраїнська науково-практична конференція “Теоретико-практичні засади реформування системи управління закладами освіти сільських регіонів в умовах модернізації галузі” (травень, 2006 р; м. Дніпропетровськ).

Публікації. Матеріали дослідження викладені і використані при написанні 13 наукових статей, з них 4 - у фахових виданнях.

РОЗДІЛ 1. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретико-методологічні засади філософського аналізу самореалізації особистості

В сучасних умовах розвитку суспільства якісно по-новому розглядається проблема розвитку і використання людського потенціалу. Постають більш високі вимоги до самостійності, ініціативи та конкурентоздатності особистості. Значно посилився вплив людського фактору на різні сторони сучасної дійсності. Все це обумовлює зростання актуальності проблеми самореалізації особистості.

Філософський аналіз проблеми самореалізації особистості має важливе світоглядне, методологічне і практичне значення. Термін «самореалізація» широко вживається в таких галузях науки як філософія, педагогіка, психологія й у громадському житті, але однозначного трактування цього терміна немає. Використовуються близькі за змістом поняття, пов'язані із проблемою самореалізації: самоактуалізація, самоствердження, самоорганізація, самодетермінація, всебічний розвиток особистості, життєва стратегія та ін.

Ми спостерігаємо складність і багатозначність трактування поняття «самореалізація», що обумовлено різноманіттям взаємозв'язків індивіда із соціальним середовищем і проявляється у прагненні активного перетворення цього середовища у відповідності зі своїми потребами, інтересами, можливостями.

Дослідження основних умов і механізмів самореалізації особистості відбувається у межах загальнофілософських концепцій людини, її залучення у життєдіяльність суспільства, що дозволяє зрозуміти основні шляхи розвитку особистості і фактори, що впливають на неї. Вивчення

проблеми самореалізації особистості має давні традиції. В основному розглядаються окремі сторони проблеми, підкреслюється специфіка її аналізу у вищезазначених науках і галузях знань.

Підсумовуючи наявні доробки, самореалізацію можна зрозуміти як процес найбільш повного виявлення і впровадження особистістю своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні особисто значимих проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати людині свій творчий потенціал. Таким чином, поняття «самореалізація особистості» визначається як здійснення можливостей розвитку власного Я; реалізація власних зусиль людини; збалансоване і гармонічне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей, максимальне розкриття її творчого потенціалу, найбільш повне використання своїх здібностей, талантів, можливостей у прагненні максимально розкрити себе.

Таким чином можна сказати, що самореалізація – це здійснення можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, спільної творчості, спільної діяльності з іншими людьми, соціумом і світом в цілому.

В першу чергу треба розуміти самореалізацію як спосіб саморозвитку людини. Самореалізація виступає як спосіб життя особистості, формує систему цінностей і простір для самовизначення, самоздійснення. Розвиток уявлень про самореалізацію особистості і її особливостях у значній мірі пов'язані із феноменом людського існування, змінами у взаємовідносинах особистості і усього людства, оскільки самореалізацію можна представити як соціально-індивідуальний процес свідомого цілепокладання сутнісних сил на основі життєдіяльності кожної конкретної людини.

Людина створює середовище і сама створюється середовищем, тому необхідно розглядати історичний аспект самореалізації особистості в залежності від умов її існування.

В античні часи основним підходом до самопізнання і саморозвитку був заклик «Пізнай самого себе». Людина повинна не боючись ні відторгнення, ні самотності зробити зусилля для того, щоб перейти до вищого, проясненого буття. Людина, що пізнала глибини себе, може прийти до розуміння виходу за межі світу речей. Таким чином, пізнання і самопізнання є передумовами звільнення і просвітління.[6]

Разом з тим призначення людини – діяльність душі, узгоджена із судженнями. Справа людини – життя, а життя – це діяльність душі і вчинки при участі судження.

Таким чином, людина розглядається як мікрокосм. Проблеми особистість – суспільство – не існує. Має місце проблема самостворення людини – наскільки особистість відповідає суспільно визначеному зразку. Життя людини залежало від схвалення або засудження оточуючими, таким чином самореалізація підмінялась реалізацією, залежністю від зовнішнього середовища.

Філософія середньовіччя запропонувала вчення про безсмертну людську Богоподібну особистість, яка прагне до поєднання із своїм Творцем, але таке поєднання не вимагає розчинення неповторності особистості в Божественному началі. Це розуміння людини відкрило нові можливості розвитку таких якостей людського життя, як любов, дружба, творчість, свобода [7].

Філософія українських гуманістів мала яскраво виражені риси антропоцентризму. Так, С. Оріховський, на відміну від томістської точки зору, вважав, що кожна людина має самодостатню цінність, і від неї самої залежить, чи стане вона гідною високого призначення, чи перетвориться на тварину. Оріховський, замислюючись над вічним питанням про сенс людського життя, зазначав, що до безсмертного життя шлях треба торувати, живучи розважно, чесно й побожно на землі. А однією з основних чеснот людини він вважав самопізнання, що допомагає людині

досягнути внутрішнього, духовного оновлення, морального вдосконалення [166].

Ідеологи епохи Відродження ставили людину у центр світобудови і обґрунтовували її особистісну незалежність і автономність. Пов'язували саморозвиток особистості із необхідністю розвитку природних задатків через систему освіти [155].

Формування духовного і фізичного образу людини І.Г. Песталоцці визначив терміном «освіта». Людина за його думкою від народження характеризується становленням внутрішнього духовного світу, що утворюється поступово. Завдяки освіті людина засвоює досвід попередніх поколінь, вчиться використовувати його, збагачує. [183, 184]

Створення справжньої людини відбувається не тоді, коли з'являється тілесна людина з її чуттєвими властивостями, справжня людина виникає тоді, коли вона осягає невидимість так вважав Г.С. Сковорода.

У творах мандрівного філософа людина виступає мірою всього існуючого, бо перш ніж пізнати великий і символічний світи, людина повинна пізнати саму собі. [265]

Питання про вплив аксіосфери на людину й суспільство, про відповідальність особистості за свій моральний вибір, її духовну автономність порушував І. Кант. Для вченого проблема людини була першочерговою. Кант розмірковував про закони буття і свідомості з однією тільки метою: щоб людина стала людяніше, щоб не заважали її свідомості утопії й ілюзії. [106]

Орієнтація на загальне, розумне начало у людині найбільш повно виявилися на початку ХІХ сторіччя. Г.В. Гегель наголосив на тому, що людина – вільна істота, і саме це становить основне визначення її природи. Проблема людини, що володіє як одиничністю, так і загальною сутністю полягає не тільки у фізичному збереженні, але й у тім, щоб підняти свою окрему істоту до загальної природи, тобто у самореалізації себе як особистості. Людина, на відміну від тварини, має потребу в освіті, у

розвитку. І саме освіта дозволяє людині стати вільною, отримати можливість діяти. Таким чином, для Гегеля освіта – це спосіб здійснення людини себе як духовної, розумної, вільної істоти за допомогою опанування культури, виходу за рамки власної природи. Він стверджував, що тільки за допомогою освіти людина може розвинути свою самосвідомість, створити власну картину світу [66].

Один з найбільш ґрунтовних дослідників проблем самореалізації Е. Фромм, визначаючи прояв людської сутності як мужність бути самим собою, говорить про необхідність внутрішнього самовдосконалення особистості, здійснення революції в собі. Пов'язуючи проблему самореалізації з потребами людини в ідентифікації й цілісності, він відзначає, що людина прагне не тільки вижити, але й пізнати сенс життя й сутність свого «Я» за допомогою системи орієнтації в соціальному середовищі. Е. Фромм визначає потребу в самореалізації як екзистенціальну потребу, психічний стан, незмінний у своїй основі, а умови лише визначають способи її задоволення, що проявляється у творчості й руйнуванні, у любові і в агресії [246].

Важливо відзначити те, що прагнення людини до самореалізації є складним і суперечливим феноменом, що виражає глибинну сутність індивіда. Процес самореалізації розвертається в різних формах і напрямках під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Вказуючи на складність проблем сучасний дослідник В.О. Кувакін правомірно задається питанням про глибини внутрішнього Я, які, прориваючись назовні, можуть нести як руйнування, так і створення [139].

Людина взагалі є людиною лише остільки, оскільки вона як духовна істота виходить за межі свого тілесного й внутрішнього буття. Розвиваючи цю думку, В. Франкл відзначає, що вихід людини за межі свого існування означає вихід не тільки за межі зовнішніх обставин, але й внутрішніх станів людського буття, тобто будь-якої психічної даності. Таким чином, проблема самореалізації знаходить у Франкла своє вирішення у висновку

про відносну волю людини. Він зазначає, що кожна людина має свою волю стати особистістю, це воля стати іншим. Але людина, з погляду В. Франкла, не тільки вільна, але й відповідальна за здійснення змісту й реалізацію цінностей.

Як вірно зауважує В. Франкл, оскільки самоздійснення й самореалізація важливі для людського буття, вони досяжні лише як результат, але не як інтенція. Самоздійснення й самореалізація не можуть бути самоціллю, і тільки людина, що дійсно втратила сенс свого життя, може вважати самоздійснення не побічним ефектом, а головною метою. Лише в тій мірі, у якій людина виконує завдання й вимоги світу, суспільства, здійснює зміст і реалізує цінності, він здійснює й реалізує себе самого [239].

До проблеми самореалізації звертався й З. Фрейд, вбачаючи в ній прагнення до задоволення, властиві людині з народження. На думку З. Фрейда, самореалізація локалізується у несвідомому прошарку людської психіки, є інстинктивною потребою. Їй протистоять нав'язані суспільством імперативні вимоги культури, що придушують цю потребу, що змушують людину шукати вихід через сублимацію, творчість [242].

Важливі аспекти самореалізації були досліджені у матеріалістичній, зокрема марксистській філософії, де становлення людини пояснюється як родова потреба, що проявляється через усвідомлену цілеспрямовану трудову діяльність, взаємини людей, їх спілкування. По мірі розвитку суспільства у ньому починає проявлятися індивідуалізм, прагнення до виокремлення, волі, прояву індивідуальних особливостей, потреба людини в самореалізації. Таким чином, прагнення до самореалізації цілком обґрунтовано виділяється як родова потреба людини [153].

Особливістю потреби в самореалізації є те, що вона повністю не може бути задоволена. Задовольняючи потребу в самореалізації в різних видах, формах і способах діяльності, людина реалізує свої життєві цілі, співвідносячи їх із цілями суспільства. А тому що шляхи задоволення

потреби в самореалізації різноманітні, так само як різноманітна людська індивідуальність, то не може бути єдиної моделі самореалізації. Самореалізація єднає у собі потенційні можливості особистості, що розкриває свої здібності у процесі різноманітної діяльності.

У творчій діяльності створюються нові продукти матеріального й духовного виробництва, які використовуються надалі для розвитку суспільства й людини. Саме здатність до творчості є одним з основних критеріїв гармонічного розвитку людини, реалізацією індивідом своїх унікальних здібностей у певній галузі. Тому між процесом творчості й реалізацією здібностей людини в суспільно значимій діяльності, що набуває характеру самореалізації, існує прямий зв'язок.

Це свідчить про те, що творча діяльність сприяє розширенню меж людських можливостей, а з'єднання потреб і здібностей стає підставою розвитку особистості, оскільки тільки задоволення потреби в самореалізації веде до розвитку. Самореалізація – це, насамперед, застосування своїх індивідуальних потреб творчим способом.

Проблеми самореалізації особистості аналізуються у контексті освітньої діяльності. Це і зрозуміло – адже основною метою освіти є розвиток самостійності, самовизначення особистості, її прилучення до духовно-моральних цінностей. Тому реформування суспільства треба починати з реформування системи освіти, бо вона є транслятором соціокультурних цінностей, які в умовах спеціально організованого розвиваючого середовища стають основою самореалізації особистості. У теперішній час реалізація творчого потенціалу людини може здійснюватися тільки за умови безперервної освіти та самоосвіти. Знання стають системоутворюючими цінностями, що мають вплив на всі сфери життєдіяльності суспільства.

Таким чином, можна визначити освітній процес як всебічне вдосконалення особистості на ґрунті її органічного саморозвитку й у міру її сил, згідно соціальному ідеалу. При цьому сутність соціального ідеалу

вбачається у єдності загальнолюдських і національних духовно-моральних цінностей. П.Ф. Каптерєв пропонував будувати на основі цих цінностей систему цілеспрямованого виховання самостійної особистості, оскільки був переконаний, що сама людина має здатність до вдосконалення. У зв'язку із цим він висував на перший план завдання формування міцного фундаменту широкого й світлого світогляду, а також необхідність практичного виховання з урахуванням умов реального життя [108].

Освіта це насамперед розвиток особистості, а не вивчення певної кількості предметів. На першому місці завжди стоїть особистість, суб'єкт, його інтереси, а навчальні предмети на другому; предмети тільки засоби, мета освіти – особистість, її розвиток.

У освітньому процесі основну роль відіграє не сама спадковість, а вдосконалення і розвиток успадкованих здібностей. Тому важливим фактором у розвитку особистості має її освітня діяльність, виходячи з того, що суб'єкт і оточення взаємодіють між собою. Визнання діяльності, як основної характеристики людини привело до висновку щодо визначальної ролі саморозвитку у процесі освіти. Саме саморозвиток є основою навчання, джерелом самоосвіти і самовиховання особистості. Кожна особистість індивідуальна; порівняти, а тим більше зрівняти здібності кожного неможливо. Таким чином потрібно розглядати освітній процес як основу формування й саморозвитку особистості. Ці ідеї розвивалися в працях С.І. Гессена [70], В.В. Зеньковського [94], С.Л. Франка [239], а також у роботах філософськи орієнтованих сучасних теоретиків педагогічної антропології, схильних розглядати освіту як основу формування культури саморозвитку особистості [33,39, 42, 72].

Освітній підхід акцентує складність і взаємозв'язок цілей особистості й суспільства, де головним питанням ставиться духовний розвиток особистості, її активності, самостійності, здатності до критичного мислення, рефлексії, поступового з'єднання особистого й соціального досвіду. Освіта стає найважливішим засобом повноцінного розвитку

особистості, а відтак, і суспільства. Так, наприклад, Б.М. Бім-Бад цілком вірно відзначає, що для розвитку суспільства й особистості необхідні такі особливі властивості, здібності, чесноти останньої, які самі по собі і випадково не формуються, або якщо і формуються, то недостатньо для блага суспільства й самої особистості. Ці «додаткові» людські властивості, достоїнства і здібності задаються не довільно, вони повинні бути створені в інтересах відтворення прогресу суспільства і можуть бути сформовані в кожному індивіді. Для формування необхідних і можливих «додаткових» досконалостей існує їх системний набір, програма і способи їхнього формування. Як бачимо, педагогічна антропология підкреслює необхідність цілеспрямованого впливу на особистість із метою розвитку соціально значимих якостей, причому наполягає на системності таких дій [33].

Цікаву думку висловлює В.М. Томалінцев вважаючи, що почуття власного призначення, будучи глибоким стимулом процесу формування самосвідомості особистості перетворює спочатку стихійне, формально-абстрактне прагнення індивіда до самореалізації й самоствердження в цілком конкретне, глибоко осмислене самовираження, яке втілюється в різноманітних видах діяльності. Він доходить висновку, що особистість проявляється через самосвідомість як почуття власного призначення й самоповагу як комплекс морально-етичних орієнтацій. У такому випадку самореалізація стає формою задоволення потреби в розвитку, творчості, саморегуляції. Саме тоді, у природі як особистості, так і творчості, основою виступають діяльнісна й моральна компоненти, які доповнюють і врівноважують одна одну [230].

Загальним положенням сучасних освітніх теорій стало твердження, що ефективною можна вважати лише ту освіту, що формує у людини духовність, прагнення до самопізнання й самовизначення. Навчання, з якого виключена духовно-моральна складова, яке орієнтоване лише на одержання знань і вузьких технологій, неминуче веде до «збідніння» і

кризи особистості. У зв'язку із цим метою освіти визначається максимальний розвиток здібностей особистості, активне включення її в життєдіяльність суспільства і можливість подальшого саморозвитку й самовдосконалення. Джерелом формування повноцінної особистості є здатність людини до саморозвитку, а результативність залежить від активності й готовності індивіда до самовиховання, а також від правильного визначення цілей, способів, методів і засобів, застосовуваних в освітньому процесі.

У сучасних умовах проблема самореалізації особистості та її освітній компонент досліджується передусім у контексті соціальної значущості індивідуальних цінностей. Адже найбільш повне розкриття здібностей людини можливо лише в суспільно значимій діяльності, що детермінується як суспільством, так і внутрішньою потребою самої особистості. Саме в діяльності людина може максимально реалізувати свої здібності, затвердити себе в суспільстві, досягти задоволеності своїм життям. Тут важливо правильно визначити мету, до якої прагне людина, зрозуміти своє призначення.

Життєва мета та цінності обумовлюють вибір напрямків самореалізації, як у плані вибору життєвих сфер, найбільш адекватних для цього, так і в плані втілення уявлень людини про свої можливості. У протиріччях між способом життя й образом світу ці цінності постійно коректуються, обумовлюючи динаміку змістів і цінностей, спонукаючи індивіда до творчої реалізації свого потенціалу в умовах середовища, що змінилося. Рівень самореалізації визначають характер і форма взаємодії людини й зовнішнього середовища, насущні потреби й реальні можливості, ієрархія цінностей [80].

У прагненні людей до самореалізації проявляється рівень розвитку суспільства, відбивається усвідомлена потреба брати активну участь у побудові майбутнього на основі універсальних загальнолюдських цінностей. Така активність дозволяє їй відчувати причетність до створення

історії, зрозуміти своє місце й роль у цьому процесі, реалізувати свої потреби, корелюючи їх із потребами соціуму, і забезпечуючи зміст і цінність власного існування.

Все це означає, що самореалізація – досить складний феномен, що може мати як позитивні, так і негативні прояви. Тому так зростають можливості філософії освіти в проясненні ціннісних підстав самореалізації особистості, конкретизації й уточненні понять буття людини як самобуття, волі як здатності до самореалізації, універсального й унікального в людині, загального й особливого, подолання антитези соціального й індивідуального в людині, зняття протилежності між індивідуальною активністю і традицією.

Таким чином можна зазначити, що немає єдиної моделі самореалізації. Вірно відзначав М.К. Мамардашвілі, що людина завжди перебуває в стадії становлення, і історія кожної повинна бути визначена як історія її зусиль стати людиною. Людина не існує – вона стає. Фундаментальна пристрасть людини – дати народитися тому, що перебуває в зародковому стані, здійснитися. Основна думка філософа зводиться до того, що більша частина людини – поза нею. Вона у тому просторі, у якому розвертається, стає, відбувається людина [151].

Потреба у самореалізації виникає у процесі самопізнання, самооцінки й самотворення. Самореалізація може розумітися як життєвий шлях, вибудований на усвідомленні себе як цілісності у відповідності зі своїм світоглядом, цілями, ідеалами. Через поняття самореалізація особистості можна осмислити й простежити становлення людини як творця власного життя, що забезпечує інтенціональність людського існування.

Конструюючи модель свого майбутнього, індивід вибирає різні варіанти її реалізації: через вільне розгортання своїх потенцій, через виконання соціальних вимог, або дотримуючись ціннісних установок. При цьому важливу роль грають світогляд, світорозуміння, менталітет,

потреби, інтереси й спрямованості, система цінностей; самосвідомість, що включає в себе самопізнання, самооцінку, самоконтроль і самоорганізацію.

Одним із пріоритетних напрямів досліджень і аналізу внутрішніх механізмів дії потреби в самореалізації, що розуміється як процес реалізації власних можливостей, які забезпечують зміст і цінність існування людини й ціннісних орієнтацій, що проявляються у зв'язку із психічною структурою. Можна вказати на роботи К.А. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, О.Г. Асмолова, О.О. Бодалева, Н.Р. Битянової, Л.С. Вигодського, Л.О. Коростильової, О.М. Леонтєва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна та ін.

У сучасних дослідженнях великого поширення набула діяльнісна теорія, у якій головним джерелом розвитку особистості є діяльність. Пояснюючи основні моменти процесу формування особистості, Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, бачать людину активним учасником соціальних перетворень, включеним у конкретну діяльність, що робить вплив на формування її намірів, потреб, мотивів, цілей. Так, Б.Г. Ананьєв висунув методологічний принцип комплексного вивчення особистості у соціальному середовищі, оскільки, на його думку, у процесі її становлення вдосконалюються функціональні механізми психіки, відбувається засвоєння соціального досвіду [9].

Людина – це своєрідна біосоціальна система, винятковість якої визначається об'єктивністю успадкованих рис і засвоєних ним під час набуття соціального досвіду [256, с.12]. Особистість при такому підході розглядається як єдність суспільних відносин, що реалізуються у багатогранній діяльності. Увага акцентується на суб'єктивності (самості), саморозвитку як фундаментальних здатностях людини ставати й бути справжнім суб'єктом свого власного життя; здатності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичних змін. Саморозвиток виступає тут як основний внутрішній механізм розвитку особистості, що проявляється в системі відносин у соціумі, установках і мотивах діяльності

і, відповідно до цього, основним психологічним принципом саморозвитку служать трансформація й розвиток цільових установок особистості. Саме уявлення суб'єкта про способи і форми діяльності відкривають йому власну ідентичність. При цьому відзначається, що основними складовими саморозвитку є ціннісні орієнтації, особистісний зміст, самооцінка, мотиваційно-вольові компоненти, цілепокладання. Саме вони визначають спрямованість і динаміку саморозвитку, зрілість і гармонічне сполучення особистісних компонентів, створюють можливість самовдосконалення, особистісного зростання.

Завдяки діяльності й власним зусиллям людини формується середовище, сприятливе для саморозвитку й самореалізації особистості, а через розширення соціальних зв'язків, включення особистості в нові види діяльності створюються принципово нові внутрішні можливості для розвитку. Діяльність людини завжди цілеспрямована. В основі кожної певної мети лежить потреба, а прагнення її задовольнити спонукає особистість до діяльності, яка спрямована на зміну реального стану речей [256, с.17]. Так Л.С. Виготський показав у своїх дослідженнях, що особистість є наслідком соціального способу життя, вона не вроджена, а виникає в процесі оволодіння культурою регуляції своєї поведінки. У контексті історико-еволюційного підходу О.Г. Асмолов обґрунтовує, що освіта виступає як механізм соціогенеза, що підтримує або елімінує прояв індивідуальності особистості в природничо-історичному процесі, а варіативність виступає як спосіб розширення можливостей особистості на її життєвому шляху [15].

Діалектика співвідношення потенційного й актуального полягає, на думку Т.І. Артемьєвої, у тому, що набуваючи нового, людина неминуче відмовляється від старого; якісно нові утворення викликають перебудову попередніх. Перетворення потенційних можливостей в актуальні обумовлюється як об'єктивними умовами, так і власною активністю і зацікавленістю особистості у здійсненні свого розвитку [14].

К. Роджерс вважає самоактуалізацію універсальною характеристикою всіх форм життя. Вона являє собою властиву для організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберігати, розвивати особистість. Роджерс вважає прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей генетично закладеним в людині. Але самоактуалізація - це лише одна з форм самореалізації. Згідно К. Роджерсу, про своє призначення людина дізнається при відкритості внутрішнього й зовнішнього досвіду, при усвідомленні всіх його сторін, акцент робиться на вільному виборі серед потенційно рівноцінних пропозицій, які відсіваються організмом на основі власних суб'єктивних критеріїв. Людина вибирає з багатьох альтернатив тільки те, що максимально задовольняє внутрішні потреби і є благом для особистості й соціуму, відзначає К. Роджерс. Самість як вища інстанція психіки, як джерело добра й мудрості, іманентне людській природі, підказує вірний вибір. Роджерс вважав, що особистість і її поведінка є функцією унікального сприйняття людиною навколишнього світу [201].

Самореалізація особистості є не застиглим станом, певною константою, що знаходиться на життєвому шляху десь між народженням і смертю, досягнувши якої, перейшовши через яку, можна зупинитись. Самореалізація – це процес на все життя, так говорив А. Маслоу, а якщо і стан, то динамічний, що має на меті подальший рух і розвиток.

Потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб. У результаті її задоволення, особистість стає тим, ким вона може й бажає стати в цьому світі, проявляючи себе, насамперед у професійній діяльності, і розуміючи своє призначення. Система потреб особистості – це сукупність типів і класів потреб, які пов'язані між собою. Система потреб має складну, багаторівневу структуру, яка відома як піраміда Маслоу. В основі цієї піраміди лежить забезпечення фізіологічних потреб та потреб у безпеці існування особистості. А вищі рівні можна вважати потребою у самовираженні, у особистісному зростанні. Таким чином Маслоу пов'язує

самоактуалізацію з корінними змінами особистості, з розвитком від невротичних до сутнісних проблем людини на рівні Буття. Мотивація по задоволенню базових потреб відрізняється від мотивації людей, що живуть на рівні Буття. Він підкреслює самодостатність таких людей, їх самість, упевненість у правильності вибору напрямку розвитку, життєвих цілей і цінностей. Він розглядає життя як процес послідовних виборів, самоактуалізація припускає вільний вибір, тому веде до росту, творчої реалізації самості. Здійснюючи вибір, людина приймає на себе відповідальність, отже, актуалізує себе. Важливо при цьому прагнення добре робити те, що людина хоче робити. Маслоу вважав, що якби головною метою освіти стали пробудження і реалізація буттєвих цінностей, то цивілізація досягла б колосального розквіту [154].

Великим внеском у розвиток теорії самореалізації є, на нашу думку, доробок Л.О. Коростильової. Учена запропонувала структурно функціональну модель самореалізації особистості, компонентами якої є блоки «хочу», «можу», «треба» та «прийняття рішення». Дана модель функціонує наступним чином: при постановці життєвого завдання людина керується ведучим компонентом «хочу» (інтереси, бажання, потяги, автентичність), що супроводжується проявами смислоутворення. При оцінці своїх можливостей та виборі інструментальних засобів – «можу» (самопізнання, самовідношення, самооцінка) – на фоні смислоутворення ведучим стає смислоусвідомлення. У фазі здійснення рішення – «треба» (саморегуляція, конативна сфера, соціальний запит) – приєднуються і стають ведучими (на рівні смислової регуляції) процеси смислоутворення. Це все відбувається у взаємодії із прийняттям рішення, зі смисложиттєвими і ціннісними орієнтаціями, сферами мотивацій і потреб. Причому, у значимій життєвій ситуації акценти можуть зміститися: спочатку ініціюється компонент «можу», потім – «хочу» (з корекцією на автентичність), а далі – «треба».

Л.О. Коростильова запропонувала поняття актуальної самореалізації, тобто самореалізації “тут і тепер”, яка відповідає ситуації, актуальній з точки зору суб’єкта. Можна розмежувати особистісноситуативний та мотиваційно-смысловий аспекти самореалізації. Це означає, що за допомогою певної кількості актуальних самореалізацій можуть бути здійснені потенційні можливості й задуми людини. [128, с.58-60]

Суспільство, цілеспрямовано впливаючи на людину, повинно створювати довкола неї такі відносини, які формували б її потреби, інтереси, орієнтації, потрібні суспільству. Оскільки особистість формується в конкретних умовах, то в міру інтеграції в соціальному середовищі, розуміння сенсу життя і йде розвиток. На думку Б.С. Братуся, особистість є специфічним психологічним інструментом для досягнення людської сутності, вона не самодостатня, а знаходить зміст залежно від складних відносин, зв’язків із сутнісними характеристиками людського буття. Вчений вважає, що найбільш сприятливі умови для розвитку особистості створює просоціальна орієнтація, що сприяє залученню людини до розуміння своєї сутності [43]. Самореалізація виступає у різних аспектах і може вивчатися як якість особистості, що здатна до самоактуалізації, і як особлива потреба, і як діяльність, і як процес, але за цим всім прихована здатність людини бути відкритою психологічною системою, здатною до самоорганізації.

Залежно від засвоєння соціальних ролей, в основі яких лежать цінності, права, обов’язки, знання, уміння, навички, і формується особистість. Вона виступає як соціальна істота, здатна брати участь у діяльнісному обміні. Особистість з’являється як потенційна діяльність, а діяльність - як механізм реалізації себе особистістю. У процесі засвоєння соціальних ролей формується система цінностей як головних стимулів діяльності людини у суспільстві, а соціальна значимість стає основною особистісною цінністю. Ціннісні орієнтації при цьому є важливим

елементом внутрішньої структури особистості, що забезпечують її стійкість, певний тип поведінки й діяльності, виконання соціальної ролі.

Таким чином, основним засобом включення особистості в суспільну структуру є соціальна позиція особистості, тобто система відносин до себе, найближчого оточення, до суспільства, детермінована системою соціальних цінностей. У процесі соціалізації відбувається прилучення особистості до суспільства, здійснюється освоєння накопиченого соціокультурного досвіду, традицій, норм, правил, характерних для даного соціуму. Соціальні якості проявляються в діяльності й поведженні людини через соціальну роль, а особистість виступає як соціальний вигляд людини. Суспільство може розвиватися лише тоді, коли особистість має можливість самоствердження й самореалізації.

Узагальнюючи існуючі дослідження, доцільно виділити основні форми самореалізації й самоствердження особистості. Пошукове самоствердження, що йде через зміну різних видів діяльності під впливом інтересів, захоплень, кола спілкування з метою знайти галузь застосування своїх здібностей, стати значимим для себе й суспільства. У цьому випадку людина активно включається в соціальне середовище, прагне максимально виявити свої здатності, знайти галузь їхнього застосування. Недоліком цього варіанта є тривалість пошуку, що нерідко веде до втрати індивідуальності й незадоволеності життям.

Статусне самоствердження є найбільш значимим спонукальним мотивом до досягнення певного становища в суспільстві. У цьому випадку людина досить чітко уявляє спосіб досягнення результату, але при цьому змушена пристосовуватися до соціального середовища, задовольняючи, насамперед, суспільні вимоги, іноді втрачаючи при цьому індивідуальність. Статусне самоствердження може проходити як у негативній (девіація), так і в позитивній формі.

Престижне самоствердження є спробою підвищити свою значимість за допомогою престижних матеріальних цінностей, слідування моді,

прагнення вести «світський» спосіб життя, проявляти конформізм, тощо. Часто таке самоствердження відбувається через побудову свого образу, іміджу. Це лише конструкція бажаного іміджу, що передає поверхневу форму, яка не несе змістовної інформації, не відбиває внутрішній світ особистості, а частіше збіднює його зміст.

Самоствердження на основі накопичення, коли людина вважає себе соціально значимою лише при наявності певних матеріальних цінностей, капіталу, і це стає метою її існування. Пріоритет у такому випадку віддається матеріальним цінностям, рівень духовного розвитку різко знижується, можливості самореалізації значно зменшуються, а разом із цим наростає незадоволеність життям, губиться його позитивне сприйняття.

Треба зазначити, що самоствердження – це неперервний процес пізнання і самопізнання особистістю свого прагнення до прогресу. Крім того, самоствердження – це фундамент ціннісного усвідомлення, що веде до самовиховання і самореалізації особистості [256, с.99].

Самореалізація через прилучення до інформації й інтелектуальної еліти суспільства, де значимим стає володіння певною інформацією, владою й можливістю за її допомогою впливати на суспільство. Такий вид самореалізації може ігнорувати загальноприйнятую мораль, якщо інформація використовується для досягнення корисливих цілей, створювати ілюзію повного використання свого потенціалу.

Самореалізація через розширення меж і можливостей власної свідомості, удосконалювання духовності через оволодіння методами самопізнання, розширення психологічних можливостей, самовдосконалення. Позитивним такий вид самореалізації є лише в тому випадку, коли він націлений на соціально значимі цілі і його результати високо оцінюються суспільством. У деяких випадках людина, що перебуває в духовному пошуку, може неадекватно оцінювати свої можливості й результати пошуку, віддалятися від суспільства.

Можна виділити також спосіб самореалізації через відданість постулатам релігійної віри, виконання певних релігійних заповідей, що допомагають досягти відчуття повноти життя й інтуїтивного з'єднання з надприродною сутністю. Важливу роль при цьому відіграють не тільки вимоги релігійного культу, але й відмова від власної індивідуальності, розчинення в загальному. Також низка дослідників виділяє самореалізацію через творчість, через максимальне розкриття здібностей і можливостей людини, самопізнання й самовдосконалення [1, 14, 20].

Системоутворюючою цінністю сучасного суспільства є знання, інформація, оскільки мобільність інформаційного суспільства забезпечується швидким впровадженням нових технологій, творчих проєктів, можливістю виявити творчі здібності будь-якій людині. Творчість - це прояв і збереження своєї індивідуальності, найбільш повна форма, що розкриває потенціал людини й одержує визнання з боку суспільства. Цей тип самореалізації стає все більш поширеним і пріоритетним для цілепокладання в освітній сфері.

Слід сказати, що дослідження проблем самореалізації особистості ставить низку проблем, пов'язаних з понятійним апаратом. Зокрема, це необхідність відмежування поняття «самореалізації» від поняття «самоствердження». Самоствердження, будучи частиною процесу самореалізації, не завжди є її результатом.

Коли життєве середовище людини ідентифікується з уявленням про світ і своє місце в ньому, то в нього виникає відчуття гармонії, задоволеності своїм станом у суспільстві, обраними життєвими цілями й досягнутими результатами. Якщо такої відповідності немає, то людина не сприймає себе творцем свого життя, не прагне до самореалізації. Людина вибирає спосіб самореалізації відповідно до своїх цілей, переконань, моральних поглядів і ціннісних орієнтацій, а найкращим способом досягнення цілей, відчуття повноти життя й задоволеності своїм буттям є

самореалізація через творчість, де найчастіше мета індивіда й суспільства збігаються.

Найважливішими умовами самореалізації є: наявність розвиваючого соціального середовища, у якому можуть розкритися здібності й потенціал людини (насамперед, рівень і якість життя людини, стан здоров'я, родина, освітнє середовище, професійна діяльність, політична й інформаційна системи й ін.); суспільні потреби (у вигляді вимог суспільства до індивіда); прагнення особистості до прояву своєї сутності, розуміння змісту свого існування, самостійному й відповідальному вибору цілей свого життєвого шляху.

На процес самореалізації впливають зовнішні й внутрішні фактори. Серед зовнішніх причин можна виділити природні, екологічні, біологічні, соціальні фактори. На людину впливають природне середовище, клімат, космічна й сонячна активність. Наприклад, у соціальній філософії, починаючи із Ш. Монтеск'є й Л.І. Мечнікова до представників російського космізма і євразійців, природно-географічне середовище є основним чинником існування й розвитку людини й суспільства. Безсумнівно, суспільство, як частина матеріального світу, нерозривно пов'язане із природою. Особливо яскраво це проявляється через екологічні проблеми, що стали глобальними внаслідок нерозумного ставлення до природи. Різке погіршення життєвого простору, руйнування екосфери, урбанізація, масові міграції населення, техногенний вплив на природу негативно впливають на здоров'я людини, зменшують можливості її самореалізації. Необхідно формувати «екологію духу» з орієнтацією людини на нове, дбайливе відношення до природи, зменшення тиску на неї, створення замкнених, безвідхідних циклів виробництва й обмеження його масштабів. Про необхідність коеволюції природи й суспільства говорив ще В.І. Вернадський у своїй концепції ноосфери. [123]

Природа людини біосоціальна, тому очевидно, що впливають на процес її становлення й біологічні фактори: психофізіологічні особливості

будови, тип нервової системи, темперамент й ін. У процесі самоствердження ці фактори можуть істотно змінити життєвий шлях людини, нерідко приводять до помилкових форм самореалізації.

Соціальні фактори мають як позитивний, так і негативний вплив на можливість самореалізації. У процесі соціалізації людина освоює соціальні ролі, досягає певного соціального статусу, проявляючи себе в соціальній групі, виробництві, науці, культурі, політиці. Причому шляхи досягнення певного положення різноманітні, що обумовлено ціннісними перевагами. У сучасному суспільстві двоїстий характер впливу соціальних факторів веде до пошуку нових, часто тупікових, форм прояву свого потенціалу. Необхідно враховувати й форс-мажорні обставини, що іноді кардинально змінюють життєвий шлях людини. Таким чином, середовище може, як стимулювати самоздійснення - у сприятливих умовах процес самореалізації протікає набагато ефективніше, так і гальмувати цей процес.

До внутрішніх факторів самореалізації можна віднести світогляд, систему цінностей і самосвідомість людини, що утворюють її внутрішній світ, через який іде усвідомлення світу зовнішнього й розуміння людиною свого місця в ньому, змісту свого існування. Потреба в самореалізації виникає під впливом життєвих обставин, при вирішенні проблем, протиріч у практичній діяльності.

Умовою початку процесу самореалізації повинно бути наявність певної культури особистості, самосвідомості, самооцінки. Виникає потреба в самоідентифікації, усвідомленні своєї індивідуальності через ціннісну орієнтацію. Складність вибору ціннісних орієнтирів у сучасному суспільстві пояснюється не тільки стрімкістю соціальних змін, але й наростаючою символістикою, релятивізмом, нестабільністю реальності. Це змушує індивіда пристосовуватися до середовища, виробляти конформістську позицію, дозволяє легко змінювати ціннісні переваги. Але, з іншого боку, інформаційне суспільство змушує людину бути активним,

повніше здійснювати свої потреби, тому що техногенне середовище дає можливість реалізовувати потенціал у різноманітних видах діяльності.

Самореалізація, як один з механізмів індивідуального включення особистості в соціальний процес, тісно пов'язана із самосвідомістю, проявом людської сутності в індивідуальній неповторній формі особистісного буття. У людини існує потреба в прояві своєї індивідуальності як способу освоєння й перетворення навколишнього світу, активності в різних видах творчої діяльності, що приведе до виникнення й розширення альтернатив розвитку суспільства. Тому для соціуму важливим завданням є створення середовища для прояву й розвитку індивідуальності, механізмів реалізації потенціалу особистості. Індивідуалізм у цьому випадку можна розглядати як установку на самодостатність, самовизначення особистості, пріоритет інтересів окремої людини.

Безсумнівно, шлях розвитку особистості унікальний, як і можливості й способи участі людини в процесі особистісного росту. Проходячи у своєму індивідуальному розвитку різні етапи становлення, людина спочатку просто виділяє себе з навколишнього світу, потім переходить до самостереження й самоаналізу, самопізнання, формує подання про себе, дає самооцінку, що детермінує процес самовдосконалення, що виводить на самореалізацію як мету й сенс існування людини.

У своїй основі концепція самореалізації особистості носить практико-орієнтований характер, досягнення мети здійснюється, насамперед, через освітню і трудову діяльність людини. Результатом її є розвиток індивіда, формування особистісного буття, оскільки зміст самореалізації виявляється в процесі діяльності. Справедливо відзначає В.С. Барулін, що для розвитку людини виявляються необхідними дві умови: постійна напруга своїх творчих сил і постійне збагачення засобів і суспільних умов своєї діяльності. Філософ підкреслює, що розвиток суспільного суб'єкта в його життєдіяльності проявляється не тільки в тому,

що людина, створюючи матеріально-духовне багатство, змінює форми свого суспільного буття і тим самим через зміну зовнішнього світу змінює саму себе, але й у тім, що, творячи нові суспільні форми, людина реалізує весь свій потенціал і через цю безперервність творчих зусиль удосконалює й розвиває себе [21].

Воля творчості може свідчити про самовираження, а, відтак, про самореалізацію. Мета життя повинна мати як особистий, так і суспільний зміст. Регулятором у цьому випадку стають соціокультурні цінності, іде гармонізація відносин індивіда й соціуму. Тому діяльність індивіда визначають зовнішні, соціально значимі цілі, за допомогою яких він досягає особистих цілей, співвідносячи їх із суспільними. Включаючись у процес вирішення суспільно важливих завдань, використовуючи вже перевірені й діючі способи досягнення результату, задовольняючи особисті потреби й інтереси, людина одночасно розвиває свої здібності, уміння, навички. Отже, соціальне середовище, культурно-історичний розвиток, система цінностей і інші засоби соціальної детермінації змінюють уявлення людини про сенс життя. Особливо яскраво проявляється це в процесі суспільно значимої творчості, де вимоги суспільства й внутрішнє прагнення особистості до самореалізації збігаються.

Таким чином, формування ціннісної системи відбувається в процесі освоєння навколишньої дійсності, самовизначення й на основі вільного вибору пріоритетів життєдіяльності. Цінність не тільки значимість чого-небудь для людини, але й сам процес усвідомлення, оцінювання цієї значимості, що проявляється в результатах діяльності, у культурі.

Культура задає аксіологічну спрямованість людського життя, визначає її якісні характеристики, систему ціннісно-орієнтованих способів діяльності, що виражають як умову, так і результат процесу особистісної самореалізації. Система цінностей визначає процес самореалізації, виступає його умовою. Самореалізація як форма існування носить характер особистісного самовизначення, детермінує процес культурного

розвитку, визначається через взаємовплив особистості й суспільства, сприяє розкриттю творчого начала людини.

Здатність особистості до самореалізації - це прагнення до цілеспрямованої, особисто значимої діяльності, у процесі якої особистість максимально розкриває свій потенціал. При цьому необхідно відзначити, що домінуючі ціннісні установки можуть бути досить різними, оскільки вони визначаються особливостями культурно-історичного й цивілізаційного розвитку суспільства. Звідси й критерії самореалізації, і підходи до оцінки перспектив соціального розвитку будуть вибудовуватися в контексті ліберальних, консервативних або ліберально-консервативних «картин соціальної реальності», що орієнтують людину на різне осмислення і розуміння як гармонії людини й суспільства, так і форм (способів) самореалізації людини, які ведуть до позитивного розвитку як особистості, так і соціуму.

Отже, з усього викладеного вище цілком очевидно, що проблеми саморозвитку і самореалізації особистості завжди займали важливе місце у філософських концепціях. Аналіз розглянутих концепцій самореалізації особистості, дозволяє зробити певні висновки. Під час обговорення феномена самореалізації мова йде про «самість», що випробовує імперативну потребу в «реалізації» себе. Під самістю розуміється особистість як носій певних сутнісних характеристик.

Поняття самореалізації зустрічається досить часто у наукових дослідженнях, але практично не розглядається вплив освітнього процесу на саморозвиток і самореалізацію особистості. Відсутній глибокий аналіз онтологічних і гносеологічних підстав самореалізації особистості. Це, як правило, або проста констатація наявності в особистості потреби у самореалізації, або її розуміння як суспільного ідеалу.

Самореалізація особистості, як показує аналіз реальних життєвих доль, є складним і суперечливим феноменом. Це вимагає осмислення конкретних форм і тенденцій самореалізації.

Але у всіх концепціях, так чи інакше, присутня думка про те, що самореалізація – це життєдіяльність, вибудована відповідно до сутності особистості. Саме тут, у взаємозв'язку сутності особистості, її життєвого шляху й навколишнього світу й варто шукати розгадку феномена самореалізації.

Таким чином, автор дослідження вважає, що самореалізацію особистості можна визначити як процес і результат знаходження свого образу в просторі життєдіяльності людини. Самореалізацію треба розглядати як процес становлення особистості, яка має сформовані цінності, засвоює навички загальнолюдської культури і при цьому розкриває власні особистісні можливості. Цей процес передбачає позитивну комунікацію особистості з іншими людьми, створення власної картини світу.

У контексті даної роботи самореалізація особистості буде розглядатися як цілісне поняття, яке, з одного боку, позначає процес і результат засвоєння особистістю конкретних змістовних аспектів культури і оволодіння соціально значущим досвідом людства, а з іншого боку – процес самотворення особистості у відповідності до власної картини світу.

Таким чином, приймаючи до уваги зазначені вище положення, автор даного дисертаційного дослідження пропонує розглядати самореалізацію особистості як концептуальну модель розвитку людини, що втілюється у знаннях, навичках, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу.

1.2. Постмодерністська альтернатива традиціоналістській методології дослідження процесів самореалізації

У даному дисертаційному дослідженні висувається припущення, що самореалізацію особистості варто розуміти як життя в цілому, або ключові моменти життя, побудовані у відповідність із картиною світу особистості,

у якій репрезентується її сутність. Тоді людина буде відчувати, що її життя відбулося, а саме це найбільш точно передає сутність феномена самореалізації.

Потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб. У результаті її задоволення особистість стає тим, ким вона може й повинна стати у цьому світі. Головне призначення людини відбувається разом зі створенням її особистості, концепції власного Я.

Існують два основні підходи до Я. Перша тенденція бере свій початок у філософії Декарта й пов'язана із розумінням Я як споконвічної беззаперечної даності. Інша тенденція, популярна у сучасній філософії, представлена конструктивістським підходом до Я. Згідно із цим підходом, Я перебуває у постійному становленні й розвитку [83]. У центрі самореалізації особистості, як її розуміє філософія, лежать поняття, так чи інакше пов'язані із самосвідомістю. Самосвідомість може визначатися через пізнання себе, пізнання своєї самості.

Самість – гіпотетичне поняття, введене К. Юнгом, як центр тотальної, безмежної особистості що не піддається визначенню [271]. Свідоме Его підлягає або включається в самість. Самоактуалізація в цій концепції є по суті еволюція самості, що відбувається в напрямку від несвідомого до моральних ідеалів.

Згідно К. Роджерсу, це відбувається при відкритості людини внутрішньому і зовнішньому досвіду, при розумінні всіх його сторін. З безлічі можливостей, особистість обирає ту, яка найбільш точно задовольняє внутрішню потребу, або ту, яка встановлює найбільш ефективні взаємовідносини із зовнішнім світом, або відкриває спосіб сприйняття життя, який найбільше задовольняє особистість [201]. Так акцент робиться на вільному виборі серед потенційно рівноцінних пропозицій, які відсіваються особистістю на основі власних суб'єктивних критеріїв. Поглядам К. Роджерса близька позиція А. Маслоу. Однак останній відчуває недостатність понять пристосованості, адаптації

стосовно до самореалізації особистості. Він пише із цього приводу про автономність людини, що реалізує себе [154, с.223].

Самість – це реалізація людиною її суверенного права на свободу, вибір напрямку розвитку, життєвих цілей і цінностей. Сама по собі реалізація цієї людської прерогативи при усвідомленні всіх можливостей – основа самореалізації. Протягом життя вільний вибір є основне сутнісне відношення людини до світу.

Слабке місце концепції самореалізації людини, мабуть, і полягає в припущенні про сховану мудрість особистості, що визначає здійснення людиною оптимального вибору при відкритості свідомості всім аспектам досвіду. К. Роджерс вважає, що людина, як потужний комп'ютер, вибирає можливості, що точно задовольняють внутрішні потреби. Передбачається, що точне задоволення потреб – благо для особистості і її соціального оточення. Джерело добра, іманентне людській природі, підказує вірний вибір.

Проте соціальна практика показує, що насправді процес самореалізації особистості не може бути інтерпретований у межах цієї детерміністської схеми. Характеристику її у другій половині ХХ століття обґрунтували представники постмодерністського напрямку філософської думки. Постмодернізм характеризується розривом між "Я" і його буттям: цей зв'язок стає дискретним, нестійким. Це не означає, що він розірваний остаточно, це означає, що він має тенденцію розриватися, причому, коли відбудеться черговий розрив, під впливом яких флуктуацій зовнішнього й внутрішнього світу – невідомо. Це надає життю спонтанність, віддає його у володіння випадковості, вносить хаос і дисгармонію в упорядковане існування світу (принаймні, у свідомості людини). Це також приводить до постійного напруженого існування, на межі, з усіма похідними такого стану від психологічних (сублімація, ідентифікація, проєкція; невротичні стани, стрес, депресія) до соціальних (масові рухи, соціальні конфлікти, девіація і деструктивність). Людина постмодерну безупинно припускає

можливість розриву зв'язку "свідомість – буття": відповідно "Я" має перспективу не відчувати себе існуючим (симбіотичні стани, конформність), або існування перетворюється в безособистісне, "рослинне", в умовах дії ефекту масовості [38].

Світосприйняття людини не може залишатися незмінним у світі, де інформаційні технології створюють нову реальність, колишня цілісність культури розпалася на незліченну безліч контр – і субкультур, а людина не може більше ідентифікувати себе з якою-небудь спільнотою, будь то партія, клас, нація або держава. Постмодернізм – це не що інше, як світогляд сьогоденного інформаційного суспільства, якому притаманні такі характеристики, як плюралізм, фрагментарність, децентрація, мінливість, симуляція тощо, на підставі яких і відбувається самореалізація особистості.

Постмодернізм пропонує нові оригінальні методології аналізу самореалізації людини. Досліджуючи культурно-історичну обумовленість метафор людини, М. Фуко показав, що використовувані моделі-метафори конструюють образ людини, що стає предметом гуманітарних наук. Спочатку панує біологічна модель людини, далі настає царство економічної моделі, де люди і суспільство конструюються у термінах виробництва, будівельної й руйнівної діяльності, потім з'являються філологічна та лінгвістична моделі, що дозволяють проструктурувати і виявити зміст образу сучасної людини [248].

Постмодернізм демонструє ілюзорність трансцендентального визначеного і неможливість остаточної інтерпретації. М. Фуко пояснює це тим, що інтерпретація ніколи не може завершитися, тому що не існує нічого абсолютно первинного, що підлягало б інтерпретації: будь-який знак по своїй природі є не річ, що пропонує себе для інтерпретації, а інтерпретація інших знаків. [248, с.52-53]. Таким чином, для постмодернізму немає нічого первинного, що підлягало б означенню, все є

ланцюжком визначеного раніше. Отже, немає ніякої споконвічної природи людини; немає позачасових абсолютних норм і цінностей.

Разом зі зникненням класичного суб'єкта як джерела самостійної активності пройшов час «гігантів-одинаків», що відкривають «далекі межі людської психіки», і захисників автентичності і реальності особистості. З погляду постмодерністів, феноменологія Є. Гуссерля та екзистенціальна філософія, що і впливає з неї, – остання невдала спроба у ХХ столітті дати трансцендентальне обґрунтування суб'єкта – знайти чисту свідомість і «справжнє» буття. Постмодернізм показує, що традиційні підходи до особистості не вивчають її, а конструюють відповідно до ціннісних, культурних й владних відносин історичної епохи.

Обґрунтовуючи нові підходи до аналізу сутності людини сучасну епоху Ж. Бодрийяр називає протейівською ерою контактів, об'єднань, зворотного зв'язку, маючи на увазі героя грецької міфології Протея, який, щораз, зустрічаючись із перешкодами, змінював свою форму [38]. Сучасна людина соціально нестабільна: вона завжди готова змінити форму (роботу, професію, місце проживання, родину), пристосовуючись до обставин. Можна говорити про стан постійної трансгресії сучасної людини, про індивідуальність, яка може існувати лише у вигляді незавершеного проекту. У сучасної людини немає стрижневої основи. Для неї характерні аморфність і невизначеність. Цьому сприяє в певній мірі потік інформації, перетворюючи сучасну людину в ретранслятора повідомлень [71, с.159], інтерактивну істоту [38, с.217], у людину, яка не встигає аналізувати отриману інформацію.

В результаті формується характерний для сучасної людини світогляд, якому властиві фрагментарне мислення, кліпова свідомість, відсутність цілісного бачення світу. Причини цього в інформації, що обрушується на сучасну людину з величезною швидкістю, інформації, яка безладно розкидана, надлишкова й несистематизована, що позбавляє можливості її правильно зрозуміти, осмислити, проаналізувати.

З іншого боку, відзначаються й позитивні моменти інформатизації соціуму. Мова йде про збагачення мислення людей як результат процесу комп'ютеризації суспільства, про появу креативної особистості, що постійно прагне до пізнання нового, готової до діалогу. В мозаїчності мислення постмодерністи вбачають порятунок від обсягів інформації, що реалізується за допомогою заміни точного цитування текстів посиланнями, а відтак уможлиблює існування урізаної комунікації, коли «сковзають по поверхні змістів» без прояснень цих змістів. У недостатній систематичності поглядів на світ філософи вбачають можливість безболісної адаптації до нових сценаріїв [200].

Людину постмодерну не обмежує ніяка система культурних цінностей, тому що всі цінності постмодерну зводяться до плюралізму, усі обмеження – до кримінального кодексу, а умовою входження в суспільство є бажання споживати. При цьому безпосередня залежність одного члена суспільства від іншого зводиться до мінімуму, але людина починає гостро залежати від благополуччя цивілізації в цілому. Плюралізм і споживання перестали виконувати функцію культурних обмежників. Це породило проблеми, які називають проблемами постмодернізму. Більша частина проблем такого роду – психологічні, тому що, звільнившись від колишніх міжособистісних обмежень людина відчула порожнечу і намагається заповнити її ерзацом того, що втратила. Але головна проблема – це проблема стійкості цивілізації. Свобода й зручність існування в сучасному суспільстві досягається за рахунок у край складного його устрою, а чим складніше влаштована система, тим більше вона потребує захисту. Суспільство, що швидко розвивається, існує в умовах усе прискорюваних змін, тому людині доводиться бути досить гнучкою; її духовний світ змінюється радикально протягом життя одного покоління. В умовах, коли позитивний статус надається тільки новизні, традиційний консерватизм втрачає привабливість.

В епоху постмодернізму традиційні обмеження мають бути переосмислені з урахуванням зростаючих можливостей і свободи людини. Відповідальність перед цивілізацією в цілому сприйняти набагато складніше, ніж колишні міжособистісні культурні обмеження. Зберігаючи свободу й гідність людини, неоконсервативне розуміння дає можливість втілитися почуттю відповідальності перед цивілізацією в цілому, персоніфікуючи об'єкт відповідальності.

Основою постмодерністської критики традиціоналістської методології дослідження проблеми самореалізації особистості слід вважати неприйняття орієнтування освітніх інститутів на конструювання особистості на основі наявних чи потрібних суспільству соціокультурних цінностей. Вже зараз ми можемо спостерігати, коли особистість навчається, вилучає або розшукує необхідну інформацію, користуючись послугами Інтернету не зважаючи на обмеження кордонами будь-яких країн світу. Віртуальне середовище невілює такі поняття як кордони. Реалії нашого часу неминучі, але виникає необхідність не тільки уміти користуватися послугами глобальних мереж, але й бути обізнаним у цьому віртуальному просторі, повертаючи його перенасиченість на свою користь та самоудосконалення.

Таким чином, обґрунтовується проєктивна методологія, що ґрунтується на принципах незавершеності, невизначеності та постійної мінливості моделювання особистісного саморозвитку з відсутністю чітко заданих конкретних параметрів освітньої діяльності. Відповідно пріоритетами освіти як середовища та механізму самореалізації особистості мають бути плюралізм, інноваційність, гнучкість та відкритість до постійних змін, полікультурність, цінності філософії глобальної освіти.

З погляду розробленості методологічного інструментарію дослідження освітніх аспектів самореалізації особистості найбільше значення має синергетична методологія. Ми вважаємо обґрунтованою тезу

про те, що формування особистості, потреба особистості в самореалізації і процес самореалізації є синергетичними феноменами. Відповідно, саме синергетика дозволяє найбільше адекватно виявити їхню сутність.

Ситуацію, яка сьогодні є в класичній науці, можна оцінити як жорстку суб'єкт - об'єктну опозицію, яка привела до того, що Універсум як зовнішній світ і внутрішній світ людини виявились відокремленими. Діалог із зовнішнім світом замість наближення людини до природи сприяв певній ізоляції. На нашу думку, тільки синергетична парадигма здатна ініціювати новий діалог людини із оточуючим світом, тому що саме вона відмовляється від протистояння суб'єкта об'єкту.

Синергетика як нова наукова парадигма включає в себе три основні ідеї: нелінійність, відкритість, дисипативність. Більш загальним є трактування синергетики, як теорії еволюції і самоорганізації складних систем світу [41]. Багато дослідників вважають, що потрібно бути обережним відносно використання синергетичних ідей для аналізу життєдіяльності окремо взятої людини, вносять обґрунтовані уточнення в загальну концепцію синергетики [272], не відкидаючи її основного змісту. У цілому ж, екстраполяція ідей синергетики в різні наукові дослідження сприймається як явище закономірне, обґрунтоване і у достатньому ступені продуктивне.

Синергетика показує, що феномен самореалізації особистості може бути інтерпретований як прояв дії фундаментальних закономірностей, суть яких полягає в процесах самоорганізації, саморозвитку стійких структур. Саме вона обґрунтовує особистісну композицію соціальних відносин, спираючись на характеристику розвитку особистості як синергетичного процесу її становлення.

У самому загальному вигляді теорію самоорганізації можна викласти у вигляді сукупності наступних ідей:

- у відкритому, нелінійному, нестійкому середовищі мають місце випадкові флуктуації (впливу й взаємодії) різного характеру; у

результаті, на перетинанні властивостей системи і її оточень (фазовий простір), утворюються нові структури (аттрактори) [132];

- нова структура - це локалізований у певних ділянках середовища процес, який має певну форму, здатний до того ж перебудовуватися й переміщуватися в цьому середовищі [131, с.6];
- структура виникає як форма впорядкованості і, отже, стійкості, і у своєму розвитку, через процеси обміну із середовищем, еволюціонує до нових форм упорядкованості, здобуваючи при цьому нові якості [253, с.45];
- у процесі самоорганізації важливу роль відіграють два фактори: фактор, що створює неоднорідності в суцільному середовищі і фактор, що розмиває неоднорідності, аналог дисипації [133, с.66];
- залежно від переваги того або іншого фактору, структура або продовжує розвиватися в тому ж напрямку, або змінює напрямок розвитку, або деградує й руйнується.

Об'єктами дослідження є відкриті системи в нерівноважному стані, які характеризуються інтенсивним обміном речовин і енергії між підсистемами й між системою та її оточенням. Конкретна система занурена у середовище, що є також її субстратом. Середовище – сукупність великої кількості об'єктів, що перебувають у динаміці. Взаємодія досліджуваних об'єктів у середовищі характеризується як контактна взаємодія. Середовище об'єктів може бути реалізоване у фізичному, біологічному та іншому середовищі більш низького рівня. Загальною ознакою для процесів організації і самоорганізації є зростання порядку внаслідок протікання процесів, протилежних установленню рівноваги незалежно взаємодіючих елементів середовища. Організація, на відміну від самоорганізації, може характеризуватися, наприклад, утворенням однорідних стабільних статичних структур.

Результатом самоорганізації стає виникнення, взаємодія, кооперація і, можливо, регенерація динамічних об'єктів (підсистем) більш складних в

інформаційному змісті, ніж елементи (об'єкти) середовища, з яких вони виникають. Система і її складові є динамічними утвореннями. Спрямованість процесів самоорганізації обумовлена внутрішніми властивостями об'єктів (підсистем) у їх індивідуальному й колективному прояві, а також впливами з боку середовища, у яке «занурена» система. Поводження елементів (підсистем) і системи в цілому характеризується спонтанністю – акти поведження не є строго детермінованими. Процеси самоорганізації відбуваються в середовищі поряд з іншими процесами, зокрема протилежної спрямованості, і можуть в окремі фази існування системи як переважати над останніми (прогрес), так і поступатися їм (регрес). При цьому система в цілому може мати стійку тенденцію або коливання до еволюції чи деградації й розпаду.

Самоорганізація може мати у своїй основі процес перетворення або розпаду структури, що виникла раніше в результаті процесу організації. Про співвідношення синергетики й самоорганізації варто сказати, що зміст, на який вони поширюються, і закладені в них ідеї невідривні один від одного. Вони, однак, мають і розходження. Тому синергетику як концепцію самоорганізації варто розглядати в змісті взаємного звуження цих понять у точках їхнього перетинання.

Існуючі соціальні системи, а саме система освіти, може успішно реалізувати функцію виховання і розвитку особистості тільки за умови відкритості новим освітнім впливам, а відповідно її функціонування повинно базуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку. Для їх виникнення потрібна здатність структури взаємодіяти із оточуючим середовищем. Спонтанність процесів виховання і розвитку виконують конструктивну роль у практиці самоорганізації освітніх систем: з одного боку, вона руйнівна, тому що хаотично малі флуктуації в певних умовах приводять до руйнації складних систем; а з іншого боку – творча, тому що хаос лежить в основі механізмів об'єднання

простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виведення системи на аттрактор розвитку.

Таким чином для системи освіти, як системи, здатної до саморегулювання велике значення мають не тільки стабільність і необхідність, а й нестабільність і випадковість. Процеси самоорганізації у системі освіти відбуваються в результаті взаємодії випадковості і необхідності і завжди пов'язані з переходом від нестійкого стану до стійкого [131, 132, 134].

На основі вказаних вище ідей синергетики можна упорядковано побудувати й обґрунтувати концепцію самореалізації особистості. Загальна схема пропонованої концепції виглядає в такий спосіб. Особистість існує в умовах невизначеності світу й самої себе. Ця невизначеність обумовлена гносеологічними причинами, а також постійним впливом «великого» світу на конкретний соціокультурний контекст існування даної людини.

У ході освоєння світу формується сутність особистості, її самість, що може бути інтерпретована як аттрактор (активний центр) системи відкритого середовища «світ - людина». Ця система представлена в картині світу особистості – концептуальній схемі, що узагальнює її поняття про світ, себе й своє місце у світі. Картина світу може бути представлена як упорядкованість внутрішнього світу особистості. Перенесення цієї впорядкованості ззовні, на життєві дії й навколишній світ, і буде її самореалізацією. Сама особистість при цьому буде виступати в ролі аттрактора, своєю діяльністю у світі, який впорядковує, навколо себе відповідно до базових принципів своєї картини світу. Сприйняття оточуючого світу особистістю стає дуалістичним, і ключовим моментом такого сприйняття є поняття нерівноважності системи. Причому нерівноважності, яка веде не тільки до порядку чи хаосу, але й відкриває можливість для виникнення унікальних подій. Таким чином людина отримує більше варіантів співіснування із оточуючим середовищем.

Якщо життя особистості й світ, у якому воно протікає, ідентифікуються з її уявленням про світ, себе й своє місце у світі, і, отже, створюють у людини відчуття того, що саме вона є господарем своєї долі, то ми маємо в наявності самореалізацію особистості. Якщо такої відповідності немає, то особистість сприймає своє життя як таке, що не належить їй, випробовуючи фрустрацію, екзистенціальний вакуум, або відчуження як антитезу самореалізації.

Розглянемо докладніше основні моменти цієї загальної схеми і спробуємо визначити як з позиції синергетики виглядає місце людини у світі.

Критикуючи принцип, що людина – цар природи, синергетика зовсім не заперечує при цьому роль людини в сучасному світі. Не приймає вона й класичний принцип Бруно-Коперника, відповідно до якого людина ні в якому відношенні не має хоч скільки-небудь привілейованого місця у Всесвіті.

Треба говорити про новий діалог людини й природи. За словами Й. Пригожина, у детерміністському світі природа піддається повному контролю з боку людини, являючи собою інертний об'єкт його бажань. Якщо ж природі, як сутнісна характеристика, властива нестабільність, то людина просто зобов'язана більш обережно й делікатно ставитися до навколишнього світу, — хоча б через нездатність однозначно передбачати те, що відбудеться в майбутньому. Людина повинна назавжди залишити думку начебто цей світ — наш покірливий слуга. Вона повинна визнати, що не може повністю контролювати навколишній світ нестабільних феноменів, як не може повністю контролювати соціальні процеси [196]. У той же час остаточно руйнується образ Великого Адміністратора, що направляє рух кожного атома по заданій траєкторії. Синергетика припускає суб'єкт-суб'єктну парадигму взаємин, на відміну від стандартної суб'єкт-об'єктної схеми. Будь-який розвиток може відбуватися різними шляхами, людина завжди має право вибору оптимального для неї шляху.

Хоча шляхів розвитку багато, але їхня кількість не нескінченна. Людина завжди може намагатися довідатися про обмеження даної конкретної системи – принципи заборони, які звужують тим самим інформацію про можливі шляхи.

Людина здатна описати й розрахувати оптимальні для себе у здійсненні планів наявні можливості і «сценарії» розгортання подій, їхні передбачувані механізми; знаючи майбутній бажаний стан і способи узгодження з природними тенденціями самоорганізації систем, людина може скоротити час виходу на аттрактор, майбутню форму організації [258].

Оскільки в синергетиці суспільство розглядається як надскладна відкрита, нелінійна система, що самоорганізовується, з усіма властивими їй атрибутами, зонами й принципами розвитку, головна роль повинна належати обліку саме самоорганізуючих механізмів, у тому числі й хаосу, що є в цьому випадку конструктивним механізмом самоорганізації, який дає системі можливість виходу на аттрактор, укладену в ньому власну тенденцію розвитку, що ініціює процес самодобудовування складних систем, у тому числі соціальних. Досить лише збудити дію внутрішніх тенденцій, і система сама побудує необхідну структуру. Потрібно тільки знати потенційні можливості даного середовища й способи їхньої стимуляції.

Отже, в основі синергетичного підходу до управління соціальними системами – механізм резонансних напрямних впливів на нелінійну систему, у ході розвитку якої завжди існує область параметрів і стадій, у межах яких нелінійна система особливо чутлива до впливів, погодженим з її внутрішніми властивостями, при цьому вплив може бути досить малим. Головне завдання полягає в тім, як управляти, не управляючи в класичному сенсі, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із притаманних їй і сприятливих для людини шляхів розвитку.

Отже, суспільні процеси варто не просто будувати й навіть не перебудовувати, а ініціювати, виводити соціальні системи на власні лінії розвитку. При цьому низка вчених вважає за можливе взагалі уникнути біфуркаційної стратегії розвитку, підкреслюючи наявність об'єктивних можливостей здійснення плавного процесу структурогенеза, що не має крапок біфуркації, за допомогою правильної організації управлінського впливу на систему. У принципі, застосування терміна управління до систем, що самоорганізуються, невірно. Більше адекватні сутності цього явища поняття: «спрямований розвиток», «корегуючий вплив».

Однією з найважливіших стадій нестійкості системи й сприйнятливості до малих впливів є точка (область) біфуркації. Людина, знаючи механізми самоорганізації, може свідомо ввести в середовище відповідну флуктуацію, — якщо можна так сказати, уколоти середовище в потрібних місцях і тим самим направити його рух. Свобода вибору є, але сам вибір обмежений можливостями об'єкту, оскільки об'єкт є не пасивним, інертним матеріалом, а володіє, власною «свободою» [132].

Флуктуація в області біфуркації може породити не тільки самоорганізацію сприятливої ситуації, але й підштовхнути систему до хаосу. Можливість подібного розвитку подій робить особливо важливим управлінський вплив у цей момент. З іншого боку, саме в цей момент вплив може бути небезпечним як ніколи: будь-яка дія керуючої системи (у силу того, що в точці біфуркації найменша флуктуація може бути вирішальною й викликати стрибок на інший аттрактор) здатна привести до хвилі нелінійних зворотних зв'язків у системі й направити її на програтний аттрактор або навіть зруйнувати.

У стохастичному світі, яким і є наш світ, будь-яка жива істота не самодостатня. Самозбереження (цілісність) істоти в умовах невизначеності й нескінченної розмаїтості світу вимагає вибірковості її ставлення до світу. Тварина вирішує цю проблему шляхом ототожнення своєї сутності -

анатомо-фізіологічна організація, плюс інстинкти - з певними факторами зовнішнього середовища, завдяки закладеній в ній генетичній програмі.

Людина з моменту народження занурена у невизначеність. Ця ідея проходить через всю історію філософії. Уже виникнення психіки поклало початок найважливішому феномену – відбиттю зовнішньої об'єктивної дійсності через внутрішні стани істоти [115, с.63]. Людина йде далі. Інстинктивні реакції, характерні для тварини, замінюються в людини орієнтовною дією, що включає в себе мету, символи, вербальне вираження й розуміння. Через ці феномени виражається зовнішній і внутрішній світи людини. Свідомість як особливу, вищу форму психічного можна зрівняти з подвійним поглядом: один погляд людина постійно направляє у зовнішній світ, другий - у себе, на розвиток і збагачення внутрішнього світу [146,с.28]. У термінах синергетики свідомість можна представити як аттрактор, що пов'язує в єдиний фазовий простір зовнішній і внутрішній світ, які абсолютно значимі для особистості. Через діяльність, через мову, знання, символи, особистість переплітає свою самість, своє «Я» з навколишнім світом.

В остаточному підсумку, у ході діяльності в певному буттєвому контексті формується особистість. Цей процес можна представити як появу аттрактора сутності особистості, що притягає з навколишнього світу речовину, енергію, інформацію. При цьому безліч флюктуючих впливів ззовні або зсередини, з боку біологічних або психічних особливостей індивіду, або накопиченого ним досвіду, можуть зробити непередбачений, але вирішальний вплив на формування сутності даної особистості. Відбувається подолання внутрішньої невизначеності і, тим самим, самоструктурування сутності особистості як аттрактора системи «людина - світ». Народжується структура, особистість як активна самість. Варто підкреслити, що істотна роль у процесі становлення особистості належить не тільки її внутрішньому, постійно зростаючому змісту, але й зовнішнім впливам [272,с.114].

Подолання невизначеності відбувається в ході перетворювальної діяльності, у яку включені і у якій одночасно формуються перетворений людиною світ і сама людина. Це єдиний процес, що самоорганізується. З нескінченних потенцій людини актуалізуються лише ті, які попадають у силове поле взаємодії цієї людини зі світом. Це поле буде виступати в ролі індивідуального зовнішнього світу. Це означає, що особистість сприймає зовнішнє, у якому вона безпосередньо існує, як нерозривну частину свого життя, свого існування, самого себе. «Мій будинок», «моя родина», «моя Батьківщина», «мій Бог», – це такі ж елементи сутності особистості, дані їй через її картину світу, як і її мета, потреби, ідеали, її фізичні й психологічні особливості.

Внутрішнє Я особистості, як і фазовий простір її існування, повинно бути представлене, репрезентоване самою особистістю. Це відбувається в ході пізнання й самопізнання, результатом яких є якась картина, або модель, світу, яка так чи інакше відрізняється від самого світу. Але саме ця картина, являючи собою динамічне поле взаємодії нової інформації і інформації вже накопиченої в результаті попереднього досвіду, а також цінностей, інтересів, пристрастей, ідеалів, накладаючись на дійсність, визначає зміст того феноменального поля, у якому особистість здійснює свій вибір, знаходить орієнтири для цього вибору. Картина світу через систему базових принципів дозволяє особистості ідентифікувати себе з важливими елементами навколишньої реальності.

Саме картина світу особистості дозволяє їй, переборюючи онтологічну невизначеність, сприймати світ як упорядковану, стійку й передбачувану цілісність, сприймати своє існування не як трагічне й випадкове, а як цілком усвідомлений процес. Картина світу сприяє досягненню внутрішньої злагоди особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань. Але оскільки особистість формується в процесі практичного освоєння світу і оскільки цей же процес формує

картину світу особистості, то можна стверджувати, що саме картина світу є динамічною репрезентацією сутності особистості, її самості.

Поняття картини світу у відношенні не тільки узагальнених, наукових, релігійних, але й індивідуальних уявлень про світ, використовують багато дослідників. Н.Ф. Наумова, говорячи про цінності, пов'язує їх зі створенням картини світу, що має значення для людини [169, с.37]. Поняття «картини світу» синонімічно поняттю «світогляд», за винятком деяких акцентів. Йому надається більше інтенціональний і екзистенціальний відтінок, у ньому підкреслюється акцент на визначальній ролі не змісту картини світу в цілому, а базових принципів, що лежать у її основі [80].

Оскільки поведінка і вчинки людей у неоднозначному соціальному житті не піддаються простому поясненню, то варто звернутися до одного важливого висновку з наукових досліджень в області антропології, психології, соціології й історії науки, – а саме до висновку про те, що думки й вчинки людей у значній мірі направляються й диктуються певною моделлю світу. Ця модель – як правило, у цілому здорова і реалістична – узагальнює досвід і переконання людини й виконує роль своєрідної ментальної карти, з якою вона звіряє свої вчинки й орієнтується серед речей і подій реального життя.

М.Вебер стверджував, що основні ідеї, що визначають характер життєдіяльності людини, здобувають і виявляють всю повноту свого змісту лише в лоні відповідної картини світу [56,с.155]. У контексті картини світу ці основні ідеї здобувають дієвість стійкого мотиву поведінки людей. Картина світу – це тлумачення відносин людини до світу, себе і свого місця у світі, а також проект, спрямований зовні, на організацію навколишнього світу відповідно до базових принципів, що становлять основу життєдіяльності даної особистості.

Картина світу особистості і є те феноменальне поле, що містить у собі орієнтири для її життєдіяльності й освоєння навколишнього. Це

своєрідна ментальна карта, з якою особистість зв'язує свої вчинки й орієнтується серед речей і подій реального життя. Саме з нею, з її змістом, людина ототожнює себе як унікальну особистість, мікрокосм. «Я» – це і є мої погляди, цінності, переконання, накопичений і узагальнений досвід, самосвідомість, тобто, все те, що становить мою картину світу. Самоорганізуючим стрижнем (аттрактором) цієї структури є самість особистості.

Згідно К.Роджерсу, більшість із нас майже завжди привносить сформовану заздалегідь структуру і оцінку в наш досвід. І ці ідеальні копії реальності і їхні суб'єктивні інтерпретації, виявляються не менш значимими для людини, ніж сама реальність. Збіг викликає позитивний емоційний стан і позитивні оцінки, навіть якщо цей збіг надуманий. Розбіжність і, отже, відчуття й усвідомлення високого рівня невизначеності світу і положення людини в ньому – викликає почуття зниклої, непевності, внутрішнього конфлікту, психосоціальної ізоляції, гострої й незрозумілої тривоги, яка супроводжується різними симптомами гострої деперсоналізації [201, с.66]. Виникає відчуття того, що індивід чужий в цьому світі, що все, що відбувається, ігнорує його, індивіда, як унікальний мікрокосм.

Картина світу в цілому, або її основні елементи, дають можливість досягти внутрішньої погодженості, сприймати себе й свою життєдіяльність як єдине ціле; визначати характер прийнятих рішень, вибір цілей на життя в цілому; забезпечувати інтерпретацію й оцінювання накопиченого досвіду, життєвих ситуацій, світу й життя загалом.

До основних елементів картини світу особистості можна віднести її Я-концепцію – розуміння свого власного внутрішнього Я, базові принципи, життєві сценарії, цінності, стратегічні цілі. Саме ці елементи роблять особистість внутрішньо цілісною та якісно визначеною, виступаючи як аттрактор внутрішнього світу особистості. Важко уявити систему цінностей особистості, що суперечать її Я-Концепції. Кожен із цих

елементів, при усвідомленому або неусвідомленому акцентуванні особистості на ньому, може виступити як аттрактор для її самореалізації. Вони виражають сутність особистості не окремо, а у своїй сукупності.

Оскільки межі між цими елементами досить розмиті. Не можливо чітко відокремити один від одного сенс життя й цінності і люди з однаковими результатами можуть акцентуватися на кожному із цих елементів; в тій мірі, в якій вони представлені в їхній картині світу, остільки картина світу і здається більш повним і адекватним поняттям, що виражає будь-які значимі прояви особистості. Глибинною проблемою людської мотивації є, в остаточному підсумку, питання про сенс життя [80, с.150] .

Саме в картині світу особистості, з її цінностями, інтересами, пристрастями, ідеалами відбувається накладання змісту свідомості на інформацію, яка подається ззовні і виникає те інформаційне поле, той фазовий простір, у якому особистість здійснює вибір. Критерієм вибору для особистості стає не просто зовнішній вплив або соціальна функція, а й їхнє переломлення в її свідомості. Внутрішній світ особистості виявляється тією останньою ланкою в довгому ланцюжку будь-якого акту взаємодії особистості і світу, що і визначає її остаточний вибір.

Відтак особистість у процесі освоєння дійсності відштовхується не стільки від того або іншого об'єктивного факту, скільки від своєї суб'єктивної інтерпретації цього факту, що виникає на основі змісту внутрішнього світу особистості. Саме зміст картини світу є ключовим у процесі взаємодії особистості зі світом, у побудові й оцінюванні нею свого життєвого шляху. Картина відіграє роль аттрактора, завдяки якому для людини хаос втрачає актуальність, хоча об'єктивно цей хаос, можливо, продовжує існувати.

Для індивіда вкрай важлива ідентифікація навколишньої реальності щодо власної картини світу. Ідентифікація – наслідок вкладення в об'єкт сил і надій, це включеність особистості в якусь толерантну для нього

структуру, і втратити почуття ідентичності – означає приректи себе на втрату автентичності, на незрозумілість власної долі й власного призначення. Така ідентифікація означає формування цілісної структури, ключовими елементами якої є знання особистості про світ, себе й своє місце у світі, діяльність особистості й результати цієї діяльності, що відповідають її картині світу. Ця структура являє собою фазовий простір існування даної особистості в конкретному соціокультурному контексті. Самоорганізуючим стрижнем цієї структури є самість особистості.

Із цією ж картиною світу відбувається самоідентифікація й самого індивіда як унікальної особистості, як самодетермінуючого мікрокосму. Самоідентифікація – це виявлення у своїй свідомості певної кількості вихідних, базових принципів, які і становлять основу картини світу; а також і ототожнення себе саме із цією картиною світу, що дозволяє використовувати її як точку відліку для життєдіяльності. Можна сказати, що «Я» – це і є погляди, цінності, переконання, накопичений і узагальнений досвід, самосвідомість і смисложиттєві пріоритети особистості.

Саме ця сукупність робить особистість внутрішньо визначеною, насамперед, для самої себе. Картина світу – це аттрактор внутрішнього світу особистості. Завдяки картині світу індивід отримує відчуття того, що він начебто перебуває в центрі, навколо якого обертається увесь світ, – відчуття, що надає сили й упевненості у процесі самореалізації своєї сутності.

Картина світу, виступаючи як аттрактор сутності особистості, сама, у свою чергу є певним фазовим простором, виступає як середовище, що самоорганізується, у якому також відбуваються флуктуації, і зрештою на основі думки або інтуїції відбувається орієнтація на аттрактор. Відтак людина отримує цінність, мету, сенс життя, віру, відданість, любов, традицію тощо, все, що виступає як базові принципи, які вимагають своєї реалізації.

Звичайно картина світу особистості постійно добудовується, уточнюється, переорієнтовується. Той або інший ключовий елемент картини світу може виступити як аттрактор, концентруючи навколо себе інші елементи й виступаючи основою для самореалізації особистості. Самоорганізація життєвого процесу відбувається навколо цієї ключової ланки, що визначає, що і як у процесі життєдіяльності буде сприйнято, і як буде інтерпретовано. Цей елемент стає тією дороговказною ниткою, навколо якої вибудовуються інші елементи картини світу.

Сучасна освіта з огляду на соціальне замовлення повинна закласти основи розвитку особистості з новим позитивним мисленням і власною гармонійною картиною світу. Проте проблема формування картини світу вимагає її творчого переосмислення з урахуванням нових вимог, як основу світогляду особистості, що передбачає сформованість системи поглядів, переконань, ідеалів, у яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного та соціального середовища, самої себе. Картина світу визначає загальну спрямованість особистості, відбивається на всьому складі людини, на її поведінці, діях, нахилах.

Успішне формування картини світу можливе, на нашу думку, за умови дотримання вимоги різнобічного сприйняття нового із встановленням різноманітності зв'язків даного об'єкта з іншими, формування системи цілісного ставлення особистості до навколишнього світу і самої себе. Це також принципово змінює зміст освітньої діяльності, передусім у напрямі становлення освіти для сталого розвитку, екологічного виховного імперативу, ноосферної освіти тощо.

До аттракторів, які структурують життєдіяльність особистості, можна віднести, наприклад, сенс життя, особистісні цінності, відповідність соціокультурним нормам, Я-Концепцію, життєві сценарії, мету, переконання, пережитий досвід. З моменту свого зародження Я-Концепція сама стає активним началом, важливим фактором в інтерпретації досвіду. Я-Концепція грає, по суті, трояку роль: вона сприяє досягненню

внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань. Особистість ідентифікується, відчуваючи себе як певну цілісність, саме із цими феноменами [30].

Все це включено в картину світу далеко не завжди в усвідомленому вигляді. Хтось доходить до усвідомлення змісту свого життя, до здатності ставити стратегічні цілі і підпорядковує своє життя їхньому досягненню, хтось опирається на внутрішній заклик, природу якого й сам не розуміє, а хтось так і пливе за течією. Іноді самоорганізацією є аттрактор, що виникає в результаті багаторазових фазових переходів на дереві біфуркації. Але іноді картина світу, включаючи розуміння мети, сенсу життя тощо, буває рано й чітко визначена, і процес самореалізації розвивається в найінтенсивнішому режимі.

Картина світу особистості виявляється тією ланкою взаємодії особистості й світу, у якому узагальнюється досвід і власні переконання людини; у якому ідеї важливі для особистості перетворюються у стійкі мотиви поведінки; у якому формуються уявлення про кінцеві умови існування - як внутрішні, так і зовнішні.

Таким чином, в умовах, коли об'єктивний зміст зовнішнього світу й власного внутрішнього світу для окремого індивіда є принципово непізнаним у повному й адекватному обсязі, суб'єктивна інтерпретація – тобто картина світу, – виявляється, може бути єдиним, реально функціонуючим механізмом орієнтування у світі й собі, при цьому репрезентуючи сутність даного індивіда. Якщо індивід і світ довкола нього – синергетичні феномени, які володіють високим рівнем відкритості, нелінійності, то картина світу, як і феномен самореалізації в цілому, є вираженням потреби особистості у визначеності, у динамічній стійкості.

Але картина світу представляє і зміст особистості, і зміст світу, у якому дана особистість існує. Тому самореалізація – це самотворення не тільки себе, але й світу навколо себе, і власного життя. У живих істот є потреба у визначеності, в замиканні структури. Це наслідок розвитку

універсальної для всього живого потреби в самозбереженні. У людини це проявляється в потребі, щоб його життя стало цілісним, ясным, наповненим певним змістом, у потребі відчувати як цілісність самого себе. Людина жадає сприймати своє життя як щось ціле, освітлене загальним змістом [80, с.151].

Особистість виявляється цілісною, починає сама вибудовувати життєдіяльність у відповідності зі своєю внутрішньою логікою. Відбувається процес онтологічної самоорганізації особистості у її життєдіяльності, у яку включається й життєвий простір даної особистості. Людина у відповідності зі своєю природою створює свій світ.

Самореалізація особистості тісно пов'язана із процесом підтримки самоідентичності. Самоідентифікація є пошук і створення орієнтирів, це механізм створення внутрішньої й зовнішньої визначеності. Втратити почуття самоідентичності – означає приректи себе на втрату автентичності, приректи себе на незрозумілість власної долі й власного призначення. Така самоідентифікація означає формування цілісної структури – унікальної особистості, як мікрокосму; структури, ключовими елементами якої є уявлення особистості про світ, себе і своє місце у світі, і діяльність особистості, яка переноситься на навколишній світ відповідно до картини світу особистості.

Знайти себе означає орієнтацію на аттрактор – далі все відбувається ніби-то саме собою. Це може бути як усвідомленим самодобудовуванням, так і неусвідомленим рухом до результату під тиском зовнішніх чинників. В одному випадку людина сама вибудовує свій життєвий шлях, в іншому – логіка подій веде людину («аттрактор притягує»). З безлічі доріг людина усвідомлено або інтуїтивно вибирає те, що відповідає її самості, а механізм самодобудовування, що виникає у цьому процесі, визначається цілісним. У хаосі різних ситуацій структура, що виникає (особистість або її життєвий шлях) вишиковує визначальні вибори, визначаючи цим логічне з погляду цілого місце в загальній структурі життєвого шляху кожного з них. Хоча

зустрічаються й приклади парадоксальної зміни долі – адже протягом життя можливі зони біфуркації, розгалуження процесів.

Перехід до самореалізації – це зсув аттрактора як активного начала фазового простору існування особистості до самої особистості. Особистість починає генерувати навколо себе особливе мікросередовище, свій життєвий простір і специфічні життєві змісти. Але замикання життєдіяльності в цілісну структуру може відбутися й без активних дій особистості. Адже можна шукати, а можна пристосуватися, зробивши внутрішнє переорієнтування. Ця потреба може задовольнятися єдиною, але ключовою для всього життя особистості дією, яка дає розуміння всього життя, а може задовольнятися всім життєвим шляхом; у кожному разі, ми можемо говорити про життя, що відбулося, як, можливо, про неповну, але остаточну самореалізацію особистості.

Звичайно, всебічний розвиток особистості підвищує шанси в пошуках, але не гарантує успіху. Суть справи у виділенні головного, у знаходженні справи усього життя, адже у синергетичних системах у певних станах динаміка системи повністю визначається незначною кількістю ключових змінних [172]. Такі стани можуть бути інтерпретовані як фазові переходи, що стрибкоподібно міняють еволюцію системи й надають їй нового характеру. Так одинична дія може стати аттрактором об'єднуючи безліч здавалося б випадкових і незв'язаних одна з одною подій і ситуацій в одне логічне ціле. Виникає цілісна структура. Важливо саме замикання структури - воно може бути побудовано досить широким набором варіантів – ілюзією, осмисленим стражданням і навіть смертю. Життя набуває завершеності, особистість досягає самореалізації тут і тепер, і втрачають сенс розмови про її потенційні здатності й можливості.

Картина світу особистості носить у значній мірі трансцендентний характер. Трансцендентний у тому розумінні, що зміст картини світу містить у собі важливі елементи, що виявляються часто за межами ясного усвідомлення самою особистістю. Це одна із причин того, що картина

світу, на відміну від того змісту, що звичайно надається поняттю світогляд, це не обов'язково щось усвідомлене й суспільно схвалене. По-перше, уявлення особистості про світ, про себе, про своє призначення можуть носити зовсім неясний, непрояснений характер для неї самої, сприймаючись, наприклад, як інтуїтивний або внутрішній імпульс. По-друге, ці уявлення виявляються провідним мотивом людського життя, навіть якщо вони вороже сприймаються і суспільством, і навіть найближчим оточенням цієї людини.

І тоді в душі людини з'являється болісна суперечність між внутрішнім прагненням і вимогами соціокультурного оточення, і навіть своїм власним соціальним інстинктом, що вимагає бути таким же, як оточення. Багатьом іншим сторонам людської природи може суперечити це внутрішнє прагнення, – наприклад, почуттю безпеки, потребі в їжі, відпочинку, комфорті, і навіть потребі в самому житті. Це болісні протиріччя, вони викликають у людини сум'яття й бажання врятуватися від них, і тоді людина робить імпульсивні вчинки, круті повороти у своїй долі, підкоряючись внутрішньому прагненню, природа якого – імперативна потреба відповідності особистісних інтенцій і життєвого шляху.

Ми вважаємо, що саме сприйняття потреби в самореалізації як трансцендентного феномена, як феномена, природа якого багато в чому недоступна самій особистості, дозволяє знайти сили, щоб зрозуміти цей світ, і себе, і своє життя, зрозуміти й зробити вибір відповідно до цього внутрішнього прагнення, і знайти в собі сили відповісти йому. Трансцендентність і імперативність потреби в самореалізації роблять особистість пасіонарною [75]. Звичайно, особистість може кардинально змінитися під впливом тих або інших обставин. Але це означає, що кардинальні зміни відбудуться й у її картині світу. При цьому часто як флуктуації виступають незначні, здавалося б, фактори, іноді величезне значення для процесу самопізнання має незначна розмова. Цей на перший погляд випадковий фактор стає ядром, що охоплює своїм впливом всю

систему саморозвитку особистості. Далеко не завжди все це ставало частиною уявлень про сенс життя, але все це ставало частиною картини світу [27,с.94].

Таким чином, ми вважаємо, що поняття картини світу є ключовим у проблемі самореалізації особистості. Прагнення до узгодженості своїх дій, а також реальності, із власною картиною світу, коли сюжетна лінія життя знаходить структуру і ясність, і є потреба в самореалізації, а задоволення цієї потреби є безпосередньо самореалізація. Це процес, за підсумками якого особистість доходить висновку про життя, що відбулося або не відбулося, відчуваючи, відповідно, почуття задоволення й щастя, або виявляючись у стані фрустрації, відстороненості й випадковості для свого власного життя. Самореалізація - це процес, результатом якого є відчуття вдалої подорожі, довжиною в ціле життя, у відповідності зі своїми уявленнями.

Самореалізація – це синергетичний процес, у якому сутність особистості виступає як аттрактор, який структурує фазовий простір системи «індивід – світ». Життєвий коридор особистості являє собою біфуркаційний простір, певне поле можливих шляхів розвитку. У своєму розвитку й спробах самореалізації індивід здійснює пошук у межах можливого, але це не нескінченне число можливостей. Отже, і всебічний розвиток особистості є важливою, але аж ніяк не необхідною умовою її самореалізації. Виникати можуть не будь-які структури, а лише їхній певний набір, що задається власними характеристиками особистості, характеристиками соціокультурного контексту її існування й різною топологією зовнішніх впливів як на перше, так і на друге. Тому шанс на самореалізацію мають і вузьконаправлені особистості.

Поки цей процес самоідентифікації й відповідності реального світу його особистісній картині має місце, людина відчуває себе як цілісну особистість, а світ і свої дії у світі як осмислені. Якщо ж руйнується цілісність цієї структури – картини світу особистості, її діяльності й самого

світу, – виникає фрустрація, екзистенціальний вакуум, відчуження. Таким чином, самореалізація особистості є як світ, що впорядковує життя, так і процес, постійно відтворений у безлічі можливостей, виборів, чинників. Це – синергетичний процес, аттрактором у якому виступає картина світу особистості. Але оскільки картина світу репрезентує сутність особистості, то, реалізуючи її, людина, по суті, реалізує свою сутність, переносячи її в світ, будуючи світ навколо себе й свою життєдіяльність у відповідності зі своєю сутністю. Тоді й життя особистості представляється як цільний і осмислений процес. Таке розуміння самореалізації особистості перегукується з багатьма концепціями, розглянутими раніше, будучи спробою їхнього розвитку й інтеграції. Але це розуміння дозволяє відповісти на багато питань, неясних у світлі інших підходів, дозволяє зрозуміти феномен самореалізації не як якийсь ідеал, але як реальний, складний і суперечливий процес. Таке розуміння феномена самореалізації особистості дозволяє:

1. виявити глибинні механізми потреби особистості в самореалізації, що показують, що ця потреба не є епізодичним явищем, характерним лише для окремих людей і в особливих умовах, а є проявом загальних закономірностей саморозвитку кожної особистості;

2. досягти більшої термінологічної ясності й теоретичної обґрунтованості в розумінні самореалізації особистості;

3. розділити в цьому понятті те, що виражає собою уявлення про суспільний ідеал, і те, як феномен самореалізації особистості проявляє себе в реальності.

При цьому використання синергетичних ідей, що претендують на пояснення фундаментальних основ самореалізації особистості, вимагає відповіді на питання про те, чи існують фундаментальні (онтологічні) підстави цього процесу, що узгоджуються із запропонованою концепцією. Крім того, надання особливої важливості у феномені самореалізації

світоглядним механізмам порушує питання й про гносеологічні підстави самореалізації особистості

1.3.Онтологічні і гносеологічні основи самореалізації особистості

Загально визнано, що потреба особистості в самореалізації носить фундаментальний характер, виражаючи сутнісні риси людської природи. Ми вважаємо, що потреба особистості в самореалізації, а також характер самого процесу самореалізації є проявом не тільки сутності людини, але й загальних закономірностей розвитку світу.

Мова, таким чином, повинна йти про онтологічні основи самореалізації особистості. Але онтологія дана людині через пізнавальні механізми. Ця думка присутня у всій історії філософії. І.Кант, міркуючи над проблемою волі, вважав істотним знайти не тільки онтологічні, але й гносеологічні основи цієї проблеми. Звідси його ідея «речі в собі» і «явища». У сучасній гносеології міцно затвердилася думка про теоретичну завантаженість досвіду. Тому важливо знайти і гносеологічні основи феномену самореалізації особистості. Використання синергетичної концепції не означає відкидання того, що вже напрацьовано філософською думкою в цій сфері. Положення про найтісніший взаємозв'язок буття й особистості є присутнім у понятті «практика» у марксизмі, і в інших концепціях. Е. Фромм наголошує на тому, що індивідуальна особистість кожного визначається особливостями людського існування, загальними всім людям. Тому розгляд людської ситуації повинен передувати розгляду особистості [245, с.44]. Яка ж людська ситуація? Який буттєвий контекст, що обумовив виникнення потреби у самореалізації і визначальний характер самореалізації?

Буття за визначенням, це все те, що існує. У рамках розглянутої проблеми можна говорити про такі рівні буття: буття світу в цілому; буття тієї частини світу, у якій існує дана особистість; буття внутрішнього світу

особистості. Таким чином, онтологічні підстави феномену самореалізації мають на увазі фундаментальні структури, порядок і закони цих трьох рівнів буття [135, с.57].

У термінах синергетики, граничні онтологічні підстави самореалізації особистості можуть бути виражені у поняттях «хаос» і «порядок». Складні феномени, що самоорганізуються, виникають на межі хаосу і порядку [132, с.66]. На цій межі і протікає існування особистості. Тут формується її самість. Тут своєю діяльністю у відповідності із своєю картиною світу особистість вносить упорядкованість у навколишній світ. Хаос і порядок – ось ті протилежності, у яких обертається увесь світ і в яких варто шукати пояснення феномену самореалізації.

Хаос представлений, головним чином, невизначеністю світу, що існує об'єктивно. Хаос, і, відповідно, невизначеність, реалізуються через дисипативні процеси, у формі безлічі випадкових взаємодій, а також у формі безлічі елементів, не залучених ні в які структури. Ще однією причиною хаосу є процес постійного ускладнення світу, і головним чином людського світу. Соціальні зв'язки і відносини, сама людина, стають усе більш складними. Все це викликано відкритістю, нестабільністю, тимчасовістю буття як контексту існування особистості.

Відкритість буття означає здатність навколишнього світу занурюватися в індивідуальний простір особистості, різко підвищуючи рівень усвідомлюваної невизначеності. Іноді особистість прагне закрити всі контакти із світом, але, проте, світ будь-якої людини – відкрите, незамкнуте середовище. Зовнішні впливи, які викликані незамкнутістю, не тільки відіграють значну роль у формуванні особистості, але багато в чому визначають і характер її самореалізації [272, с.44].

Невизначеність породжується і нелінійністю буття. Х.Л. Борхес запропонував образ Всесвіту, як образ флуктуючого світу, що має різні майбутні часи, різні завтра, які у свою чергу множаться і розгалужуються [40].

Треба, однак, пам'ятати про важливе нагадування Б. Паскаля про те, що невизначеність не може бути постійною, бо постійна невизначеність — це вже певна визначеність. Справжня невизначеність — це невизначеність час від часу, це певна часова невизначеність, коли час розпадається на часи, які ми не в змозі розташувати за принципом просторової ієрархії, як не в змозі розташувати і себе серед них. Невизначеність буття пов'язана з тим, що воно час від часу набуває певного статусу, тобто стає реальністю.

Тимчасовість — ще одна найважливіша онтологічна характеристика всіх рівнів буття. Принцип радикальної тимчасовості гостро проявляється в бутті особистості [251, с.351]. Час — як сполох, що зазиває особистість до самовизначення і самореалізації. Час — це плазма, у якій плавають феномени, це як би середовище, у якому вони можуть бути зрозумілі. Час означає й кінцівка індивідуального буття. Найбільш очевидною і найбільш легко усвідомленою є кінцева даність із якою стикається людина. Зараз ми існуємо, але прийде день, коли ми перестанемо існувати. Усвідомлюючи це, людина сприймає свою неминучу смерть як останню таємницю, як межу, за якою їй відкривається абсолютна невідомість. На думку багатьох дослідників, усвідомлення своєї смертності є однією із причин виникнення у людини гострої необхідності в самореалізації як потреби в цілісності та визначеності свого буття.

Що стосується порядку, то він може бути представлений як процес самоорганізації, який добре пояснюється поняттям універсального еволюціонізму. Це поняття впливає із трьох емпіричних узагальнень, які природно назвати дарвінівською тріадою: мінливість — стохастичність і невизначеність, органічно властиві природі; спадковість — залежність сьогодення і майбутнього від минулого; і відбір — система правил (законів), що відбирають із безлічі віртуальних рухів рухи реальні [162, с.56].

Характеристикою буття особистості є її свобода. Звичайно свобода визначається як однозначно позитивне явище. Але як первинний принцип свобода породжує хаос. Свободу можна представити, як відсутність

зовнішньої структури. Повсякденне життя людини дає їй певну ілюзію, що вона приходить у добре впорядкований світ, збудований за певним планом і такий самий світ покидає. Насправді індивід несе повну відповідальність за свій світ, сам є його творцем. З цієї точки зору свобода означає відсутність ґрунту, опори, людина не має на що спиратися. Відкриття цього породжує потребу особистості в певній основі і структурі.

Світ, у якому самореалізується особистість, це — світ, який характеризується постійним виникненням нового [197, с.7]. Самоорганізованість, таким чином, є найважливішою онтологічною характеристикою світу, що зазначає закономірне виникнення все нових і нових структур. На рівні живого це набуває вид потреби в самозбереженні та розвитку. На рівні людини самоорганізація доповнена потребою у самореалізації, тобто, потребою у самостійному вибудовуванні себе, власного світу і життєвого шляху.

Ідея самоорганізованості простежується у багатьох теоріях. Наприклад, як прояв самоорганізованості можна інтерпретувати поняття пасіонарності у Л. Гумільова, під яким він розумів особливий вид енергії, що є відхиленням від видової норми, яке не можна вважати патологічним [75, с.253].

Але людська діяльність, як і обсяг актуального знання, тобто такого, яке особистість сприймає як значиме для орієнтування та освоєння світу, локальна і за своїми просторово-тимчасовими параметрами, і за здатністю виділяти у навколишній дійсності важливі фактори. У результаті діяльність особистості щодо впорядкування поширюється тільки на деяку частину світу. Особистість не живе у світі взагалі, конкретна особистість живе в конкретному просторово-тимчасовому локусі світу, тут і тепер, у сукупності конкретних соціокультурних зв'язків.

Цей фазовий простір, що виникає у ході людської діяльності, сучасний американський філософ Дж.Аллен назвав «мезокосмосом». Він визначив його як світ людського досвіду, що складається із

упорядкованостей, із значимих цілісностей, які перебувають у процесі постійного перетворення [157,с.138]. Це – створена людством культура, що визначає наше бачення світу й, відповідно, форми самореалізації.

Такий підхід, що пропонує розглядати людину не ізольовано, а як єдину систему весь простір її існування, досить традиційний. Наприклад, Л.С. Виготський у понятті мовного рефлексу інтегрував в одну цілісність організм, свідомість, спілкування і культуру. П.С. Гуревич розглядає культуру як засіб самовираження людини, спосіб її самореалізації та саморозуміння [77, с.256]. Культура задає і форми ідентифікації, що лежать в основі самореалізації особистості. Щоденна праця, сусідські відносини, спільна релігійна практика, політична активність, дозвілля та розваги – усе це може бути формою ідентифікації особистості з певною культурою і формою її самореалізації.

Важлива онтологія і самої особистості, як відкритої системи, що самоорганізується, у якій можна виділити біологічну природу людини, її екзистенціальну суперечливість, родову та індивідуальну незавершеність, інтенційність і трансцендентність її душі, процесуальність і статтевий характер сутності. Першою онтологічною основою особистості є її біологічна природа. Правда, існує думка, що генетично-біологічні особливості особистості не мають великого значення. На думку К. Поппера, унікальність властива людським досягненням, і саме це робить наші самості унікальними. [269, с.52]

Екзистенціальна суперечливість, коли людина перебуває в нестійкому стані – джерело специфічних для людини потреб. В такому стані їй потрібні все нові форми співвіднесеності із світом, вона змушена переборювати безсилля, відособленість, розгубленість [214, с.163]. Екзистенціальні протиріччя, як стверджує Е.Фром, непереборні. На них кожен повинен давати свою індивідуальну відповідь, причому не тільки розумом, а всією своєю істотою. Життя особистості не вічне і не визначене, вона сама повинна структурувати Всесвіт, кожна особистість у

певній мірі залишається самотньою, тоді виникає запитання, у чому ж сенс життя кожного індивіда.

У тому, що людині відразу й споконвічно не дано бути цілком самою собою закладено велику мудрість. Саме завдяки цьому вона обдарована онтологічною волею: заповнити свою сутнісну неповноту через культурне становлення і самознаходження або не заповнити. Їй дана воля вибору між піднесенням до повноти дарувань, і падінням аж до втрати себе [23, с.107]. Це прагнення особистості до самодобудовування, до того, щоб досягти своєї сутнісної повноти, і є, по суті, потреба в самореалізації.

Найважливішою підставою потреби особистості в самореалізації є формування її внутрішнього «Я», що починається в дитинстві з того моменту, коли дитина починає говорити про себе в першій особі. Внутрішнє «Я» особистості — це та сила, що пристосовує середовище до себе у відповідності зі своїм внутрішнім змістом [229, с.132].

Особистість існує не тільки в об'єктивному світі, але й у суб'єктивному, у світі своїх інтенцій. Інтенційність – важлива онтологічна характеристика особистості, багато визначає в її бутті, у виникненні потреби у самореалізації, а також у тому або іншому характері самореалізації. Особистість здійснює свій вибір не просто у фізичному просторі-часу, але ще й у потоці своїх інтенцій, у яких пам'ять про минуле і погляд у майбутнє також відіграють істотну роль. Адже завдяки пам'яті і здатності індивіда вдивлятися у своє власне майбутнє, його «тут і тепер» насправді має тривалість. У його індивідуальному «тут і тепер» одночасно є присутнім його індивідуальне минуле, і його індивідуальне майбутнє.

У процесі становлення особистості з'являється суб'єктивна свідомість, котра в західній культурі слугує для аперцепції та інтерпретації реальної дійсності, засвоєних у ході онтогенезу та соціалізації парадигмальної картини світу. Для вибору рішення особистість частіше використовує свій дискретно-дискурсивний раціоналізм, котрий оперує

конвенційними поняттями для тлумачення конкретних фактів і подій, а також для прийняття рішень стосовно життєвих проблем.

Об'єктне і суб'єктне дозволяють розглядати людину, як непідробну цілісність. Саме це поєднання дає особистості і певний фундамент – основу, і спрямовує її до активного творчого джерела [257, с.179].

Вже згадувалось, що поняття картина світу особистості неоднозначне та дихотомічне. Воно ділить континуальну реальність на полярні категорії: життя і смерть, розум і тіло, зовнішнє і внутрішнє, розум та інстинкт тощо. Дихотомії розтинають цілісне переживання людини навпіл, породжуючи страждання. Часто критичні переживання виникають від того, що дихотомічні поняття проводять межу між сторонами єдиного досвіду як окремої людини, так і спільноти.

Свідомість особистості є острівцем у морі безсвідомого, яке може суттєво впливати на породження життєвих актів. Саме свідомість через свою вищу форму, котрою є самосвідомість, проводить роз'єднувальну межу між „Я” та „не-Я”. Найбільше людина ототожнює себе зі своєю свідомістю, котра є вищою формою психіки, а ще тісніше – зі своєю самосвідомістю як вищою формою свідомості. Людське „Я” претендує на роль господаря-розпорядника життя особистості. Межі „Я” можуть розширюватися, коли особистість включає в нього інших людей – тоді вони разом творять гіперособистість.

Особистість може розширювати своє „Я” аж до ототожнення його із Всесвітом. Рух самоототожнення може відбуватися від Всесвіту до організму, від тіла до „Его”, від „Его” до образу, яку особистість демонструє своєму оточенню. Локус ототожнення суттєво впливає на стосунки особистості зі світом, спільнотою, іншими людьми, із самою собою. Установлені особистістю межі та створені цим суперечності породжують характерні для особистості проблеми. Джерелом проблем для неї є її схильність до аналізу суперечностей як безкомпромісних і таких, що існують кожна сама по собі, без необхідного зв'язку з іншою, у той час

як світ континуальний, і всі протилежності взаємопов'язані. Протилежності породжує дискретно-дискурсивне розсудливе мислення, реальність – це єдність протилежностей. Розмежувальні кордони існують лише в картинах світу людей. Оманливі межі не лише роз'єднують, але і з'єднують.

Думками людина творить свій світ, бо її думки втілюються в її предметні діяльності та соціальні вчинки. Картина світу особистості має надзвичайно велике значення в її продуктивній самореалізації на життєвому шляху. Картина світу особистості розвивається в ході освоєння нею знакових систем культури, через які закодовується здобутий попередніми поколіннями соціальний досвід.

У суб'єктній картині світу важливу роль відіграє прийнята в ній індуктивна та дедуктивна категоризація існуючих реалій, котра впорядковує факти і події життєвого шляху. На базі власної картини світу особистість тлумачить обставини свого життя. Будь-яке тлумачення особистістю світу і визначення конкретної ситуації стає реальним у породжуваних нею життєвих актах.

Інтенційність внутрішнього світу особистості відбиває трансцендентне у світі. Трансцендентне можна інтерпретувати як вираження надії на можливі резерви і на можливість виходу з безвихідності. Можливо, це пов'язано з надмірністю людської природи, що виходить за межі усвідомлення самого індивіда, але частково репрезентується в його картині світу. Коли в навколишній реальності індивід не знаходить нічого, що дозволяє зберегти сили, знайти «другий подих» у хаосі життя, він звертається в глибини трансцендентного усередині себе, у своїй душі, або у надприродній реальності.

Людині взагалі важливо усвідомлювати, що світ не зводиться до доступної для огляду частини, що нерідко викликає гостре розчарування і фрустрацію. Особистість інтуїтивно усвідомлює, що будь-який локальний вибір кінцевий, має в собі неминуче завершення. Відчуження, у результаті

виявляється неминучим. Далеко не всі при цьому можуть зберегти мужність. Актуальність цієї небезпеки інтуїтивно усвідомили світові релігії, які стверджують не важливість земного життя для справжнього існування особистості.

Останнім часом усе більше поширена позиція, відповідно до якої природа особистості історична; вона не стан, а процес. Особистість перебуває в стані постійного новонародження. Сутність особистості є процес, що може бути представлений як функціонування силового поля взаємодії особистості і світу, як блукаючий аттрактор. Але будь-який процес, у тому числі і процес самостановлення особистості і її самореалізації, так чи інакше, пов'язаний зі змінами речей. Відповідно, і соціальна визначеність особистості не може бути жорстко й однозначно закріплена. У перехідних станах свого саморозвитку людина саме і втрачає свою соціальну визначеність, переходячи або так і не переходячи до нової визначеності.

Природно, у розумінні особистості не можна обмежитися тільки її внутрішнім змістом. Її діяльність здійснюється у певному полі взаємодій зі світом. Виходячи з екологічної парадигми, як єдину систему можна представити окремого індивіда разом з тією частиною навколишнього світу, із якою він безпосередньо взаємодіє [186]. Такий підхід має коріння в багатьох філософських, соціологічних і психологічних теоріях. За Л.С. Виготським, для розуміння психічних процесів варто вивчати середовище, у якому живе людина. У психології поводження особистості розглядається як процес єдиної, цілісної системи людина - навколишній світ. Центр особистості, який ми називаємо Я, лежить не у самому індивіді, а у його бутті. Важливо також розуміти, що дії особистості не реакція, не відповідь на зовнішнє роздратування, а вирішення тих проблем, які постають перед особистістю [61,с.97].

Таким чином, мова йде про певні взаємодії особистості з навколишнім світом, а не особистість у всій сукупності суспільних

відносин, і тим більше не про космічні аспекти особистісної природи. Конкретний соціокультурний контекст, у якому існує дана конкретна особистість, виступає як значимий простір, що задає відповідні можливості, форми, характер самореалізації особистості.

Підходи до розуміння сутності особистості, які стверджують, що особистість одночасно – і продукт, і процес, і ціле, і частина того середовища, у якому вона формується і діє – є досить популярними. Це вказує на необхідність застосування теорії поля, теорії динаміки психічних сил, подібної тим, які розроблені стосовно до явищ, які досліджуються природними дисциплінами. Таке розуміння сутності особистості настільки відповідає синергетичній концепції, що міркування про методологічний збіг давньогрецьких космогоній і сучасних вчень про особистість здається цілком природним. Темрява і світло, хаос і порядок - саме в цих поняттях необхідно було осмислити процеси фізичного і природного створення. Але для кожного з названих понять є аналогічний психологічний стан. Темрява – це те неусвідомлене Я, де зосереджені колосальні сили, під дією яких відбувається відшаровування рівнів свідомості. Порядок встановлюється на рівні Я; напрямок руху – від невідомого (темряви) до відомого (світла), а потім знову невідоме і небезпечне занурення в п'тьму [20, с.155].

Взаємодії усередині цього фазового простору носять рефлексивний характер. Зворотна реакція особистості на зовнішній вплив уже несе у собі деякі корективи, обумовлені внутрішнім змістом, і тим самим змінює фазовий простір у певному напрямку. Уже змінений навколишній світ, впливає на особистість і т.д. У процесі взаємодії індивіда й світу відбувається переворот, сутність якого полягає у тому, що він (індивід) стає суб'єктом. Формується індивідуальне Я особистості, що оцінює і приймає рішення, що виступає як аттрактор у фазовому просторі взаємодій особистості та світу.

Самоорганізуючим аттрактором особистості є самість. Самість – це самоусвідомлююча свідомість, що, оцінює себе, коректує, творить новий

зміст. Це те, що раніше називалося «душею», якщо відкинути релігійний зміст цього поняття [20, с.156]. За словами К. Поппера, самість одночасно спостерігає і вживає дії. Вона діє й страждає, згадує минуле і програмує майбутнє, будує очікування і заперечення. Вона містить бажання, плани, надії, готовність діяти та живий зміст самої себе як буття активної самості, центра дії [194, с.216].

Таким чином, буття на всіх його рівнях характеризується з одного боку невизначеністю, з іншого боку наявністю процесів самоорганізації. Це найважливіші онтологічні основи всіх основних проявів феномена самореалізації особистості. Синергетичне середовище безупинно продукує виникнення різних флуктуацій, – у результаті дії яких у середовищі виникають неоднорідності, що служать основою майбутніх форм упорядкованості (структури-аттрактори). Такою структурою у фазовому просторі соціокультурного буття є сутність особистості. Невизначеність буття породжує гостру потребу у замиканні структури. Тому, виникає ще одна структура-аттрактор – картина світу особистості. Ця картина світу є аттрактором і для внутрішнього світу особистості, і для її діяльності, що впорядковує навколишній світ [269, с.51].

У процесі взаємодії особистості зі світом рівновага постійно зміщується то у бік переваги внутрішнього (і при цьому особистість прагне до реалізації свого внутрішнього, ігноруючи всі соціальні перешкоди), то у бік переваги зовнішнього (і тоді людина жертвує життям в ім'я зобов'язання, честі й інших мотивів соціального походження). Вектор сил, що становлять сутність особистості, виявляється блукаючим аттрактором.

Сутність особистості має інтегральний характер, який визначається флуктуючими впливами з боку елементів її внутрішнього світу, і з боку актуального змісту зовнішнього. Свідомо або підсвідомо особистість інтегрує і свої біологічні компоненти, і накопичений досвід та знаннями, і зовнішні умови свого існування. Сутність особистості є не впорядкована система певних реакцій, а нелінійно детермінований хаос. Це має багато

переваг, тому що хаотичні системи функціонують у широкому діапазоні умов, легко адаптуються до змін і дають тим самим можливість організму пластично пристосовуватися до непередбаченої поведінки зовнішнього середовища [60, с.50]

Процес формування особистості є тривалим і складним процесом. При цьому формується цілий ряд механізмів, що виступають як проміжна ланка між індивідом і світом – мова, мислення, самосвідомість і т.д. Ці механізми з розвитком набувають певною мірою самостійного існування. Рефлексія доповнюється саморефлексією. Виникає здатність до занурення в себе. Об'єктивні потреби перетворюються в суб'єктивні цілі. Безліч мотивів, взаємодіють, вступаючи у протиріччя один з одним, в умовах різноманітного потоку впливів ззовні, – породжують черговий хаос і, отже, вимагають упорядкованості. Все це реалізується в картині світу індивіда.

У контексті картини світу доцільно говорити про гносеологічні основи самореалізації особистості. Здійснення діяльності вимагає орієнтування, тобто визначення, принаймні, основних параметрів обох сторін невідомості, у результаті чого невизначеність системи людина - світ перетворюється в реальну або ілюзорну впорядкованість. Саме людське Его шляхом логіки і мови приводить хаос світу до порядку. Те, що давно визрівало у різних життєвих ситуаціях, переломлюючись у внутрішньому світі людини, стає відомим і зрозумілим [194, с.226]. Але людський розум не здатний охопити в повному обсязі нескінченне різноманіття, складність і процесуальність світу. Феноменологічне сприйняття буття індивідом не дозволяє йому усвідомити, і відповідно відштовхнутися від цього усвідомлення, світ як єдиний і взаємозалежний. Людина, за словами К. Поппера, приречена існувати в умовах правдоподібного знання, виступаючи як шукач істини, але не її власник. Це – гносеологічні основи невизначеності буття.

Хоча сукупне людське знання може досить повно і точно відбивати світ, але окремо взята людина не може в значному обсязі засвоїти це

знання. Накопичена людиною інформація, часто, – суб'єктивна інтерпретація самості особистості і об'єктивного змісту фазового простору. Тому процес пізнання приводить до формування у людини такої картини світу, яка далеко не завжди може бути зведена до об'єктивних і вірних знань.

Для нормального сприйняття власного існування людина має відчувати своє порозуміння із тим, що відбувається навколо неї, а це означає порозуміння із оточуючим світом і із самим собою. Але воно може бути замінено, з погляду самості особистості, і порозумінням мислення із самим собою. Давно відомо, що людей турбують не події, а лише їх сприйняття. Характерні в цьому плані такі світоглядні механізми як міф або релігійна віра, які успішно знімають суб'єктивне відчуття невизначеності. Потрібно бути до краю короткозорим у науці, щоб не помітити, що міф є (для міфічної свідомості, звичайно) найвища по своїй конкретності, максимально інтенсивна і у найбільшій мірі напружена реальність [168, с.140]. Важливо суб'єктивне сприйняття картини світу як адекватної. Це забезпечує надійність поведінки там, де з раціональної точки зору можна було б очікувати від індивіда повної безпорадності.

Таким чином, в умовах, коли об'єктивний зміст зовнішнього і внутрішнього світу для окремої особистості виявляється принципово непізнаним у повному і адекватному обсязі, суб'єктивна інтерпретація - тобто картина світу, може бути єдиним, реально функціонуючим механізмом орієнтування у світі. Картина світу містить у собі безліч пізнавальних схем. Ці схеми виконують роль плану, до якого звертаються при виконанні складної послідовності дій, або роль контексту, у рамках якого розуміються окремі факти або ситуації. Але така схема може бути відділена від своєї первісної функції і використана як самостійне джерело інформації [168]. У цьому варіанті картина світу особистості починає відігравати вирішальну роль у її життєдіяльності.

У ситуаціях із зовнішніми подразниками, що не мають чіткої структури, схема буде створюватися за допомогою внутрішніх факторів. Індивід повинен створити власну схему, що відповідає особистому досвіду. Крім того, оскільки зусилля до створення схеми додає сам індивід, у нього з'являється почуття задоволення, причетності, оскільки саме він замкнув структуру ситуації в єдине значуще ціле [157, с.141].

Якщо індивід і світ довкола нього – синергетичні феномени, що володіють високим рівнем відкритості, нестійкості, нелінійності, тобто високим рівнем хаосу, то картина світу є вираженням потреби у визначеності. Її основна функція – впорядкування досвіду, у якому формується сутність індивіда. З початку свого формування картина світу, виступає як суб'єктивна інтерпретація фазового простору індивід - світ, вона починає привносити свій вплив у процес взаємодії індивіда зі світом, і саме вона стає тією ментальною картою, за якою індивід прокладає маршрут свого життя, знаходячи і реалізуючи своє Я. Тепер він відштовхується не від об'єктивного світу, і не від реального себе, а від своїх уявлень про світ і себе, тобто від своєї картини світу. Внутрішній світ особистості і простір її самореалізації взаємопов'язані.

Картина світу – це як узагальнення історії всіх взаємодій конкретного індивіда із навколишнім світом, що мають місце протягом всього його життя аж до моменту "тут і тепер", узагальнення, що включає в себе і духовну, і тілесну, і соціальну складову особистості. Адже саме ці взаємодії, ці складові, у формі творчих сил, у формі суспільних відносин, у формі життєвих сценаріїв, соціальних ролей, Я-Концепції, у формі самооцінки, менталітету й у безлічі інших форм утворили сутність особистості. Тому, якщо ми розглядаємо сутність особистості як аттрактор, що народжується в її взаємодії із світом, то картина світу буде репрезентацією змісту цього аттрактора у свідомості особистості. Таким чином, картина світу – єдиний механізм, що виражає сутність, дозволяє орієнтуватися у світі і створює, нехай іноді й ілюзорно, визначеність і

світу, і самої особистості, і її положення у світі. Отже, саме картина світу (гносеологічний механізм) і є те, що вимагає своєї реалізації в процесі життєдіяльності особистості.

Два полюси людського існування – внутрішній зміст особистості і її зовнішнє оточення, – пов'язані через діяльність. Основою особистості є багатство зв'язків індивіда зі світом, які існують як у формі предметної діяльності, так і у формі діяльності свідомості. Через діяльність особистість будує своє життя у відповідності до картини світу, при цьому відчуваючи реальність. Перенесення змісту картини світу зовні здійснюється двома способами. Яскравими прикладами першого є міфологічні, утопічні та інші форми ілюзорного світосприймання. Цей спосіб полягає у наданні світу тих якостей, які відповідають картині світу індивіда.

Другий спосіб – практичне перетворення дійсності у відповідності зі своєю картиною світу. Така відповідність породжує те яскраве почуття, що супроводжує здійснення надій, планів, ідеалів і навіть простого усвідомлення, що все у світі відбувається так як треба. У той же час, потреба людини в упорядкованості не є простою реакцією на невизначеність світу. Потреба в самореалізації, як перенесення процесів впорядкування усередині, у картині світу особистості, на зовнішній світ, є форма прагнення до самозбереження людської індивідності, до її цілісності як особистості і як діяльної, перетворюючої світ істоти.

Людське "Я", сформована ним картина світу і процес самореалізації, потреба в самореалізації, – саме і є такими аттракторами, на які виходять процеси еволюції в цих середовищах. Діяльність людини при цьому виступає найважливішим джерелом визначеності, внесеною особистістю в навколишній світ, саме людське розуміння того що відбувається і є та сила, та здатність, що дозволяє індивідові утвердитися в умовах невизначеності навколишнього світу [157, с. 140]. Картина світу особистості, що включає в себе значимі інтерпретації, смислові опори того що відбувається, є

найважливішим механізмом таких процесів, у результаті яких навколишній світ починає сприйматися людиною як осмислений, зрозумілий.

Особистісна картина світу виступає як структура, що самоорганізується, а процес самореалізації особистості є процесом самодобудовування мезокосмосу, у результаті чого особистість створює визначеність, упорядкований простір навколо себе. Визначеність є фундаментальною потребою людини, яка дозволяє прогнозувати і виробляти стратегії, вирішувати для себе екзистенціальні дихотомії і знаходити сенс існування. Процес самореалізації дозволяє замкнути структуру на всіх рівнях буття. Єдність Я, що дозволяє перебороти роз'єднаність актів поведінки, обумовлює єдність світу, оскільки веде до організації світу відповідно до дійсної наявності засобів і знарядь реалізації Я [5, с.121]. Самореалізуючись, особистість досягає динамічної стійкості, зв'язуючи в одне ціле себе і світ.

Освіта як когнітивний процес відіграє основну роль у формуванні пізнавального інструментарію та смисложиттєвих пріоритетів картини світу особистості, визначаючи потенціал її саморозвитку та зміст і напрями пошуку індивідом власної ідентичності. Необхідність вчитися викликана потребою особистості у внутрішній єдності [257]. Розвиток інформаційних технологій веде до того, що більшість технологічних операцій людина може передати комп'ютеру, а сама – почати мислити інноваційно, проєктивно. У зв'язку з цим виникає потреба формування навичок мислення високого рівня, що включають здатності до аналізу, синтезу, узагальненню, класифікації, оцінюванню. Оцінка особистістю власної освітньої діяльності, відноситься до розумових процесів, які контролюють і регулюють процес мислення особистості. Здатність особистості приймати рішення про використання освітніх стратегій, їх корекцію особливо важливі для створення власної картини світу.

Але фазовий простір людського досвіду, – а тим більше, увесь інший світ, незважаючи на впорядковуючу та освітню діяльність людини, все ж таки є відкритими середовищами, тому життя людини завжди буде проходити в умовах більшої або меншої невизначеності. Ми повинні визнати, що не можемо повністю контролювати навколишній світ, як не можемо повністю контролювати соціальні процеси [198,с. 51].

Особистість намагається завоювати буття і опанувати його; але вона ніколи не досягає стабільного, остаточного і повного оволодіння світом. Самореалізація завжди локальна, залишаючи можливість для росту особистості і її подальших досягнень. Творчий чи руйнівний характер має розвиток життя особистості – це залежить від типу вирішення смислових протиріч, колізій та переломів, котрі зустрілися на її життєвому шляху. Переломні переживання вимагають свого зняття, розв'язання чи подолання. Вони часто диктують і пошук нового смислу, принципово нового рішення чи віднайдення оригінальних ресурсів. Саме переломні переживання, викликані внутрішніми перепонами, є початком як розвитку, так і деградації особистості.

Узагальнюючи сказане, можна прийти до наступних висновків:

1. Найважливішими онтологічними й гносеологічними підставами самореалізації особистості є хаос і самоорганізованість, що існують як об'єктивно у світі, так і суб'єктивно в пізнавальних механізмах людини. Потреба людини в самореалізації є проявом такої фундаментальної властивості навколишнього світу, як самоорганізація.

2. Хаос представлений невизначеністю зовнішнього світу й внутрішнього світу особистості.

3. Самоорганізованість у життєдіяльності людини проявляється в упорядкуванні внутрішнього світу особистості з формуванням її самості; гносеологічним упорядкуванням усіх рівнів буття у формі картини світу; упорядкуванням світу навколо себе відповідно до єдиної картини світу.

4. Самореалізація особистості з погляду синергетики - це подолання

її віртуальних станів при русі від особистісного хаосу до впорядкованості фазового простору її існування. Але якщо світ і особистість не є жорстко детермінованими системами, то й самореалізація особистості не може бути однозначною. Стає актуальним питання про форми, межі і основні умови самореалізації особистості.

1.4. Сутність та форми самореалізації особистості.

При розумінні самореалізації особистості як синергетичного процесу самотійного втілення в реальність її власної самоті, ми отримуємо широку палітру проявів цього феномену, і деякі форми самореалізації явно не відповідатимуть традиційним уявленням. Суть запропонованого підходу при цьому зберігається: у всіх випадках мова йде про потребу упорядкувати світ навколо себе відповідно до своєї картини світу. Різні форми самореалізації визначаються самістю кожної конкретної особистості.

Слід відмовитися від однозначної ідеалізації феномену самореалізації. Далеко не завжди картина світу особистості, що визначає характер життєдіяльності, є результатом її власної роботи. Часто має місце некритичне засвоєння чужих або загальноприйнятих уявлень про світ, людину і її місце в світі (наприклад, в традиційному або масовому суспільстві). Чи буде при цьому самореалізація особистості творчою і самотійною? Картина світу особистості може бути і негативною, і тоді самореалізація носитиме руйнівний характер. Крайні із цих форм можна позначити як відчуження і творчий саморозвиток.

Прояви відчуження дуже різноманітні і, можливо, вже через це важко знайти остаточне вирішення цієї проблеми. М.Маркович вважає, що поняття відчуження є категорією загальною і дає можливість охопити всі негативні аспекти людського становища, трактує відчуження як

протиріччя між потенційними можливостями людського індивіда і їх обмеженим здійсненням [153, с.38].

Проаналізуємо внутрішній стан і реальне становище, які характерні для відчуженої особистості. У першу чергу це втрата людської самототожності, що полягає в конфлікті між актуальним існуванням і потенційним буттям та у відчутті втрати індивідом свого «справжнього Я». Це також деструктивний характер соціальних стосунків замість можливої співпраці, співробітництва, осмисленої комунікації та турботи про інших. Наступною характеристикою відчуженого стану особистості може бути відчуття безсилля від того, що власна доля вийшла з-під контролю особистості і перебуває під впливом зовнішніх сил, а разом з цим з'являється відчуття безглуздя існування, неможливості досягти життєво важливих цілей. Сприйняття навколишньої реальності як світу, у якому втрачені соціальні норми, зруйнована культура і звична система цінностей і людина виявляється відірваною від звичних структур і вже не може прожити все життя у тісному маленькому світі, центром якого була вона сама; світ став безмежним і загрозливим.

Однією з характеристик відчуження є відчуття самотності, виключення особистості із системи соціальних зв'язків. При цьому порушується одна з найбільш фундаментальних характеристик людської суті - потреба зв'язку із навколишнім світом. Особистість може бути фізично самотньою, але при цьому пов'язана з якимись ідеями, моральними цінностями або хоч би соціальними стандартами - і це дає їй відчуття спільності і приналежності. Також важливою характеристикою відчуженого стану людини є стан, коли діяльність її виявляється чимось зовнішнім, що не належить до її суті. Вона у своїй праці не затверджує себе, а заперечує, відчуває себе не щасливою, а нещасною, не розвиває вільно свою фізичну і духовну енергію, а виснажує свою фізичну природу і руйнує свої духовні сили [153].

У межах запропонованої нами синергетичної концепції самореалізації доцільно інтерпретувати феномен відчуження наступним чином. Всі прояви відчуження, як би різноманітні і далекі один від одного вони не були, є проявом певної суті особистості, яку і необхідно виявити. Визначення відчуження як конфлікту між актуальним людським існуванням і здібностями людини, дає можливість зробити висновок, що всі виявлені характеристики відчуження мають пряме відношення до явища втрати самоідентифікації особистості, тобто до появи гострих протиріч між її картиною світу, включаючи Я-концепцію, і тим реальним світом, із яким особистості довелося зіткнутися.

Відповідно, суть відчуження можна представити як неможливість особистості реалізувати себе; тобто неможливість вільного прояву її суті відповідно до власної картини світу, що включає і певне розуміння трудової діяльності, і її зв'язки зі світом та іншими людьми, і систему цінностей, ідеалів, ментальних установок. Відчуження і самореалізація, у цьому сенсі, є антиподами. До такого висновку приводить узагальнення досліджень вказаної проблеми. Практично будь-яка інтерпретація феномену відчуження спирається на такий стан особистості, коли вона не стверджує себе, а заперечує, відчуває себе не щасливою, а нещасною, відноситься до власної діяльності як зовнішньо детермінованої. Але точно в такому стані перебуває людина, позбавлена можливості самореалізації. Інакше кажучи, про які б форми відчуження не йшла мова, який би зміст не вкладався у це поняття, які б механізми відчуження не малися на увазі, всім їм властивий загальний зміст. Відчуження це та межа, де самореалізація особистості неможлива.

Ця неможливість обумовлена, перш за все, об'єктивними соціально-економічними причинами, але якоюсь мірою і суб'єктивними, особовими характеристиками людини. Хоча об'єктивний розвиток суспільства і розвиток людської суб'єктивності певною мірою взаємоузгоджені процеси, все це при сприятливих соціальних умовах для самореалізації людина

може залишитися непотрібною. І, навпаки, в суспільстві можуть бути відсутніми будь-які умови самореалізації, та все ж значна частина людей здійснює свої прагнення до самореалізації. Одна людина наполегливо прагне до самореалізації в будь-яких умовах, тоді як інша відмовляється від неї навіть за найсприятливіших обставин.

Особливо, це характерно для періодів бурхливих змін, у яких, врешті-решт, опиняється будь-яке суспільство. Це періоди різкого зростання невизначеності світу, коли дуже багато людей виявляється не в змозі зрозуміти, що відбувається і відчуженими, від життя. Це означає, що людина усвідомлює невідповідність, яка виникає між реальністю і своїми уявленнями про цю реальність і неможливість її подолати.

Визнаючи неминучою певну стихійність суспільного розвитку, як це витікає із теорії самоорганізації, подолання відчуження слід бачити не у встановленні повного контролю над стихійними процесами а, навпаки, в наданні цьому контролю допоміжного значення. Необхідна можливо велика відвертість суспільства, яка б надала якомога більше можливостей для особистісного самовиявлення. Коли особистість відкрито дивиться на світ, знаючи про його непередбачуваність, пам'ятаючи про можливість програти, враховуючи наявність економічних, політичних, культурних, етичних і інших обмежень, вона може адекватно вибудовувати свою картину світу і життєдіяльність в цілому, відчуваючи себе господарем не світу загалом, а свого власного життя. Сукупним результатом діяльності вільних людей буде така різноманітність побутового, соціального і духовного світу, яка дозволить практично кожному сформувати індивідуальну стратегію свого життя і реалізувати її. Це і можна вважати подоланням відчуження [29].

Аналіз змісту життєдіяльності людини дозволяє виділити ряд проміжних форм особистісної самореалізації, як позитивних, так і негативних. Зміст картини світу індивіда може бути нав'язаний йому, як це і відбувалося упродовж всієї історії людства, але якщо цей зміст, і

відповідно спосіб його реалізації прийняті людиною, то вони перетворюються на її внутрішній імператив, здійснюючи найбільший вплив на її особисті вибори.

За Е. Фроммом, в суспільствах традиційного типу людина не вільна, але це сприймається нею як природний стан. Людина вписана у існуючі економічні і соціокультурні структури. Місце конституюване для неї традицією, релігією, менталітетом. Фактично це означає збіг картини світу і самого світу, як би ілюзорно і міфологічно ця його картина не виглядала. Власне існування не сприймається людиною як відчужене і не супроводжується відповідними соціальними і психологічними станами [247].

Така ситуація не завжди має продуктивний і позитивний характер. Адаптація особистості до певних умов існування часто за рахунок зниженням її інтелектуальних і моральних якостей. Людина може адаптуватися майже до будь-якої культурної системи, але якщо ця система протирічить її природі, у неї розвиваються ментальні і емоційні порушення [154]. Внутрішнє прийняття такого стану не дозволяє індивідові усвідомити його як відчуження; але і самореалізація тут носить деформований характер.

У повсякденному житті більшість людей сприймає зовнішні для себе цінності і життєві стратегії як власні. Ці спочатку зовнішні цінності стають внутрішніми, часто неусвідомлено, і відтепер життя індивіда не мислиться для нього без цих не ним вироблених і не критично засвоєних цінностей і уявлень. Чи можемо ми говорити при цьому про справжню самореалізацію? Суб'єктивно людина сприймає своє життя як таке, що відбулося, і цю суб'єктивну оцінку не можна ігнорувати.

Одним з усвідомлених елементів картини світу, і одночасно організації життєдіяльності особистості, є життєві сценарії – життєві плани, що постійно розгортаються. Вони відіграють роль психологічного імпульсу, що генерує подальший рух, причому дуже часто незалежно від

опору або вільного вибору особистості [164]. Іншими словами, життя людини значною мірою програмується, хоча сама особистість звичайно не ставить глобальних цілей, не шукає сенсу життя, а живе за вже готовим сценарієм. Проблема самореалізації особистості при цьому не знімається, оскільки життєвий сценарій може цілковито відповідати картині світу людини.

Аналіз людських доль показує, що прагнення і відчуття задоволення у людини не обов'язково пов'язані із максимальним розвитком її потенційних здібностей (можна назвати цей рівень самореалізації індивіда первинним). Індивід формується як унікальна особистість, усвідомлює це і вільно реалізує свою самість. Але не завжди це пов'язано із всебічним розвитком людських здібностей. Адже навіть багато представників тих видів діяльності, які традиційно вважаються творчими, були «вузькими» фахівцями - художниками, поетами, фізиками. Та це не перешкодило їм досягати високих результатів і відчувати при цьому, що життя прожите не даремно. Тут важливіше усвідомлений і самостійний вибір справи свого життя.

Представники нетворчої, чи навіть рутинної праці, також не приречені на неможливість самореалізації. Є.М. Трубецький писав, що навіть найбуденніша діяльність може містити у собі щось безвідносне цінне, залежно від того, який дух у неї вкладається, якими намірами вона надихається. Є безліч буденних, сірих людських справ, але коли в них людина вносить служіння, коли вона вкладає в них почуття самовідданої любові до Бога, до Батьківщини або навіть просто до близьких людей, вона тим самим творить щось вічне. Створюючи відносні цінності, людина, сама того не помічаючи, чинить щось інше, невимірно важливіше: вона визначає саму себе, виковує свій людський образ. Трансцендентне пронизує буденне, і індивід виявляє цілісність світу і себе як осмислений елемент цього світу. Тут важлива внутрішня злагода, вільне, осмислене і самостійне прийняття особистістю вибраного способу життєдіяльності.

Самореалізація особистості може набувати форми поодинокі дії, що перекреслює все попереднє життя. Це так звана піднесено-трагічна самореалізація, що не вкладається в певні концепції, але без неї дуже часто все життя особистості втрачає сенс. Є і такі індивіди, свого роду флуктуації, відхилення, які народжуються всередині соціокультурного середовища і існують в ньому як усі, сприймаючи традиційні цінності і установки. Але на якомусь етапі вони роблять, можливо, маленький крок - уперед, убік або навіть назад, - який, зрештою, прирікає їх на самостійний, автономний рух. Він може бути тісно пов'язаний із загальним потоком, або не пов'язаний з ним, але в цьому русі вони самі визначають параметри своїх дій і оцінок.

І що дає сили цим одинакам в їх автономному існуванні? Природа наполегливої вірності власному життєвому шляху - це і є потреба в самореалізації, що розуміється як життя в цілому, або окрема вирішальна дія, що виражає суть даної особистості, що репрезентується у її картині світу. Для тих небагатьох, хто виходить за межі зовнішнього благополуччя і процвітання, ніколи жодне суспільство не буде гармонійним. Вони безперервно спрямовані за межі пізнаваного, за межі розрахунку. Така людина дійсно будує свою долю, і сама до неї йде [165]. Таких людей завжди небагато, але саме вони є аттракторами виникнення нового.

Саме таких людей Л.Гумільов назвав пасіонарними, наголошуючи на пріоритетності в їх діях внутрішніх прагнень до діяльності, спрямованих на здійснення певної мети. Мета ця для пасіонарної особистості є більш цінною ніж власне життя. Життя розуміємо тут як важке, суворе і небезпечне завдання, а самореалізація - як героїзм стоїчного опору тотальному неблагополуччю світу – що, до речі, виходить за межі ієрархії мотивацій А.Маслоу.

Але здебільшого в проявах самореалізації переважає творче начало. Можливо, одна з найважливіших людських якостей, яка є наслідком того, що людина є синергетичною системою, полягає в її здатності до

нескінченного і позитивного саморозвитку. Будь-яка синергетична система - це безперервне блукання у фазовому просторі можливих і неможливих шляхів добудовування власної структури. Така особливість людини фіксується в поняттях творчості, всебічного розвитку особистості, самоактуалізації.

Ідея про внутрішню властиві людині потреби до позитивного саморозвитку характерна для багатьох філософських вчень. Часто саме це вважається самореалізацією. Розгляд суті особистості в самоактивності, в діяльнісно-творчому ставленні до світу і до себе розроблено в німецькій класичній філософії. Воно виражене в уявленні Канта про людину як «практичного суб'єкта», у вченні Фіхте про єство людини як діяльне «Я», в переконаннях Гегеля, що саме спонтанна активність поняття суті породжує нове буття. Ця ідея є основною і для марксистської теорії людини, в якій стверджується, що будь-якій людині у відповідних соціально-економічних умовах властиве прагнення до всебічного розвитку здібностей. І тут акцентується внутрішню властива людині потреба в максимальному самовиявленні, яка реалізується, як тільки для цього виникають більш - менш відповідні умови [65].

К.Роджерс, якому і належить термін «самоактуалізація», вважає цей феномен універсальною характеристикою всіх форм життя, включаючи рослини і тварин. Вона виявляється у властивому прагненні реалізувати свої здібності, зберегти життя. Відповідно, відносно людини, життя - це процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей, генетично закладених в людині. І лише у людини це прагнення може прийняти усвідомлений і творчий характер.

Про внутрішню властиву здатність живих систем до розвитку як прояву синергетичних процесів пишуть багато дослідників, підкреслюючи, що за мету людського життя слід вважати розгортання сил людини згідно законам її природи. Роджерс виділяє низку особливостей процесу самоактуалізації. Це, в першу чергу, прагнення індивіда розвиватися у

напрямі все більшої складності, самодостатності, зрілості і компетентності; незалежність від зовнішніх чинників і опора на себе; віра в своє «Я», яка дозволяє бути вірним собі. Роджерс обґрунтовує не зменшення напруги в процесі життєдіяльності, а її збільшення; самоактуалізація немає стану завершеності, нірвани або щастя, це також не зменшення напруженості і не гомеостаз. Для цього процесу характерне оцінювання, завдяки якому той досвід, який зберігає або підсилює «Я» людини, оцінюється позитивно [201].

Цікаво, що є істотна схожість у поглядах К. Маркса і К. Роджерса на прояви позитивної суті людини, що прагне до самореалізації. За Марксом, повноцінна людина реалізує себе у всій своїй цілісності, вона не прагне залишатися чимось сталим, а знаходиться в абсолютному русі становлення; це людина, яка є людиною суспільною, тобто людською, яка вирішила суперечності між людиною і природою, людиною і людиною, суперечності між існуванням і суттю, між свободою і необхідністю, між індивідом і родом [153, с.39]. Можливо, це говорить про те, що вказані дослідники знайшли реальні тенденції розвитку людини. Але є і суттєві відмінності, пов'язані з різним розумінням механізму і умов, при яких людина стає на шлях позитивного саморозвитку і самореалізації. Зокрема, К.Маркс на перше місце ставить зміни у суспільстві, які можуть зробити людину «людською», а К.Роджерс говорить про зміни в людині, яка потім змінить на краще саме суспільство.

Головне в особистості, що самоактуалізується, - самоорганізація себе і «переробка» світу. Самореалізація і самоактивність - це спосіб існування особистості. Від стихійного способу життя людина переходить до способу визначеного нею самою. Творчість необхідна і в процесі створення самого себе - це необхідна умова творчого саморозвитку, необхідний пошук себе. Поняття «самоактуалізація особистості» для позначення цієї форми самореалізації представляється адекватнішим, оскільки підкреслює саме прагнення бути «ядром» активності, бути аттрактором фазового простору

власної життєдіяльності. У цьому випадку особистість може усвідомити важливість творчого розвитку, або всебічного розвитку, але не як самоцілі, а як засобу. Прагнення до творчості викликане усвідомленим або інтуїтивним відчуттям того, що максимальний розвиток здібностей дозволить максимально реалізувати зовні своє внутрішнє бачення світу, себе і свого місця у світі. Але творчість, як і максимальний розвиток здібностей, не є необхідними, і тим єдиною можливими умовами самоактуалізації як форми самореалізації особистості.

Діяльність особистості стає цілеспрямованою, підкоряє собі навіть фізіологічні реакції. Це відбувається під впливом соціальної установки, яка змінює сприйняття зовнішніх і внутрішніх чинників, що відволікають від поставленої мети. Саморегуляція індивідуальності - максимально відкрита, ціленаправлена система у досягненні головного предмету життєдіяльності і максимально закрита щодо зовнішніх перешкод [97, с.136]. Досягнувши мети, людина прагне порушити рівновагу, прагнучи до все більш складних цілей, все більш високих рівнів рівноваги із середовищем. Вона готова будувати такі плани і керуватися такими ідеалами, у нездійсненності яких за свого життя віддає собі звіт.

Самоактуалізація у всьому подібна до самореалізації, за винятком того, що деякі форми самореалізації часто є встановленням рівноваги між внутрішнім світом особистості і зовнішнім світом, самоактуалізація ж є завжди виходом за межі гомеостазису. Творча самоактуалізація - це вищий рівень самореалізації. Стійкість особистостей з таким рівнем самореалізації - це стійкість руху, яка досягається через постійне порушення рівноваги, через циклічні зміни станів, обумовлених внутрішньою природою і зовнішніми умовами існування особистості, що розвивається.

Особистість, що стала на шлях самоактуалізації, завжди не завершена, і ця незавершеність викликає відчуття незадоволення, постійного прагнення до самодобудови і себе, і навколишнього світу. Ця

загальна незадоволеність є джерелом переходу на новий рівень існування, але вона виступає не як психологічний феномен, показник поганої адаптації індивіда, а як значно глибше, екзистенціальне переживання [99].

Але самоактуалізація як внутрішня потреба - тільки перший етап справжньої і позитивної самореалізації. Далі - реалізація створеного всередині особистості. Доцільно назвати цей процес творчим і позитивним самоствердженням. Тут має місце прагнення перенести свою самість в об'єктивну реальність, у навколишній світ.

Таким чином, поняття творчості постійно виникає при осмисленні феномену самореалізації особистості. У зв'язку з цим можна говорити, що звичайна людина, створює своє в абсолютному сенсі не оригінальне життя в просторі свого індивідуального буття як щось абсолютно нове? Її власне життя для неї - єдине і неповторне, і, отже, - є формою творчості. Причому важливо, на якому рівні здійснюється цей рух - на рівні великого таланту чи в повсякденному житті звичайної людини. Постає питання про те, як ця складна картина взаємодіє із суспільним ідеалом, маючи при цьому на увазі, що останній може бути утопією, а може виражати реальні тенденції розвитку людини і суспільства. У одному випадку соціальна практика і породжувані нею уявлення про самореалізацію особистості вестимуть суспільство і людину у безвихідь, в іншому випадку суспільний ідеал буде силою, яка організовує позитивні прояви феномену самореалізації.

Не можна забувати і про негативну самореалізацію, яка цілком може бути творчою. Життєвий «сад доріжок», що розгалужуються, може містити і тіньові місця. При цьому ми отримаємо всебічно розвиненого егоїста або негідника, всі прагнення і інтереси якого негативні. І злодій, можливо, жадає цілісності і завершеності, перетворюючись на абсолютного злодія. Тоді його самореалізація носитиме руйнівний характер для суспільства або для нього самого.

Можна впевнено сказати, що позитивна, творча самореалізація можлива, якщо особистість є індивідуальністю. Тут важливий акцент треба

зробити на самість особистості у найширшому плані, як самостійне формування картини світу і її самостійна реалізація у життя. Відповідно, індивідуалізація є процесом становлення самості особистості, і лише із становленням особистості як індивідуальності можлива самореалізація у вищому і позитивнішому сенсі цього слова.

У контексті даної проблеми самореалізації особистості доцільно розглядати індивідуальність як особистість, здатну до самостійної самореалізації. Індивідуальність слід розуміти як синтез всіх структур людини, тобто цілісну систему, яка об'єднує біологічні і соціальні компоненти людини. Поняття індивідуальності вводиться і для того, щоб показати цінність і сенс відмінностей між людьми [22].

Індивідуалізація є синергетичним процесом, в ході якого суть особистості формується як аттрактор унікальної, самостійно функціонуючої структури. Суть особистості виступає як аттрактор, самостійно і вільно структурує свій життєвий процес і світ довкола себе, що фактично і є самореалізацією особистості. Це можна представити таким чином. Якщо людина сформувалася як самостійна індивідуальність, то вона знайшла шанс на дійсну самореалізацію, але разом з тим і отримала ризик відчуження. Адже індивідуальність свідомо будує себе і свій життєвий шлях і, отже, самостійно оцінює свій успіх чи невдачу. Люди, що не виділяються з маси як індивідуальності уникають ризиків, але при цьому, особливо якщо усвідомлюють цю свою несамостійність, вони приречені на відчуження. Воно проявляється як часткова або недійсна самореалізація; світ навколо і життя в світі насправді для даної особистості виглядають як випадкові. Але чи можна у такому разі назвати творчою самореалізацією той механізм здійснення особистістю самої себе, коли вона не усвідомила ще себе як окрему особистість? Будучи єдиною і нерозривною частиною із соціальною групою, людина не могла реалізувати себе як щось неповторне, вона реалізовувала те, що було закладено в неї її соціальною роллю.

Тут ми виходимо на необхідність визначення сутності індивідуальності, її ознаки, умов і механізмів формування індивідуальності, тенденцій процесу індивідуалізації і зв'язків усього цього із самореалізацією. У розумінні індивідуальності важливо виділити філософський рівень, при якому онтологічна цілісність її існування виливається у єдність самопізнання і самореалізації [22, с.99]. У нашому суспільстві проблема індивідуальності мала явно виражене ідеологічне забарвлення, часто змішуючи природну потребу в усвідомленні своєї унікальності і індивідуалізм, егоїзм. Це понятійне зміщення отримало відбиття і у практичній політиці, і у наукових розробках, і у освітньому процесі. До 80 років ХХ століття автономізація, індивідуальність особистості вважались чимось дрібнобуржуазним. Проте наприкінці століття виявилася інша крайність, що протиставляє індивідуальність суспільству. Бути індивідуальністю означало уміти зайняти критичну позицію по відношенню до того, що є загальноновизнаним, протиставити себе як суб'єкта суспільству.

Намагаючись подолати ці крайнощі, низка вчених пропонує ввести принцип монізму індивідуальності. Під ним мається на увазі цілісність індивідуальності, у якій не може бути бінарності, дуалізму психічного і фізичного, природного і соціального [35], а також, протиставлення індивідуального і соціального. Синтезуючи всю безліч підходів до поняття індивідуальності і особистості, можна виділити низку їх характеристик, важливих у контексті проблеми самореалізації особистості. Багато авторів обґрунтовують складові, однаково прийнятні і для особистості, і для індивідуальності.

Тут необхідно відзначити низку моментів. По-перше, слід ще раз підкреслити багатозначність поняття «особистість». Про це говорить різноманіття підходів до визначеного даного поняття, у яких переважна роль по суті особистості може віддаватися і біологічним, і несвідомим компонентам. По-друге, поняття «особистість» може мати не лише

позитивний, але і негативний зміст. Наприклад, у художній і побутовій мові широко поширені такі вирази, як «темна особистість», «підозріла особистість» і тому подібне. Обґрунтовано і конкретно-історичне, соціокультурне розуміння змісту особистості, що показує соціальні і культурні межі особових проявів. Відповідно, в даному контексті акцентуються лише ті визначення особистості, що характеризують її як індивідуальність, як унікальний і неповторний мікрокосм, і лише ті характеристики, які виступатимуть як основа і необхідна умова для позитивної, а, можливо, і творчої самореалізації.

Перш за все необхідно відзначити самодетермінацію індивідуальності, її здатність виступати як самостійне і незалежне джерело активності. Л.М.Баткін виділяє такі якості індивідуальності, як індивідуальна самодостатність, незалежність і сила, прагнення створити себе за власною міркою, прагнення чинити так, як вона вважає за потрібне, за абсолютно вільним внутрішнім рішенням. Х.Ортега-і-Гассет, як і інші дослідники, підкреслює визначальну роль етично-світоглядного компоненту особистості. Це цілком співпадає із твердженням про значення у процесі самореалізації такого світоглядного механізму, як картина світу. Можна стверджувати, що індивідуалізація, у вигляді появи свого роду флуктуації, відхилень, у середньостатистичній для даної епохи і суспільства суті людини, мала місце впродовж усієї історії людства [179].

З позицій синергетичної методології можна виявити декілька рівнів процесу індивідуалізації. Рівень фундаментальних закономірностей розвитку світу, пов'язаний із різноманітністю, багатством форм у будь-якій сфері буття. Система тим досконаліша, чим більше вона здатна до самокорекції, видозміни. А це досягається різноманітністю елементів, з яких вона складається, все більшою розгалуженістю внутрішніх зв'язків між ними. З теорії систем відомо, що в разі порушення принципу необхідної різноманітності елементів система вироджується. У наявній

різноманітності елементів потенційно містяться форми пристосування до різних варіантів майбутнього.

Біологічний рівень пов'язаний з фізіологічними, еволюційними основами індивідуалізації. Важливе значення має той факт, що людина володіє універсальним, неспеціалізованим мозком, що дає їй потенційні можливості, які є біологічною основою індивідуалізації. Механізмом реалізації різноманітності в людському суспільстві є індивідуалізація. Колективність забезпечує стабільність і спадкоємність у розвитку суспільства, окремі флюктуючі індивідуальності, – динаміку і новизну.

Соціально-психологічний рівень, виступає як різноманітність соціальних умов, так і варіативність психологічних характеристик. Наприклад, індивідуальна психологічна гнучкість забезпечує адаптивну незалежність від змін середовища, дозволяє особистості швидко і ефективно корегувати свої плани і завдання [64].

Індивідуалізація – неминучий крок на шляху розвитку складного організованого співтовариства, що функціонує в складних, погано контрольованих зовнішніх умовах. Важливо, що в даному випадку ця різноманітність не суперечить кооперативному началу: різноманітність умов вимагає від співтовариства і різноманітності індивідуальних рішень [163].

У системі освіти суб'єкт самореалізації виступає як індивідуальність, яку в межах досліджуваної проблеми доцільно визначити як особистість, здатну до самореалізації. Індивідуальність формується як аттрактор унікальної структури особистості в межах соціуму та освітнього простору за допомогою таких механізмів як суб'єктивність, вільна воля, відчуття власної цінності тощо. У процесі розвитку індивідуальності відбувається становлення динамічної рівноваги двох сторін особистості – самодіяльності як її матеріально-діяльнісного ядра та самосвідомості як виразу її духовної суті. Сам процес індивідуалізації як соціально-освітній феномен носить універсальний характер, здійснюється на кількох рівнях і

в якості ключового моменту включає у себе самоствердження – конституювання унікальності індивідуума та відображення цього процесу у свідомості особистості і навколишніх людей. Соціокультурно-освітній аспект індивідуалізації пов'язаний передусім з розвитком у соціумі та системі освіти механізмів включення особистості в систему соціальних відносин таким чином, щоб забезпечити максимальну диверсифікацію моделей індивідуальної самореалізації як ресурсу соціального розвитку.

Індивідуальність формується як аттрактор унікальної структури особистості, що формується. Існує цілий ряд соціальних і психологічних механізмів становлення індивідуальності. Це самосвідомість, що забезпечує самототожність особистості, свобода, суб'єктивність, самоствердження, вільна воля, відчуття власної цінності. Основною умовою сприятливого розвитку людини є збереження і уточнення своєї відособленості у все ширшому сплетенні соціальних зв'язків.

Але індивідуальність як певна визначеність упродовж свідомо освоєної історії життя можлива лише у разі існування якогось стрижневого змісту цієї індивідуальності. Особистість, як процес, що протікає у часі, зростає, розвивається і еволюціонує у вигляді постійно змінного тіла, залишаючись, проте, незмінною для себе [163, с.125]. Найважливішим механізмом тут є самосвідомість. Якщо матеріальне ядро особистості – самодіяльність, то її духовне ядро – самосвідомість. Чим вище рівень самосвідомості людини, тим природніше для неї шукати обґрунтування своїх дій у самій собі, беручи на себе і відповідальність. Від стихійного способу життя людина переходить до таких форм життєдіяльності, характер і зміст яких вона визначатиме сама. І навпаки, чим менш людина усвідомлює своє Я, тим легше вона виступає у ролі виконавця чужої волі.

Не дивлячись на накопичення найрізноманітніших життєвих ситуацій, досвіду, знань, нових потреб, поглядів, індивідуальність, завдяки цьому стрижньовому ядру, залишається сама собою. Цей аттрактор

людської суті значною мірою і визначає, що і як у процесі життєдіяльності буде сприйнято і як буде інтерпретовано.

Іноді самоусвідомлення особистістю себе як індивідуальності відбувається у формі глибокого етичного потрясіння і кардинального переродження. Самоствердження – один з найбільш важливих моментів як становлення індивідуальності, так і її самореалізації. Завдання самоствердження полягає в конституюванні цієї унікальності, а також в її розумінні особистістю і доведенні до свідомості інших людей. Але загалом самореалізація особистості можлива і без її самоствердження.

Індивідуалізація як фактор різноманітності носить універсальний характер. Цей фактор діє усередині будь-якої соціальної спільноти і виявляється у значних масштабах. Сьогодні спостерігається стійка тенденція до зростання, поширення цього чинника. Саме у зв'язку із тенденцією зростання процесу індивідуалізації стає актуальною проблема самореалізації індивіда, формування його індивідуальної картини світу, Я-концепції, його індивідуальних виборів і переваг. Антитеза «жорстка детермінація – свобода вибору» з рівня великих соціальних груп переміщується на індивідуальний рівень.

Одна з найважливіших сторін процесу індивідуалізації особистості пов'язана з проблемою співвідношення індивідуального і колективного. В.Солов'йов наголошував на тому, що протидія між кожним і всіма неминуче завершується загибеллю кожного. Суть світового зла полягає у відчуженні і розладі, але у цьому ж полягає і безглузде (ірраціональне) буття світу. Всупереч своєму «егоїзму» жодна істота не може вистояти у своїй окремоті, і тільки у зв'язку з усіма знаходить свій сенс і свою істину. Об'єднує ж кожну особистість з усіма єдність розуміння картини світу.

Колективність є однією з основ соціального життя і основною передумовою розвитку особистості. Без неї суспільство втратило б системність і цілісність. Насправді людина не може реалізувати себе

інакше, як у стосунках зі світом і з іншими людьми. Спільнота буде тим міцнішою і досконалішою, чим яскравіше стануть виявлятися особливості особистостей, що її складають. Індивідуальність і колектив (спільнота) завжди пов'язані один із одним, але цей зв'язок може мати різний вимір. Особистість може повністю нівелюватися у суспільному, або мати дуже слабкий зв'язок із соціумом. Розвиток особистості є результатом суперечливої єдності соціалізації і індивідуалізації, вони нерозривно пов'язані одне із одним. Індивідуалізація – це конкретна форма соціалізації, а соціалізація - це глибинний зміст процесу індивідуалізації [4, с.87].

Таким чином, суспільство розвивається у двох іпостасях: як єдина система – і тоді, кажучи про людський зміст суспільного розвитку, слід мати на увазі родову суть людини. Але суспільство розвивається і через діяльність окремих людей, – і тоді важливою стає одинична суть окремого індивіда. Еволюція взаємодії суспільного і індивідуального досить складна. Починаючи з фактично повного пригнічення індивідуального колективним до поступового звільнення індивідуального з переходом до такого суспільного стану, коли суспільне задає все більш широкі рамки для його вільного прояву. Сучасним змістом цивілізаційного процесу є боротьба людини за свою індивідуальність, за право самостійної життєдіяльності [3].

Коли індивід відокремив себе від колективу і спільні детермінанти діяльності не були вже для нього обов'язковими, то відданість власній картині світу (тобто, потребі в самореалізації), стає для нього, можливо, єдиним джерелом активності у певному напрямі. Особистість починає виступати як аттрактор, що структурує світ навколо себе відповідно до розуміння свого «Я», вираженого в картині світу, що фактично і є самореалізацією особистості.

Дійсна самореалізація тісно пов'язана з процесом індивідуалізації. Самореалізація – один із механізмів індивідуального включення

особистості у історичний процес. Якщо самореалізацію прийняти за точку відліку, то історичний процес може бути представлений як рух від тотальних (групових, колективних) форм реалізації людської суті до індивідуальних. Особлива ефективність самореалізації як механізму включення індивіда у історичний процес пов'язана із тим, що самореалізація дає простір різноманітності, тим самим нескінченно розширюючи поле пошуку людства шляхів у майбутнє. Творчість – це завжди поліваріантність. Суспільний прогрес – це рух до такого стану людини і суспільства, коли самореалізація займатиме все більше місце в розвитку суспільства.

Узагальнюючи сказане, можна зробити наступні висновки. Сталі підходи до проблеми самореалізації особистості полягають в її тлумаченні як реалізації творчого потенціалу людини. Таке розуміння містить у собі певні суперечності: без ідеалу немає руху вперед, але втрата зв'язку із реальністю загрожує черговою соціальною утопією. До того ж, при цьому ігнорується складна гамма реальних форм самореалізації. Самореалізація – складний феномен, який може мати найрізноманітніші, як позитивні, так і негативні прояви, і не можна цей найважливіший людський прояв зводити до однозначно піднесених декларацій. Питання про те, яким чином нейтралізувати негативні потреби в самореалізації, і які необхідні умови для продуктивної самореалізації, вимагає подальшого осмислення цього феномену.

Існують об'єктивні обмеження у можливостях самореалізації особистості у кожній ситуації. Та завжди існують такі особистості, які не обмежуються традиційними формами самовиявлення і, виходячи на рівень самоактуалізації, сприяють переходу суспільства до нових горизонтів. Але це не означає, що решта людей проживає недостойне життя.

Загальну тенденцію історичного прогресу можна визначити як рух від відчуження до самоактуалізації і творчого самоствердження, хоча

завжди деяка кількість індивідів буде приречена не вписуватися в цю тенденцію.

Вищі форми справжньої і позитивної самореалізації особистості і творчість нерозривні. Нерозривність творчості і самореалізації автоматично означає нерозривність самореалізації і свободи. Це узгоджується із законами самоорганізації.

Слід вважати доведеним факт зростаючої автономності особистості від соціального середовища. Зробити і зберегти себе особистістю, розвивати себе людина може лише сама. Але свобода і індивідуалізація без відповідальності можуть зробити самореалізацію руйнівної. Індивідуалізація, таким чином, виступає як необхідна і неминуча для ефективного розвитку людства умова самореалізації. У зв'язку з цим все більшого значення набуває система загальнолюдських цінностей і моральних заборон, свого роду механізмів фільтрації різноманітності, які, з одного боку не створюють дуже жорстких рамок для вільного вияву різноманітності, а з іншої – сприяють відсіюванню антигуманної суті.

Відповідно, виникає ще одне важливе питання. Це питання про систему освіти як одну з фундаментальних умов для становлення позитивної, творчої і самостійної особистості, здатної до самореалізації.

Висновки до розділу 1.

1. Проблема самореалізації особистості відноситься до найдавніших і постійних об'єктів філософських досліджень. З часів античності вона розглядається у контексті аналізу сутності людини, її взаємодії з соціальним оточенням, ціннісних орієнтирів діяльності та специфічного впливу соціалізуючих інститутів, передусім системи освіти. Узагальнюючи актуальні на сьогодні напрями філософського аналізу проблеми, доцільно виділити наступні: 1. зростання значущості особистісно-мотиваційного аспекту самореалізації в умовах декорпоратизації механізмів взаємодії людини та суспільства, відтак набуття особистісною мотивацією до

самореалізації ознак безпосередньої соціальності; 2. суттєве ускладнення чинників та механізмів соціального впливу на процес самореалізації особистості, що стосується насамперед диверсифікації змісту та форм інтеріоризації суспільно значущих цінностей на індивідуальному рівні; 3. в умовах розширення соціальних функцій освітньої сфери до рівня опосередкування всіх процесів соціальної життєдіяльності стосовно їх впливу на індивіда (що відображено у концептах «пожиттєва освіта», «суспільство освіти», «суспільство знання») трансформація основного змісту процесу самореалізації особистості з системи «особистість - соціум» в систему «особистість - освіта».

2. Найбільш поширене в сучасних дослідженнях розуміння сутності самореалізації особистості можна інтерпретувати як процес найбільш повного виявлення і впровадження особистістю своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні особисто значимих проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати людині свій творчий потенціал. Таким чином, поняття «самореалізація особистості» визначається як здійснення можливостей розвитку власного Я; реалізація власних зусиль людини; збалансоване і гармонічне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей, максимальне розкриття її творчого потенціалу, найбільш повне використання своїх здібностей, талантів, можливостей у прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя. Враховуючи соціальний контекст процесу, самореалізацію особистості прийнято визначати як здійснення можливостей розвитку особистості за допомогою власних зусиль, спільної творчості, спільної діяльності з іншими людьми, соціумом і світом в цілому. Хоча поняття самореалізації зустрічається досить часто, але практично відсутній глибокий аналіз онтологічних і гносеологічних підстав самореалізації особистості та впливу освітньої сфери на вказаний процес, що приводить до обмеження філософського аналізу проблеми або простою констатацією

наявності в особистості потреби у самореалізації, або її розумінням як суспільного ідеалу.

3. В розділі обґрунтовано, що проблеми саморозвитку і самореалізації особистості як предмет філософського дослідження в сучасних умовах найбільш адекватно досліджуються у межах концепту «самість», що відображає імперативну потребу в «реалізації» себе. Під самістю розуміється особистість як носій певних сутнісних характеристик. Життя «по самості» як життєдіяльність, вибудована відповідно до сутності особистості, дає можливість філософського осмислення проблеми самореалізації у контексті взаємозв'язку сутності особистості, її життєвого шляху й навколишнього світу. Відтак у межах даного дослідження самореалізацію особистості ми інтерпретуємо як процес і результат знаходження свого образу в просторі життєдіяльності людини, як процес становлення особистості через вироблення індивідуальної системи цінностей, включення у соціокультурне середовище, розкриття власного потенціалу саморозвитку, передусім у межах соціалізму чого впливу освітньої сфери. Самореалізація особистості у когнітивному аспекті визначається нами як цілісне поняття, що, з одного боку позначає процес і результат засвоєння особистістю конкретних змістовних аспектів культури і оволодіння соціально значущим досвідом людства, а з іншого боку – процес самотворення особистості у відповідності до власної картини світу з використанням можливостей освітньої системи. Зі змістовного боку дисертант пропонує розглядати самореалізацію особистості як концептуальну модель розвитку людини, що втілюється у знаннях, навичках, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу, які формуються як результат освітньої самодіяльності особистості та комплексного впливу освітніх інститутів.

4. Основою постмодерністської критики традиціоналістської методології дослідження проблеми самореалізації особистості слід вважати неприйняття орієнтування освітніх інститутів на конструювання

особистості на основі наявних чи потрібних суспільству соціокультурних цінностей. Натомість обґрунтовується проєктивна методологія, що ґрунтується на принципах незавершеності, невизначеності та постійної мінливості моделювання особистісного саморозвитку з відсутністю чітко заданих конкретних параметрів освітньої діяльності. Відповідно пріоритетами освіти як середовища та механізму самореалізації особистості мають бути плюралізм, інноваційність, гнучкість та відкритість до постійних змін, полікультурність, цінності філософії глобальної освіти.

5. Стосовно дослідження проблем самореалізації особистості у контексті освітньої діяльності найбільш розробленою постмодерністською методологією є синергетика. З одного боку, вона акцентує на неоднозначному характерові та складній процесуальності реалізації особистості як атрибута функціонування і розвитку складної системи суспільство–освіта–особистість і відповідно необхідності перебудови освітньої діяльності на засадах нелінійності, відкритості, дисипативності. З іншого боку, синергетична модель саморозвитку особистості принципово змінює ціннісний зміст процесу за рахунок його «занурювання» не лише у соціальне, а й у природне середовище, відтак визначаючи процес самореалізації особистості у межах системи «світ-людина». Це також принципово змінює зміст освітньої діяльності, передусім у напрямі становлення освіти для сталого розвитку, екологічного виховного імперативу, ноосферної освіти тощо.

6. Центральним елементом синергетичної концепції самореалізації особистості доцільно вважати концепт «картина світу особистості», що відображає її самість, інтерпретовану як аттрактор системи «світ-людина» та узагальнює поняття особистості про світ, себе й своє місце у світі. Картина світу забезпечує упорядкованість внутрішнього світу особистості, перенесення цієї впорядкованості назовні доцільно вважати процесом особистісної самореалізації. Найбільше значення для освітньої сфери

мають наступні елементи концепції: «спрямований розвиток» для забезпечення плавного процесу структурогенезу особистості, самоструктурування її сутності (формування самості) як аттрактора системи «людина-світ»; подолання онтологічної невизначеності особистості через процес ідентифікації з базовими елементами середовища; проектування індивідуальних траєкторій розвитку в контексті феноменального поля відповідної картини світу; самоідентифікація особистості через формування «Я-концепції» як аттрактора структурування життєдіяльності особистості («орієнтація на аттрактор»). При цьому сама потреба особистості в самореалізації є трансцендентним і імперативним феноменом, природа якого значною мірою не може бути осягнута раціонально.

7. У межах синергетичної концепції граничні онтологічні підстави самореалізації особистості виражаються через поняття «хаос» та «порядок». Самореалізація особистості у онтологічному вимірі виступає як упорядкування її буттєвого простору, що виникає у процесі людської діяльності (мезокосмосу). Передумовою самореалізації є незавершеність людини та її буття, яка долається завдяки присутній особистості інтенційності (особистісному відображенню трансцендентного) як онтологічній потребі самодобудовування та пристосування середовища у відповідності зі змістом власної сутності (самості). Оскільки сутність особистості, «Я», лежить не тільки у самій особистості, а й у її бутті, процес самореалізації здійснюється у системі «індивід-частина світу, що з ним взаємодіє», а самоорганізуючим аттрактором взаємодії є самість як самоусвідомлююча свідомість. Відтак освітньо-онтологічні аспекти самореалізації особистості пов'язані з внутрішньою упорядкованістю, самістю особистості і реалізуються через такі механізми, як мова, мислення. самоідентичність тощо, а сама освітня діяльність у онтологічному вимірі представляє собою нескінченний процес особистісного самотворення себе і свого буття, що не може бути

завершений і завжди є рівноважним вектором невизначеності та самоорганізації.

8. Гносеологічні основи процесу самореалізації особистості формуються як суб'єктивне сприйняття екзистенціальної ситуації індивідом у вигляді особистісної картини світу. При цьому інтенція до внутрішньої упорядкованості вступає у суперечність з гносеологічною основою невизначеності буття – феноменологічним сприйняттям буття індивідом як обмеженого і неструктурованого. В умовах відсутності цілісного сприйняття буття та себе окремим індивідом суб'єктивна інтерпретація буття у вигляді картини світу виступає єдиним механізмом когнітивного забезпечення власної діяльності та самості. Самореалізація відбувається як упорядкування досвіду, у якому формується сутність індивіда на основі власних уявлень про світ і себе, тобто картини світу. Остання як узагальнення досвіду взаємодії особистості та світу забезпечує цілісність особистості і буттєвого простору її самореалізації, є когнітивною основою самореалізації особистості як взаємно детермінованого процесу особистісного самотворення та упорядкування власного життєвого простору. Освіта як когнітивний процес відіграє основну роль у формуванні пізнавального інструментарію та смисложиттєвих пріоритетів картини світу особистості, визначаючи потенціал її саморозвитку та зміст і напрями пошуку індивідом власної ідентичності.

9. Інтерпретація сутності процесу самореалізації особистості у контексті філософської проблеми подолання відчуження дозволяє зробити висновок щодо її протилежності відчуженню як неможливості прояву сутності людини відповідно до власної картини світу, відповідно самореалізація особистості є основним соціокультурним механізмом подолання відчуження. До основних аспектів дослідження сутності процесу самореалізації як антипода відчуження слід віднести: динаміку позитивної та негативної (деформованої, ілюзорної) самореалізації; значення та роль життєвих сценаріїв; взаємодію суб'єктивних та

об'єктивних складових процесу самореалізації; співвідношення критеріїв рівнів самореалізації індивіда в континумі від первинного відчуття задоволення до всебічного розвитку людських здібностей; проблема автономного життєвого шляху особистості в умовах дії соціальних детермінант особистісного розвитку та її вирішення у межах освітнього простору.

10. Форми самореалізації особистості – це соціокультурно визначені моделі саморозвитку, що одноосібно чи на основі метапроектного синтезу слугують основою способу цілепокладання та здійснення життєвого сценарію особистості, опредмечення змісту індивідуальної картини світу. Існує низка способів структуризації форм самореалізації особистості. Форми самореалізації особистості є безпосередніми чинниками структурування освітнього простору у вигляді системних цілей-характеристик освітнього процесу. Найбільше значення має узагальнення на основі системних характеристик процесу самореалізації – творчість, всебічний розвиток, самоактуалізація. Певний евристичний потенціал мають дихотомічні пари, що ґрунтуються на тих чи інших характеристиках означеного процесу (постійно-буденна чи акцентуєвано-ситуаційна форма). На основі узагальнення соціально-психологічної типології доцільно виділити форми з яскравими соціокультурними особливостями (піднесено-трагічна форма самоактуалізації, пасіонарність, самоактуалізація як форма соціальної атомарності тощо). За руйнівними та деконструктивними цілями і результатами виділяють також негативну самореалізацію особистості. Найбільше значення на сьогодні має така форма як самоактуалізація особистості, що синтезує самореалізацію та самоактивність як спосіб існування особистості і в якості результату продукує її творче і позитивне самоствердження як унікальної цілісності.

11. У системі освіти суб'єкт самореалізації виступає як індивідуальність, яку в межах досліджуваної проблеми доцільно визначити як особистість, здатну до самореалізації. Індивідуальність формується як

аттрактор унікальної структури особистості в межах соціуму та освітнього простору за допомогою таких механізмів як суб'єктивність, вільна воля, відчуття власної цінності тощо. У процесі розвитку індивідуальності відбувається становлення динамічної рівноваги двох сторін особистості – самодіяльності як її матеріально-діяльнісного ядра та самосвідомості як виразу її духовної суті. Сам процес індивідуалізації як соціально-освітній феномен носить універсальний характер, здійснюється на кількох рівнях і в якості ключового моменту включає у себе самоствердження – конституювання унікальності індивідуума та відображення цього процесу у свідомості особистості і навколишніх людей. Соціокультурно-освітній аспект індивідуалізації пов'язаний передусім з розвитком у соціумі та системі освіти механізмів включення особистості в систему соціальних відносин таким чином, щоб забезпечити максимальну диверсифікацію моделей індивідуальної самореалізації як ресурсу соціального розвитку.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПОСТСУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

2.1.Філософсько-освітні парадигми та проблема самореалізації особистості

Нова цивілізація XXI століття, її інформаційний етап створює особливі умови для реалізації творчого потенціалу людини, її самореалізації, свободи вибору і навіть права на помилку, але у той же час новітні інформаційні технології зобов'язують людину із підвищеною відповідальністю підходити до результатів своєї діяльності.

Самореалізація виступає як спосіб життя особистості, формує систему цінностей і простір для самовизначення, самоздійснення. Розвиток уявлень про самореалізацію особистості і її особливості у значній мірі пов'язані із феноменом людського існування, змінами у взаємовідносинах особистості і усього людства, оскільки самореалізацію можна представити як соціально-індивідуальний процес свідомого цілепокладання сутнісних сил на основі життєдіяльності кожної конкретної людини.

Освіта займає провідне місце у самостановленні, самореалізації особистості, тобто становлення людини і є її освіта. З даних позицій система освіти повинна бути інститутом майбутнього. Сьогодні уже недостатньо виробити у людини способи адаптації до середовища, що постійно змінюється. Освіта повинна формувати у людини здатність до творчості, здатність перетворення творчості у норму її існування, в інструмент здійснень у всіх сферах людської діяльності - у праці, науці, техніці, культурі, мистецтві, управлінні, політиці. Чим вище темпи змін у світі, тим вище вимоги до освіти [50, с.57] .

Таким чином, для того, щоб виробити новий погляд на освіту як на соціальний простір, де працюють механізми самореалізації, необхідно мати розуміння своєї життєвої мети і власного Я.

Освіта у аспекті нового гуманістичного мислення, розуміється як розвиток людської культури, а не як набуття знань, умінь, навичок. Освіта є синтез навчання та індивідуальної пізнавальної діяльності, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку, дорослішання і соціалізації. Метафорично освіта сприймається як створення образу людини в індивіді. Всі ці процеси нероздільні, саме тому в посткласичній філософсько-освітній парадигмі освіта розглядається як багаторівневий простір, у якому протікають складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості. Таким чином, освіта є багаторівневим простором, де передусім створюються умови для саморозвитку і самореалізації особистості, а власне навчання виступає лише інструментом досягнення цієї мети.

У становленні людини як особистості сучасна освіта орієнтується на вирощування живого особистісного знання, що супроводжується розвитком духовного організму. Стати людиною, виявити людське Я означає об'єднати основи саморозвитку і процесу самоосвіти, які сприяють становленню духовного організму людини, керованого її власними прагненнями. При цьому у процесі освоєння цінностей культури як об'єктивної основи саморозвитку людини обов'язково має бути подолання життєвих криз, проходячи через які, вона досягає нового рівня духовності, привласнює собі нову духовну здатність, тим самим формуючи свою людську культуру. Остання може бути сформована, якщо рухатися шляхом, обраним особистістю, через совість, інтуїцію, інтелект, які у сукупності і становлять духовний організм людини.

Освіта може забезпечити саморозвиток і самореалізацію особистості, якщо, спираючись на загальнофілософські та психологічні погляди на людину і людство, їх життєве призначення у філогенезі і онтогенезі, буде формувати новий погляд на людину як на самоцінне, природне явище, що саморозвивається, що володіє своєю власною логікою саморозвитку, яку не можна ігнорувати або видозмінювати. Принциповим

тут є те, що формування нових парадигмальних основ освітньої діяльності здійснюється у контексті загальносоціальних змін. Освіта є новим етапом формування людини на кожному історичному відрізку, коли відбувається прирощення якостей, приводить до появи нових властивостей та характеристик особистості [47].

Парадигмальні характеристики освіти визначаються соціальними умовами, що її породжують. У відповідності з кількома глобальними соціальними революціями відбуваються і зміни у освітній діяльності. На основі теоретико-методологічних засад М. Романенко виділяє парадигмальні революції, в межах яких функціонує кілька освітніх парадигм. Освітня революція епохи становлення людського суспільства розпочинається з моменту створення суспільного життя людини. Саме тоді сформувалися соціальні механізми навчання та виховання, передачі досвіду, які притаманні тільки людству [207].

Наступна парадигмальна освітня революція епохи традиційного (доіндустріального) суспільства розпочинається з періоду розкладу первісної общини і закінчується в період формування основ індустріального суспільства. Освітня система в цю епоху сформувалася як соціальний інститут станово-релігійного суспільства, набула внутрішньої структурованості, освіта стала жорстко соціально диференційованою.

Парадигмальна освітня революція епохи індустріального суспільства розпочинається у період виникнення індустріального суспільства і закінчується в наш час, в епоху постіндустріального суспільства. В цю епоху освітня сфера стала однією з головних сил технічного прогресу, набула статусу сфери державної політики, здійснила переорієнтацію в бік гуманних, загальнолюдських цінностей і стала загальнодоступною, без жорсткої соціальної диференціації. У цей же час конституювалася педагогічна наука і вся система освіти почала функціонувати на науково обґрунтованих засадах. Функціональний імператив освітньої сфери

розпочав трансформацію, переорієнтовуючись на розвиток людини як пріоритетну ціль у порівнянні з завданнями професійної підготовки.

У межах постіндустріального суспільства розпочалася парадигмальна освітня революція інформаційної епохи. Посткласична філософсько-освітня парадигма і зараз перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку. Проте вже цілком очевидно, що в її межах здійснюється перетворення сфери освіти на основну сферу життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства.

Відповідно до вищезазначених підходів сформовано освітні парадигми традиційного суспільства (первісна, сімейно-племінна, антична, візантійська, східна, середньовічна), періоду становлення та розвитку індустріального суспільства (Відродження, Просвітництво, класична освітня парадигма) та періоду становлення інформаційного суспільства (посткласична освітня парадигма).

Для розуміння процесів структурування постсучасного освітнього простору найбільше значення має порівняння класичних та посткласичних філософсько-освітніх парадигм.

Із світоглядно-філософського боку класична парадигма освіти є системним завершенням гуманоцентричної переорієнтації освітньо-виховної діяльності. Річ не тільки в тім, що в її фокусі знаходиться людина, а в тім, що практично знімаються обмеження в трактуванні її суті. Освіта та виховання в ідеалі мають формувати не представника стану, не працівника, навіть не громадянина, а бути повністю спрямованими на розкриття безмежних можливостей та індивідуальності людини. Центром освітнього процесу стає не та чи інша стандартизуюча сторона людини, а самоцінна, неповторна людська особистість. Освіта сприймалася як найважливіший чинник розвитку суспільства – через розвиток загальної та

індивідуальної культури, і в цьому сходилися і філософи, і педагоги. За визначенням Гегеля культуру задано людині наперед, і те, завдяки чому індивід тут має значущість і істинність, є його освіченість. Індивідуальність освітою готує себе до того, що вона є в собі, і лише завдяки цьому вона є в собі і має дійсне наявне буття; наскільки вона освічена, настільки вона дійсна і має силу [66,с.263]. Ф.А.Дістервег також підкреслював, що стан культури даного народу у визначений час є щось дане і утворює те середовище, в яке вступає кожна окрема людина [88].

Філософські засади педагогічної теорії класичної освітньої парадигми зорієнтовані на розгортання її світоглядних принципів у завершені педагогічні системи. У центрі уваги, звичайно – способи розвитку активної, творчої, самостійної особистості. Системність і спроби наукового обґрунтування освітньої практики в цілому стають особливістю класичної освітньої парадигми. Це викликало, у першу чергу, ускладнення освітнього процесу, значне розширення функцій освіти, зростання кількості її суб'єктів. Нові соціальні потреби перетворили освітню проблематику в одну з найпріоритетніших, в ХІХ столітті педагогіка виокремлюється в цілком самостійну галузь знань. Значною мірою саме цей процес можна вважати найбільш фундаментальною рисою класичної освітньої парадигми.

Найбільш загальні риси класичної освітньої парадигми значною мірою характеризують і стан сучасної освіти. Це в першу чергу її світогляд та гуманоцентричні основи, ґрунтовна науково-педагогічна база, державний світський характер системи освіти на основі забезпечення її рівної (на правовому рівні) доступності для всіх верств населення; значна диверсифікація форм і методів навчання з особливою увагою до спеціалізації освіти; класно-урочна система організації навчально-виховного процесу. Разом з тим в наш час перейшла і значна кількість суперечностей класичної освітньої парадигми. Це: суперечність між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією освіти;

суперечність між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; суперечність між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки спеціалістів та багато інших. Саме в напрямі їх вирішення і відбувається процес трансформації класичної освітньої парадигми впродовж XX століття і поступове формування посткласичної освітньої парадигми.

І найголовніше тут – це поступова переорієнтація освіти на людину як у ціннісному, так і в чисто практичному плані. Перший напрям цього процесу пов'язаний з діяльністю цілої когорти гуманістів XX ст., які в центр і освіти, і суспільства поставили людину. “Коли суспільство впливає на індивіда сильніше, ніж індивід на суспільство, починається деградація культури, оскільки в цьому разі неминуче зменшується вирішальна величина – духовні й моральні здібності людини.”, - стверджував великий гуманіст А.Швейцер [260, с.69] Другий напрям був започаткований американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, який вважав що філософія виростає з людських справ та пов'язана з ними за своєю спрямованістю. Ця теза стала лейтмотивом нової філософії освіти посткласичної епохи [92, с.11]

Посткласичну освітню парадигму, що характеризує розвиток освіти протягом всього XX століття, хоча більш інтенсивно – у його другій половині, важко охарактеризувати з точки зору змісту освіти, оскільки саме в XX столітті в цій сфері відбулися дуже радикальні зміни. Початок XX ст. відрізняється від кінця XX ст. за характеристиками освітніх систем значно більше, ніж, скажімо, кінець XIX ст. від початку XVIII ст. Тому узагальнена характеристика посткласичної освітньої парадигми має спиратися не стільки на аналіз конкретних форм і методів освітнього процесу, надзвичайно різноманітних і часом взаємовиключних, скільки на глобальні тенденції розвитку системи освіти, що й визначають її роль у загальноісторичному процесі.

І в цьому відношенні посткласична освітня парадигма в найбільш загальному вигляді може бути охарактеризована як погранична. З одного боку, вона за багатьма напрямками завершує ту глобальну духовно-освітню революцію, що розпочалася з епохи Відродження, і знаменує практичне виконання більшості освітніх завдань, що ставилися в ту епоху, в крайньому випадку, у розвинених державах. З іншого боку, в рамках посткласичної освітньої парадигми формується новий проблемний порядок денний для глобальних освітніх змін і відповідно – нової глобальної духовно-освітньої парадигмальної революції ХХІ ст.

Найбільш значущою характеристикою філософсько-методологічної складової посткласичної освітньої парадигми слід вважати своєрідне “зрощування” філософських та педагогічних систем. В основі цього процесу лежать кілька глобальних тенденцій розвитку освіти. По-перше, суттєве розширення ролі і значущості освіти в індустріальному (а потім – інформаційному) суспільстві, зокрема як чинника соціалізації та світоглядної орієнтації особистості. Розширення світоглядних функцій освіти зробило необхідним включення тих чи інших філософських принципів безпосередньо до педагогічної теорії та практики.

По-друге, вихід на практичний рівень вирішення основних освітніх проблем вже не на рівні елітарної, а на рівні масової школи привів до появи величезної кількості різноманітних шкіл та напрямків у освітній теорії та практиці. Адже навіть мало суттєві відмінності на теоретичному рівні давали при практичній розробці технологій навчання різні методи, а відтак – і педагогічні школи. Це змушувало останні для обґрунтування власної самодостатності і оригінальності своїх концепцій звертати особливу увагу на тонкощі філософсько-освітньої методології.

По-третє, бурхливий соціальний та науково-технічний розвиток суспільства в ХХ ст. поставив нові освітні проблеми, які неможливо було вирішити традиційними методами. Експериментальний пошук у сфері освіти часто примушував до виходу за рамки класичної освітньої

парадигми. Це також стимулювало зрощування філософських та педагогічних систем на основі обґрунтування нових технологій навчання та виховання.

Ще одна характерна методологічна особливість посткласичної освітньої парадигми – це практична відсутність загальноконцептуальних обмежень для освітньої теорії та практики. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то в ХХ ст. розмаїття і концепцій, і шкіл навіть не піддається строгій науковій класифікації. Причиною цього стало величезне прискорення соціального розвитку і ускладнення суспільства – і з точки зору видів і завдань діяльності, і з точки зору соціальної структури, і з точки зору соціальної комунікації і т.д. Практично нічим не обмежене різноманіття поглядів, концепцій, шкіл та напрямків дає можливість назвати посткласичну освітню парадигму парадигмою освітнього плюралізму.

Таким чином, у межах посткласичної освітньої парадигми вперше в історії людства в освітній сфері на перший план виходять не просто відособлені філософські та педагогічні теорії, пов'язані лише концептуально, а комплексні філософсько-освітні концепції, в переважній більшості випадків замкнуті на конкретну освітню практику. Глобальна освітня тенденція ХХ століття, що переходить і в ХХІ ст. – це формування взаємозв'язку філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії та освітньої практики в умовах практично необмеженого різноманіття їх усіх.

Незважаючи на величезне різноманіття філософсько-освітніх концепцій та освітньої практики ХХ ст., вони групуються навколо вирішення кількох фундаментальних освітніх проблем. Виділення цієї проблематики і на її основі – основних напрямків освітньої теорії та практики знову ж таки здійснювалося на фундаменті кристалізації світоглядно-методологічних позицій як найвищого узагальнення ідей класичної педагогіки і всього освітнього досвіду людства. Тому в даному

випадку мова йде не просто про теоретико-педагогічний зміст посткласичної освітньої парадигми, а про синтетичне філософсько-освітнє знання, що включає в себе як педагогічну теорію, так і філософські принципи.

Один з основних аспектів посткласичної освітньої парадигми пов'язаний з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. В цілому, на парадигмальному рівні, саме в посткласичних освітніх системах вдалося безпосередньо наблизитися до синтезу соціо- та біоцентричних підходів у педагогіці, подолавши їх багатостолітнє відчуження. Гуманоцентризм став основою широкомасштабних педагогічних експериментів. Практично весь новаторський рух в освітній сфері в рамках посткласичної освітньої парадигми проходив під гаслами розвернення школи до особистості дитини, врахування її нахилів, індивідуальних особливостей, бережного ставлення до особистості учня, подолання педагогічного авторитаризму. Ціла плеяда видатних педагогів-реформаторів ХХ століття: Л.Лейт, В.Гінс, П.Кергмер, Е.Кей, А.Фер'єр, М.Бубер, Р.Штейнер, М.Монтессорі і багато інших – присвятили своє життя розробці теорії вільного і всебічного розвитку дитини і реалізації її в конкретних освітніх проектах. Значною мірою завдяки їх зусиллям гуманістична педагогіка, особливо в другій половині ХХ ст., із сфери елітарного експерименту перейшла в масову школу. Основною ж причиною цього стали соціальні потреби в розвиненій особистості.

Іншою глобальною проблемою, вирішення якої значною мірою визначає зміст посткласичної освітньої парадигми, є проблема співвідношення раціонального та емоціонального в освітньому процесі. Головна тенденція тут – поступове подолання просвітницького раціоналізму за рахунок гармонізації навчання та виховання, зближення раціоналістичних та сенсуалістичних напрямів у педагогіці. Проте суттєві відмінності як у конкретній педагогічній практиці, так і в теорії

продовжують залишатися. У ХХ ст. педагогіка поповнилася оригінальними концепціями як раціоналістичного, так і сенсуалістичного напрямку.

Перехід давньої дискусії сенсуалістів та раціоналістів в сферу “діяльнісного навчання” актуалізував і не менш давню проблему стосовно співвідношення суб’єктності та об’єктності учня в навчально-виховному процесі. Посткласична освітня парадигма однозначно постулює активність учня, однак підстави і масштаби такої активності в різних педагогічних школах розуміють по-різному. Основна риса посткласичної освітньої парадигми в цій сфері – антиавторитаризм – проявляється в більшій чи меншій за масштабами ролі учня у співпраці з учителем у освітньому процесі. Жорстко авторитарні освітні системи як системи авторитарного суспільства досить швидко зруйнувалися, невдовзі після руйнування останніх і в кінці ХХ ст. представляють явно периферійний простір освітньої сфери.

Інформаційні технології поставили останній штрих у взаємовідносини вчителя і учня в рамках посткласичної освітньої парадигми, чітко окресливши тенденцію їх розвитку і на наступних етапах еволюції системи освіти. В умовах практично необмеженого доступу учня до інформації через персональний комп’ютер і глобальну інформаційну систему вчитель втрачає статус єдиного чи навіть основного джерела навчальної інформації і перетворюється майже виключно в організатора освітнього процесу. Активність, самостійність, самоактуалізація учня в процесі навчання стає пріоритетною ціллю і умовою успішної освіти і в цілому вільне навчання дійсно переміщується з периферії освітнього експерименту в центр сутнісних характеристик посткласичної освітньої парадигми.

Далеко не так однозначно в її межах вирішена ще одна сутнісна проблема – співвідношення в освіті традиційних та модерністських підходів, цінностей та “позитивних” знань. Бурхливий розвиток науки і

техніки, науково-технічна революція, масове розповсюдження математичних методів у сфері гуманітарних наук, швидкі як ціннісні, так і загальноструктурні зміни в суспільстві привели до становлення і широкого розповсюдження сциєнтистсько-позитивістських підходів у сфері філософії освіти та педагогіки. У рамках так званих “біхевіористських” (поведінкових) підходів педагоги-експериментатори намагалися спрограмувати навчально-виховний процес і надати формуванню особистості науково обґрунтованого характеру.

Розповсюдження наукових методів у сфері освіти впродовж ХХ ст. мало і велике позитивне значення, оскільки дозволило не лише науково обґрунтувати ті чи інші педагогічні концепції, а й технологізувати операціональний, практичний рівень педагогіки. Посткласична освітня парадигма – це перша в історії не просто наукова, а технологічна парадигма. Основою освітнього процесу в кінці ХХ ст. стали педагогічні технології, і їх детальна розробка з усіх аспектів навчання та виховання стала основною турботою не лише педагогів-практиків, а й педагогічної науки. Технологізація освіти як одна з найважливіших тенденцій розвитку, напевне, стане домінуючою рисою ХХІ ст.

Формування технологічного педагогічного підходу констатується у ряді наукових публікацій останніх років. Так, М.Е. Бершадський вважає, що настав час для обґрунтування і введення поняття «Технологічна парадигма». Оскільки технологічний підхід припускає певну теоретичну модель опису і проектування освітнього процесу, то відповідну йому парадигму можна назвати класичною технологічною парадигмою [31, с.12].

Однак, при аналізі філософсько-світоглядних основ напряму в освіті, що апелює до так званих педагогічних технологій як основних методів програмованого навчання, з'ясовується, що даний підхід відображає сциєнтистсько-технократичну свідомість, проектує соціально-інженерну ідеологію на сферу дидактики, розглядає навчання як повністю

конструйований процес з жорстко спланованими, фіксованими результатами. Особово-нейтральний характер включення учня і вчителя у освітній процес ставить вчителя у позицію викладача-оператора стандартизованих дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання, а учня - у позицію одного з об'єктів конструйованого навчання зі свідомо фіксованими результатами.

Таким чином, технологічний напрям в освіті відбиває сциєнтистсько-технократичний тип світогляду і спирається на уявлення про людину, протилежне класичній гуманістичній традиції. Якщо в останній людина - це перш за все творча, вільна, активна особистість, і, отже, відповідальна перед соціумом за свої дії, то в технологічному підході приховано погляд на людину як на живий автомат, гвинтик в соціально-виробничому механізмі.

Подібне становище відводиться особистості у суспільстві, для якого характерні тенденції дегуманізації, відчуження людини від своєї вищої, духовної і соціальної природи. Вивчення цих явищ має філософську традицію, що вже склалася, характерні ознаки даного типу світосприйняття чітко позначені в роботах багатьох філософів С. Соловйова, М. Хайдеггера, М.О. Бердяєва, і ін. Зокрема, М.О. Бердяєв відзначав, що масова технічна організація життя знищує всяку індивідуалізацію, будь-яку своєрідність і оригінальність, все стає безособово-масовим, позбавленим образу [28, с.155- 159].

Вказана тенденція розвитку освіти сформувалася в умовах соціальної і духовної кризи суспільства кінця XIX - початку XX століть, коли людина, відмовившись від основ свого існування, від свого природного гармонійного взаємозв'язку із суспільством і світом, і ввірившись у владу науково-технічного прогресу, загубила сенс свого життя. Фетишизація наукового пізнання досягла таких масштабів, що почала заперечуватися вища духовна природа людини; суспільство стало розглядатися як штучне середовище, сила, що включає людину в знеособлений

громадський порядок. На цьому ґрунті виникла безліч філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних течій, що так або інакше узяла на озброєння ідею «технологічної людини», серед яких слід виокремити позитивізм, натуралізм, біхевіористську концепцію людини, прагматизм.

Вузько прагматичний підхід «людина - гвинтик» у господарському, державному, а також ринковому механізмі все більш закріплювався і у сфері освіти людини впродовж першої половини ХХ століття. В результаті цього відбулася тотальна орієнтація на програмоване навчання, ранню вузьку спеціалізацію, що і сьогодні є джерелом технократизму в освіті. При цьому, як правило, абсолютизується звернення до різних аудіовізуальних засобів і віртуальних світів, що створюються сучасною комп'ютерною технікою на шкоду живому спілкуванню між вчителем і учнем. Передбачається, що немає великих відмінностей в тому, хто або що виступає в ролі джерела знань - особа наставника чи які-небудь інформаційні, мультимедійні пристрої. І, як наслідок, зменшується роль вчителя і у розвитку соціуму. Особистісне начало виступає настільки обмеженим і ослабленим, що виникла відповідна «механістична», «знеособлена» педагогічна термінологія, наприклад: «педагогічне виробництво», «технолог освітнього процесу» і тому подібне [267].

Тут важливо відзначити, що ми не виступаємо проти застосування допоміжних технічних засобів в освіті, як і в будь-якій іншій сфері діяльності людини, а указуємо на неможливість існування освіти як соціального інституту при погляді на неї як на процес механічної передачі інформації і професійної підготовки людини «відповідно до вимог ринку». Суть проблеми, і про це писав Ільїнський, полягає не в технічному прогресі як такому, а в технократично-сциентистському підході до людини, коли ринкова вартість стає вищою мірою цінності людини, повністю ототожненої з річчю [100]. Дана світоглядна трансформація виявляється і у дискусії, що розгорнулася в сучасних публікаціях, про прийнятність застосування поняття «технологія» по відношенню до

освітнього процесу — чи є це данню моді і не позначається на утриманні і результатах навчання, а лише робить їх проєктованими, контрольованими і повторюваними, чи все-таки в корені змінює суть освітніх методів, їх цілей і результатів.

Прихильники технологічного напрямку, розуміючи, що на даному етапі не можна на практиці здійснити однозначно детермінований процес навчання, розробляють різні теоретичні підходи. Так М.Є. Бершадський, відстоюючи право на застосування в освіті педагогічних технологій, схильний пояснювати невідповідність їх практичних результатів заявленим цілям недостатньо відпрацьованою теоретичною базою. Він вводить такі поняття, як класична технологічна парадигма і стохастична технологічна парадигма. Класична технологічна парадигма, створена на початковому етапі, ґрунтується, на його думку, на алгоритмічному принципі, а стохастична технологічна парадигма услід за розвитком науки вже враховує імовірнісний чинник отримання результату [31, с.18].

Останнім часом статистичні теорії явищ і процесів, засновані на існуванні невизначеностей почали називати стохастичними теоріями. Теоретична модель, яка лежить в основі їх створення, принципово відрізняється від динамічних моделей однозначно детерміністичних теорій. Тому можна говорити про зміну теоретичної моделі проєктування і становлення стохастичної парадигми, що віддає пріоритет імовірнісному моделюванню всіх явищ навколишнього світу [31]. Прихильники імовірнісного моделювання вказують, що технологічний підхід в даний час реалізується далеко не повністю, оскільки пов'язаний з розробкою методів отримання об'єктивної (а не інтуїтивної і суб'єктивної) інформації про об'єкт освітньої дії. Однак загалом, у межах технологічного підходу особистість стає об'єктом освітньої дії, вихідною заготівкою, яка повинна перетворитися на готовий виріб, основою для побудови технології, а не індивідуальністю здатною до самореалізації і саморозвитку [31,с.12-13].

На сьогодні у філософії сформувалося ширше тлумачення терміну «технологія», під яким стала розумітися сукупність навичок, прийомів і умінь, необхідних для досягнення певної практичної мети. Проте досить конкретним залишається розуміння поняття «технологія» у первинному змісті - жорстка алгоритмізованість освітнього процесу, що дає запрограмований результат. Використання такого роду педагогічних технологій веде до деперсоналізації освітнього процесу і вступає в суперечність із особово-орієнтованим підходом в освіті.

Можливо, ця обставина є однією з причин того, що в значній кількості робіт спостерігається ціннісно-методологічний еклектизм, коли істинно гуманістичні цілі (розвиток цілісної, творчо мислячої, етичної особи) намагаються досягти за допомогою технологій (гранично алгоритмізованих прийомів). Подібне нерозрізнення, змішування двох антагоністичних установок (а насправді підміна гуманістичного підходу в освіті технологічним) є достатньо поширеним явищем в освітніх дослідженнях останніх років.

Ймовірно, автори подібних досліджень, не роблячи відмінностей між «заготівкою» і живою особистістю, між виробничим процесом і освітою, не усвідомлюють, що такий підхід порушує декларований ними ж принцип орієнтації на особистісне начало в освіті, оскільки воно не базується на справжньому розумінні творчого характеру формування особистості в цілому. Корінь даної помилки полягає і в тому, що індивідуальність розглядається як перешкода «бездоганним» технологіям, оскільки привносить елемент непередбачуваності і не вкладається в рамки жорстко заданих технологічних шаблонів, алгоритмів і цілей.

Як не парадоксально, застосування терміну «педагогічна технологія» спостерігається в цілій низці серйозних сучасних досліджень, присвячених одній з найактуальніших проблем сучасної освіти - гуманізації. Так, В.В. Гузєєв також покладає великі надії на технологічний підхід як на засіб оптимізації застосування особистісного підходу в освіті, оскільки, на його

думку, освітня технологія виражається в пріоритеті розвитку людської індивідуальності і особистості, в установці на самоактуалізацію, заохочення неповторності людини [74]. Не дивлячись на те що в подібних роботах гуманістичний, особовий підхід в освіті все ж передбачається, оскільки декларативно присутня установка на розвиток індивідуальності учня, в той же час зменшується значення і особи вчителя, і особи учня, оскільки пріоритетними в цьому випадку визнаються технології («виховні технології», «педагогічні технології» і т. п.). На нашу думку, перш за все з цієї причини програми особово-орієнтованої освіти на практиці реалізуються багато в чому формально, не торкаючись сутнісної сторони розвитку особово-орієнтованої освітньої системи.

Ми вважаємо більш послідовною позицію тих дослідників, які відверто визнають, що у межах технологічного підходу заперечується увага до особистості взагалі, і, отже, заперечуються і відповідні гуманістичні освітні цілі - розвиток гармонійно розвиненої, етично діючої, творчої особистості, яка прагне до самореалізації. Так, М.Е. Бершадський, аналізуючи основні риси технологічної парадигми в освіті, не будує жодних ілюзій з приводу можливості поєднати істинно особистісний підхід в освіті з технологічним. Він підкреслює, що ключовими словами для саморозвитку і самореалізації особистості є «свобода», «розвиток», «творчість», «самостійність», «індивідуальність», «активність», а саме вони дуже мало співвідносяться з класичним технологічним процесом [31, с.15].

Один із самих послідовних прихильників технологічного підходу в освіті Р.П. Щедровицький ще відвертіше міркує про освітню техніку як про спосіб маніпулювання поведінкою особистості, що включає засоби стимулювання, контролю, підтримки і корекції. Він визначає освітній процес, як певне виробництво, де з'являється спеціальність педагога-проектувальника, який може розробити проект людини майбутнього суспільства. Система освіти виглядає певним «інкубатором», який дає

можливість формувати саме таких людей, які потрібні суспільству. На наш погляд, такі підходи до системи освіти позбавлені вищих цінностей ставлення до світу і особистості. Англійський мислитель К.С. Люїс підкреслює, що з таким підходом людина перемогла людину. Але це шлях, який веде в порожнечу.

Відтак особливо значення набуває дослідження основних положень тієї методологічної платформи, на якій базується сучасний технологічний освітній напрям. Дана платформа сформувалася на провідних принципах ряду філософських напрямів, що мають спільне методологічне коріння. До них перш за все відносяться позитивізм, натуралізм, біхевіоризм, необіхевіоризм. Основоположниками даного напрямку є М. Шлік, Дж. С্মарт, Дж. Уїлкес, Э. Торндайк, Ст. Вундт, Дж. Халл, Дж. Уотсон, Д. Міллер, Ф. Скіннер, Ю. Галантер та інші. В даному випадку ми не ставимо мету детально проаналізувати, як вказані автори інтерпретували відкриття в області психофізіологічних закономірностей розвитку розумової діяльності. Зупинимося на особливостях освітньо-філософських поглядів даних дослідників.

Суть їх основних ідей полягає в наступному: в світі існує єдина реальність - фізична і єдино можлива наука - фізика. Її закони і стиль опису застосовуються до всіх явищ - і природного, і соціального характеру. Такі категорії, як «свідомість», «етична», «ціннісно-духовна», «особова», властиві традиційній філософії, на думку вказаних авторів, або взагалі не існують в реальності, або фактично є станами, тотожними фізичним. Людина є емпірично-раціональною машиною, а людське буття розуміється як продукт біологічної еволюції. Тому заперечується світ ментальної реальності.

Виникнувши під впливом ідей позитивізму, біхевіоризм поставив основне завдання - розробити гранично об'єктивні методи в дослідженні людини. Ф. Скіннер, один з основоположників необіхевіоризма і програмованого навчання, зробив спробу перетворити біхевіоризм на

своєрідну філософську теорію на основі створення нової сциєнтистської концепції людини і суспільства. Якщо в «класичному» сциєнтистсько-технократичному підході наука представляється як інструмент забезпечення зростання і розвитку можливостей економіки і виробництва, то Скіннер розглядає науку як соціально-маніпулятивний засіб у вигляді спеціальних розроблених форм контролю і програмування поведінки людини. У результаті вчення про людину Скіннер зводить до науки про оперантну обумовлену поведінку. Твердження, в яких використовуються такі слова, як «мотив», або «мета», зазвичай зводяться до тверджень про оперантне обумовлення, і необхідно внести лише невелику зміну, для того, щоб ввести їх в русло природної науки. Він підкреслює, що людина поводить певним чином тому, що має певний досвід в минулому, а не планує і передбачує майбутнє. Це, звичайно, закон ефекту, або оперантна поведінка [220].

Отже, наріжним каменем теорії Ф. Скіннера є заперечення існування у людини яких-небудь стійких духовно-етичних рис, що характеризують її як особистість із соціально значущими якостями і цілями. На його думку, всі якості особистості постійно змінюються і залежать від навколишніх умов, стимулів і обставин, тому сміливість, чесність, доброта як риси вдачі не існують. Те, що прийнято розуміти під свободою особистості, також є ілюзією, оскільки свобода передбачає усвідомлений вольовий вибір, який, по Скіннеру, в реальності відсутній. Такий редуccionістський, біологізаторський підхід до проблеми людини неодноразово піддавався критиці з боку філософів, психологів, а також представників природничих наук. Грунтовну критику біхевіоризма зробили представники гуманістичного напрямку в психології і філософії, такі як А. Маслоу, Е. Фромм, Т. Мачан, Дж. Роджерс, Н. Бранден, С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлінський і ін.

Так, Е. Фромм відзначав, що Ф. Скіннер відхиляє будь-яку спробу говорити про «природу» людини, тому що для нього психологія — це

наука маніпулювання поведінкою, а її мета зводиться до виявлення механізмів стимулювання, які допомагають забезпечити необхідну «замовникові» поведінку. Фромм приходять до висновку про те, що у вік кібернетики людина все частіше стає об'єктом маніпулювання, а його праця і вільний час - все перебуває під впливом реклами, ідеології і всього того, що Скіннер називає позитивним стимулюванням [247, с.78]

Необхідно відмітити, що впровадження установок біхевіоризма в освіту лише закріплює тенденції, які сприяють формуванню «керованої» людини. Е.В. Деменчонок критикує учення Ф. Скіннера за спробу піднести свою концепцію як спосіб ефективнішого досягнення гуманістичних цілей. У «науковому гуманізмі» Скіннера відсутня людина. Про неї не те що недоговорюють або забувають, її цілеспрямовано відлучають від «наукової» теорії, ампутують соціальні і індивідуальні риси, редукують до знеособлених стереотипів поведінки. Людина в багатстві і динамізмі її життєвих проявів не вкладається в Скіннерову схему ідеально відрегульованого суспільного механізму, і всі сутнісні властивості людини розцінюються негативно як «нестандартні», «кількісно невимірні», такі, що заважають ефективному масовому застосуванню техніки контролю і регулювання. На його думку, вираз «людина контролює свою долю» не має сенсу, оскільки людина цілком підконтрольна культурі - мова, етичні норми, звичаї, релігія, управлінські інститути, економічна освіта і навіть психотерапевтична практика - все це лише різноманітні засоби контролю над людиною [85, с.173-174].

Сьогодні дискусія між гуманізмом та саєнтизмом набула нових рис у контексті методології постмодерну у межах проблеми становлення і саморелізації особистості. Постмодернізм став тим явищем, яке плідно вивчається представниками різних наукових кіл, як закордонних так і вітчизняних. Причиною такої уваги до постмодернізму є його всебічна поширеність у всіх сферах людської життєдіяльності та величезний вплив на формування нової світоглядної парадигми.

Постмодернізм – це те поняття, яке допомогло зрозуміти, розцінити, пояснити та по новому представити наявні загальні тенденції в культурі, освіті, соціальному та політичному житті сучасного суспільства. Постмодернізм теоретично дав обґрунтування цим тенденціям, довів необхідність перегляду постулатів модерну та створення власних ідеологічних орієнтирів. Під впливом постмодернізму кардинально змінилося сприйняття світу, людини, філософії, науки, культури, освіти та життя взагалі. Серед численних культурних проєктів, на яких постмодернізм залишив свій слід, «необхідно виділити й педагогічний проєкт, який в повній мірі відчув на собі всю силу впливу цього нового явища» – явища постмодернізму [116, с.227].

Наукове обґрунтування постмодернізму як філософсько-освітнього та загальнокультурного явища пов'язано з іменами відомих закордонних філософів, політологів, соціологів та культурологів, а саме: Ж. Дерріди, Ж.Ф. Ліотара, Ж. Делеза, Ф. Гаттарі, Р. Рорті, Д. Фредріка, Ф. Пол Карла, Д. Холтона, П. Філарі, І. Хассана, М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Л. Вітгенштейна, П. Козловські. Вони дали визначення постмодернізму, окреслили його характерні особливості, описали новий постмодерністський тип людини та розробили систему постмодерністських цінностей. Серед вітчизняних філософів, які займаються вивченням філософського постмодернізму, можна назвати В.І. Гриба, В.С. Ратнікова, О.О. Бандуру, О.І. Хому, В.В. Ляха, І.О. Головашенко, Л.В. Озадовську, О.В. Колос, Г. Заїченко, О. Соболю, В. Лук'янця, І. Цехмістро, С.В. Куцепала та ін.

Окрім представників західної та вітчизняної філософської думки, активно аналізують постмодерн і російські дослідники – О.П. Огурцов, Н.С. Юліна, С. Зенкін, Г. Косіков, В. Куріцин та ін. Проблема феномену постмодернізму та прояву його тенденцій в сфері освіти розглядається у роботах провідних американських філософів освіти та педагогів-постмодерністів. Серед них Стенлі Ароновіц (Stanley Aronowitz), Генрі

Жіро (Henry Giroux), Вільям Дол (William Doll), Боєр (Boyer), Слаттері (Slattery), Деніс Глінка (Denis Hlynka), Джей Лемке (Jay L.Lemker), Клайв Бек (Clive Beck), Джон Белланд (John Belland), Сандра Керка (Sandra Kerka), Барбара Мартін (Barbara Martin) та інші.

Власне філософія постмодернізму принесла в сферу освіти своє бачення людини, суспільства, визначила шкалу нових цінностей, орієнтирів, норм, принципів, представила свою теорію пізнання.

Філософи-постмодерністи активно вивчали проблему людини, і, розглядаючи її, «відмовлялися від орієнтації на абстрактне загальне, а переорієнтувалися на локально особливе, виняткове людське життя» [72, 175]. Вони намагалися відійти від концепції «цілісної індивідуальності», від «конформістського одновимірного типу людини» як витвору цивілізації розуму, поставити під сумнів ідею існування універсального, уніфікованого, незмінного «Я», сформувати альтернативний образ людини. Цим новим альтернативним постмодерністським образом людини, як вважає вітчизняний філософ Н.В.Громико, є космополіт, який вільний від догматулюбих культурних традицій та норм, прекрасно розуміє всю їх умовність; абсолютно щирий по відношенню до власних природних інстинктів «шизоїд», який цінить перш за все споживання, в тому числі споживання інформації; інтелектуал, який володіє правилами любої мовної гри і абсолютно легко звільняється від них [72, с.178].

Поряд з формуванням нового образу людини постмодерністи переносять акцент з зовнішньої діяльності на внутрішнє сенсотворення та стан свободи, з питання «що я повинен робити?» на питання «яким я повинен бути?». Мішель Фуко підкреслює, що перехід від людини, що мислить до людини, яка відчуває своє буття здійснився в світлі очевидності, всередині дискурсу, область дій якого і містила в собі з'єднання того, що собі уявляють і того, що існує [248].

Велику роль в процесі формування нового образу людини філософи-постмодерністи відводять впливу з боку інститутів влади. До списку

інститутів влади, які М.Фуко називав тоталітарними та репресивними за своєю суттю, поряд з в'язницями, психіатричними клініками, медичними та воєнними закладами, він заніс освітні інститути – школи, університети, коледжі, інтернати. Вони сприяли формуванню образу «людини-машини...сукупністю шкільних статутів» [248, с. 365]. Всі соціальні інститути, в тому числі освітні, є осередками дисципліни, а дисципліна, яка «виробляє слухняні тіла», в свою чергу, виступає механізмом влади. Школа, як один з освітніх інститутів, формує та реалізовує той образ людини, який цілком відповідає потребам владної системи, шкільний простір став функціонувати не тільки як механізм навчання, а також нагляду, ієрархізації та винагороди. Здійснюється повний контроль не тільки за особистістю, але й за її діяльністю.

Формування нового постмодерністського типу людини – «людини безмежно індивідуалізованої», «відчуженої», «людини, яка вже звільнилася сама від себе, тому що зрозуміла, що вона не є ні центром всесвіту, ні осередком простору, ні кінцевою метою життя» [147, с.251] - стало фактором, який справив великий вплив на переоцінку цінностей в освітній теорії, що потягло за собою зміни у освітній практиці. Постмодерністську людину, яка характеризується своєю багатомірністю та різноманітністю, важко втиснути в рамки стандарту, обмежити єдиними для всіх правилами та нормами, залякати відповідальністю за порушення цих правил, позбавити її особистості, «підкорити тому чи іншому принципу поведінки» [147, с. 268], «переконати відмовитися від себе самої в ім'я вищих інтересів цивілізації» [147, с.308].

Відмовляючись від «вищих інтересів цивілізації», від глобальних універсальних цінностей модерну, таких як розум, прогрес, наука, свобода, постмодернізм пропонує низку власних «приватних» та індивідуальних цінностей, вступаючи у рішучу боротьбу за їх втілення в життя. Оскільки людина стає центральною цінністю філософії постмодернізму і не тільки філософії, але й «центральною цінністю функціонування системи освіти»,

то до аксіологічного (нормативно-ціннісного) аспекту філософії освіти слід віднести не тільки формування нової ціннісної бази освіти та нових освітніх цінностей, а новий тип соціокультурної комунікації [208, с.35-36].

Висунута постмодернізмом на перший план система індивідуальних цінностей залишила свій відбиток на формуванні нового типу взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на рівні того, що всі системи цінностей мають визнаватися такими, що мають право на існування [223]. Тобто система норм, цінностей та настанов вчителя повинна визнати законною таку ж систему особистих цінностей учня, що породжує симетричність у відносинах між ними. Знання вчителя не повинні підноситися, домінувати над знаннями учня тільки тому, що вони базуються на наукових точках зору. Авторитет вчителя не визнається одноосібно, а тільки разом з авторитетом учня – вони є рівноправними членами освітнього процесу. Акцент постмодернізму на демократизацію навчання та симетричний діалог між учнем та вчителем висунув наступне твердження «вчитель та учень вчать разом», поважаючи цінності, інтереси та життєвий досвід один одного. Тільки в такій ситуації взаємоповаги та взаєморозуміння, на думку постмодерністський теоретиків освіти, можна досягти ефективних результатів в процесі навчання та оптимального контролю над цим процесом.

Окрім проблем формування нового типу людини та нової системи цінностей, постмодерністська філософія звертається до проблеми пізнання та знання, при цьому радикально заперечуючи можливість пізнання істини і трактуючи знання як набір ілюзій, відкидаючи цінність принципу об'єктивності знання, виражаючи дуже критичне, інколи навіть нігілістичне, відношення до класичних ідеалів науки, до усталеності, парадигмальної значимості норм наукового пізнання [55]. Як зазначив Ж.-Ф.Ліотар: «Наша гіпотеза полягає в тому, що по мірі входження суспільства в епоху, яку називають постіндустріальною, а культури – в епоху постмодерну, змінюється статус знання...При таких загальних

змінах природа знання не може залишатися незмінною» [147, с.14-17]. Воно втрачає свою залежність від влади, від «традиційної» теорії, від претензії на незаперечну істинність, його відмежовують від науки та розглядають як дискурс. «Постсучасне знання не є виключно інструментом влади. Воно також відточує нашу чуттєвість до відмінностей та посилює нашу здатність виносити взаємонеадекватність» [147, с.12]. Філософи-постмодерністи зауважують, що «ідея про те, що знання належить «розумові» або «духу» суспільства, а значить – Державі, поступово відживає в міру посилення зворотного принципу, згідно якого суспільство існує і розвивається тільки тоді, коли месіджі, що циркулюють в ньому, насичені інформацією та легко декодуються» [147, с. 20].

В умовах інформаційного суспільства, яке розуміється не просто як етап технологічного розвитку, а як нова стадія духовного розвитку людства, проходить зміна «гуманістично-емансипаторської моделі навчання, яка стає малоефективною» на «технічну або телематичну модель» [209, с. 37]. На думку Ж.-Ф.Ліотара, причиною цього став зв'язок «нового знання» з «новою технікою або новими технологіями». Він впевнений у тому, що знання може передаватися не тільки традиційно, але й на «мові інформатики». Тому дидактика, з його точки зору, «може бути передовірена машинам, які пов'язують класичні види пам'яті (бібліотеки і т.д.) та банки даних з мислячими терміналами, котрі надаються студентам у їх розпорядження» [147, с.123]. Можливість отримання інформації з різних джерел, дякуючи новим технологіям, підняла питання про зміщення авторитетів та роль експертів. Обґрунтовуючи важливість та необхідність передачі інформації як одного із способів «передачі» знання, Ліотар все таки зауважує, що «передача знання не може обмежуватися тільки передачею інформації, а повинна вчити всім процедурам, які сприяють збільшенню здатності з'єднувати поля, котрі традиційна організація знань ревно ізолювала один від одного» [147, с.126]. Тут Ж.-Ф.Ліотар має на увазі міждисциплінарний зв'язок в процесі навчання.

У будь-якого знання є і зворотна сторона – його «передача, тобто викладання». Нове знання потребує нових способів його «передачі». Змінюється сутність самого процесу «викладання», яка проявляється вже не в тому, щоб «формувати еліту, що здатна вести націю до свободи, а створити систему гравців, які здатні забезпечити належне виконання ролей на практичних постах...» [147, с.118]. Стає зрозумілим, що новому інформативному суспільству не потрібні «мислителі», які будуть розмірковувати про сутність буття, про пошук абсолютної істини, про розум, про дух та прогрес, йому потрібні «практики», які володіють певною інформацією, нехай розрізненою, хаотичною, без наукових підстав. І абсолютно недопустимо, щоб знання «передавалось молодим людям цілком та раз і назавжди ще до початку їх активного життя. Воно передається і буде передаватися на вибір дорослим, які вже почали трудову діяльність або збираються її почати» [147, с.120]. Постмодерністи є активними захисниками ідеї безперервної освіти.

Отже, ми можемо стверджувати, що філософія постмодернізму, критикуючи класичну освітню парадигму в цілому, не могла не підштовхнути до формування нової освітньої теорії та нової постмодерністської філософії освіти, яка на думку вітчизняного філософа О.М.Соболь, «культивує людську творчу активність, людську суб`єктивність, створює здорову особистість» [223, с.60-61].

В цілому посткласична освітня парадигма є рубежем між двома епохами в розвитку освіти. Вона завершує реалізацію ідеалів епохи Відродження і в той же час ставить комплекс нових проблем, вирішення яких буде знаменувати собою становлення нової освітньої парадигми, яку винятково умовно можна назвати неопосткласичною і яка буде визначати освітні характеристики суспільства XXI ст.

Виходячи з парадигмальних положень гуманізації системи освіти, можна сформувати й образ-модель людини антропогенної цивілізації, як результат системи освіти й виховання й, у цілому, соціалізації індивіда, як

вільної, гуманної, толерантної, духовно багаті індивідуальності, соціально й професійно мобільної, орієнтованої на творчу самореалізацію у світі культурних цінностей, здатної до адаптації в соціокультурному середовищі, що змінюється, до тамування у собі егоїстичних мотивів і прагнень до деструктивних дій. Цей ідеал, природно, буде персоніфікуватися кожним індивідом у конкретному соціумі.

2.2. Становлення і самореалізація особистості в контексті освітнього простору

Сучасний рівень розвитку економіки, розбудова громадянського суспільства передбачають іншу якість освіти, яка забезпечує підготовку людини до життя у соціумі, побудованому на знаннях. Освіта у інформаційному суспільстві має орієнтувати освітні потреби особистості, які забезпечують її повну самореалізацію та адаптацію до життя. Перед людиною постає необхідність постійно самовдосконалюватися, щоб відчувати себе впевнено у швидкозмінному світі. Відтак, відбувається орієнтація особистості на освіту як на засіб досягнення будь-яких значимих для неї цілей і на її самоцінність, що дає можливість особистості використовувати освіту як засіб розширення і реалізації життєвого потенціалу.

У сучасній науці є низка теоретичних обґрунтувань процесу оновлення системи освіти, що концентруються в основних концепціях, направлених на створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості. Важливо відмітити, що вся історія освітньої сфери відзначена боротьбою двох ідей: ідеї про те, що освіта це розвиток, що йде зсередини, що вона заснована на природних здібностях, і ідеї про те, що освіта - це формування, що йде ззовні та є процесом подолання природних нахилів і заміщення їх придбаними під зовнішнім тиском навичками [51].

Саме поняття "розвиток" при цьому інтерпретується як розгортання потенційно наявного. Разом з тим до цього часу теорії розвитку особистості - психосексуальна, психосоціальна, когнітивна, діяльнісна, теорія морального розвитку, теорія поведінки, гуманістично орієнтовані теорії, тощо - суперечливі та недостатньо розроблені.

Сьогодні немає єдиної теорії, здатної дати системне пояснення проблеми; кожна з теорій розробляє різні аспекти розвитку особистості - біологічні, психологічні, соціальні, - часто впадаючи в абсолютизацію однієї зі сторін особистості. Так, З. Фрейд, виділяючи п'ять стадій розвитку і закономірності, що відповідають кожній стадії, зосереджує свою увагу на вивченні прагнень, емоцій і статтеворольової поведінки людини. На його думку, саме ці фактори є основними при формуванні й розвитку особистісних якостей.

Е. Еріксон, на відміну від З. Фрейда, частіше вживає поняття "соціальний розвиток", підкреслюючи у своїх роботах вплив на розвиток людини соціальних, історичних і культурних факторів. За Еріксоном, на кожному етапі життя людину чекає розв'язання певного конфлікту. Конфлікти шкільного періоду життя зводяться до подолання протиріч між працьовитістю й почуттям неповноцінності, між розумінням належності до певної статі та нерозумінням форм поведінки, що відповідають даній статі, між прагненням до інтимних відносин і відчуттям ізольованості від інших.

Зовсім інший аспект розвитку описує когнітивна теорія або теорія інтелектуального розвитку. Тут за основу береться пізнавальна сфера особистості. Розвиток інших сфер пояснюється особливостями розумового розвитку. На кожній стадії формуються нові пізнавальні навички, які визначають межі того, чому можна навчити дитину в даний період. Спираючись на праці Ж. Піаже, Л. Кольберг розробив теорію морального розвитку, що показує взаємозв'язок моралі та інтелекту. Він вважає, що моральне становлення завершується в середньому до 25 років і проходить шлях від передконвенційного рівня (Я повинен зробити те, що обіцяв,

інакше покарають) до постконвенційного рівня (поводься із іншими так, як ти б хотів би, щоб вони поводитися з тобою).

Не можна залишити без уваги аспекту, розробленого біхевіоризмом (теорією поведінки). Представники даного напрямку основним у розвитку вважають розширення сценаріїв поведінки, що досягається шляхом навчання (людина оволодіває поведінковими моделями усе життя) .

Гуманістична теорія розвитку А. Маслоу і педагогіка К. Роджерса, спираючись на загальнофілософські та психологічні концепції людини, формують погляд на особистість як на самоцінне, природне, здатне до саморозвитку і самореалізації, а тому соціально і біологічно складне, динамічне явище, що володіє своєю власною логікою розвитку, яку не можна ігнорувати або видозмінювати, а можна лише вписати в неї. Особистість живе спонтанно, не ставить перед собою цілі до розвитку і у той же час постійно крок за кроком рухається вперед. І саме таким природним шляхом постійно відкриває свою справжню самість [18].

Виявити сутнісний статус сучасного освітнього простору як середовища самореалізації особистості доцільно через його розгляд як феномену культуротворчості, тобто в контексті культуротворчих процесів. Поняттям культуротворчість позначається єдність культурної діяльності соціуму й індивідуального буття (буття-в-культурі) і такий механізм наступності, що заснований на здатності людини об'єктивувати сутнісні творчі сили, що проявляється як у породженні нових культурних форм, змісту, цінностей, так і у введенні вже наявних культурних змістів через їхнє виявлення, інтерпретацію, оцінку у свій духовний космос, у своє буття-у-культурі.

Теорія розвитку особистості розглядає цей процес через логіку культури, від неї йде до логіки розвитку особистості, а далі до логіки становлення культурної й творчої особистості. Як ембріон людини проходить величезну кількість стадій еволюції біологічних форм, так і

людина, стаючи особистістю, проходить етапи, що відповідають стадіям руху і еволюції культури [109].

Одним з основних принципів, реалізованих у культуротворчій моделі, може стати принцип відповідності, ізоморфності - культурне становлення людства є аналогічним культурному становленню особистості. Основна складність дослідження полягає у корекційному співвідношенні стану розвитку особистості, освітнього простору й логіки розвитку культури.

На першій стадії (дитинство – прадавній світ) дитина починає своє життя за загальними уявленнями, вона керована, наслідує зразок, її властиве ненаправлене (міфологічне) мислення. Рівень світосприймання й творчості дитини залежить від її володіння мовою. Мета освіти тут - навчити орієнтуватися в мовній ситуації, оперуючи образами. На другій стадії відбувається становлення понятійного мислення (епоха Реформації), відокремлення образів від змісту за схемою від порівняльного аналізу образів культури до знання, від нього до судження. Важливий компонент на цій стадії - говоріння. Формується логічне мислення, яким оперує людина у своїй свідомій діяльності. На третьому етапі відбувається поділ на "Я" і світ, який передбачає отримання здатності орієнтуватися в хаосі і мозаїці сучасної культури. І останній крок - підготовка до самовизначення і виходу з освітнього простору в соціальний, у реальну систему соціокультурних відносин.

У межах культуротворчої моделі духовними орієнтирами освіти є самостійність, самодостатність, здатність особистості до самореалізації та її творча активність. Такий вагомий акцент на особистість дає саме евристичний потенціал даних теорій використати для розгляду проблем освітнього простору і його впливу на саморозвиток і самореалізацію особистості.

Поняття освітнього простору набуло сьогодні широкого вжитку, але термінологічне його визначення в літературі, присвяченій освітній

проблематиці відсутнє. Зокрема, мало досліджується зміст терміну у контексті формування загального світового простору, як реальності, що обумовлена єдиними підходами до цілей, змісту, засобів, методів навчання і виховання. Крім того, потрібно мати на увазі, що поняття освітнього простору набуває геополітичного сенсу, коли мова йде про створення глобального освітнього простору в контексті процесів глобалізації..

Поняття освітнього простору є важливою характеристикою освітньої сфери тісно пов'язаний із фундаментальними соціальними процесами постіндустріального зразка. Дослідники І.К. Шалаєв та А.О. Веряєв звертають увагу на елемент узгодженості і динаміки у понятті освітнього простору [258]: він може бути «сценою», на якій розігруються певні події, або результатом, що сформований подіями даної «сцени». Іншими словами, сполучник «або» розділяє два погляди на досліджуване поняття: споживачів послуг системи освіти та професійних педагогів, управлінців.

Доцільно буде порівняти характеристику звичайного фізичного простору із освітнім. Характеристиками звичайного простору є абсолютність і відносність, скінченість і нескінченність, перервність і неперервність, гомогенність і гетерогенність. Більшість з цих характеристик може характеризувати і простір освітній. Основною відмінною рисою освітнього простору є те, що на його формування впливають не тільки реальні освітні події, а й потенційно мислимі, віртуальні, які можуть ніколи і не відбутися чи відбуваються тільки у думках суб'єктів освітньої діяльності [258, с.24] . Але саме потенційні можливості або події спільно з реальними створюють уявлення про освітній простір, на який впливають як об'єктивні, так суб'єктивні причини.

Отже, освітній простір має щонайменше два виміри: об'єктивний і суб'єктивний. Вимір об'єктивний - це реально існуючі елементи спеціально сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та

законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх структурними компонентами та процесами, які реально існують і виявляють свій вплив на конкретного суб'єкта освітньої діяльності.

Освітній простір складається з цілої низки атрибутів, які асоціюються з освітою. Це безпосередньо певний комплекс інформації, який циркулює в суспільстві, засоби навчання, суб'єкти освітньої діяльності, фінанси на освітні потреби, і т.д., причому всі ці атрибути обумовлені відповідним потенціалом освітніх структур. Хоча суть освітнього простору і його зміст розглядається низкою вітчизняних та російських авторів (Є.М. Кокорєв, Л.С. Шульженко, М.М. Етліс, А.Я. Данілюк, Н.Н. Нікітіна, І.К. Шалаєв), проте ніхто з них не дає чіткого визначення даного поняття. Ряд вчених, кажучи про освітній простір, мають на увазі набір певним чином пов'язаних між собою умов, які можуть впливати на освіту людини. При цьому саме поняття освітній простір не передбачає існування у ньому індивіда, що навчається, тобто є думка, що освітній простір може існувати і незалежно від тих, хто навчається [116]. Інші характеризують освітній простір як наявність інститутів, що конституують його в певній формальній структурі у вигляді мережі різноманітних освітніх установ та їх взаємодій [171].

Інтерпретуючи загальнофілософське визначення простору як об'єктивної форми співіснування матеріальних об'єктів і процесів, що протікають в певний проміжок часу до поняття освітнього простору, ми маємо на увазі простір, в якому формується образ людини. Цей простір доцільно характеризувати як систему координат, що задається певними якісними вимірюваннями, вираженими векторами. Таким чином, під освітнім простором розуміється безліч існуючих в соціумі об'єктів, відносин і зв'язків, в межах яких здійснюється спеціальна діяльність різних систем щодо розвитку індивіда і його соціалізації освітніми засобами. Освітній простір необхідний не тільки для координації зусиль всіх суб'єктів освіти, але, головним чином, для розвитку особистості. Вся сукупність відносин, які

складаються в освітньому просторі між суб'єктами освіти, їх взаємозв'язок з процесами перетворення існуючого соціокультурного оточення в засоби здійснення сучасної освітньої діяльності забезпечує у результаті реалізацію особистісних і соціальних цілей освіти.

Освітній простір характеризується певним чином організованою сукупністю освітніх парадигм, що існують в ньому і, таким чином, концентрує в собі особливості, притаманні цим освітнім парадигмам [93]. Отже, освітній простір володіє ознаками концентричності, які полягають в тому, що освітні парадигми, які існують в ньому, як би перетинаються одна з одною (метопарадигмальний синтез), й ознаками поліцентричності, що виражається в тому, що будь-яка освітня парадигма може стати тим центром, навколо якого здійснюється організація інших освітніх парадигм.

В цілому, при аналізі освітнього простору, традиційно виділяються тріади парадигм, наприклад: ліберально-раціоналістична, культуроцентрична і глобально-історична (А.П. Валіцька [48], П.Г. Щедровицький [267]); традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична і феноменологічно-гуманістична (В.Я. Пилиповський [190, 191]); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична і гуманістично-мнемонологічна (Х.Г. Тхагапсоев [234]); науково-технократична, гуманістична, езотерична (С.А. Волков [59]).

Багато сучасних дослідників, розглядаючи освітні парадигми, звертаються до методології і термінології такої далекої за предметом пізнання науки, як загальне мовознавство, що є причиною неадекватної екстраполяції самого терміну «парадигма». У цьому ж зв'язку недоречним і невиправданим вважається використання деякими вченими інших, запозичених з граматичної парадигматики термінів: «бінарні опозиції», «відносини зіставлення», «парні зіставлення». Парадигматична бінарність (а ще точніше - граматична), дійсно, допомагає представити освітній процес спрямованим на соціум (інтереси суспільства, держави) або на особу (індивідуально-особистісний розвиток), а взаємини його суб'єктів -

як авторитарні або гуманістичні (М.В. Богуславський [36], Г.Б. Корнетов [124]), або протиставити культурозберігаючу і практичну функції освіти (В.Я. Пилиповський [190, 191]). Проте хоча відібраний на основі такого зіставлення зміст дійсно відповідатиме науковій (класичній) спрямованості освіти, але він не в змозі відповісти на питання; наскільки культурозберігаюча функція освіти може обійтися без функції практичної, тобто, чи необхідна така опозиція взагалі.

Репродуктивно-консервативна парадигма в узагальнюючому сенсі об'єднує дві освітні парадигми: формуюче - традиційну (технократичну), згідно з якою особистість в результаті освітнього процесу цілеспрямовано привласнює соціально задані та ідеологічно орієнтовані якості та одержує певні рольові обов'язки у суспільстві, та поведінкову - раціоналістичну, основними показниками якої є дисциплінованість, ретельність, яка призводить до ігнорування внутрішнього світу особистості при здійсненні освітнього впливу. Традиційна парадигма - це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого. Прихильниками цієї парадигми є М. Адлер, Е.Р. Каберлі, Дж. Брюнер, Н. Поустмен, К. Вайнгартнер та інші.

Основну роль освіти вони вбачають у тому, щоб зберігати і передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все під цим мається на увазі різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати задачу формування базових знань, умінь і навичок в межах культурно-освітньої традиції, що склалася, які дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей і умінь більш високого рангу в порівнянні з освоєними.

У межах цієї парадигми основною задачею освіти є збереження інтелектуального потенціалу нації за допомогою передачі існуючого комплексу знань. Більш того, прихильники даної освітньої парадигми сповідують переважно традиційні методи викладання. Так, Н. Поустмен, ґрунтуючись на традиційних позиціях, послідовно стверджує, що освітній простір не повинен пристосовуватися до інформаційної сфери. Телебачення впливає на інтелект, тому що, подібно школі, має свою програму, свою систему і методикку. Освітній простір, на його думку, повинен протистояти такому інформаційному середовищу. Це стає можливим, стверджує він, якщо в процесі освіти людина одержує гарне знання історії, мови, мистецтв, релігії та успадковує досвід поколінь. Отже, він відстоює такі орієнтири, як посиленний акцент на основі освіти - природничі науки, і особливо історію, як наукову спадщину.

Похідною від традиційної парадигми є технократична парадигма, яка сформувалася в професійній свідомості і поведінці як наслідок науково-технічної революції і її результатів. В основі парадигми лежить уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим знанням, перевіреним досвідом. В умовах технократичної парадигми будь-який результат освітнього процесу може бути оцінений в системі «так - ні» «знає - не знає», оскільки в її межах завжди існує якийсь еталон, ідеал, норматив, відповідно до якого звіряється рівень освіченості. Розуміння якості людини в заданій площині пов'язано з оцінкою її готовності або неготовності виконати певну соціальну функцію. У логіці технократії постійно відбувається відбір для подальшого просування тих, хто на момент діагностування, конкурсу, тестування був найкращим. Взаємодія учасників освітнього процесу будується за принципом інформаційного повідомлення суб'єкта об'єкту в жанрі монологу, у яких би зовні активних формах це не відбувалося. Суб'єктом такого монологу може стати не тільки людина, але й навчальна машина. Знання виникає лише на стороні суб'єкта. Різними можуть бути й методики - від чисто

репродуктивних до інтерактивних, але зміст дій залишається загальним: знайти алгоритм, що дозволить із найбільшою точністю ввести нормативний зміст знання у свідомість і поведінку індивіда, який навчається, і забезпечити найбільш повне і точне його відтворення [95].

Технократична парадигма споконвічно побудована відповідно до логіки недовіри до рівності пізнавальних можливостей. Звідси й виникнення в світовій освітній культурі різного роду випробувань, рейтингових рядів, стандартів освіти, його «тупикових форм». При цьому перевірка «відповідності» нормативу здійснюється, як правило, без урахування того, чи створені умови для успішного розвитку особистості, чи є органічним запропонований стандарт, еталон для природи конкретної людини.

Раціоналістична або біхевіористична парадигма освіти передбачає таку її організацію, яка перш за все забезпечує передачу - засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписатися в існуючі суспільні структури. Адепти цієї парадигми - Р.М. Ганьє, Д. Келлер, Б. Скіннер, та низка інших - вважають, що будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти в процесі навчання. При цьому під поведінкою розуміються всі види реакцій, притаманних людині, - її думки, відчуття і дії. Раціоналісти виходять з порівняно пасивної ролі індивіда, який, одержуючи певні знання, уміння і навички, набуває, таким чином, адаптивного «поведінкового репертуару», необхідного для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства в межах відповідної йому культури. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність й ін. Освітня програма повністю перекладається мовою конкретних поведінкових термінів, бо раціоналістична парадигма орієнтується не на знання або культуру, вона має в своїй основі психологічну орієнтацію - біхевіоризм, теорію

поведінки. Остання проявляється як реакція людини на дію зовнішнього середовища, бо біхевіористи менше описують внутрішній світ, його стан, а більш - зовнішні стимули. Поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму і нав'язують викладачу негнучке і механічне відображення дій. Раціоналістична парадигма в центр уваги ставить не зміст, а ефективні способи засвоєння людиною різних видів знань. Основними методами такої освіти виступають навчання, тренінг, тестовий контроль, індивідуальне вивчення, коректування. Отже, головними умовами повного засвоєння знань у межах даної парадигми є тренінг, індивідуалізація, діагностика і відсутність жорсткого ліміту часу [46].

Безсумнівно, репродуктивно-консервативна парадигма освіти має свої переваги, але вона не акцентує увагу на індивіді, що навчається, як на суб'єкті життя, як на вільній та духовній особистості, що має потребу в саморозвитку і самореалізації. Освітній простір, сформований на її основі, не є гуманістичним, він не зорієнтований на розвиток внутрішнього світу людини, на міжособистісне спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зростанні.

Подолання цих вад єдиного простору відбувається у процесі розробки та реалізації гуманістичної парадигми. Особистісний характер освіти з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей індивіда, дбайливе і поважне звернення до його інтересів і потреб визначає її зміст. Її прихильники відкидають погляд на навчальний заклад як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, що вона повинна найбільш повно і адекватно відповідати справжній природі людини, допомогти в ній виявити те, що в неї вже закладено природою, а не «підганяти» її під певний стандарт, вигаданий апіорі. Дана освітня парадигма створює умови для самопізнання і підтримки унікального розвитку кожної особистості відповідно до успадкованої нею природи, надає якомога більше свободи вибору і умов для реалізації індивідом своїх

природних потенціалів і самореалізації. Прихильники даного напрямку відстоюють право особистості на автономію розвитку і освіти.

В умовах реалізації прогресивно-гуманістичної парадигми освіти головне - знаходження кожною людиною істини, тобто колії пізнання. Одна з основних установок даної парадигми - ціннісно-сміслова рівність кожної особистості не в значенні подібності або рівноцінності знань і досвіду, а в праві кожного пізнавати світ без обмежень. У прогресивно-гуманістичній парадигмі любов до людини є атрибутом професіоналізму, оскільки любов породжує віру в творчі здібності і можливості кожного. Ця освітня парадигма акцентує увагу на людині як суб'єкті життя, як на вільній та духовній особистості, що має потребу в саморозвитку. Вона орієнтована на розвиток внутрішнього світу індивіда, на міжособистісне спілкування, на діалог, на допомогу в особовому зростанні.

Гуманістичний напрямок у теорії освіти (Дж. Міллер, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Х. Паттерсон, Е.Л. Сімпсон, Р.Е. Валлет, С.Б. Шапіро та ін.) характеризується закликком перенести акцент із техніки на людину і створити «гуманне», а не «індустріальне» суспільство; усвідомленням необхідності вчити людей шукати «нову гуманістичну значущість знань», «пізнавати їхню особистісну значущість», що дозволить людині розкрити свої можливості та змінити себе [48, с.4]. Визначення цілей освіти представниками концепції «гуманістичної» освіти ґрунтується на екзистенціалістському принципі самоактуалізації особистості.

Проблема самоактуалізації особистості як системної характеристики освітнього простору розробляється дуже активно впродовж ХХ та ХХІ століть. Так, А. Маслоу стверджував, що гуманістичною метою освіти, в остаточному підсумку, є «самоактуалізація» людини [154]. Кожна людина має ієрархію вітальних і духовних потреб. Людина, що дійсно розуміє своє положення і задовольняє свої потреби на найвищому рівні, який тільки можливий в її «життєвому просторі», є, по А. Маслоу, самоактуалізованою особистістю. Повністю самоактуалізованою є та особистість, що має

гармонічну і цілісну індивідуальність, такі позитивні риси, як автономія, творчість, незалежність, альтруїзм і розумна цілеспрямованість на досягнення життєвого успіху.

К. Роджерс відкрив позитивну сутність людської особистості. Він вважає, що найглибше внутрішнє ядро людської природи, самі глибинні шари її особистості, основа її «тваринної природи» є соціалізованими, реалістичними і рухають людину вперед [201, с.368]. К. Роджерс підкреслював споконвічну, конструктивну і творчу мудрість людини; він переконаний в соціально-особистісній природі засобів, що актуалізують конструктивний особистісний потенціал людини в процесах міжособистісного спілкування. Як розумно він стверджує, що в кожній людині існує актуалізуюча тенденція - тенденція росту, розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал, що рухає її у напрямі до все більш повного розвитку.

К. Роджерс, а за ним і Дж. Гудлед, стверджують, що людина володіє однією основною тенденцією - актуалізувати, зберігати і збільшувати себе. «Потрібні ті знання, - пише К. Роджерс, - які вчать пристосовуватися і змінюватися у світі. Тому необхідно сформувавши індивіда, який розуміє, що суть навчання не в засвоєнні готових знань, і тільки процес їхнього пошуку є їхньою міцною основою» [201, с .22]. У процесі освіти формується особистісний досвід індивіда, і тільки за цієї умови навчання набуває для нього особистісний зміст. К. Роджерс розрізняє два типи навчання: неосмислене і осмислене. Навчання першого типу є примусовим, позбавленим індивідуальності, інтелектуалізованим, оцінюваним ззовні, спрямованим на засвоєння значень. Згідно з гуманістичною теорією такий освітній простір характеризувався адміністративністю та авторитарністю і веде до відчуження, вбиваючи клин між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Навчання іншого типу, навпаки, вільне, самостійно ініційоване та оцінюване, воно формує

освітній простір, який залучає особистість, впливаючи на неї, і спрямовує її на засвоєння значень як елементів особистісного досвіду.

Ідеї гуманістичного освітнього простору природним чином виростають з гуманістичної філософії і психології. Саме гуманісти наголошують на тому що метою сучасної системи освіти є завдання розвинути особистість, здатну до самореалізації [17]. Тим самим вони розглядають освіту як позитивний процес, спрямований на розвиток індивідів, які зможуть прожити радісне, людяне і осмислене життя. Також зазначається, що пріоритетами такого освітнього підходу повинні стати найповніше вираження естетичних якостей особистості і вдосконалення можливостей самоуправління і самоконтролю [45].

Головну мету освіти прихильники прогресивно-гуманістичного напрямку бачать в розвитку інтелектуальних здібностей людини, раціоналістичного підходу до життя, оскільки у жорстокому технократичному світі можна існувати, тільки маючи високий інтелект і позитивні знання про світ. На основі раціонального мислення людина може реалізувати свої інтереси і будувати відносини з іншими людьми на гуманній основі. Гуманістична мораль тут розглядається як здатність особистості запровадити в життя принципи справедливості, співставляючи свої інтереси з інтересами суспільства, інших людей. Інтелект вважається показником рівня моральності особистості, а головна роль у становленні моралі приділяється самому суб'єктові [32]. Відповідно до гуманістичної парадигми освіти, кожна особистість унікальна. Ця унікальність проявляється і зміцнюється в ситуаціях життєвого вибору: вибору вчинку, поведінки, кар'єри, життєвого шляху, долі.

Аналіз конкретного досвіду гуманістичного напрямку в освіті на різних рівнях освітньої системи і в різних навчальних контекстах, різноманіття теоретичного і практичного досвіду вчених і мислителів, які є прибічниками ідеї гуманітарної освіти, свідчить про те, що гуманізація освіти це - не якийсь єдиний метод, не якась однакова для всіх освітня

технологія, а сукупність цінностей, особлива освітня філософія, нерозривно пов'язана з особистісним способом буття людини [98].

Тому ми вважаємо, що прогресивно-гуманістична парадигма освіти як основа розвитку освітнього простору забезпечує перехід від утилітарно-прагматичних цілей освіти, як сукупності знань, умінь і навиків для успішного здійснення виробничої діяльності, до гуманістичної мети - до суб'єкта, до його особистісного розвитку. Тим самим змінюється мета освіти, реалізація якої дає не лише засвоєння соціально-культурного досвіду людства, а й процес самоформування особистості, її самореалізацію через продукування досвіду (знань), що має двоєдину природу - індивідуально-особистісний і соціально-культурний досвід людства. Відтак освіта стає простором, у якому відбувається розвиток особистості, а навчання - засобом досягнення цієї мети.

Отже, прогресивно-гуманістична парадигма освіти забезпечує зміну споглядальної установки в навчанні на творчу діяльність, а метою освіти стає саме розвиток особистості, а не тільки формування професійної придатності, тобто отримання знань, умінь і навичок. Таким чином, прогресивно-гуманістична парадигма освіти поєднує в собі як інтереси суспільства постіндустріального зразка, так і людей, чий розвиток є його основним ресурсом. Треба зазначити, що хоча прихильники прогресивно-гуманістичної парадигми не відрізняються єдністю переконань, бо в рамках цієї парадигми співіснують достатньо різноманітні моделі освіти, у єдиний напрям їх об'єднує ціннісне відношення до особистості, визнання розвитку особистості (розумового, етичного, фізичного, естетичного) головним завданням освіти. Кожна освітня система, що діє в рамках прогресивно-гуманістичної парадигми, формує освітній простір на основі власного творчого пошуку і знаходить власний зміст, методи, засоби виховання і навчання, бо гуманістичний напрям припускає свободу і творчість всіх суб'єктів освіти.

Поряд з об'єктивними характеристиками освітнього простору, що реалізується в системі парадигмальних засад його становлення та розвитку, важливе місце має і суб'єктивний вимір. Це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще незреалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв'язок з реальним станом речей лише певною, більшою чи меншою, мірою. Не слід ототожнювати суб'єктивний вимір освітнього простору з індивідуальним освітнім простором суб'єкта. У першому випадку маємо на увазі той найбільш загальний освітній обшир, що може помислити суб'єкт чи бодай інтуїтивно відчутти; у другому ж випадку мова може йти про те, що різні особистості мають різні умови для створення індивідуального освітнього простору - бібліотеки, доступ до Інтернету, якість навчання і т.і. [53, с.137].

Суб'єктивний вимір освітнього простору - це весь простір освіти з погляду її основного суб'єкта. Звуження такого простору, загромождження його іншими об'єктами, «інформаційний шум» і т.п. - все це прямо діє на якість освіти і перешкоджає виконанню нею основної функції трансляції соціально-культурного досвіду. Навчання в певному закладі освіти та можливість вибору іншого закладу чи країни навчання, вибір навчальної дисципліни; участь у тій чи іншій програмі обміну; можливість взяти участь у науковій конференції - ось лише деякі з елементів потенційного, що складають основу суб'єктивного виміру освітнього простору особистості [110].

Чим ширший суб'єктивний вимір освітнього простору, тим ширшим стає, за Г.Г. Гадамером, власний простір свободи, що залишається однією з небагатьох можливостей зазирнути наперед у великий всесвіт людства, яке має навчитися будувати між собою нову солідарність [62]. Крім того, віртуальність можна розглядати як найбільш актуальний спосіб неповторності особистісного самовираження, який найбільш повно зв'язує індивіда з соціумом.

У справі розширення суб'єктивного виміру простору освіти можуть бути залучені різноманітні фактори, але основним є діалог між головними дійовими особами («співрозмовниками»): тим, хто вчиться і тим, хто навчає. Такий діалог можна вважати мінімальним і центральним елементом динамічної складової освітнього простору, джерелом, що живить усе середовище освітньої взаємодії, елементом, який за своєю суттю є запереченням усього монологічного в освіті. Діалогічні реакції основних суб'єктів освітнього процесу є найбільш ефективними чинниками в формуванні суб'єктивного виміру освітнього простору, що виявляється в наступних характеристиках:

- миттєвості реакцій на будь-які соціально значимі флуктуації;
- поліфонічності ідей та підходів до розв'язання актуальних проблем в освітньому процесі;
- співсприйнятті та співтворчості співрозмовників; правильному акцентному виділенні вагомого, ігноруванні негативного досвіду;
- можливості моделювання індивідуальних навчально-виховних маршрутів;
- необмеженості рамок діалогу, формуванні все нових предметно-тематичних утворень;
- демократизмі та культурі щирості, основою яких є взаємна довіра та зацікавлене партнерство;
- можливості розширення кола учасників діалогу та тематичному розгортанні і т.п.

Найменшою структурною одиницею діалогу є діада «вчитель – учень», найбільшою – єдиний освітній простір.

Погляд на простір освіти з точки зору її основного суб'єкта має стимулювати працювати виключно на людину - основну цінність майбутньої освіти з багатостороннім рухом на випередження [67].

Означена характеристика суб'єктивного освітнього простору визначається передусім його структурними компонентами. Першим є

особистісно представлена творчість, у процесі якої індивід створює себе «як витвір мистецтва». Освіта – це не засіб, це завжди мета. І основною метою є розкриття творчого в індивідуумі, що і можна вважати самореалізацією. Освіту у цьому сенсі і треба розглядати сьогодні як засіб становлення, реалізації нової людини. Люди починають змінювати суспільство тоді, коли змінюють себе. [63]

Другий структурний компонент освітнього простору щільно пов'язаний із поняттям неповторної унікальності кожної особистості. Це означає, що унікальність особистості неможлива без основи, яка напрацьовувалася людством тисячі років. Цей компонент – типовість як соціальний інваріант у кожному з нас як об'єктів і суб'єктів освітнього простору. При цьому треба підкреслити, що існування неповторної індивідуальності, автономності особистості неможливо поза системою соціальних відносин, які історично розвиваються. І це є однією з найважливіших суперечливих характеристик особистості. Індивідуальний розвиток людини відбувається завдяки засвоєнню соціального досвіду. А неповторність особистості відкривається в тому, що вона абсолютно по-своєму відкриває щось нове для всіх. Як результат, відкриваючи нове загальне, вона виступає як індивідуально виражене загальне. [79, с.23].

Труднощами сучасного буття людини є той факт, що вона змушена постійно адаптуватися до нестабільного світу, що постійно змінюється. З іншого боку, духовність людини (у межах якої тільки й може бути осмислена особистісна проблематика) неминуче співвідноситься із раціональним і вірою в людину. Ця єдність раціо й віри здійснюється як осягнення реальності. Дана риса людського існування одержала назву віртуальної реальності, характерної й для освіти. Вона усе більше стає сьогодні якісною характеристикою сучасного освітнього простору. Отже, віртуальність можна розглядати як найбільш актуальний спосіб такої неповторності особистісного самовираження, який найбільш повно пов'язує індивіда із соціумом. Розум людини дозволяє умоглядно

співвідносити світ реальний і світ віртуальний. Віртуальна реальність підкреслює складність побудови світу. Проблема віртуальної реальності полягає в тому, щоб виразити нове як традиційними, так і безпосередньо новими, ще не розробленими методами [118].

Людина — істота історична, і в якості такої вона прагне органічно увійти у майбутнє. Людина стурбована своїм майбутнім, тому що її часто очікують кризи, і по суті своїх реалій її можна назвати явищем кризовим. Тому особистісний вибір її дій як умова становлення і пульсації віртуальної реальності дозволяє відвести глобальну небезпеку від свого існування. Інформатизація суспільства не однозначна, одночасно змінюються технології, родина, політика. Але зате народжується цивілізація майбутнього, яка в багатьох відносинах буде іншою. Вона вже сьогодні стає мало схожою на традиційне буття, тому що ніколи раніше не було такої кількості людей у багатьох країнах, навіть освічених, але настільки безпомічних інтелектуально, які буквально тонуть у вирі суперечливих, різноманітних ідей [26]. Усе це дозволяє назвати віртуальність як найбільш повний спосіб особистісного самовираження індивіда третім компонентом суб'єктивного освітнього простору.

Четвертим компонентом структури визначають «феномен університету», який може бути програмою організації діяльності суб'єкта у процесі його самореалізації, яка можлива тільки у діалозі. [24]

Структура освітнього простору включає в себе такий важливий компонент, як товарність. Виділення його в самостійну структурну одиницю пов'язане з тим, що сьогодні дуже багато західних і вітчизняних теоретиків усе більше схильні до підтримки концепції Тоффлера [230] про пріоритет знань як нового способу створення суспільного багатства, який принципово відрізняється від усіх попередніх і в цьому плані є переломним явищем соціального життя. Дійсно, знання підкоряють собі сьогодні силу й багатство й стають визначальним фактором не тільки влади, але й усього суспільного розвитку. Як відзначає В. Жуков

«знання — це символічний капітал, який доступний кожному бажуючому придбати його, і тому він невичерпний» [99, с. 104]. Звичайно ж, знання, освіта не приходять ззовні, а виникають як продукт пізнання. Сутність знання, освіти визначають як дійсне відбиття реальності й дійсний пізнавальний образ.

Сучасна наука визнає те, що людський капітал, особливо його інтелектуальний ресурс, впливає на темпи економічного зростання і рівень національного багатства [136]. Звичайно ж, освічені, компетентні, відповідальні люди, як правило, використовують фактори виробництва більш ефективно, що і веде до підвищення продуктивності. Тому в останнє десятиліття виникла нова концепція національного багатства, яка акцентує не стільки матеріальне багатство суспільства, скільки інтелектуальні ресурси, або людський потенціал. Звідси, у нашому розумінні товарність освіти як один із структурних компонентів має більш значимий зміст, пов'язаний з тими мінливими умовами, у яких сьогодні здійснюється освітній процес, як спосіб особистісної самореалізації, що і дозволяє говорити про створення особистістю, яка самореалізується нових знань, нового інтелектуального потенціалу, який потребують реальні умови соціуму. Інакше кажучи, під товарністю сучасної освіти ми розуміємо насамперед особистісний капітал людини, що визначає складові успіху інтелектуального, наукового й виробничого розвитку суспільства. Ми згодні з В. Шадріковим, який стверджує, що тільки знання, які мають особистісний зміст, адресовані до соціального оточення, стають духовним знанням.

Оскільки освітній простір є відкритим, можливі й інші компоненти його структури. Розглянуті вище компоненти філософської структури освітнього простору — основні через охоплення ними головних сучасних тенденцій, якими визначається особистість, яка самореалізується. Тому сьогодні по особливому актуально звучить проблема створення таких умов, при яких кожна особистість мала б можливості для розвитку. Такі

умови може створити система освіти як найбільш відкрита система особистісного, у межах якої людина одержує найбільші стимули для свого вдосконалювання і самореалізації [236].

Індивідуальний освітній простір як складова освітнього простору, на нашу думку, може бути представлена системою, яка включає змістовий, технологічний, комунікативний, рефлексивний структурні компоненти. Індивідуальний освітній простір – динамічна система, структурні елементи якої використовуються особистістю для саморозвитку, особистісного зростання, самореалізації. Пізнаючи зміст фундаментальних освітніх об'єктів, особистість освоює зовнішній освітній простір. Одночасно відбувається зворотний процес - зовнішній простір наділяється внутрішньою сутністю особистості, яка розвивається, через створювані нею освітні продукти. Внутрішній і зовнішній світ в ході освіти інтегруються і являють собою один багатовимірний простір.

Змістові аспекти освітнього простору не передаються прямо, а вирощуються у ході навчальної діяльності: при вивченні освітніх предметів, колективній комунікації, співставленні отриманих результатів з культурно-історичними аналогами і т. і. Згідно із цим підходом, зміст освіти трактується як засіб її власного самопрояву. Способи конструювання змісту освіти в цьому випадку відрізняються від традиційних. Наприклад, не потрібно нескінченного завдання повного обсягу планованого змісту освіти, оскільки передбачається, що кожний індивідуум конструює та створює в результаті діяльності внутрішній зміст освіти, який відрізняється від зовні заданого.

Особистість здатна пізнавати об'єкти не тільки зовнішнього, а і свого внутрішнього світу, який включає предмети її власних думок і почуттів (поняття, категорії, образи), що чітко виокремлюються нею від зовнішнього світу; їх пізнання відбувається за допомогою рефлексивних форм і методів діяльності.

Освітні процеси, їх ємність, інтенсивність і продуктивність визначаються трьома умовами: з одного боку, постійним особистісним потенціалом, який у всіх людей різний, з іншого - специфікою зовнішнього освітнього середовища, із третього - ситуаціями взаємодії людини із середовищем та із самою собою (рефлексія, самопізнання). У результаті взаємодії з освітнім середовищем особистість отримує досвід, трансформований нею рефлексивно у знання. Ці знання відрізняються від первинного інформаційного середовища, в якому відбувалась ця діяльність. Знання тут сполучені з інформацією, але не ототожнюються з нею. Основними відмінностями знанневого продукту є засвоєні особистістю способи діяльності, розуміння змісту досліджуваного середовища, самовизначення щодо нього й особисте інформаційне та знаннєве збагачення.

Використання поняття освітнього простору для конструювання змісту освіти стає особливо актуальним сьогодні у зв'язку з розвитком глобальних електронних мереж, освітніх Інтернет-масивів, телекомунікаційних технологій. Для найбільш повного забезпечення розвитку особистості в освітньому просторі необхідно забезпечити різноманіття освітніх траєкторій. Організація навчання за індивідуальною траєкторією вимагає особливої методики й технології. Для цього недостатньо йти шляхом диференціації освітнього процесу. Власний шлях освіти треба вибудовувати для кожної особистості стосовно до кожної досліджуваної нею освітньої сфери. Інакше кажучи, кожній людині дається можливість створення власної освітньої траєкторії освоєння всіх навчальних дисциплін.

На реалізацію стратегій індивідуалізації навчання зорієнтована теорія евристичного навчання, оскільки в її основі лежить ідея самореалізації особистісного потенціалу кожного учня. Завдання евристичного навчання полягає у забезпеченні індивідуальної зони творчого розвитку особистості. Виконуючи евристичну освітню діяльність

і спираючись на індивідуальні якості та здібності, вона вибудовує освітній шлях. Індивідуальна освітня траєкторія - це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожної людини в освіті [261]. Під особистісним потенціалом тут мається на увазі сукупність здібностей індивідуума - діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших. Процес виявлення, реалізації та розвитку даних здібностей відбувається в ході освітнього руху індивідуальними траєкторіями.

Зі сказаного випливає, що якщо ми виділимо конкретні особистісні здібності як орієнтири для здійснення освітньої діяльності з кожного навчального предмета, то шлях освоєння цих предметів буде визначатись не стільки їх логікою, скільки сукупністю особистісних здібностей. При цьому людина зможе просуватись індивідуальною траєкторією в усіх освітніх сферах у тому випадку, якщо їй будуть надані такі можливості:

- визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін;
- ставити власні цілі у вивченні конкретної теми або розділу;
- вибирати оптимальні форми та темпи навчання;
- застосовувати ті способи навчання, що найбільш відповідають її індивідуальним особливостям;
- рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку й коректування своєї діяльності.

Можливість створення індивідуальної траєкторії освіти припускає, що особистість у процесі навчання може обирати різні підходи: образне чи логічне пізнання, поглиблене чи енциклопедичне вивчення, ознайомлювальне, вибіркоче чи розширене засвоєння теми, тощо. Збереження логіки предмета, його структури та змістовних основ буде досягатися за допомогою фіксованого обсягу фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними проблем, що поряд з індивідуальною траєкторією навчання забезпечать досягнення нормативного освітнього рівня.

Таким чином, можна визначити, що індивідуальна освітня траєкторія - це певний інтегрований результат послідовних завдань, які творчо реалізуються шляхом особистісної продуктивної і самоорганізованої діяльності, яка будується в освітньому просторі під впливом інформації та викладачів. Саме інтеграція інформаційних і освітніх технологій є однією з необхідних умов для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Самореалізації особистості під впливом освітнього простору відбувається як активне відображення власної індивідуальності, реалізація своїх потенцій, самоствердження, самостійність і свобода, творчість і самоосвіта, послідовність у досягненні мети, що є основою діяльності людини. Самореалізація – найбільш складний вид діяльності, в якому формуються такі особистісні новації, як здатність до вибору життєвої мети, до проектування методу досягнення, до організації власної діяльності в освітньому просторі.

Підсумовуючи сказане вище, можемо зробити висновок, що освітній простір, у якому знаходиться особистість, створює ситуацію самореалізації, яку можна розглядати як комплексне багатогранне явище, що забезпечує освіту і розвиток особистості. Ситуація самореалізації особистості (самостійність дій, свобода вибору і прийняття рішень, креативність у діяльності) виникає, одного боку, під впливом об'єктивної і суб'єктивної складових освітнього простору, а з іншого розкриває систему дій особистості, яка виходить на реалізацію її сутнісних сил у результаті дії індивідуального освітнього простору.

Оволодіння ситуацією самореалізації особистості як певною цілісністю можливо тільки при залученні особистості до діяльності, у ході якої вона може усвідомити цінність власних можливостей, здібностей і потенціалу, важливість і необхідність їх розкриття у житті, цінність міжособистісного спілкування, важливість бути незалежною, самостійною і вільною у власних судженнях і діях, цінність здатності реалізації у собі

сутнісних сил і можливостей творчої діяльності, розуміння відповідальності за свої дії.

2.3 Концептуальні засади проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі

Діяльність у посткласичному освітньому просторі характеризується пошуком нових підходів, покликаних сприяти розвитку творчих здібностей особистості, її самореалізації, саморозвитку і самоосвіти. Складність визначення впливу освітнього процесу на самореалізацію особистості полягає у тому, що остання не може спостерігатися безпосередньо і об'єктивно. Її важко виміряти в силу високої суб'єктивності, важко контролювати у зв'язку із впливом величезної кількості факторів. Існують дві групи факторів, що впливають на процес самореалізації - залежні від людини (ціннісні орієнтири, готовність до саморозвитку, гнучкість мислення, воля й ін.) та не залежні від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища).

На наш погляд, вирішальним фактором у реалізації людиною самої себе, свого потенціалу є не природні задатки, а сформовані в освітньому просторі особистісні якості як продукт освіти і виховання, навчання і праці. Відповідно до аналізу комплексу елементів стосовно феномену самореалізації доцільно застосувати принципи полісистемності, тобто досліджувати окремі мікро й макросистеми, що забезпечують варіативність, масштабність і ступінь інтенсивності самореалізації особистості.

Базовими умовами самореалізації особистості виступають психоекологічні, психофізіологічні, психологічні, освітні і соціальні фактори. Про вплив психоекологічної системи на успішність або неуспішність самореалізації суб'єкта говорять результати досліджень Р.О. Зобова [96] і С.Д. Дерябо [87], де відзначається вплив екологічних

факторів (підвищений фон радіації, забруднення повітря, неякісна питна вода, несприятливий температурний режим і тому подібне) на психіку людини, внаслідок чого може проявлятися підвищення агресивної поведінки, зниження життєвого тону, психологічної активності, прояв депресії й інших негативних факторів, що негативно впливають на самореалізацію особистості.

Роль психофізіологічних факторів у самореалізації особистості також обґрунтовується у науковій літературі. Найбільш значимими є анатомо-фізіологічні особливості, які є передумовою успішної самореалізації людини в певній сфері, а також особливості властивостей нервової системи і властивості темпераменту.

До психологічних умов, що сприяють успішній самореалізації особистості, відносять психічні пізнавальні процеси, властивості особистості і психоемоційні стани [126].

Наступну систему становлять соціальні детермінанти. У неї входять різного роду інститути соціалізації, які забезпечують соціально-рольові позиції учасникам, що сприяють або перешкоджають самореалізації особистості. Але, безумовно, безпосереднім системотворчим підґрунтям самореалізації є вплив освітньої системи, особливо в умовах неперервної освіти і саморозвитку особистості. Саме система освіти покликана забезпечити методи супроводу самореалізації особистості, до яких можна включити підвищення соціально-психологічної компетентності, надання допомоги в самопізнанні на основі застосування методів психодіагностики, стимулювання професійного росту, корекцію самооцінки і психологічну допомогу в адаптації, проведення атестацій працівників, консультування з питань побудови кар'єри (освоєння суміжних і додаткових спеціальностей, нових технологій та ін.), формування навичок самоорганізації й саморегуляції, використання методів психолого-педагогічної корекції, спрямованої на гармонізацію особистості та подолання бар'єрів особистісного розвитку.

Для визначення регулюючого впливу детермінант велике значення мають форми самореалізації особистості серед яких звичайно виділяють зовнішню й внутрішню. Зовнішня спрямована на самовираження індивіда у різних сферах життєдіяльності: професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній і суспільній діяльності. Внутрішня забезпечує самовдосконалення людини у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному і духовному аспектах.

Певний евристичний потенціал має також виділення видів прояву самореалізації особистості, до яких відносять самореалізацію діяльнісну, соціальну і особистісну. Діяльнісна самореалізація суб'єкта характеризується самовираженням у різних видах діяльності і забезпечує високий рівень професійної компетенції. Причому діяльність не завжди і не обов'язково може бути пов'язана з офіційною професією суб'єкта, це може бути аматорський спорт, художня творчість, навчання і т.п. Соціальна самореалізація пов'язана із виконанням гуманітарної місії, суспільно-господарською, суспільно-політичною, суспільно-освітньою або будь-якою іншою громадсько-корисною діяльністю. Особистісна самореалізація сприяє духовному зростанню людини, забезпечуючи на перших етапах розвиток особистісного потенціалу: відповідальності, допитливості, товариськості, працьовитості, наполегливості, ініціативності, ерудиції, креативності, моральності і т.д.

Традиційно найбільша роль відводиться професійній самореалізації особистості, яка визначає умови її досягнень у всіх інших сферах. Розвиток особистості в працездатному віці відбувається в трудовій діяльності, яка охоплює значну частину життя дорослої людини. Професіоналізація має на увазі не тільки адекватне функціонування у межах певних вимог до діяльності, не тільки постійне самовдосконалення у даній професії, але одночасно й потребу в особистісному розвитку і самореалізації.

У багатьох психологічних теоріях особливе місце приділяється розкриттю форм прояву самості людини: самопізнанню, саморозумінню,

саморегуляції, самоздійсненню, самоствердженню, самовизначенню, самоідентифікації, самовихованню, самооцінці, самоактуалізації, самореалізації. Усі ці явища з'являються в особистісному просторі не одночасно, а строго послідовно й підпорядковуються віковим законам розвитку. Зі сказаного вище випливає, що, вивчаючи самореалізацію, ми повинні узяти до уваги два ключові поняття — «розвиток» і «формування». Це включає пошук і формування того, що готує особистість до майбутньої самореалізації в ході природного процесу її розвитку. О.Ф. Миколаєва вважає, що проблему самореалізації особистості необхідно розглядати з позиції вікового підходу.

Розглядаючи шлях особистості до самореалізації, необхідно простежити ті нові потреби і потенційні можливості віку, які самі реалізуються в різних видах діяльності, тим самим готуючи особистісний потенціал для переходу до іншого вікового періоду і для виникнення наступних потреб і їх реалізації.

Особливе місце у розвитку особистості, становленні суб'єктності має підлітковий вік, для якого актуальними є процеси самоствердження й самовираження. Тут особливо слід вказати на важливе значення пошуку нових форм соціально значимої діяльності, яка створила б умови для самоствердження підлітків. Юнацький вік — це період самовизначення та саморозвитку. Головні новотвори — це саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення та свідомої побудови власному життю. Саме із цього віку починає розвиватися здатність і можливість самореалізовуватися в соціально значимій діяльності. Слід зазначити, що в будь-якому віці саме небезпечно і згубно для майбутньої самореалізації дитини — коли дорослі не прагнуть зауважувати на тенденцію до самостійності та творчості, стримуючи прояви дорослості, віддаючи перевагу авторитарним методам виховання [160].

Самореалізація — невід'ємний атрибут розвитку особистості дорослої людини, розкриття і здійснення її потенцій. Здебільшого процесу самореалізації властиві стійкий (або нестійкий) характер і певний рівень адекватності. Стійкість і адекватність самореалізації як процесу і результату детермінуються стратегіями самореалізації, які використовуються. Такі стратегії можуть бути спрямовані на здійснення як прогресивної моделі саморозвитку, так і регресивної. Прогресивній моделі властива спрямованість на розвиток людиною себе й інших, а також соціуму, світу. Уява про прогресивну модель може бути розширена за рахунок включення екологічного й ноосферного компонентів. У ході самореалізації людина прикладає зусилля, спрямовані на розкриття своїх потенцій, що передбачає використання певних стратегій самореалізації. Насамперед, ці стратегії повинні відповідати критерію «задоволеність-корисність» («продуктивність») відносно як самої людини, так і соціуму, світу в цілому протягом усього життєвого шляху. При порушенні необхідних умов під впливом регресивних тенденцій самореалізація спотворюється, набуває нестійкого, неконструктивного характеру. На самореалізацію особистості впливають не стільки окремі фактори, скільки цілісний спосіб життя й, безумовно, стратегії, які використовує людина на різних етапах життєвого шляху, оскільки самореалізація охоплює весь життєвий шлях людини, але особливо інтенсивно відбувається у молодому і зрілому віці [9, с.142-145].

Поряд зі зміною цілей самореалізації видозмінюються і її стратегії. Так, у молодості відбувається самовизначення особистості в основних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній сфері й особистому житті (вибір претендента в подружжя, створення родини). У зрілі роки відбувається адаптація до професії, професійного оточення, подальше професійне і особистісне зростання. Аналогічні процеси мають місце і у сфері особистого життя. Людина періодично звіряє, уточнює хід самореалізації, часом повертаючись до того або іншого її етапу. При цьому

індивідуалізація протікає поряд зі створенням особистістю власного середовища розвитку. Відповідним чином трансформуються і стратегії досягнення життєвих цілей.

Реалізуючи себе, суб'єкт у значній мірі детермінує свій життєвий шлях, надаючи йому спрямованість, насичуючи його життєвим змістом. У ході самореалізації особистість формує, трансформує своє відношення до світу, інших людей, самої себе, керуючись при цьому своєю імпліцитною життєвою філософією, своїм образом світу. Здійснюючи життєвий вибір, людина усвідомлено або несвідомо виділяє значимі для неї теми життєдіяльності, використовуючи техніки буття, реалізує наявні або створює нові життєві сценарії.

Таким чином, відбувається самореалізації «тут і зараз», відповідно до ситуації, актуальної з погляду суб'єкта. За допомогою актуальних самореалізацій можуть бути здійснені потенційні можливості й задуми людини. Тут мають місце індивідуально-ситуативний і мотиваційно-значеннєвий аспекти самореалізації — обумовлені актуалізацією відповідних механізмів самореалізації. Разом з тим слід зазначити, що на вибір значимих тем життєдіяльності, насамперед, впливають особливості сприйняття життєвих ситуацій. Має місце перехід інтраіндивідуальних зв'язків в інтеріндивідуальні через визначення особистісного змісту, значення тих або інших життєвих обставин завдяки визначенню ситуації, що відбиває суб'єктивний аспект сприйняття й інтерпретації.

Людина виступає як активний суб'єкт, що творить свій світ і обставини свого життя. Особистість не просто існує у певних ситуаціях, не просто реагує на них, вона надає обставинам власного змісту і таким чином конструює свій життєвий простір [37, с. 158-159].

Безумовно, великий вплив на суб'єктивні стратегії актуальної самореалізації має життєвий досвід людини, її вікові, особистісні і професійні особливості. Так, негативний життєвий досвід, проблеми в професійній і особистій сфері нерідко перешкоджають, можливо, навіть

деформують процес самореалізації і подальший життєвий шлях, що безпосередньо проявляється у виборі неадекватних стратегій. В основі неадекватних стратегій часто лежить перевага значимих тем, свідомо не реалізованих або таких, які мають песимістичне забарвлення. Керуючись адекватними стратегіями, обумовленими реальними, позитивними перевагами, людина ефективніше здійснює, а по необхідності й коректує власну модель самореалізації.

Як було зазначено раніше, істотний вплив на перевагу стратегій самореалізації виявляє картина світу особистості — інтегральне утворення, похідне життєвого досвіду і набутої освіти особистості.

Внутрішній світ людини має власну структуру [146]. Особи з різним ступенем самореалізації мають істотні особливості зазначеної структури образу світу. Доцільно виділити сім основних параметрів, що утворюють систему особистісних змістів у картині світу суб'єкту: спрямованість, змістовне структурування, емоційно-ціннісний, когнітивний, конативний, комунікативний і екзистенціальний компоненти.

Їх аналіз найбільш продуктивний у контексті трьох видів спрямованості відносин суб'єкта: на себе, на інших, на навколишній світ. Змістовне структурування особистісних змістів доцільно здійснювати за трьома основними категоріями - подія, стан, відношення. Крім основних категорій звичайно виділяють такі додаткові, як символ і метафора.

У даній сітці категорій компонентів внутрішнього світу людини можуть бути схарактеризовані таким чином. Емоційно-ціннісний компонент у цілому представлено двома полюсами: позитивним і негативним, залежно від характеру втілення в змісті явищ, що сприяють або перешкоджають реалізації потреб, цілей, намірів суб'єкта. Когнітивний компонент представлений, насамперед, такими категоріями, як конкретність (абстрактність) і простота (складність), а конативний — пасивністю або активністю. Комунікативний компонент має певний ступінь виразності в діапазоні орієнтації на прояв товаришкості -

замкнутості. Екзистенціальний компонент представлений в основному страхами або надією. Крім виділених параметрів для системи особистісних змістів реконструйованого образу світу характерні такі умовно позначені компоненти, як ілюзія — реальність, механізми самореалізації (ідентифікація, рефлексія), психологічний захист.

Картина світу пронизує всю структуру самореалізації особистості, впливаючи на її специфіку. Поряд із цим інтегральні особистісні характеристики: смисложиттєві й ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера — обумовлюють акумульовані актуальні суб'єктивні стратегії самореалізації і у підсумку — стратегії самореалізації особистості. Нерозвиненість інтегральних особистісних характеристик на фоні неадекватної, негативної картини світу негативно позначається на антиципації і апперцепції при виборі життєвих рішень, при цьому висуваються «деформовані» гіпотези й використовуються неадекватні стратегії самореалізації. Використання неадекватних, неконструктивних стратегій самореалізації породжує проблеми, а часом і труднощі у ході самореалізації особистості. Предмет же дослідження самореалізації особистості полягає у виборі самою людиною тих або інших способів взаємодії з навколишнім світом, які найбільшою мірою забезпечують розкриття власних потенціалів.

Якщо говорити про самореалізацію особистості в основних сферах життєдіяльності, на наш погляд, доцільно використовувати поняття «стратегія самореалізації», підкреслюючи в такий спосіб більшою мірою свідомий характер процесу самореалізації. За допомогою ініціювання механізмів самореалізації відбуваються формування, коректування й трансформування стратегії.

У стратегії самореалізації представлений взаємозв'язок стратегій далекої і близької перспективи. У випадку адекватної інтегральної стратегії самореалізації це стратегія далекої перспективи. В іншому випадку превалює стратегія близької перспективи, переважає орієнтація (установка) на сильну ситуацію (по В.Мишелу), тобто ситуація сприймається як більш

сильна стосовно людини, його ресурсів. Виникає фрустрація, внутрішній конфлікт, відхід від вирішення життєвих завдань.

Типологія стратегій самореалізації обумовлена особливостями процесу самореалізації, його місцем на життєвому шляху особистості, специфікою основних сфер самореалізації й особливостями індивідуальних переваг. При постановці життєвого завдання людина керується провідним компонентом «прагну» (інтереси, бажання, автентичність), що супроводжується проявом такої характеристики внутрішнособистісної динаміки значеннєвих процесів, як цілепокладання. При оцінці своїх можливостей і виборі інструментальних засобів — «можу» (самопізнання, самовідношення, самооцінка) — на фоні формування цілей ведучими стають процеси сенсорозуміння. На етапі вирішення — «треба» (саморегуляція, конативна сфера, соціальний запит) — приєднуються й стають провідними (на рівні значеннєвої регуляції) процеси цілепокладання. Разом з тим, і ми це неодноразово відзначали, усі перераховані процеси відбуваються у взаємодії з компонентом «ухвалення рішення», із життєвими і ціннісними орієнтаціями, а також мотиваційною сферою. У значимій життєвій ситуації акценти можуть зміститися, спочатку ініціюється компонент «можу», а потім «прагну» (зі спрямованістю на автентичність) і «треба» (з перевагою конативного компонента). У стресових ситуаціях можлива актуалізація компонентів, починаючи з «треба» і «можу» [127].

Неадекватна стратегія самореалізації може бути дифузною, недиференційованою, хаотичною, стихійною, стереотипною і т.д. Адекватна стратегія самореалізації оптимізує і розвиває ресурси особистості і є унікальною. Слід також зазначити багатомірність стратегій самореалізації, яка виражається в зовнішніх проявах («Я — інші»), «Я — соціум», «Я — світ») і у внутрішньому плані (гармонія із самим собою).

У цілому про процес самореалізації можна говорити як про процес вибору, про його результат і спосіб, за допомогою якого здійснюється вибір

тих або інших рішень в основних сферах життєдіяльності, які впливають на хід самореалізації особистості. Поряд з наявністю у кожної людини власного критерію самореалізації, який входить в ціннісну систему її діяльності, існують загальні, необхідні критерії, такі як задоволеність і корисність (продуктивність) для особистості і соціуму.

Феномен самореалізації, розглянутий нами в контексті розвитку особистості, властивий людині у всіх сферах життєдіяльності, на різних етапах життєвого шляху він має свою специфіку, свої характерні риси. Такі особливості визначаються особистісними властивостями людини, його намаганнями, очікуваннями, життєвими сценаріями й стратегіями. Чималу роль відіграють життєві ситуації, у яких вона опиняється [159].

Самореалізація включає реалізацію суб'єктом потреб, устремлень, задумів і планів, спрямованих на подальший розвиток себе й навколишньої дійсності. Розбудовуючи й реалізуючи себе, людина керується певними особистісними конструктами. Створюючи й змінюючи свій внутрішній світ і своє відношення до зовнішнього світу, вона створює свої плани. Підбираючи, приміряючи на себе інструментальні й термінальні засоби, «робить» себе, своє майбутнє, створює свою соціально-психологічну нішу. При цьому особистість керується сценарієм, основу якого становлять її мрії, значимі дитячі спогади, бажання, казково-міфологічні сюжети. Значний вплив на характер і успішність самореалізації має попередній життєвий досвід. Від того, наскільки людина раніше була успішна або неуспішна у різних ситуаціях, залежить відношення до цього як його самого так і людей, що його оточують. Не можна не відзначити впливу на життєву позицію і характер самореалізації людини як мас-медіа, так і життєвого досвіду в цілому, батьків, близьких родичів, друзів, людей з референтної групи. Разом з тим трансформація і формування власного життя залежать від самого індивіда. Людина у значній мірі сама визначає свій життєвий шлях, сутність, особливості і форми своєї самореалізації [158].

З вищевикладеного видно, що причини виникнення труднощів у самореалізації особистості в значній мірі криються у відношенні людини до самої себе і до навколишнього світу. А це прямо пов'язано із ресурсними можливостями освітнього простору і його впливом на формування адекватної позитивної самореалізації особистості.

У ситуації істотних змін у стратегічному цілепокладанні, які передбачають варіативність, особистісну спрямованість, природовідповідність та інноваційність освітнього простору змінюються самі механізми його формування. Тому доцільно визначити в якості компоненту освітнього простору так звані ключові компетентності, які по суті є комплексними ресурсами, які надаються сферою освіти особистості, суспільству, народу і державі в цілому [122].

До ключових компетентностей доцільно віднести особистісні ресурси в аспекті онтогенезу (індивідуального розвитку людини), соціальні ресурси у соціокультурному аспекті та національно-державні ресурси в економічному, етнокультурному і соціально-політичному аспектах, тому що саме вони включають не тільки когнітивну і операціонально-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Компетентності включають результати навчання (знання і уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички та ін., формуються в комплексному освітньому процесі, і не тільки у навчальних закладах, але й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури.

Ключові компетентності як ресурси розвитку особистості надпредметні та міждисциплінарні, вони застосовуються в різних ситуаціях, у навчанні, на роботі, у родині, у інших сферах життєдіяльності людини. Вони багатовимірні, тобто включають різні розумові процеси і інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні й ін.), а також здоровий глузд. Ключові компетентності як ресурси означають різнобічний розвиток абстрактного мислення та саморефлексії, здатність до визначення своєї власної позиції; самооцінки; критичного мислення та

ін. Саме компетентності, на думку багатьох вчених, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність особистості до життя, її подальшого розвитку і до активної участі у житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують людину до нових ролей у цьому суспільстві. Тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя [122, с. 51]..

Такий підхід дає підстави зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя.

На нашу думку, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом всього життя сприятиме: продуктивності та конкурентності людини на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвиткові гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиткові середовища для інноваційних перетворень у умовах глобальної конкуренції.

В цьому контексті треба розглядати особисті досягнення людини в освітній діяльності. Інтерес до освітніх досягнень зосереджується навколо таких паралелей: що знає людина – як багато вона уміє зробити, як співвідносяться її здібності з освітніми цілями (ефективність освітніх систем) та наскільки результати освітньої діяльності відповідають вхідним ресурсам (результативність освітніх систем). Ці співвідношення важливі не тільки для визначення, чого навчати, а й для вибору ефективних шляхів та форм освітньої діяльності, від яких залежить набуття особистістю найскладніших інтегрованих умінь і ключових компетентностей.

Існує визначення поняття компетентності (competency) як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях). При цьому відповідальними за набуття особистістю необхідних компетентностей є не тільки певні освітні установи; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедії, релігійні та культурні організації тощо.

Ключові компетентності будуть корисними ресурсами для розроблення стратегії освітянських, соціальних та економічних секторів. Саме їх формування дасть змогу визначити, як впливає, або перешкоджає, брак тих чи інших компетентностей на розвиток ринку праці, соціальні процеси в країні. Моніторинг наявних рівнів компетентностей слугуватиме важливим показником ефективності впливу освітньої простору на розвиток особистості та її самореалізацію [122, с.25]..

Важливо підкреслити, що науковцями визначено три категорії ключових компетентностей як концептуальної бази для самореалізації особистості. Це автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Автономна діяльність передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості та її автономність стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо;

- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями;
- здатність діяти в значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості ефективно і гармонійно взаємодіяти з навколишнім світом; інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти для досягнення цілей, розвитку власних можливостей; розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням. Важливим для становлення самореалізованої особистості є ефективне використання інформації і знань, їх сприйняття та застосовування, використання їх як основи для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій. Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті [144].

Вміння функціонувати в соціально - гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, разом домагатися спільних цілей; розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного додання.

Таким чином основною функцією освітнього простору є формування ключових компетентностей, які мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями і конвенціями відповідного суспільства, а і відповідати пріоритетам та цілям освіти і носити особистісно орієнтований характер.

Узагальнюючи вище зазначене, можна зробити висновок, що основними ключові компетентності виступають такими ресурсами освітнього простору:

- ресурс когнітивний, культурно-інформаційний - це компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка заснована на засвоєнні способів отримання знань із різних джерел інформації;
- ресурс соціально-політичний - це компетентність у сфері суспільно – громадської діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- ресурс економічний - це компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин, навички самоорганізації);
- ресурс репродуктивний – це компетентність у побутовій сфері (включає аспекти власного здоров'я, сімейного побуту та ін.);
- ресурс духовно-етичний і естетичний – це компетентність у сфері культурної діяльності, (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно й духовно збагачують особистість).

Компетентності як ресурси освітнього простору є дуже важливими для життєдіяльності особистості, оскільки громадянське суспільство є об'єднанням людей, що визнають один одного співробітниками у справі організації та упорядкування свого життя, спільного прогнозування і подолання хаотичних, непередбачених і тому небезпечних сторін свого буття. Сучасне громадянське суспільство засноване на солідарності, тобто такому стані «Ми», коли кожне «Я», має власну автономію, окремість, усю повноту індивідуальних прав, ознак і властивостей. Разом з тим, солідарність - це такий стан «Я», коли громадянин не в змозі виконати свою життєву програму без сприяння, співпереживання, співчуття інших не менш окремих, автономних, індивідуально високоорганізованих

особистостей.

Таким чином, завдання сучасної системи освіти полягає в тому, щоб виступити ресурсом стосовно самореалізації особистості, її успішного існування у суспільстві і державі. Для того, щоб це відбулося і освіту можна було б розглядати як гармонічний ресурс розвитку особистості необхідно розглядати освітню сферу як комплекс ресурсів становлення: особистості для розвитку особистості; особистості для розвитку суспільства; особистості для розвитку держави [136].

Загальний вектор змін у сфері освіти, а з ним і конфігурація потреб особистості на освітньому ринку, що формується, до того ж диктується цілим переліком принципово нових для вітчизняної соціокультурної традиції світоглядних, ціннісних, змістовних складових, які стали невід'ємною частиною освітнього простору. Ці складові, у сукупності забезпечують умови і передумови для самореалізації особистості.

В першу чергу, це варіативність освітніх принципів, цінностей, цілей і змісту, яка виявляє собою найважливішу характеристику системи освіти як ресурсу розвитку особистості, суспільства і держави. У даному аспекті сфера освіти стає ресурсом стосовно формування сучасної автономної особистості, здатної до саморозвитку за умов, коли особистість має ясно виражені освітні потреби.

Разом з тим, як підкреслює О.Г.Асмолов очевидно, що ресурсом для розвитку сучасної особистості освіта може стати лише у випадку коли об'єднуються такі позиції:

- система освіти є варіативною, диференційованою, диверсифікованою, і завдяки цьому, гармонічно поєднуються класичні, реальні і соціальні цілі, що і реалізують універсальний і прагматичний зміст;
- система освіти затребувана конкретною особистістю суб'єктивно, не на рівні цінності або навіть мотиву, а на рівні потреби в

розвитку, забезпеченні майбутнього життя і шляхів для самореалізації особистості [15].

Якщо майбутнє в значній мірі не зрозуміле, то, при рівності інших умов, раціональною поведінкою для багатьох людей є максимальне продовження періоду навчання. При цьому галузь підготовки і професія не мають особливого значення. Тобто освіта сприймається не як прагматична діяльність, спрямована на досягнення будь-яких реальних освітніх результатів, а як соціальний захист.

В останні роки в освітній практиці і науці зріс інтерес до становлення особистості, здатної до творчої самоадаптації в мінливому світі. У цих умовах дослідження найбільш ефективних засобів і методів навчання та виховання підростаючого покоління, здатного до безперервних процесів самоактуалізації і творчого саморозвитку. Набувають особливої ваги процеси вивчення особистості, розвиток її потреб, знань, здатностей створювати себе. Відзначимо, що сучасні дидактичні теорії (проблемне навчання, евристичне) орієнтують учнів на навчально-творчу діяльність, що, безсумнівно, розбудовує творчий потенціал особистості, але не завжди задіює внутрішні механізми творчого саморозвитку як самотворення особистості, у цій ситуації особистість не усвідомлює, що їй необхідно змінити в самій собі.

Процеси самопізнання, самореалізації, саморозвитку й інші процеси самості у становленні особистості здобувають особливу важливість при реалізації основного освітнього завдання - виховання інноваційної особистості, що володіє вмінням знаходити відповідальні рішення, проявляти ініціативу і творчість, активність. Мова має йти про розвиток не тільки по сутності природи (дозрівання), не тільки по сутності соціуму (формування), а, насамперед, по сутності людини – про саморозвиток як фундаментальної здатності людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого власного життя [69]. Творчий саморозвиток особистості – це характеристика процесів «самості», системотворчими компонентами яких

виступають, самопізнання, саморегуляція, самовдосконалення і творча самореалізація особистості.

На наш погляд, система освіти повинна не тільки готувати до життя і діяльності в певній професійній сфері, але й закладати основи життєвих програм. Кожна людина в процесі освіти повинна бути підготовлена до того, щоб здійснити своє життя, притому за високим людським виміром, прокласти свій особистий життєвий шлях, виконати своє людське призначення.

Ключову мету сучасної системи освіти доцільно сформулювати як оволодіння особистістю високим рівнем життєвої компетентності. Життєва компетентність - це системне поняття, яке, по суті, інтегрує чотири принципи концепції освіти XXI століття, розроблені ООН - навчитися пізнавати життя, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити [122, с.33]. Поняття життєвої компетентності інтегрує також і такі важливі для системи освіти сучасної України завдання, як плекання свідомих громадян української держави, оскільки передбачає наявність високого рівня громадянської, соціальної, культурної компетенцій. Стратегія життєвої компетентності повною мірою поєднується із завданнями гуманізації та демократизації освітнього процесу. Осягнення життєвої компетентності, її втілення в життя, повсякденну поведінку передбачає всебічний розвиток і збагачення життєвого потенціалу особистості. Саме на основі його використання особистість здійснює життя, одержує певні успіхи у тих чи інших сферах своєї життєдіяльності. На наш погляд, у XXI столітті всій системі освіти, починаючи від дошкільного і закінчуючи післядипломною, необхідно мати спеціальні навчальні курси з теорії життя, адаптовані до різних рівнів освітніх систем. Фундаментальною проблемою таких курсів повинні бути проблеми життєтворчості в її різних формах і проявах.

На характер самореалізації особистості впливає низка фундаментальних процесів та явищ постіндустріального суспільства. Одне з них людиноцентричність сучасної науки, освіти і культури, яка стає

сьогодні домінантною лінією їх розвитку. За цих умов загальна концепція цілісної людини, а не особистості, яка в першу чергу відображає соціальний аспект, і не індивіда, що відображає біологічний аспект, а їх єдність, представляється досить важливою передумовою наукового обґрунтування стратегій самореалізації. Ми згодні з тим, що нова педагогіка буде наукою життєтворчості саме людини, а не особистості, включаючи як соціально-особистісні, так і індивідуально-біологічні характеристики [266].

Ще один фундаментальний процес – це поширення гіпертекстових і гіпермедіальних систем, що наприкінці 80-х років ХХ століття створило принципово нові можливості для організації освітнього процесу. Впровадження інформаційних технологій в усі сфери життя, поява Інтернет вплинула на процес інтелектуальної діяльності, пізнання й спілкування. Важливо, що це відбувається в умовах коли головним в освіті стає не передача знань, а особистість, яка навчається. Освітні системи при такому підході повинні створити умови для вільного вибору особистості власної освітньої траєкторії. Саме інтеграція освітніх та інформаційних технологій може забезпечити вирішення суперечностей між соціальними і особистісними потребами освіти. Зростає роль інформаційних технологій і засобів масмедіа, і сьогодні ці інститути також стають реплікаторами нових форм освіти. Це ж можна сказати про Інтернет, на основі якого все більший розвиток отримує система дистанційної, відкритої освіти. Особистість виявляється залученою в освіту постійно, із життя вона черпає інформацію, як бути успішним в сучасному суспільстві [73].

Сучасна соціокультурна ситуація також породжує нові тенденції розвитку освіти, серед них — зменшення ролі формальної освіти і збільшення ролі неформальної і позаінституційної, тобто освітньої дії соціокультурного середовища. Щоб забезпечити готовність особистості до самореалізації, побудови своєї власної картини світу треба зменшити кількість навчання в освіті, надати йому форм пізнавальної активної

діяльності. При цьому максимально замінити дидактичні підходи пізнавальними і як основне визначити самоосвіту найважливішим завданням освітньої системи.

До уваги варто брати і нові теоретичні ідеї, що визначають стратегію трансформації процесу освіти і процесу навчання на сучасному етапі. Це відмова від уявлення про суб'єкта як абстрактного індивіда [152], розгляд особистості як безліч можливостей для розвитку і становлення, досягнення справжнього існування, реалізації творчого потенціалу людини; визначення світу особистості як структури значущих стосунків, серед яких існує і діє людина. Освіта існує не як інститут підготовки до життя, а реальне поле життєдіяльності індивіда, середовище можливостей розвитку і саморозвитку особистості, яке створює умови для реалізації певного життєвого проекту кожного [11]. Таким чином, завданнями освіти виступають допомога особистості в отриманні цінностей, сенсів, особистого способу існування; стимулювання власної активності. Освіта стає самоосвітою; індивід є не стільки суб'єктом освітньої діяльності, скільки суб'єктом життєдіяльності в цілому.

Умовами досягнення особистого способу існування виступає розширення сфери самосвідомості людини і побудова конструктивної міжособистої взаємодії на основі симетричної комунікації. Відповідно освітня діяльність особистості також зазнає серйозних змін. Мова йде про системні зміни освітнього процесу, класифікуючи їх можна розділити на дві великі групи: лінійні і нелінійні моделі навчання.

Очевидно, джерелом до розуміння переходу від лінійної моделі до нелінійної є положення про позитивну, творчу самореалізацію особистості, здатну до саморозвитку і саморуху, попередження формування відчуженої особистості. Якщо прийняти формування в особистості здатності до самоосвіти найважливішим освітнім завданням, то виходить, що частка педагогічного керівництва або викладання в русі від молодших класів до старших зменшуватиметься, а навчання все більше набуватиме форми

самостійної освітньої діяльності. Разом із зменшенням ваги викладання в освіті ставатиме все більш опосередкованим і дидактичне ставлення, доки воно повністю не перетвориться на ставлення пізнавальне, діяльнісне [174].

Саме такі підходи обумовлюють зміну позиції особистості, її місця і ролі в освітньому процесі, нове розуміння діяльності в умовах нелінійного освітнього процесу. Нелінійне навчання вбачає використання спеціальних методів навчання, які формують у людини здатність сприймати потрібну інформацію в потрібному місці й у потрібний час. Відбувається не механічне нагромадження знань, людина одержує лише необхідні поняття. Всі інші знання вона одержує як «інформаційний пакет», яким може скористатися при необхідності. Характеристиками нелінійного навчання є створення спеціального інформаційно-освітнього середовища установи; можливість одержання інформації у вигляді неусвідомлених знань, умінь або навичок; можливість використання отриманої інформації.

Орієнтація на розширення й активізацію самостійної пізнавальної діяльності індивідів, на розвиток комунікативних навичок, на формування вміння робити усвідомлений і відповідальний вибір вимагає часткового виходу за межі традиційної, переважно замкнутої системи освіти. Тому в якості варіантів удосконалення освітнього процесу можна розглядати модульну організацію, що дозволяє здійснити проектування навчального процесу як системи тимчасових модулів, специфічних на різних освітніх ступенях; організацію проектної діяльності; проектування індивідуальних навчальних планів, що забезпечують можливість враховувати пізнавальні запити особистості; організацію дистанційного навчання.

Таким чином, нелінійний процес навчання - це процес, у якому індивід має можливість сам будувати свій освітній маршрут, реально брати участь у навчанні за підтримки педагога. Зміст і способи діяльності ставлять його в позицію, що спонукає діяти активно й самостійно; кожен має можливість розробити свою власну програму вивчення того або

іншого курсу, що включає обов'язковий внутрішній модуль і варіативний зовнішній модуль; у кожного є можливість переходу від однієї форми навчання до іншої і назад; є можливість комплексного використання засобів мультимедіа.

Змінюється розуміння комунікативної функції взаємодії в освітньому процесі. Перший крок комунікації — це виявлення спільних сенсів і цінностей, знаходження культурного коду різних «картин світу». Другий крок — обмін досвідом на початку вирішення задачі. Третій крок — постановка освітнього завдання. Таким чином, змінюється розуміння взаємодії, вона будується як конгруентна симетрична комунікація на основі рішення навчальної задачі.

По-новому розуміється і комунікативний ресурс. Це, по-перше, зростання ролі особистого комунікативного ресурсу у першу чергу, здатність індивіда працювати в команді. По-друге, це можливість залучення до вирішення освітньої задачі або проблеми інших осіб, однолітків, батьків, науковців. Це також розширення соціального партнерства в області освіти. Змінюється розуміння результату — ним стає компетентність у вирішенні освітніх і особистісних завдань на основі розвитку досвіду освітньої і метапізнавальної діяльності [10].

У постсучасному освітньому просторі відкритість освітніх засобів, визнання права особистості на реалізацію своїх потреб, право на вибір індивідуального маршруту ставлять її в позицію суб'єкта освітньої діяльності. Характеристика особистості як суб'єкта метапізнання може бути виражена через метапізнавальне ставлення. Вона відображує процес усвідомлення себе суб'єктом освітньої діяльності, своїх успіхів, невдач, бар'єрів, що виникають в процесі засвоєння змісту освіти. Доведено, що особистість має вищі успіхи в навчально-пізнавальній діяльності, якщо розуміє, як здійснюється процес пізнання і якщо володіє способами навчальної діяльності. Проте розвиток метапізнавального ставлення не є предметом спеціального розгляду. Ми вважаємо, що в майбутньому

суспільстві здатність до метапізнання, до самоорганізації і самопланування освітньої діяльності буде провідною.

Посткласична освіта, скеровуючи свій зміст в сферу рефлексії роботи свідомості, повертає освіті її справжнє призначення — сприяти вільному і самостійному існуванню особистості. Характеристика особистості як суб'єкта життя може бути виражена за допомогою аксіологічного ставлення як реалізації ціннісно-смыслового компоненту освітньої діяльності, обумовленого новими соціокультурними умовами. Аксіологічне ставлення відображає основні соціокультурні риси посткласичного освітнього простору: втрату замкнутості, появу різноманіття стилів, зростання великої кількості форм трансляції культури, а також і мозаїчність, що вимагає конструювання смыслового простору і вибору цінностей з урахуванням духовного фактору в житті і освіті відповідно до внутрішнього світу особистості.

Таким чином, характеристики освітньої діяльності відбивають цілісність діяльності в єдності компонентів і стосунків. Освітній простір розуміється як результат системи дій особистості, що включає цілепокладання суб'єкта як узгодження предметного і особового завдання і побудову значущих стосунків з метою опанування змістом освіти. Відповідно, модернізація постсучасної освіти націлена на побудову і реалізацію індивідуального освітнього маршруту, самоосвіту людини на різних етапах її життєвого шляху. Сама ж освіта характеризується, перш за все, самостійністю і безперервністю і виступатиме одним з найважливіших умов реалізації ідеї неперервної освіти.

Модернізація системи освіти, загалом має інтегративну мету - створити умови для забезпечення повноцінної самореалізації особистості. Вона можлива тільки у тому випадку, якщо людина усвідомлена й глибоко вірить у свою життєву самореалізацію, вірить у своє індивідуально неповторне призначення, бачить у ньому вищий сенс свого життя. Людина, здатна до самореалізації, має знання, уміннями й навички, що дозволяють

їй найбільш повно реалізувати свої здібності у конкретній трудовій діяльності й різноманітних відносинах, вона усвідомлює свої можливості, свої інтереси, життєві переваги і мотиви поведінки, керується ними в різних життєвих ситуаціях, вона усвідомлює себе частиною природи, людського співтовариства і здатна до дружньої взаємодії з іншими людьми [1,с.91].

Зазначені умови можуть бути виконані тільки на основі системної перебудови всього освітнього простору, суспільної і педагогічної свідомості, переосмислення ставлення до цілей і цінностей освіти на засадах гуманістичної освіти [8,с.212]..

Посткласичний освітній простір функціонує як середовище, що сприяє актуалізації найважливіших смислоутворюючих сфер особистості, які формують її ціннісні і мотиваційні позиції. Почути інших людей, осмислити і відчувати їхню цінність, їхнє розуміння сенсу життя, усвідомити себе, сенс свого існування та визначити своє місце в культурі - така логіка освіти сьогодні. Саме так відбувається становлення посткласичної освіти як багаторівневого простору, де створюються умови для саморозвитку і самореалізації особистості, як найбільшої цінності та основного ресурсу розвитку суспільства XXI століття – «суспільства освіти».

Висновки до розділу 2

1. Філософсько-освітня парадигма у межах постмодерністської методології є ключовим поняттям для характеристики освітнього простору, у якому здійснюється процес самореалізації особистості. Зміна освітніх систем в процесі історичного розвитку обумовлена передусім зміною парадигмальних основ розвитку освіти. Відтак можна виділити конкретно-історичні освітні парадигми, які визначають світоглядні характеристики процесу самореалізації особистості у межах певного освітнього простору. Для розуміння характеристик постсучасного

освітнього простору як середовища самореалізації особистості найбільше значення має порівняльний аналіз класичної та посткласичної філософсько-освітніх парадигм.

2. Змістовно-ціннісна основа посткласичного освітнього простору формується на основі метапарадигмального синтезу низки філософсько-освітніх ідей, що визначають умови та чинники самореалізації особистості у інформаційному суспільстві. До таких ідей доцільно віднести:

- зміну функціонального імперативу, поступовий перехід від функції підготовки кадрів та соціалізації до проєктивно-моделюючої функції по відношенню до суспільства та особистості.

- інтегративний і всеохоплюючий характер освіти як сфери соціального життя та її трансформацію у основний ресурс суспільства та особистісного розвитку.

- у центрі освітнього процесу знаходяться не знання, а здатності людини до самостійного оволодіння ними, до самовдосконалення, до самонавчання та самовиховання. Відтак основним предметом освіти стає сама людина, що зумовлює гуманоцентричну орієнтацію освітньої діяльності на рівні масової освіти.

- культуротворчий характер нової освіти, коли освітній процес набуває характеру формування культури як особистості, так і суспільства у цілому.

- на перше місце виходить проєктивна складова освіти, через яку найбільше проявляється оптимальність застосування в освітній діяльності постмодерністської, зокрема, синергетичної методології.

Оптимізація посткласичного освітнього простору як середовища самореалізації особистості здійснюється в умовах суперництва гуманоцентризму та технологоцентризму, що знаходить свій прояв у спробах синтезу освітньо-технологічного та особистісно-розвивального підходів.

3. Розробка та артикуляція ціннісних характеристик посткласичного освітнього простору здійснюється на основі переосмислення традиціоналістських та модерних філософсько-освітніх ідей в межах філософії постмодернізму. З погляду вирішення проблем самореалізації особистості найбільше значення мають наступні філософсько-освітні ідеї постмодернізму: активність суб'єкта самореалізації в освітньому процесі, принципова незавершеність самотворення та саморозвитку індивідом в освітньому просторі; диверсифікація та плюралізація змісту і форм освітньої діяльності у відповідності з множинністю особистісних цінностей та моделей саморозвитку; відсутність жорсткої соціальної детермінації стосовно характеристик освітнього простору як середовища самореалізації особистості; відхід від ціннісної уніфікації процесу становлення та самореалізації особистості в освітньому просторі.

4. Культуротворча модель розвитку є найбільш адекватною методологічною основою дослідження освітнього простору як середовища самореалізації особистості. При цьому освітній простір виступає як складова соціального простору, у якому в системі освітніх інститутів, відносин і зв'язків відбувається становлення та саморозвиток особистості. Вся сукупність відносин, які складаються в освітньому просторі між суб'єктами освітнього процесу, а також їх зв'язок з процесами трансформації соціокультурного оточення індивіда в механізми функціонування і розвитку освітньої сфери забезпечують процес самореалізації особистості у контексті реалізації особистісних та соціальних цілей освітньої діяльності.

5. Об'єктивним змістом освітнього простору є реалізовані у ньому парадигми освітньої діяльності, що задають передусім соціокультурну детермінацію цілепокладального компонента процесу особистісної самореалізації. На сього дні формування посткласичного освітнього простору відбувається як заміна технократично-поведінкової парадигми освітньої діяльності гуманістичною. Дана освітня парадигма забезпечує

необхідні для самореалізації особистості характеристики посткласичного освітнього простору, такі як створення умов для самопізнання та підтримки унікального розвитку кожної особистості, створення свободи вибору і умов для реалізації індивідом свого природного потенціалу, можливість автономного розвитку у межах індивідуальної освітньої траєкторії.

6. Суб'єктивний вимір освітнього простору включає в себе систему тих його структурних компонентів, які існують у свідомості людини і представляють загальний освітній обшир, який актуально або потенційно осмислює чи відчуває суб'єкт освітньої діяльності. У діяльнісно-процесуальному вимірі суб'єктивний освітній простір представляє собою комунікацію, діалог між суб'єктами освіти і в цій якості може розглядатися центральним елементом динамічної складової освітнього простору, рушійною силою освітньої взаємодії. До основних складових суб'єктивного освітнього простору як середовища самореалізації особистості доцільно віднести особистісно представлену творчість; типовість як соціальний інваріант у всіх суб'єктах освітньої діяльності; віртуальність як найбільш актуальний спосіб неповторності особистісного самовираження в контексті його соціокультурних детермінант; цілеспрямоване програмування організації діяльності суб'єкта у процесі його самореалізації («феномен університету»).

7. Безпосереднім середовищем самореалізації особистості є індивідуальний освітній простір, який представляє собою динамічну систему, структурні елементи якої (змістовний, технологічний, комунікативний, рефлексивний) використовуються особистістю для саморозвитку. У межах індивідуального освітнього простору відбувається як освоєння особистістю зовнішнього освітнього простору, так і перебудова останнього під впливом внутрішньої сутності особистості, тобто інтеграція внутрішньо-індивідуального та зовнішньо-соціального в єдиний багатовимірний освітній простір індивіда. Найбільш адекватним

концептуальним інструментом дослідження змісту освітнього простору як засобу самопрояву особистості є індивідуальні освітні траєкторії розвитку, технологічний аспект його формування реалізується через евристичне навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в освітній діяльності представляє собою певний інтегрований результат досягнення сукупності особистісних цілей, які творчо реалізуються шляхом самоорганізованої освітньої діяльності індивіда в межах індивідуального освітнього простору.

8. Використання потенціалу освітнього простору для забезпечення процесу самореалізації особистості найбільш ефективно здійснювати через проектування моделей саморозвитку особистості. Концептуальна схема проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі включає в себе об'єктивні фактори, що характеризують вплив на досліджуваний процес з боку суспільства та його освітньої сфери, суб'єктивні характеристики особистості, що визначають зміст та форми процесу самореалізації, а також сутність та особливості самого процесу самореалізації особистості як певну суб'єкт-об'єктну інтегральну цілісність.

9. Об'єктивна складова проектування моделі самореалізації особистості представляє собою врахування та по можливості програмування впливу соціокультурних детермінант (факторів самореалізації, та її життєво-ситуаційного, соціально-просторового контексту) на формування індивідуальної картини світу та смисложиттєвих цінностей і відношень особистості. Основна проблема, яка при цьому має бути вирішена – це формування у особистості інтегральної установки на позитивну модель самореалізації у тій чи іншій формі. Безпосередньо освітній вплив на процес самореалізації особистості здійснюється через формування відповідного ресурсу посткласичного освітнього простору у процесі цілеспрямованої трансформації освітньої сфери на засадах постіндустріалізму (становлення людиноцентричних

характеристик посткласичного освітнього простору, формування віртуального освітнього Інтернет-простору, упровадження нелінійної моделі самореалізації в якості мети освітньої діяльності, перехід до комунікативно-діалогічних форм навчання тощо).

10. Суб'єктивна складова проектування моделі самореалізації особистості включає в себе особистісно-мотиваційний, цілепокладальний та особистісно-ресурсний аспекти. У межах першого забезпечується відповідність формування конструктивних та соціоцентричних мотивів самореалізації особистості з врахуванням її самості; потреб у саморозвиткові; вікових, професійних, психічних та інших особливостей. Цілепокладальний аспект проектування процесу самореалізації дає можливість спроектувати цілі та стратегії особистісного розвитку на основі врахування динаміки перспективних потреб та наявних досягнень і життєвого досвіду. Особистісні суб'єктивні ресурси людини у вигляді ключових компетентностей особистості, і передусім її інтегральної життєвої компетентності виступають реальною основою синтезу суб'єктивних прагнень і об'єктивних можливостей процесу самореалізації.

11. Сам процес самореалізації особистості з формальної точки зору представляє собою вибір нею способів досягнення необхідних результатів у процесі індивідуального розвитку, проектування вказаних виборів є найголовнішим завданням і найголовнішою сутнісною ознакою певної моделі самореалізації. Зі змістовного боку проектування моделі самореалізації особистості визначається характером та ефективністю дії механізмів особистісної самореалізації, особливостями та стратегіями самореалізації в основних сферах життя, типологією означених стратегій, формами та видами самореалізації.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Проблема самореалізації особистості розглядається у контексті аналізу сутності людини, її взаємодії з соціальним оточенням, ціннісних орієнтирів діяльності та специфічного впливу соціалізуючих інститутів, передусім системи освіти. Найбільш поширене в сучасних дослідженнях розуміння сутності самореалізації особистості можна інтерпретувати як процес найбільш повного виявлення і впровадження особистістю своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні особисто значимих проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати людині свій творчий потенціал. Хоча поняття самореалізації зустрічається досить часто, але практично відсутній глибокий аналіз онтологічних і гносеологічних підстав самореалізації особистості та впливу освітньої сфери на вказаний процес. Ми вважаємо, що проблеми саморозвитку і самореалізації особистості як предмет філософського дослідження в сучасних умовах найбільш адекватно досліджуються у межах концепту «самість», що відображає імперативну потребу в «реалізації» себе. Відтак у межах даного дослідження самореалізацію особистості ми інтерпретуємо як процес і результат знаходження свого образу в просторі життєдіяльності людини, як процес становлення особистості через вироблення індивідуальної системи цінностей, включення у соціокультурне середовище, розкриття власного потенціалу саморозвитку, передусім у межах соціалізуючого впливу освітньої сфери.

2. У межах постмодернізму обґрунтовується проективна методологія, що ґрунтується на принципах незавершеності, невизначеності та постійної мінливості моделювання особистісного саморозвитку з відсутністю чітко заданих конкретних параметрів освітньої діяльності. Відповідно пріоритетами освіти як середовища та механізму самореалізації особистості мають бути плюралізм, інноваційність, гнучкість та відкритість до постійних змін, полікультурність, цінності філософії глобальної освіти. Стосовно дослідження проблем самореалізації

особистості у контексті освітньої діяльності найбільш розробленою постмодерністською методологією є синергетика. Вона акцентує на неоднозначному характерові та складній процесуальності реалізації особистості як атрибута функціонування і розвитку складної системи суспільство–освіта–особистість і відповідно необхідності перебудови освітньої діяльності на засадах нелінійності, відкритості, дисипативності. Центральним елементом синергетичної концепції самореалізації особистості доцільно вважати концепт «картина світу особистості», що відображає її самість, інтерпретовану як аттрактор системи «світ-людина». Картина світу забезпечує упорядкованість внутрішнього світу особистості, перенесення цієї впорядкованості назовні доцільно вважати процесом особистісної самореалізації. При цьому сама потреба особистості в самореалізації є трансцендентним і імперативним феноменом.

3. Самореалізація особистості у онтологічному вимірі виступає як упорядкування її буттєвого простору, що виникає у процесі людської діяльності (мезокосмосу). Передумовою самореалізації є незавершеність людини та її буття, яка долається завдяки присутній особистості інтенційності (особистісному відображенню трансцендентного) як онтологічній потребі самодобудовування та пристосування середовища у відповідності зі змістом власної сутності (самості). Гносеологічні основи процесу самореалізації особистості формуються як суб'єктивне сприйняття екзистенціальної ситуації індивідом у вигляді особистісної картини світу. Самореалізація відбувається як упорядкування досвіду, у якому формується сутність індивіда на основі власних уявлень про світ і себе, тобто картини світу. Остання як узагальнення досвіду взаємодії особистості та світу забезпечує цілісність особистості і буттєвого простору її самореалізації, є когнітивною основою самореалізації особистості як взаємно детермінованого процесу особистісного самотворення та упорядкування власного життєвого простору. Освітньо-онтологічні аспекти самореалізації особистості пов'язані з внутрішньою

упорядкованістю, самістю особистості, а відтак освітня діяльність у онтологічному вимірі представляє собою нескінченний процес особистісного самотворення себе і свого буття. Освіта як когнітивний процес відіграє основну роль у формуванні пізнавального інструментарію та смисложиттєвих пріоритетів картини світу особистості, визначаючи потенціал її саморозвитку та зміст і напрями пошуку індивідом власної ідентичності.

4. Самореалізація особистості є основним соціокультурним механізмом подолання відчуження. До основних аспектів дослідження сутності процесу самореалізації як антипода відчуження слід віднести: динаміку позитивної та негативної (деформованої, ілюзорної) самореалізації; значення та роль життєвих сценаріїв; взаємодію суб'єктивних та об'єктивних аспектів процесу самореалізації; співвідношення критеріїв рівнів самореалізації індивіда в континумі від первинного відчуття задоволення до всебічного розвитку людських здібностей; проблема автономного життєвого шляху особистості в умовах дії соціальних детермінант особистісного розвитку та її вирішення у межах освітнього простору. Форми самореалізації особистості – це соціокультурно визначені моделі саморозвитку, що одноосібно чи на основі метапроектного синтезу слугують основою способу цілепокладання та здійснення життєвого сценарію особистості, опредмечення змісту індивідуальної картини світу. Найбільше значення на сьогодні має така форма як самоактуалізація особистості, що синтезує самореалізацію та самоактивність як спосіб існування особистості і в якості результату продукує її творче і позитивне самоствердження як унікальної цілісності. У системі освіти суб'єкт самореалізації виступає як індивідуальність, що формується як аттрактор унікальної структури особистості в межах соціуму та освітнього простору. Соціокультурно-освітній аспект індивідуалізації пов'язаний передусім з розвитком механізмів забезпечення диверсифікації моделей індивідуальної самореалізації як ресурсу соціального розвитку.

5. Зміна освітніх систем в процесі історичного розвитку обумовлена передусім зміною парадигмальних основ розвитку освіти. Для розуміння характеристик постсучасного освітнього простору як середовища самореалізації особистості найбільше значення має порівняльний аналіз класичної та посткласичної філософсько-освітніх парадигм. Змістовно-ціннісна основа посткласичного освітнього простору формується на основі метапарадигмального синтезу низки філософсько-освітніх ідей, що визначають умови та чинники самореалізації особистості у інформаційному суспільстві. Оптимізація посткласичного освітнього простору як середовища самореалізації особистості здійснюється в умовах суперництва гуманоцентризму та технологоцентризму, що знаходить свій прояв у спробах синтезу освітньо-технологічного та особистісно-розвивального підходів. Розробка та артикуляція ціннісних характеристик посткласичного освітнього простору здійснюється на основі переосмислення традиціоналістських та модерних філософсько-освітніх ідей в межах філософії постмодернізму. З погляду вирішення проблем самореалізації особистості найбільше значення мають наступні філософсько-освітні ідеї постмодернізму: активність суб'єкта самореалізації в освітньому процесі, принципова незавершеність самотворення та саморозвитку індивідом в освітньому просторі; диверсифікація та плюралізація змісту і форм освітньої діяльності у відповідності з множинністю особистісних цінностей та моделей саморозвитку; відсутність жорсткої соціальної детермінації стосовно характеристик освітнього простору як середовища самореалізації особистості; відхід від ціннісної уніфікації процесу становлення та самореалізації особистості в освітньому просторі.

6. Освітній простір виступає як складова соціального простору, у якому в системі освітніх інститутів, відносин і зв'язків відбувається становлення та саморозвиток особистості. Об'єктивним змістом освітнього простору є реалізовані у ньому парадигми освітньої діяльності, що задають

передусім соціокультурну детермінацію цілепокладального компонента процесу особистісної самореалізації. На сьогодні формування посткласичного освітнього простору відбувається як заміна технократично-поведінкової парадигми освітньої діяльності гуманістичною. Суб'єктивний вимір освітнього простору включає в себе систему тих його структурних компонентів, які існують у свідомості людини і представляють загальний освітній обшир, який актуально або потенційно осмислює чи відчуває суб'єкт освітньої діяльності. До основних складових суб'єктивного освітнього простору як середовища самореалізації особистості доцільно віднести особистісно представлену творчість; типовість як соціальний інваріант у всіх суб'єктах освітньої діяльності; віртуальність як найбільш актуальний спосіб неповторності особистісного самовираження в контексті його соціокультурних детермінант; цілеспрямоване програмування організації діяльності суб'єкта у процесі його самореалізації («феномен університету»). Безпосереднім середовищем самореалізації особистості є індивідуальний освітній простір, який представляє собою динамічну систему, структурні елементи якої (змістовний, технологічний, комунікативний, рефлексивний) використовуються особистістю для саморозвитку. У межах індивідуального освітнього простору відбувається як освоєння особистістю зовнішнього освітнього простору, так і перебудова останнього під впливом внутрішньої сутності особистості, тобто інтеграція внутрішньо-індивідуального та зовнішньо-соціального в єдиний багатовимірний освітній простір індивіда. Найбільш адекватним концептуальним інструментом дослідження змісту освітнього простору як засобу самопрояву особистості є індивідуальні освітні траєкторії розвитку.

7. Концептуальна схема проектування моделей самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі включає в себе низку складових. Об'єктивна складова проектування моделі самореалізації особистості представляє собою врахування та по можливості

програмування впливу соціокультурних детермінант на формування індивідуальної картини світу та смисложиттєвих цінностей і відношень особистості. Основна проблема, яка при цьому має бути вирішена – це формування у особистості інтегральної установки на позитивну модель самореалізації у тій чи іншій формі. Суб'єктивна складова проектування моделі самореалізації особистості включає в себе особистісно-мотиваційний, цілепокладальний та особистісно-ресурсний аспекти. У межах першого забезпечується відповідність формування конструктивних та соціоцентричних мотивів самореалізації особистості з врахуванням її особливостей; у межах другого - проектування цілей та стратегій особистісного розвитку на основі врахування динаміки перспективних потреб та наявних досягнень і життєвого досвіду; у межах третього - синтез суб'єктивних прагнень і об'єктивних можливостей процесу самореалізації на основі ключових компетентностей особистості. Сам процес самореалізації особистості представляє собою вибір нею способів досягнення необхідних результатів у процесі індивідуального розвитку і зі змістовного боку визначається характером та ефективністю дії механізмів особистісної самореалізації, особливостями та стратегіями самореалізації в основних сферах життя, типологією означених стратегій, формами та видами самореалізації. У роботі пропонуються конкретні технології забезпечення процесу самореалізації особистості у посткласичному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Августин Аврелий. Исповедь / Аврелий Августин // Августин Аврелий. Исповедь : Абеляр П. История моих бедствий. – М. : Республика, 1992. – 335 с.
3. Агацци Э. Человек как предмет философского познания / Э. Агацци // О человеческом в человеке. – М. : Политиздат, 1991. – С. 59–80.
4. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб. : Академический проект, 2000. – 253 с.
5. Айер А. Дж. Человек как предмет научного исследования / А. Дж. Айер // Философские науки. – 1991. – №1. – С. 120–137.
6. Адо И. Свободные искусства и философия в античной мысли / И. Адо ; пер. с франц. Е. Ф. Шичалиной. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2002. – 475 с.
7. Аквинский Фома. Сумма теологии / Фома Аквинский // Боргош Юзеф. Фома Аквинский. – М. : Мысль, 1975. – С. 141–176.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 260 с.
10. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002. – 168 с.
11. Андрущенко В. Освіта України ХХІ століття: головні пріоритети. Стратегія українського державотворення / В. Андрущенко, В. Огнев'юк // Стратегія українського державотворення. Філософсько-політологічний та економічний аналіз. Філософія. Економіка. Політика. Освіта : збірник наукових праць. – Київ-Полтава : Полтавськ. держ. пед. ун-т

- ім. В. Г. Короленка, 2000. – С. 64–77.
12. Апель К. О. Трансформация философии / К. О. Апель ; пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. – М. : Логос, 2001. – 344 с.
 13. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Аристотель. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – 290 с.
 14. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 67–87.
 15. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
 16. Астахова В. І. Гуманістичний напрям оновлення освіти / В. І. Астахова // Гуманітарний інститут «Народна українська академія» : вчені записки / [гол. ред. В. І. Астахова] – Х. : Око, 1998. – Т. 4. – С. 7–17.
 17. Балл Г. О. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. О. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / [ред. кол. Н. Софій та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
 18. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
 19. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / Майкл Барбер; пер. Л. Б. Макеевой. – М. : Просвещение, 2007. – 349 с.
 20. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Баррон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 154–158.
 21. Барулин В. С. Основы социально-философской антропологии / В. С. Барулин. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2002. – 445 с.
 22. Батищев Г. С. Философская концепция человека и креативности в наследии С. Л. Рубинштейна / Г. С. Батищев // Вопросы философии. –

1989. – № 4. – С. 96–109.
23. Батищев Г. С. Найти и обрести себя / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103–129.
24. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М.Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник. 1984—1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80-160
25. Белавин В.А. Глобальный демографический кризис: опасности и надежды / В. А. Белавин, С. П. Курдюмов // Синергетика : Труды семинара / [отв. ред. к.г.м.н. О. П. Иванов, к.ф.м.н. В. Г. Буданов]. – М. : Изд-во МГУ, 1999. – Т. 2 : Естественно научные, социальные и гуманитарные аспекты. – С. 58-67.
26. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Academia, 2004. – 778 с.
27. Бердяев Н. А. Самопознание : (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев ; [сост., предисл., подгот текстов, коммент. и указ. имен А. В. Вадимова]. – М. : Книга, 1991. – 446 с.
28. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
29. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Эрик Берн ; пер. с англ. А. В. Ярхо. – СПб.–М. : Университетская книга, 1998. – 154 с.
30. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Берне ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
31. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гусев. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2003. – 256 с.
32. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность / В. С. Библер. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
33. Бим-Бад Б. М. Философско-педагогические основы современных

- образовательных практик [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php
34. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания / Б. П. Битинас. – М. : Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 421 с.
35. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии / Н. Р. Битянова. – М. : Флинта, 1999. – 46 с.
36. Богуславский М. В. XX век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 336 с.
37. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
38. Бодрийяр Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. – М. : Рудамино, 1999. – 218 с.
39. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд. Рост. пед. ун-т, 2000. – 351 с.
40. Борхес Х. Л. Вавилонская библиотека : рассказы / Х. Л. Борхес ; [сост. М. Былинкина] ; пер. с исп. : [М. Былинкиной и др.]. – Харьков : Фолио ; Ростов-на-Дону : Феникс , 1999 – 408 с.
41. Бранский В. П. Теоретические основания социальной синергетики / В. П. Бранский // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
42. Братаніч Б.В. Філософія соціально-орієнтованого маркетингу : монографія / Б. В. Братаніч. – Дніпропетровськ : Інновація, 2005. – 224 с.
43. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
44. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / Р. Будон ; [пер. с франц]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 284 с.
45. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования / А. П. Булкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 207 с.
46. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования /

- П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон ; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
47. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
48. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3–8.
49. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. – СПб. : Издательство «Лань», 1999. – 478 с.
50. Ватковська М. Г. Самореалізація особистості в умовах гуманізації системи освіти / М. Г. Ватковська // Наукове пізнання. Методологія та технологія. – 2008. – № 2. – С. 57–59.
51. Ватковська М. Г. Становлення і самореалізація особистості під впливом освітніх чинників / М. Г. Ватковська // Філософія. Культура. Життя : міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ : Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Вип. 32. – С. 134–140.
52. Ватковська М. Г. Освітній контекст самореалізації особистості / М. Г. Ватковська // Практична філософія. – 2009. – № 3 (33). – С. 69–72.
53. Ватковська М. Г. Вплив системи освіти на розвиток особистості / М. Г. Ватковська // Харківський університет повітряних сил : наукові записки. Серія : Соціальна філософія, психологія. – Харків : ХУПС, 2009. – Вип. 1 (32). – С. 135–140.
54. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : [підручник для педагогів] / Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
55. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховский. – Луганск : Алма матер, 2000. – 290 с.
56. Вебер Альфред Третий или четвертый человек / Альфред Вебер // Вебер Альфред. Избранное : Кризис европейской культуры : [пер. с нем.]. – СПб. : Университетская книга, 1999. – 536 с.

57. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1987. – 335 с.
58. Витгенштейн Людвиг. Философские работы / Людвиг Витгенштейн ; [пер. с нем.]. – М. : Гнозис, 1994. – Ч. 1. – 520 с.
59. Волков С. А. Образование, наука и культура. Педагогические цивилизации и парадигмы [Электронный ресурс] / С. А. Волков // Личность и культура. – 2004. – № 4. – С.28-36 . – Режим доступа: <http://lichnost-kultura.narod.ru/index.htm>.
60. Волков Ю. Г. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты : учебное пособие / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. - Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовск. ун-та, 1994. – 283 с.
61. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.
62. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
63. Газман О. С. Новые ценности образования: десять концепций и эссе / О. С. Газман, Р. М. Вейсс, Н. Б. Крылова // Инноватор. – 1995. – № 3. – С. 90–112.
64. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 „ Общая психология, психология личности, история психологии” / Э. В. Галажинский. – Томск, 2002. – 43 с.
65. Гегель Г. В. Феноменология духа / Г. В. Гегель; [пер. с нем.]. – СПб. : Наука : Санкт-Петербург. отделение, 1992. – 441 с.
66. Гегель Г. В. Философская пропедевтика / Г. В. Гегель // Гегель Г. В. Работы разных лет : в 2 т. ; [пер. с нем.]. - М. : Мысль, 1971. – Т. 2. – 730 с.
67. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Пед. общество

- России, 2001. – 128 с.
68. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
69. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
70. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
71. Гоноцкая Н. В. Самопонимание личности как субъекта коммуникации : дис. ... кандидата философских наук : 09.00.11 / Гоноцкая Надежда Васильевна. – М., 2006. – 178 с.
72. Громыко Н. В. Интернет и постмодернизм - их значение для современного образования / Н.В. Громыко // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 175–180.
73. Громыко Ю. В. Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития / Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов // Россия-2010. – 1993. – № 1. – С. 40–55.
74. Гузеев В. В. Системные основания образовательной технологии / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1995. – 135 с.
75. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. – 3-е изд. – Л. : Гидрометеиздат, 1990. – 527 с.
76. Гуревич П. С. Человек будущего: мифы и реальность / П. С. Гуревич. – М. : Мол. гвардия, 1979. – 175 с.
77. Гуревич П. С. Культурология / П. С. Гуревич. – М. : Знание, 1996. – 288 с.
78. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
79. Давыдов В. В. О понятии человека в современной философии и психологии / В. В. Давыдов // Человек в системе наук. – М. : Наука,

1989. – С. 21–30.
80. Давыдов Ю. Н. «Картины мира» и типы рациональности / Ю. Н. Давыдов // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С.150–163.
81. Данилов Ю. А. Что такое синергетика? / Ю. А. Данилов, Б. Б. Кадомцев // Нелинейные волны : Самоорганизация. – М. : Наука, 1983. – 263 с.
82. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000. – 440 с.
83. Декарт Рене. Избранные произведения: [к трехсотлетию со дня смерти (1650-1950)] / Рене Декарт ; [пер. с фр. и латин.]. - М. : Госполитиздат ; Образцовая типография им. Жданова, 1950. – 712 с.
84. Делез Ж. Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип : специализир. информ. по общеакад. прогр. "Человек, наука, о-во: комплекс. исслед." : [сокр. перевод-реферат] / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М. : ИНИОН, 1990. – 107 с.
85. Деменчонок Э. В. Операционально-бихевиористская концепция человека / Э. В. Деменчонок // Буржуазная философская антропология XX века. – М. : Наука, 1986. – С. 160–175.
86. Дерябо С. Д. Антропоморфизация природных объектов / С. Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 61–69.
87. Дерябо С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 4–18.
88. Дистервег Адольф. О природосообразности и культуросообразности в обучении / Адольф Дистервег // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 44–52
89. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования / О. Долженко // Alma mater. – 2000. – № 10. – С.24-28
90. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.

91. Дюркгейм Эмиль. Социология образования / Эмиль Дюркгейм ; [пер. с фр.]. – М. : ИНТОР, 1996. – 80 с.
92. Дьюи Джон. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской, Н. Д. Виноградова. – М. : Совершенство, 1997. – 203 с.
93. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 454 с.
94. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – М. : Школа-пресс, 1996. – 271 с.
95. Зинченко В. П. Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века : [сб. ст.] / [под ред. Н.Н. Пахомова, Ю.Б. Тупталова]. – М. : Совершенство, 1998. – С. 87–108.
96. Зобов Р. А. Некоторые аспекты формирования интегративной концепции человека / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев // Человек в зеркале наук. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – С. 32–47.
97. Зобов Р. А. Самореализация человека: Введение в человековедение / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. – 280 с.
98. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.
99. Жуков В. М. К вопросу о «человеческом потенциале» / В. М. Жуков // Социс. – 1996. – № 4. – С. 101–112.
100. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.
101. Иноземцев В. Л. Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? / В. Л. Иноземцев // Вопросы философии. – 1998. – № 9. – С. 26–38.
102. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації / А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 224 с.
103. Кавалеров А. І. Молодіжне середовище в його девіантному вимірі :

- монографія / А. І. Кавалеров, В. О. Довгополюк, А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2005. – 128 с.
104. Кавалеров А. І. Наукова інтелігенція: її роль та проблеми : монографія / А. І. Кавалеров, І. А. Кадієвська. – Одеса : Астропринт, 2007. – 152 с.
105. Камю Альбер. Миф о Сизифе. Бунтующий человек / Альбер Камю ; [пер. с фр. О. И. Скуратович]. – Минск : Попурри, 1998. – 543 с.
106. Кант Иммануил. О воспитании разума / Иммануил Кант ; пер. с нем. – Калининград : Кн. Изд-во, 1995. – 246 с.
107. Кант Иммануил. Трактаты и письма / Иммануил Кант; пер. с нем. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
108. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
109. Кізіма В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20–30.
110. Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28–30.
111. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / Клепко Сергій Федорович. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / Інститут педагогіки АПН України ; Харківський держ. ун-т. – К., 1998. – 358 с.
112. К обществам знания : доклад ЮНЕСКО / [авт. коллектив Ф. Ривьер, М. Бушнаки, Д. Дэниэл и др.]. – [б. м.] : Изд. ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.
113. Коган Л. Н. Человек и его судьба / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1988. – 283 с.
114. Коган Л. Н. Триединство свободы / Л. Н. Коган // Вопросы философии. – 1997. – № 5. – С. 31–43.
115. Козловски П. Культура постмодерна : Общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски ; пер. с нем. – М. :

- Республика, 1997. – 239 с.
116. Кокорев Е. М. Геополитическая миссия мирового научно-образовательного пространства первой половины XXI века: постановка проблемы / Е. М. Кокорев, Л. С. Шульженко, М. М. Этлис // Электронный журнал «Образование: исследовано в мире», 2005. - Режим доступа: <http://www.oim.ru>
117. Колесов Д. В. Эволюция психики и природа наркотизма / Д. В. Колесов. – М. : Педагогика, 1991. – 312 с.
118. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : СПбГУПМ, 1999. – 242 с.
119. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.
120. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я. А. Коменский ; пер. с латин., нем. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
121. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Я. А. Коменский ; пер. с латин., нем. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
122. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [МОНУ; авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С, 2004. – 112с.
123. Корако П. С. Философия и методология науки. В. И. Вернадский : Учение о биосфере / П. С. Карако. – Минск : Экоперспектива, 2007. – 208 с.
124. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
125. Корогодин В. И. Информация как основа жизни / В. И. Корогодин, В. Л. Корогодина. – Дубна : Феникс. – 2000. – 208 с.

126. Коростылёва Л. А. Уровни самореализации личности / Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2000. – Вып. 4. – С. 21–46.
127. Коростылёва Л. А. Особенности стратегий самореализации и стили человека/ Л. А. Коростылёва // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : С.-Петербург. гос. ун-т, 2000. – Вып. 4. – С. 47–61.
128. Коростылёва Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной деятельности / Л. А. Коростылёва. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
129. Корсак К. В. До проблеми парадигми сучасної національної освіти / К. В. Корсак // Освіта і управління. – 1997. – № 4. – С. 12–22.
130. Косенко Т. С. Аксиологическое осмысление образовательного процесса / Т. С. Косенко // Образование и наука в XXI веке : проблемы интеграции и правового регулирования. – Новосибирск : Институт философии и права Сибирского отделения РАН, 2003. – С. 1–6.
131. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И.Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
132. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем / Е. Н. Князева, П. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 394 с.
133. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
134. Князева Е. Н. Саморефлективная синергетика / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 99–113.
135. Краткая философская энциклопедия. – М. : Прогресс, 1994. – 574 с.
136. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
137. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 270 с.

138. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования. – М. : Российский гуманитарный научный фонд ; ИПИ РАО «Иноватор» ; Медфордский институт образования, 1995. – С. 67–103.
139. Кувакин В. А. Твой рай и ад. Человечность и бесчеловечность человека : философия, психология и стиль мышления гуманизма / В. А. Кувакин. – СПб. : Алетейя ; М. : Логос, 1998. – 360 с.
140. Кузьмина Т. А. Жан-Поль Сартр / Т.А. Кузьмина // Философы XX века. – М. : Искусство, 1999. – С. 207–219.
141. Култаєва М. Футурологічні розвідки сучасної філософії освіти: теоретичні побудови та проблеми їх здійснення / М. Култаєва // Філософська думка. – 2002. – № 4. – С. 74–89 ; 2002. – № 5. – С. 59–74.
142. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ. ; сост. В. Ю. Кузнецов]. – М. : АСТ, 2002. – 608 с.
143. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования / А. Ж. Кусжанова // Credo № 1(9), 1998 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://credo.osu.ru/009/001>
144. Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій / В. І. Кушерець. – К. : Знання України, 2004. – 247 с.
145. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра інсайт, 2000. – С. 129–131.
146. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
147. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; [пер. с фр.]. – СПб. : Алетейя, 1995. – 360 с.
148. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М.: Изд-во РОУ, 1995. 250 с.
149. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.

150. Лутай В. С. Рух на випередження : Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 33–43.
151. Мамардашвили М. К. Возможный человек / М. К. Мамардашвили // Человек в зеркале наук. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 6–18.
152. Мамардашвили М. К. Проблема человека в философии / М. К. Мамардашвили // О человеческом в человеке. – М. : Политиздат, 1991. – С. 8–22.
153. Маркович М. Маркс об отчуждении / М. Маркович // Вопросы философии. – 1989. – № 9. – С. 36–51.
154. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; [пер. с англ.]. – М. : Смысл, 1992. – 424 с.
155. Матулис Т. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения / Т. Матулис, О. Батлук, В. Безрогов. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2004. – 593 с.
156. Меламуд В. Э. Информатизация образования как условие его модернизации / В. Э. Меламуд. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 464 с.
157. Мельвиль Ю. К. Новые веяния в метафизике США / Ю. К. Мельвиль // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 138–147.
158. Меренков А. В. Развитие личности как процесс смены качественных состояний / А. В. Меренков // Развитие личности: проблемы, поиски, решения / [под ред. А. В. Меренкова]. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1989. – С. 3–18.
159. Милтс А. А. Гармония и дисгармония личности: Философско-этический очерк / А. А. Милтс. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 222 с.
160. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1981. –

152 с.

161. Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида / Ф. Т. Михайлов. – М. : Наука, 1990. – 222 с.
162. Моисеев Н. Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С. 51–69.
163. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера / Н. Н. Моисеев. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
164. Москаленко А. Т. Смысл жизни и личность / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1989. – 205 с.
165. Москаленко А. Т. Личность как предмет философского познания: Философская теория личности и её психологические и биологические основания / А. Т. Москаленко, В. Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука : Сиб. отд-ние, 1984. – 320 с.
166. Множинська Р.В. Морально-етичні погляди Станіслава Оріховського / Р.В. Множинська // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. – № 56. – С. 67-74
http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_56/Mnozhynska.htm
167. Мунье Э. Манифест персонализма / Э. Мунье ; пер. с фр., вступит, ст. И. С. Вдовиной. – М. : Республика, 1999. – 559 с.
168. Найсер У. Познание и реальность / Ульрих Найсер. – М. : Прогресс, 1983. – 232 с.
169. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного действия / Н. Ф. Наумова. – М. : Наука, 1988. – 194с.
170. Негодаев И. А. На путях к информационному обществу / И. А. Негодаев. – Ростов-на-Дону : Изд-во Донского гос. тех. ун-та, 1999. – 247 с.
171. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика / Н.Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – 2-е изд., испр. – М. :

- Academia, 2006. – 224 с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
172. Новое в синергетике. Загадки мира неравновесных структур // Кибернетика - неограниченные возможности и возможные ограничения. - М.: Наука, 1996. – 263 с.
173. Образование в конце XX века : материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–4.
174. Образование, общество, культура: Монография / [под общ. ред. В.Ф. Сухиной]. – Х. : Изд-во НУА, 2006. – 252 с.
175. Образование: сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж : ЮНЕСКО, 1997. – 111 с.
176. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
177. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике : к 100-летию со дня рождения К. Роджерса / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 64–84.
178. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды / пер. с исп. – М. : Весь мир, 1997. – С. 63–163.
179. Ортега-и-Гассет Х. Углублённость в себя и обращённость вовне / Х. Ортега-и-Гассет // Философские науки. – 1991. – № 5. – С. 156–174.
180. _Освітній портал. [Електроний ресурс] // Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua>
181. Панфілов О. Ю. Збереження гомеостазису суспільства в умовах системних трансформацій: силовий аспект : монографія / О. Ю. Панфілов. – Харків : Майдан, 2007. – 360 с.
182. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; [пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

183. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 334 с.
184. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 416 с.
185. Петрова Е. Н. Экология индивидуальности : философско-социологический аспект / Е. Н. Петрова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 160 с.
186. Петрова Е. Н. Реализация индивидуальности личности как фактор творческого потенциала общественного развития / Е. Н. Петрова // Социальное творчество и ускорение общественного прогресса : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол.: А. В. Грибакин (отв. ред.) и др.]. – Свердловск : СЮИ, 1988. – С. 70–82.
187. Петровский А. В. Развитие личности / А. В. Петровский // Личность в психологии - парадигма субъектности. - Ростов-н/Д., 1996.-146 с.
188. Петровский А. В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / А. В. Петровский. – М. : Изд. центр Рос. гос. гуманитар. ун-та, 1996. – 348 с.
189. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи ; [пер. с англ. О. В. Захаровой ; общая ред. и вступ. ст. Д. М. Гвишиани]. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
190. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1992. – № 9. – С. 106–113.
191. Пилиповский В. Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 97–111.
192. Платон. Диалоги / Платон ; пер. с древнегреч. – Харьков: Фолио, 1999. – 383 с.
193. Положительный опыт в области образования в интересах устойчивого развития в регионе ЕСК ООН : Шестая конференция министров

- «Окружающая среда для Европы» : (Белград, Сербия, 10-12 октября 2007 г.). – [б. м.] : ЮНЕСКО, 2007. – 208 с.
194. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер ; [пер. с англ.]. – М. : Наука, 1983. – 605 с.
195. Порус В. Н. Виртуальное пространство: иллюзия свободы / В. Н. Порус // Компьютера. – 2000. – № 39. – С. 20–22.
196. Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
197. Пригожин И. Переоткрытие времени / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С. 3–19.
198. Пригожин И. Философия нестабильности / И. Пригожин // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46–52.
199. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001. – 206 с.
200. Рейман Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л. Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 6–10.
201. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Издательская группа «Прогресс»; «Универс», 1994. – 480 с.
202. Розин В. М. Психология и культурное развитие человека / В. М. Розин. – М. : Мысль, 1994. – 119 с.
203. Розин В. М. Философия образования : предмет, концепция, основные темы и направления изучения / В. М. Розин // Философия образования для XXI века / [под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. П. Тупталова]. – М. : Логос, 1992. – С. 31–39.
204. Розов К. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / К. С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1998. – 292 с.
205. Романенко И. Б. Образовательные парадигмы в истории античной и

- средневековой философии / И. Б. Романенко. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2002. – 304 с.
206. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія [Електронний ресурс] / Романенко М.І. -Дніпропетровськ, Видавництво «Промінь», 2001. // Режим доступу: <http://doippro.iatp.org.ua/text/Rom-Monogr-Humanizm.htm>
207. Романенко М. І. Освітня парадигма : генезис ідей та систем / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2000. – 160 с.
208. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 1998. – 132 с.
209. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність : монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 180 с.
210. Рубанцова Т. А. Гуманизация современного образования / Т. А. Рубанцова ; отв. ред. проф. В. В. Целищев. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2000. – 249 с.
211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
212. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 88–95.
213. Руденкин В. Н. Индивидуализация как способ развития личности / В. Н. Руденкин // Развитие личности: проблемы, поиски, решения. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1989. – С. 25–39.
214. Руткевич А. М. «Анатомия деструктивности» Э. Фромма / А. М. Руткевич // Вопросы философии. – 1991. – № 9. – С. 161–170.
215. Савицкий К. Б. Философия глобального образования / К. Б. Савицкий // Философия образования для XXI века : сб. ст. / [ред.-сост. Н. Н. Пахомов, Ю. Б. Тупталов]. – М. : Логос, 1992. – С. 9–18.
216. Савченко О. О. Освіта як феномен культури та її роль у формуванні цілісної особистості / О. О. Савченко // Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна : вісник. – Харків: ХНУ, 2007. – Вип. 751.

- С. 101–105.
217. Сакун Г. О. Синергетичний підхід до аналізу структури освіти / Г. О. Сакун // Наукове пізнання : методологія та технологія. – 2008. – № 2. – С.109–116.
218. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов : сборник. – М. : Политиздат, 1990. – С. 319–344.
219. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / С. О. Сірополко. – Львів : Афіша, 2001. – 664 с.
220. Скиннер Б. Что такое бихевиоризм? [Электронный ресурс] / Б. Скиннер ; Перевод с нем. Головин Н. А. 1999, по изданию: Skinner B. Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 1978. S. 9-11. / Режим доступа: <http://intellectus.su/lib/00034.htm>
221. Скотний В. Раціоналістичність як основа класичної освіти / В. Скотний // Проблеми гуманітарних наук : наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : НВЦ «Каменярь», 2003. – Вип.11. – С. 4–13.
222. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // Alma Mater. – 2000. – № 4. – С. 3–8.
223. Соболев О. М. Постмодерн і майбутнє філософії / О. М. Соболев. – К. :Наукова думка, 1997. – 185 с.
224. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
225. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики. Новая технократическая волна на Западе / Т. Стоуньер ; пер. с англ., под ред. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1986. – 335 с.
226. Субетто А. И. «Концепция цивилизации» в разработке стратегии будущего / А. И. Субетто // Экология и образование. – 1999. – № 1–2. – С. 2–10.
227. Субетто А. И. К основаниям становления неклассической философии образования / А. И. Субетто. - Alma mater. – 1997. – № 11. – С.14–15.

228. Субетто А. И. Эпоха Великого Эволюционного Перелома / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. – 88 с.
229. Суворов О. В. Разум и феномен «Я» / О. В. Суворов // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С.128–136.
230. Томалинцев В. Н. Человек на рубеже тысячелетий: парадоксы духовного развития. Опыт исследования феномена изоэтрности в культуре и творчестве / В. Н. Томалинцев. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 109 с.
231. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – М. : АСТ, 2002. – 669 с.
232. Турченко В. Н. Пять образовательных революций / В. Н. Турченко // Образование и наука на пороге третьего тысячелетия : [тезисы международного конгресса]. – Новосибирск : [Б. и.], 1995. – 287 с.
233. Турченко В. Н. Научно-техническая революция и революция в образовании / В. Н. Турченко. – М. : Политиздат, 1973. – 223 с.
234. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.103–110.
235. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер ; пер. с англ. – М. : Аспект-Пресс, 2004. – 400 с.
236. Федоров И. Б. Проблемы образования и научные парадигмы XXI века / И. Б. Федоров, В. Н. Волченко // Философия образования. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 227–245.
237. Філіпчук Г. Глобалізація і етнокультурні цінності української освіти / Г. Філіпчук // Електронне наукове фахове видання «Українознавство». – Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua>
238. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / И. Г. Фомичева. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
239. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; пер. с англ. и

- нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
240. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – 607 с.
241. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 511 с.
242. Фрейд Зигмунд. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем.]. – М. : Просвещение, 1998. – 448 с.
243. Фролов И. Т. Перспективы человека / И. Т. Фролов. – М. : Политиздат, 1983. – 360с.
244. Фромм Эрих. Бегство от свободы / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
245. Фромм Эрих. Человек для себя / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. – Минск : Коллегиум, 1992. – 241с.
246. Фромм Эрих. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 672 с.
247. Фромм Эрих. Иметь или быть? / Эрих Фромм ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1986. – 238 с.
248. Фуко Мишель. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Мишель Фуко ; пер. с фр. – М. : Ad Marginem, 1999. – 478 с.
249. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма ; [пер. с англ. ; под общ. ред. А. В. Александровой]. – М. : АСТ, 2003. – 474 с.
250. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии / [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1988. – 456 с.
251. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер ; [пер. с нем.] – М.: Республика, 1993. – 391с.
252. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен ; [пер. с англ. В. И. Емельянова ; под ред. Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца]. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
253. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен ; [пер. с англ. Ю. А. Данилова ; предисл. Ю. Л. Климонтовича]. – М. : Мир, 1991. – 240 с.

254. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? / Г. Хакен // Синергетика и психология : тексты. – М. : ЯНУС-К, 2000. – Вып. 2 : Социальные процессы / [под ред. И. Н. Трофимовой]. – 269 с.
255. XXI век: мир между прошлым и будущим. Культура как системообразующий фактор международной и национальной безопасности / [под науч. ред. О. П. Лановенко]. – К. : Стилос, 2004. – 572 с.
256. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ) / Цыбра Николай Федорович . – Киев; Одесса: Выща шк. Головное изд-во , 1989. – 192 с.
257. Цибра М.Ф. Метанойя: Філософсько-етичний аспект: Монографія. / Цибра Микола Федорович – Одеса: Астропринт, 2006. – 240 с.
258. Шалаев И. К От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 2 (5). – С. 23–31. [Электронный ресурс] / Шалаев И.К. - Режим доступа: www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_5/a03.html
259. Шарден Т. де. Феномен человека / Т. де Шарден ; [пер. с фр.]. – М. : Наука, 1987. – 240 с.
260. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1973. – 540 с.
261. Шевченко А. И. Содержание образования как объект педагогического проектирования / А. И. Шевченко. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2002. – 30 с.
262. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер ; [пер. с нем.]. – М. : Республика, 1994. – 573 с.
263. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Шелер М. Избранные произведения / пер. с нем. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.
264. Шинкарук В. І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти // Філософія освіти в сучасній Україні : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Філософія

- сучасної освіти та стан її розробки в Україні» (1-3 лютого 1996 р.) / В. І. Шинкарук. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 9-23.
265. Шинкарук В. І. Філософія Григорія Сковороди / В. І. Шинкарук. – К. : Наукова думка, 1972. – 311 с.
266. Шукшунов В. Е. Новые роль, место и миссия образования в развитии общества в XXI веке / В. Е. Шукшунов. – М. : МАН ВШ, 1998. – 295 с.
267. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1993. – 380 с.
268. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура / Б. Ю. Щербаков. – М. : Логос, 2001. – 142 с.
269. Юлина Н. С. Философия К. Поппера / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 46–58
270. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм // Юм Д. Сочинения : в 2 т. ; пер.с англ. – М. : Канон, 1995. – Т.1. – 396 с. Т.2.-412 с.
271. Юнг К. Г. Подход к бессознательному / К. Г. Юнг // Юнг К. Г. Человек и его символы / [К. Г. Юнг, М.-Л. фон Франц и др. ; под ред. К. Г. Юнга]. – СПб. : БСК, 1996. – 454 с.
272. Яковленко С. И. Философия незамкнутости / С. И. Яковленко // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 112–129.
273. Adler M.J. In Defence of the Philosophy of Education / Adler M. J. // Philosophies of Education. 41 st Yearbook of the National Society for the Study of Education. – Chicago : University of Chicago Press, 1942. – Part 1, p.p. 197–249.
274. Aloni N. Enhancing Humanity: The Philosophical Foundations of Humanistic Education / Aloni N. - Springer, 2002. – 252 p.
275. Asmal K. Educating for a Sustainable Future: Commitments and Partnerships (Education on the Move) / Asmal K., Cappon P., Diouf J. – UNESCO, 2004. - 258 p.
276. Barr R, Tagg D. From «teaching» to «learning»: new paradigm of undergraduate education / Barr R., Tagg D. // Change, No.27 (6), 1995. - P.12–

- 25.
277. Barrow R. Greek and Roman Education / Barrow R - Duckworth Publishers, 2002. – 88 p.
278. Bertrand Y. Contemporary Theories and Practice in Education / Bertrand Y. [translated by Robert Magnan] -Atwood Publications, 2003. – 463 p.
279. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals / Bloom B. S. - Longman Group United Kingdom, 1969. – 228 p.
280. Callan E. Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy (Oxford Political Theory) // Callan E. - Oxford University Press, USA; 2004.-272 p.
281. Dahrendorf R. Universities after Communism. (The Hannah Arendt Prize and the Reform of Higher Education in East Central Europe) / Dahrendorf R. - Hamburg: Edition Korber-Stiftung, 2000. - 176 p.
282. Dewey J. Reconstruction in Philosophy / Dewey J. - Boston: Beacon Press, 1957.-156 p.
283. Dickson D. The New Politics of Science / Dickson D. - University Of Chicago Press, 1993.-411 p.
284. Durkheim E. Education et sociologie / Durkheim E. - Paris, Presses Universitaires de France, 1992. - 51 p.
285. Fromm E. The Art of Being / Fromm E. - Continuum International Publishing Group, 1994.-144 p.
286. Fromm E. On Being Human / Fromm E. - Continuum International Publishing Group, 1997.-184 p.
287. Hicks D.W. Lessons for the Future: The Missing Dimension in Education / Hicks D.W. - Trafford Publishing, 2006. - 164 p.
288. Hiemstra R. Translating personal values and philosophy into practical action / Hiemstra R. // Ethical issues in adult education [edited by R. G. Brockett]. - New York: Teachers College, Columbia University, 1988. - 224 p.
289. Kelley H. H. Interpersonal relations: A theory of interdependence /

- Kelley H.H., Thibaut J. W. -New York: John Wiley, 1978.
290. Kilpatrick W.H. Source Book in the Philosophy of Education / Kilpatrick W.H. -MacMillan, NY, 1924. - 365 p.
291. Latouche S. The Westernization of the World. The Significance, Scope and Limits of the Drive towards Global Uniformity / Latouche S.- Polity, 1996. -160 p.
292. Lipman M. Thinking in Education / Lipman M. - Cambridge University Press, 2003.-316 p.
293. Lovelock J. Gaia: A New Look at Life on Earth / Lovelock, J. - Oxford University Press, USA, 2000. - 176 p.
294. Maslow A.H Toward a Psychology of Being /Maslow A.H. - Wiley, 1998. -320 p.
295. McGregor D. The Human Side of Enterprise / McGregor D. - McGraw-Hill, 2005.-256 p.
296. Medieval Education I [edited by Koterski, J.W. et al]. - Fordham Univ Pr; 2005. -215p.
297. Patterson CM. Humanistic education. Englewood Cliffs / Patterson C.H. - NJ: Prentice-Hall. 1973. - 329 p.
298. Peters M. Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy / Peters M., Marshal, J. - Bergin & Garvey, 1999. - 248 p.
299. Sartre J.-P. Existentialism Is a Humanism / Sartre J.-P. [tr.]. - Yale University Press. 2007,-128 p.
300. Skinner B.F. The Technology of Teaching / Skinner B.F. - Copley Publishing Group, 2003.-295 p.
301. Thompson K. Education and Philosophy / Thompson K. - New York: John Wiley & Sons Inc., Halsted Press Division, 1972. - 169 p.
302. Toffler A. Powershift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century / Toffler, A. - Bantam, 1991. - 640 p.
303. Toffler A. The third wave / Toffler A. - London Pan Books / - Collins. - 1980. -322 p.