

Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

БАДЮЛ ОКСАНА СТАНІСЛАВІВНА

УДК:316.613.227

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Спеціальність 09.00.10 – філософія освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:
БОРІНШТЕЙН ЄВГЕН РУСЛАВОВИЧ
доктор філософських наук, доцент

Одеса — 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ I. ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ	9
1.1. Експлікація поняття цінність	9
1.2. Генезис ціннісних установок особистості	45
Розділ II. ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	70
2.1. Освіта як соціальний феномен	70
2.2. Цінності освіти в системі ціннісних установок особистості	97
2.3. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі сучасного українського суспільства	134
ВИСНОВКИ	179
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	184

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлена особливостями глобальної сучасної соціокультурної ситуації, що склалася в освіті; і внутрішніми проблемами сучасного стану освіти в Україні, що в цілому складає низку теоретичних й практичних причин дослідження. Однією з таких причин є трансформована система цінностей, яка більш виразно спричиняє зміни в системі ціннісних установок особистості в освітньому процесі. Необхідність філософського аналізу ціннісних установок особистості в освітньому процесі полягає не тільки в тому, аби втілити до досліджень філософії новий аспект, а й тому, що такий аналіз освіти перебуває сьогодні в епіцентрі філософських осмислень її соціальної значущості. Це пов'язане з експоненціальним зростанням наукового знання, з інформатизацією всіх сфер громадського життя та з потребами формування інформаційної цивілізації де освіта буде виступати як тренд від якого залежить хід суспільного розвитку.

В умовах соціокультурної трансформації зміна ціннісних установок в сучасному українському суспільстві породжує новий тип моральних відносин, пов'язаний з формуванням ціннісно-нормативної моральної культури. Відтак, в умовах аксіологічної дезорієнтації у сфері освіти, потрібний аналіз методологічних засад ціннісного підходу, виявлення суспільно значущого потенціалу освіти, як важливого транслятора соціокультурних цінностей в історичній динаміці суспільства, адекватне відтворення освітньої дійсності на рівні трансформації ціннісних установок особистості, дослідження взаємозв'язків освіти з різноманітними феноменами соціального життя. Відповідність освіти запитам суспільства сприятиме ефективному управлінню процесом виховання та навчання, розробці аргументованих проєктів, модернізації соціокультурного життя та гармонізації освітньої політики в Україні. Таким чином, дослідження

аксіологічної проблематики спричинить розвиток соціально-практичного спрямування філософії освіти в Україні.

Актуальність і важливість окресленого кола проблем та їх недостатня розробленість, у філософсько-освітньому дискурсі, зумовили постановку наукового завдання, яке полягає в дослідженні особливостей трансформації ціннісних установок особистості в умовах освітнього процесу в Україні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в рамках тематики наукових досліджень кафедри філософії та соціології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського «Інноваційність у методології та технології наукового та соціального пізнання» (№0109U000194) затверджена на засіданні вченої ради університету, протокол №5 від 25.02.2008 р., дисертаційне дослідження є одним з аспектів цієї проблеми.

Мета дослідження – виявити та обґрунтувати особливості трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі України.

Зазначена мета роботи обумовила вирішення наступних **завдань**:

- проаналізувати поняття цінності у ракурсі історичної та сучасної концептуалізації його категоріального змісту;
- розглянути основні наукові підходи до дослідження ціннісних установок особистості;
- окреслити аксіологічну складову освіти в ціннісних установках особистості;
- охарактеризувати сутність трансформації ціннісних установок у рамках освітньої парадигми;
- виявити зв'язок між трансформаціями ціннісних установок особистості та освітнім процесом.

Об'єкт дослідження – ціннісні установки особистості в освітньому процесі.

Предмет дослідження – особливості трансформації ціннісних установок особистості в освітньому процесі сучасної України.

Методи дослідження. Аналіз досліджуваної проблеми обґрунтований використанням загальнонаукових і спеціальних підходів і методів дослідження, що дозволяють виявити сутність трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі. Соціально-філософське осмислення понять «цінність», «освіта» здійснювалося через використання взаємопов'язаних методів аналізу й синтезу. Конкретно-історичний, історико-філософський, аксіологічний і діалектичний підходи дали можливість розглянути процес становлення ціннісних установок особистості в різні історичні періоди та становлення особистості в освітньому процесі. Системний підхід дав можливість виявити місце освіти в системі ціннісних установок особистості й взаємодії з іншими соціальними системами і підсистемами. Структурно-функціональний аналіз забезпечив розгляд трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі сучасної України як функціонально взаємопов'язаних структур. Це розширює дослідницькі можливості аналізу соціальних феноменів й індивідуально-особистісного та дозволяє уникнути механічної редукції соціального і індивідуального.

За допомогою порівняльного методу були показані зміни, які відбуваються у ціннісних установках особистості в освітньому процесі. Все це дало змогу всебічно проаналізувати відповідний фактичний матеріал та зробити певні теоретичні висновки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що на основі виявлення та обґрунтування, з позицій філософії освіти, особливостей трансформації ціннісних установок особистості в сучасному освітньому процесі розв'язані поставлені задачі.

Вперше:

– на підставі концепції онтології цінностей визначено принципи подвійного буттєвого узгодження нормативно-ціннісних пріоритетів

суб'єкта: як у плані актуальної (фактичної), так і потенційної дійсності (оскільки нормативність передбачає зменшення міри суб'єктивної невдоволеності першою з них у бажаних модусах іншої);

– у контексті діалектичного взаємозв'язку виділено три прошарки цінностей освіти: цінності державного, цінності суспільного, цінності особистісного, де перші дві цінності освіти відображають колективну, групову значущість цього культурного феномена, а особові цінності освіти – індивідуально мотивовані, упереджені відношення людини до рівня і якості своєї освіти.

Уточнено:

– зміст поняття «цінність», як будь-якого осмисленого відношення (з боку окремого індивіда, соціальної групи чи суспільства в цілому) до нормативного регулювання суспільних відносин. У цьому смисловому контексті розширене зміст поняття «трансформація ціннісних установок особистості»;

– специфіка комунікативної природи ціннісних установок, яка розглядається як трансляція цінностей засобами соціокультурної комунікації, що створює необхідну соціокультурну, освітню реальність;

– система ціннісних вимірів особистості в освітньому процесі, як система цінностей особистості, що формується у процесі соціалізації шляхом інтериорізації за мірою засвоєння соціального досвіду у процесі навчання і виховання.

Дістало подальшого розвитку:

– дослідження трансформації ціннісних установок особистості, що дозволило показати зміни, такі як: освіта як соціальна система перетворюється на диференційовану сферу освітніх послуг, тому освітній процес стає транзитивним; замість використання в своїй практиці міфологічних орієнтирів освітній процес облаштовує поле свого впливу на індивіда таким чином, що він сам дістає можливість обирати свої орієнтири.

– вивчення факторів з точки зору аксіологічного підходу, що впливають на трансформаційні процеси в освіті, й аналіз суттєвих змін у ієрархії системи цінностей, обумовлених формуванням нового типу відносин у суспільстві.

– обґрунтування зв'язку між трансформацією ціннісних установок та соціально-економічними, політичними і соціально-культурними процесами в українському суспільстві, яке полягає: в інтернаціоналізації світового простору, духовно-культурному об'єднанні спільнот; соціальному конструктивізмі, орієнтованому на те, що соціальний світ може бути сформованим через узгодження проектів окремих людей та їх спільнот.

– розгляд моделі концептуального поля трансформації ціннісних установок особистості, яка формується на засадах закону ментальної ідентичності єдності філософської, соціальної, економічної, політичної, соціокультурної, соціокомунікативної трансформації.

Практичне значення одержаних результатів.

Концептуальні положення, обґрунтовані у дисертації відносно епістемології ціннісних установок особистості в освітньому процесі можуть бути використані при подальшому філософському дослідженні ціннісних установок, зокрема цінностей освіти та трансформації, що з ними відбуваються у сучасному суспільстві.

Отриманні результати мають дидактичне значення в аспекті актуалізації ціннісного підходу й можуть бути широко використані при читанні курсу «Філософія», «Філософія освіти», «Аксіологія освіти», «Педагогіка», «Психологія», спецкурсів з проблем освіти, а також у змісті інших дисциплін, які безпосередньо пов'язанні з підготовкою фахівців нової плеяди. Положення дослідження доцільно враховувати при створенні програм, методик, підручників, посібників з дисциплін гуманітарного циклу. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки спеціального курсу для студентів гуманітарних факультетів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертації обговорювались на наукових та теоретичних семінарах («Актуальні проблеми формування правосвідомості молоді» 2004р., 2006р.); знайшли відображення у доповідях на міжнародних конференціях: «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2007р., 2008р., 2009р., 2010р.), «Роль гуманитарного образования в формировании профессионально-технической элиты» (Днепропетровск, 2007г.), «Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества» (Одесса, 2008г., 2010г.); всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Соціально-політична взаємодія в сучасній Україні: вибір шляхів державного розвитку» (Одеса, 2007р.), «Людина, культура, техніка в новому тисячолітті» (Харків, 2008р.).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відбиті у 24 публікаціях, з яких: 1 навчальний посібник у співавторстві з к. п. н., доц. С. С. Єрмаковою (публікація під грифом МОН України, де авторським є розділ III «Інтелектуальна власність у сфері управління вищим технічним навчальним закладом» – 43%), 8 статей, з них 6 статей у провідних фахових виданнях, затверджених ВАК України. Одна стаття у співавторстві з д. філос. н., проф. П. С. Задирако, внесок авторів рівнозначний, 15 – тези та матеріали конференцій.

Структура дисертації та її обсяг. Дисертація складається із вступу, двох розділів, п'яти підрозділів, висновків та списку використаних джерел. Матеріал викладений на 181 сторінці, крім цього список використаних джерел (197 найменувань) нараховує 18 сторінок. Повний обсяг 201 сторінка.

РОЗДІЛ I

ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ

ЯК ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ

1.1. Експлікація поняття цінність

Прийнято вважати, що філософське вчення про цінності виникло порівняно недавно: західна аксіологія складалася в другій половині XIX ст., а радянська теорія цінностей почала розроблятися лише в 60-х роках XX ст. У „Філософській енциклопедії”, в статті „Аксіологія” читаємо: „В цілому аксіологія є сукупністю ідеалістичних учень, спрямованих проти історичного матеріалізму, наукової соціології, і є апологією ідеологічних „цінностей” капіталістичного світу”. Далі „канонічний” висновок: „Відкидаючи аксіологію як ідеалістичне вчення про цінності, діалектичний матеріалізм не заперечує необхідності наукового дослідження пов'язаних із різними формами суспільної свідомості категорій цінності, мети, норми, ідеалі, їх пояснення на основі об'єктивних закономірностей суспільного буття та зумовлених ним закономірностей суспільної свідомості” [26].

Спробуємо розглянути проблематику теорії цінностей, її понятійний апарат. Слово „аксіологія” старогрецького походження (від *axios* – цінність, *logos* – вчення). Терміном вперше скористався французький філософ П. Лапі (1902 р.). незалежно від нього теорію цінності став називати аксіологією німецький філософ Е. Гартман (1908 р.) [103, с. 8]. Аксіологія стала самостійною філософською теорією ще наприкінці минулого століття, хоча неокантіанці баденської школи не використовували цієї назви, оскільки саму філософію вони ототожнювали з наукою про цінності.

Проте неважко знайти в історії філософії досить сильну аксіологічну традицію, яка сягає своїми коренями в ранні філософські системи. Хоча

питання про походження філософської теорії цінностей не таке просте, як здається на перший погляд, адже хронологічні точки відліку в даному випадку вельми умовні.

Вже в діалогах Платона, велика увага приділяється конструктивному аналізу блага (добра) і зла, задоволення і незадоволення, користі і шкоди, і т.д. Аксиологічний аспект пізнання навколишнього світу властивий його філософським поглядам. Він вважав, що світ речей і світ ідей не тотожні: оскільки ідеї є ідеалами, то в порівнянні з речами вони є більш “цінними”. Платон зробив і одну з перших класифікацій цінності (блага) як категорії, розподіливши її на “добре”, “прекрасне”, “істинне”. Пізніше Арістотель здійснив свою класифікацію, оперуючи такими поняттями, як “оцінювальне” та “цінне”. З точки зору Арістотеля, блага бувають різними, - “ціними” (доброчесність, душа, розум), “хвалими” (доброчесності, дії яких викликають похвалу), “можливі” (сила, краса, багатство, влада) [10, с.8-9]. Отже, вже з тих часів почало вживатися поняття “цінність”, а аксиологічні положення античної філософії стали фундаментом для подальшого розвитку ціннісного підходу людини до оточуючого світу.

Неминуче виникло питання і про співвідношення понять цінності і блага. Між старим поняттям «благо», з яким пов'язана аксиологічна лінія у античній філософії, і порівняно молодим поняттям «цінність» існують, звичайно, певні відмінності. В порівнянні з благом цінність — структурно складніше, багатозначніше поняття, що створює відомі труднощі в його використанні, але в той же час дозволяє краще відобразити властиву ціннісним явищам діалектику предмету (речі), властивості і відношення. Благо ж тісно пов'язано з своїм антиподом — злом і характеризується всіма ознаками родового поняття високого ступеня спільності, тому іноді зручно розглядати моральні, естетичні та інші цінності як види блага (наприклад, добро як моральне благо). В будь-якому разі, поки в теорії цінностей категорії блага і цінності порівняно мирно співіснують, а відповідні терміни нерідко уживаються як синоніми [14, с.6].

Дослідження цих і інших ціннісних по суті своїй понять ми знаходимо в роботах мислителів Нового часу — Декарта і Спінози, Гельвеція і Гольбаха, Сен-Симона і Фур'є, багатьох інших. Важливе місце в становленні теорії цінностей належить І. Канту [63]. І не випадково дана проблема особливо активно розроблялася неокантіанцями (В. Віндельбанд, Р. Ріккерт, Д. Кон), причому головним чином в плані критики кантіанства «справа» і конструювання вільного простору цінностей, позбавленого об'єктивної основи [14, с.6].

При всій уявній суб'єктивності цінності завжди мають в своїй основі два об'єктивні моменти: властивості матеріальної речі або духовного явища, і самі потреби та інтереси людей, що зовсім не є продуктами їх суб'єктивного свавілля, а мають глибокі підстави в існуючій системі суспільних відносин, в біосоціалній природі людини [14, с. 5]. Перетворюючи оточуючий світ, люди виходять зі своїх потреб та інтересів і тим самим, образно кажучи, створюють навколо себе особливого роду поле — поле зацікавленості. Предмети і явища, властивості яких якимось зачіпають інтереси людей, задовольняють їх потреби, потрапляють в це поле і ніби «намагнічуються», набувають привабливої сили для окремих осіб і соціальних спільнот, стають об'єктами їх потреб і інтересів. Ці «намагнічені», «надцікаві» предмети і явища суть цінності.

Цінностями називають також відповідні властивості (значущість даної речі для людей) і відносини (цінність завжди є суспільні відносини) [14, с. 6]. Тобто, цінністю для людини є все, що має певну значущість, особистісний чи суспільний сенс.

Аксіологія, як уже вказувалося, складова філософського знання, що вивчає закономірності створення систем цінностей, символів, їхнє функціонування в суспільній культурі. Ціннісне ставлення людини до себе і світу приводить до формування ціннісних орієнтацій особистості.

Зріла особистість уже встигає виробити досить стійкі ціннісні орієнтири, які мають характер норм, оскільки визначають форми поведінки

людини в суспільстві. Ціннісні орієнтири людини реалізуються в емоціях, волі, творчості та ін. Традиційними, класичними цінностями соціуму взагалі є істина, добро і краса. Якщо говорити про суспільні цінності конкретніше — виділяють економічні, політичні, естетичні, моральні, релігійні та інші цінності.

Серед цінностей людини визначальне значення має воля. У найбільш широкому розумінні воля — це свідомо саморегуляція діяльності суб'єкта, що виявляється як цілеспрямованість, рішучість, самовладання.

Важливе значення для людини має і віра — духовно-практична здатність до суб'єктивного сприйняття чого-небудь за істину. Віра залишається одним із найбільш значущих ціннісних феноменів духовного життя людини: візьмемо для прикладу віру в себе, яка дає нам упевненість у наших можливостях. Віра як цінність співвідноситься з ідеалами, які впливають на життя людини. Образ бажаного майбутнього як регулятивна ідея стає метою. Людина — завдяки своїй здатності поєднувати почуття й думки — створює образ бажаного результату. Максимально цілісний образ стає ідеалом. На зміст ідеалу впливає життєвий досвід людини, міра її освіченості, рівень культури. Далеко не завжди ідеал зводиться до кінцевої мети (такий максималізм може-призводити до утопічних уявлень); але ідеал — це те, що веде нас на шляху до наших досягнень, отже, без ідеалів нема і здобутків.

Створення ідеалів пов'язане з абстракціями, ідеалізаціями і сильними переживаннями. Ідеальна держава Платона, сакральний пафос Середньовіччя, естетична досконалість епохи Відродження, наукове знання Нового часу — усе це ідеали епох. Сучасна філософія орієнтується на такі ідеали, як справедливість, демократія, відповідальність та ін.

У кожній культурі формується певна система цінностей, у якій осмислюється символіка життя і смерті. Людина намагається сформувати певну структуру уявлень, які наповнюють змістом її земне існування,

забезпечують повноцінне життя навіть при ясному усвідомленні неминучості смерті. Цю психологічну рівновагу потрібно повсякчасно підтримувати.

Людина-особистість свідомо формує свій ціннісний світ і поводить ся відповідно до своєї власної системи цінностей. Однак, оскільки людина живе у суспільстві, вона мусить передусім засвоїти ціннісні традиції цього суспільства.

У розвитку особистості виділяють три етапи: засвоєння ціннісної традиції суспільства; її усвідомлення; привнесення власних новацій.

Стан сучасної культури характеризується проявом духовних цінностей в різноманітних носіях. Такий образ культури і загальнолюдський і конкретний. Звичайно, таку культуру неможливо ні відродити, ні законсервувати, ні ввести в свідомість і буття на замовлення. Виходячи з такого розуміння, необхідно створити спершу хоча б елементарні умови для творчої, вільної і відповідальної самореалізації кожної конкретної людини, яка і є вища цінність в ієрархії життєвих цінностей [105, с. 183-185].

На основі категоріального статусу цінності сформувалася філософія цінності - аксіологія. Отже, її становлення пов'язується з неокантіанством, особливо з ім'ям В. Віндельбанда [34]. Він підкреслював, що Г. Лотце [33] сформулював як визначальне саме поняття цінності і поставив його в основу метафізики. На цій підставі, по В. Віндельбанду, і виникає теорія цінності «як новий вид філософської основної науки». Цінність, пише він, припускає загальнообов'язковість і складається в загальному обов'язковому визнанні. Ця нормативна властивість цінності має свою надприродну підставу: «Вищі цінності емпіричного життя — знання, моральність і мистецтво — стають живими діяннями Божества в людині і здобувають у трансцендентальній свідомості більш високе і глибоке значення». Задача філософії, вказує В. Віндельбанд, — осягати «загальнозначущі цінності», що утворять загальний план усіх функцій культури й основу всякого окремого здійснення цінності. Але і ці цінності вона буде описувати і пояснювати лише з тою

метою, щоб віддати належне їхньому значенню; вона розглядає їх не як факти, але як норми [32.].

Інший представник неокантіанства — Г. Ріккерт [124]— трохи інакше, ніж В. Віндельбанд [34], дивиться на чисту теорію цінностей (він не зводить до неї предмет філософії), однак і він теж надає першорядного значення категорії «цінність». Він вважав, що філософія покликана «знайти третє царство», яке б поєднувало світ дійсності зі світом трансцендентальних цінностей. Чиста теорія цінності має при цьому першорядне значення.

Г. Ріккерт [124] виводить поняття цінності з теорії пізнання і логіки. Задача філософії, з його погляду, полягає в тому, щоб «витлумачити зміст людського життя на основі вчення про значущі цінності». Г. Ріккерт вважає, що цінність протистоїть реальній дійсності. «Цінності, — стверджує він, — не являють собою дійсності, ні фізичної, ні психічної. Сутність їх складається в їх значимості, а не в їх фактичності». «Життя може бути тільки засобом, і цінність його тому залежить лише від цінності цілей, яким воно служить». Питання про те, чи існують цінності, трактуються Г. Ріккертом так: про цінності не можна казати, що вони існують чи не існують, але тільки що вони щось означають, чи не мають значимості.

На початку ХХ ст. Г. Мюнстерберг у книзі «Філософія цінностей» дав аналіз світу цінностей [191]. Він вважав, що природа, взагалі в основі своїй, вільна від цінностей, а індивідууми у своїх взаєминах знають тільки умовні цінності. Безумовні цінності світу можуть належати лише до надпричинної і надіндивідуальної сутності світу. Хоча цінності і надані в особистому переживанні, ми їх переживаємо, відмежовуючись від свого минулого «я». З ними пов'язане надособистісне бажання — прагнення до правди, краси, моральності та добротності.

Звичайно, у ХХ ст., та й на початку ХХІ ст. становище у філософії виявилось більш складним (згадаємо прагматизм, аналітичну філософію, та й марксистську філософію 20-х — 80-х рр.), однак філософія цінностей займає одне з центральних місць, як серед широко розповсюджених течій

філософської думки (в екзистенціалізмі, неофрейдизмі, герменевтичній філософії й ін.), так і серед традиційних філософських дисциплін — поряд з онтологією, теорією пізнання, соціальною філософією, загальною методологією, теоретичною естетикою, загальною етикою.

Аксіологія як самостійна область філософського дослідження виникає тоді, коли поняття “буття” розщеплюється на два елементи: реальність і цінність як об’єкт бажань і прагнень людини. Пошуки відповідей на запитання, що ж таке “добро”, “істина”, “краса”, “благо” особливо стали актуальними в період епохи Відродження та Нового часу. Так, англійський філософ, представник емпіризму Д.Юм [182] вважав, що цінності і норми – це відображення почуттів, які не можуть бути ні хибними, ні істинними, і тому цінності не можуть бути такими. Норми і цінності базуються на почуттях, які у кожного свої, а тому і цінності носять суб’єктивний характер [179].

Аксіологічні погляди висловлювали і представники консервативного напрямку в філософії. Так, поняття “ціннісний консерватизм” пов’язаний з ім’ям Едмунда Берка. Він та його прибічники вважали, що лише їхні погляди адекватно визначають сутність цінності: абсолютна цінність – це “розумне”, “нормативне” життя. Заслуга “ціннісного консерватизму” - обґрунтування цінності культури [1, с.11].

У філософії Просвітництва проблеми цінностей привертали увагу представників утилітаристського напрямку [63], які намагались обґрунтувати здатність особистості здійснювати раціональний вибір засобів досягнення позитивних результатів своєї діяльності. К.А. Гельвецій, І. Бентам, Д.С. Міль та інші намагалися визначити об’єктивні принципи для обґрунтування правильності чи хибності дій, які спрямовані на вибір засобів при досягненні певної мети; однак, на думку філософів, при цьому слід попередити можливі варіанти “болю і страждань” для того, щоб досягти “задоволення”, а значить, прийти до “ціннісного консенсусу” неможливо, і причина в тому, що цінності не піддаються виміру [1, с.11].

Помітне на той час певне ототожнення „цінності” і „вартості”. Витоки такого підходу Г.П.Вижлецов знаходить в творчості Т. Гоббса, який першим поставив питання про суб'єктивність, відмінність цінностей, адже "те, що одна людина називає мудрістю, друга називає страхом; одна називає жорстокістю, а друга - справедливістю... тощо" [37, с.68]. Цінність людини, за Т. Гоббсом, подібна до всіх інших речей, це її ціна, тобто вона заслуговує стільки, скільки можна дати за користування її силою, і тому є річчю не абсолютною, а як і така, ідо залежить від нужди в ній і оцінки з боку іншої людини. Тут аж ніяк не знаходить підтвердження думка, що цінність - благо, яке існує заради нього самого [91, с. 8].

Зміна суспільно-економічних відносин, пошуки можливостей раціональної організації буття, підвищення інтересу до практики посилили увагу мислителів кінця XVIII та XIX ст. до аксіологічної проблематики. Цей період характеризується багатоманітністю течій та поглядів.

І.Кант [69] намагався зрозуміти ціннісну свідомість людини як явище, що має особливий статус. І. Кант, показав істотну відмінність між предметами чуттєвого досвіду та надчуттєвими предметами. Він вважав, що ціннісно (морально) орієнтовані спонукання присутні у всіх моментах процесу пізнання, свідомість при цьому завжди спрямовується на критерії добра, досконалості та цінності [3]. Для вчення І. Канта [69] характерною є автономність моральних цінностей; мораль існує в розумі і з неї виникає ціль, яка сама по собі має "абсолютну цінність" - особистість кожної окремої людини. Усе інше є відносною цінністю, як засоби досягнення цілі [72, с.269].

Г.В.Ф. Гегель [44] дещо інакше розглядав сутність цінності через її зв'язок з потребами: кожна річ, за допомогою якої людина задовольняє потреби, має свою цінність, і якщо ми звертаємо увагу на значимість і цінність якоїсь речі, то сама ця річ виступає лише знаком, і має значення не сама по собі, а як те, чого вона варта, тобто, яку цінність становить у конкретній ситуації. У гегелівській концепції цінності розвивається ідея "абсолютної цінності культури", що являє собою іманентний момент абсолютного і характеризується нескінченною цінністю [1, с.13].

Проте предметом вивчення цінності стали з часу проголошення Ф.Ніцше принципу переоцінки всіх цінностей. У визначенні Ф. Ніцше "цінність - це найвища кількість влади, яку людина в стані собі засвоїти" [113, с.341]. Він розкрив відмінність цінностей і принципів їх організації стосовно різних історичних епох і різних людських спільнот. "І справді, - пише В.Г.Нестеренко [112], - один і той самий предмет, одна і та сама подія залежно від історичної ситуації, стосовно інтересів різних груп людей може мати, а може й не мати цінності... Цінність є змішаною, "необов'язковою" й разом з тим стало приналежною, "обов'язковою" визначеністю предмета. То що ж тоді таке цінність?" І далі визначивши поняття "смысл" як точки поєднання людини зі світом, В.П. Нестеренко визначає цінності як узагальнені смисли, незалежно від ступеня їх узагальненості [112, с. 217-218].

Головне місце у вченні Ф. Ніцше [113] відводиться проблемі "переоцінки цінностей". Філософ виступає проти цінностей християнської моралі [112,113,114], яка, на його думку, заперечує природу самого життя, адже останнє – це воля до влади, і ця воля і виступає найвищою цінністю. Розробляючи ідею "надлюдини", Ф. Ніцше вважав, що така особистість зруйнує стару систему цінностей, створивши нову, і головним принципом життя стане положення "не щади свого ближнього і підштвхни падаючого" [113, с.14].

На наступному етапі аксіологічна проблематика закріпилась завдяки теологічному ідеалізму Т.Р. Лотце [33] і неокантіанству Фрейбургської (баденської) школи [34]. Т.Р. Лотце і неокантіанці надовго пов'язали цінності з ідеалістичним світоглядом. Аналізуючи неокантіанську концепцію цінностей, можна виділити ряд її основних положень: цінностями виступає особливий клас об'єктів, які реально не існують (а тому і мають зміст), однак всі їх визнають як абсолютні принципи. Цінності знаходяться у світі, котрий вище реального буття, вони складають предмет філософії, і завдяки цьому філософія стає світоглядом.

Так, неокантіанське розуміння цінностей найбільш повно і яскраво відображене в доробку видатних представників Фрейбургської школи - В.

Віндельбанда (1848-1915 рр.) [34] та Г. Ріккерта (1863-1936 рр.) [123,124]. Виходячи з теорії І. Канта, вони пов'язували предмет філософії та зміст поняття “цінність”, що аргументувалось наступним чином: предмет філософії не може бути тотожним предметам природничих наук, її завдання – бути вище реальності, яку можна сприйняти емпірично; вивчити норми, принципи, ідеали і виразити їх в системі цінностей, без якої немислиме людське існування.

В. Віндельбанд [34] обґрунтовує положення “трансцендентного існування загальних цінностей”, які мають абсолютне значення. Такими цінностями, не дивлячись на їх емпіричну й психологічну обумовленість, він вважав три форми оцінок: логічні, естетичні та етичні, пояснюючи це тим, що саме логіка, етика і естетика являються трьома власне філософськими дисциплінами.

Поняття “цінність” В. Віндельбанд [5, 34] часто замінює категоріями “норма”, “абсолютна оцінка”, “всезагальний закон”, наділяючи їх єдиним змістом: існувати поза буттям, як вічна вимога чи загальна значимість, що знаходиться над особистістю та природньо-необхідними процесами. Неокантіанську концепцію продовжив Г.Ріккерт [123], цінності стали центральним поняттям його теорії. Цінність він розглядав як дещо трансцендентне по відношенню до буття, те, що не може бути зрозумілим в межах реальності. Він вважав, що цінності не відносяться ні до області об'єктів, ні до області суб'єктів, - а утворюють самостійне царство, що знаходиться “по ту сторону об'єктів та суб'єктів” [5, с.45 ;124, с.28.].

Свої погляди щодо “ціннісної свободи”, зокрема ціннісної свободи наукового пізнання, висловлював М.Вебер [32]. Він вважав, що ми в науці шукаємо істину, і що знання, визнані нормативними точками зору, базуються на цінностях, ціннісні поняття є “квасітрансцендентальними” передумовами наук про культуру та суспільство. Поняття “цінність” вчений порівнював з поняттям “парадигма”, вважаючи, що наукові дослідження конституюються за допомогою ціннісних понять, при цьому сама наука повинна виступати незалежною цінністю [1, с.15].

М.Вебер [32] у своїй “розуміючій соціології” сприйняв у неокантіанців уявлення про цінності як про норму, способом буття якої виступає значимість для суб’єкта, і застосував його до інтерпретації соціальної дії і соціального знання. В подальшому, у Ф. Знавецького [63], і особливо в школі структурно-функціонального аналізу (Т. Парсонс та інші) розуміння цінності набуло узагальнено методологічного змісту як засіб виявлення соціальних зв’язків та функціонування соціальних інститутів: соціальна система будь-якого масштабу передбачає існування загальних цінностей, які розділяють всі; при цьому не враховуються суспільні протиріччя і перебільшується роль ціннісних механізмів в регуляції діяльності особистості [32, с.763-764].

В радянській філософії аксіологію критикували як буржуазну науку, ідеалістичну за своїм змістом (Каган М.С. [67], Майзель І.А., Дробницький О.Г. [53], Соловйов Е.Ю, Бакурадзе О.М. та інші). На основі аналізу концепцій того часу можна визначити декілька напрямів дослідження проблематики цінностей, представники яких зверталися до аналізу специфіки ціннісної свідомості, виявляли діалектичні взаємозв’язки когнітивного та ціннісного в пізнавальному процесі, зверталися до розгляду сутності, природи та специфічних особливостей естетичних, соціальних, моральних та інших цінностей, з’ясовували їх взаємовплив та взаємодію.

Науковці зверталися до цінності як до соціально-філософської категорії, до особливостей її прояву та функціонування, підходячи до цього питання з різних позицій та висловлюючи різні думки, часто протилежні, що і приводило до гострих дискусій та суперечок. Так, особливо привернула до себе увагу аксіологічна проблема в 60-70 роки. Під цінностями почали розуміти не лише усталені норми, моральні та естетичні ідеали, а і будь-які феномени свідомості, що мають значимість для особистості та суспільства взагалі. Набуває поширення потребнісний підхід (В.А. Блюмкін, С.Ш. Аваліані) [1,15]. П.В. Копнін, О.А. Ручка, Л.М. Косарева ([81,85,132]) розглядали взаємозв’язок між пізнавальним і ціннісним компонентами свідомості. Цінність в аксіологічному аспекті проблем етики [38] досліджувалася В.О. Василенком, Б.Г. Юдіним, М.Х. Тітмою, в області естетики [68]– В. Кудіним, М.Г. Гордієнком, Л.Н. Столовичем, В.П.

Тугариновим та іншими. Проблема цінностей залишається актуальною і зараз. До аксіологічної проблематики в освітніх орієнтирах пізнання ціннісних установок, наприклад, звертаються Андрущенко В.П., Алексєєв П.В., Бутківська Т.В., Зязюн І.А., Єрмакова С.С., Калошин В.Ф., Кобзар Б.С., Кавалеров А.А., Кавалеров А.І., Борінштейн Є.Р. та інші.

Не менш важливим аксіологічним питанням, яке привертало до себе увагу всіх дослідників в області цінностей, було і є визначення природи цінності. На основі аналізу концепцій зарубіжних філософів С.Ш. Аваліані виділив наступні теорії природи цінності: теорія відносного, суб'єктивного, релятивістського характеру природи цінності; концепція реалістичного буття цінності та авторська концепція; “потенційна” цінність або псевдоабсолютна сутність ціннісної свідомості.

До представників першої теорії дослідник відносить Платона, Рассела, Карнапа, Райхенбаха, Айера, Стівенсона, Річарда та інших, виходячи з того, що цінність існує лише по відношенню до особистості, суспільства, нації, і єдиних критеріїв цінності немає, вони для кожного різні. Крім того, цінності безперервно змінюються, вони суперечливі, а значить, відносні. В аксіології, як відзначає С.Ш. Аваліані, “відносність” та “суб'єктивність” – поняття синонімічні, і пояснює він це тим, що цінність існує лише стосовно суб'єкта, а отже, відсутність об'єктивності цінності робить її природу суб'єктивною [1, с.29-30].

Виходячи з суб'єктивістської точки зору можна сказати, що не існує критеріїв оцінки явищ і предметів оточуючого світу, визначення їх цінності – особиста справа кожного, і кожен оцінює їх у відповідності зі своїми смаками, поглядами, почуттями та переконаннями. Цінністю може бути будь-яка річ, що стає предметом чиєїсь уваги, інтересу і бажання.

З точки зору натуралістичного психологізму (основні положення і представників якого ми розглянули вище) основним джерелом цінності є біопсихологічна інтерпретація потреб людини; світ цінностей розглядається у відповідності з біологічною природою індивіда та об'єктивації його психічних реакцій. Психоаналіз представлений аксіологічними поглядами Е.Фромма, Адлера, Кардинера, Хорні. Так, З.Фрейд, наприклад, вбачав

природу цінностей або в прямій екстраполяції егоїстичних спрямувань людини на будь-які речі, або ж у своєрідному негативному реагуванні на цей егоїзм [1, с.31].

Представники неотомістського персоналізму (Ж. Марітен, Е. Жильсон та інші) вважали нормою цінності існування людини в суспільстві, а критерієм – “загальне благо”, що і постає метою існування і досконалості особистості. Неотомісти цінностям надають спіритуалістичного характеру, підпорядковуючи людину потойбічному світу цінностей [1, с.32].

В такому напрямку, як “аксіологічний реалізм” визнається об’єктивність існування цінності, тобто, незалежно від особистості, її потреб та інтересів. Існує два типи “аксіологічного реалізму”: матеріалістичний та ідеалістичний або об’єктивно-матеріалістичне та об’єктивно-ідеалістичне вчення про природу цінностей. За першим типом, цінність визнається у якості об’єктивної властивості предметів та явищ навколишнього світу, яка відображається у свідомості суб’єкта, такої точки зору дотримувалися послідовники марксистського філософського вчення.

За ідеалістичним типом, цінність, хоч і існує об’єктивно, однак не як зовнішня властивість предметів та явищ, а як “внутрішня цінність” (Дж. Мур, М. Шелер, Н. Гартман та інші). Однак між цими двома течіями існують і спільні погляди: наприклад, всі представники визнають об’єктивність цінності, її існування та функціонування незалежно від особистості [1, с.33].

До питання природи і буття цінностей звертаються і в сучасній філософії, можна назвати такі імена як Бойченко І.В., Надольний І.Ф., Розумний В.П., Андрущенко В.П. Так, наприклад, Ф.В.Лазарєв і М.К. Трифонова розглядають цінності як “вищі установки” [5,6,7,9,14,22], в яких людина бачить себе і виправдання свого існування; сфера цінностей створює особливу культурно-історичну реальність, цінність, сама по собі, не може бути просто річчю, яка має ціну як економічна одиниця, але разом з тим, вона функціонує в суспільстві як “дещо об’єктивне”, як “чуттєво надчуттєва річ”, і цей спосіб існування забезпечується не природою, а суспільством, культурою та історією [1, с.37].

В свою чергу Борінштейн Є.Р. [20,21] та Кавалеров АА. [63] ціннісні орієнтації також вважають одним із найважливіших компонентів внутрішньої структури особистості, які не тільки впливають на визначення сенсу життя, а також виступають своєрідними критеріями оцінювання явищ оточуючої дійсності; щоб виконувати ці функції і забезпечувати свободу вибору особистістю цінностей, котрі б задовольняли її потреби, відповідали її інтересам і реальним можливостям, ціннісні орієнтації завжди відображають певний рівень культури, тобто в них проявляється певна система цінностей, яка є нормою для даного даної групи чи суспільства [19, с.24].

Вивчення і аналіз літератури про ціннісні орієнтації показує, що в загальній і соціальній психології щодо індивідуальних цінностей, як і в філософії, етиці, мікросоціології щодо надособистісних цінностей, панує розмаїття підходів. Саме слово "цінність" використовується різними авторами в зовсім різних і навіть протилежних значеннях. Наявність у цінностях різних аспектів констатується ще в радянській енциклопедичній літературі [136, с. 1462].

Визначаючи поняття цінності, Я.Щепанський [181] писав, що цінністю можна називати будь-який матеріальний чи ідеальний предмет, ідею чи соціальний інститут, предмет реальний чи ідеальний, по відношенню до якого індивіди чи спільності виробляють установку поваги, приписують цьому предмету впливову роль в своєму житті і прагнення його досягнення відчують як примушення.

Цінності - це ті предмети чи стани речей, які гарантують індивідам і групам психічну рівновагу, дають задоволення, викликають почуття добре виконаного обов'язку, чи ті предмети, які необхідні для підтримки внутрішньої згуртованості групи. Цінністю є також досконалість в діяльності. Цінності, виступаючи в якості регуляторів людських дій дозволяють оцінювати чужі вчинки служать основою оцінки соціальної придатності члена групи; а отже, впливають на соціальну ієрархію і на принципи соціального співжиття [178, с.97-99].

Останніми роками дедалі частіше не розмежовуються поняття "цінність" і "вартість". Ця традиція слововжитку виходить з англомовних і

німецькомовних культур, в яких цінність як основний елемент, фундамент культури інколи позначається тим самим словом, що і економічне поняття "вартість". Яскравим прикладом цього є класичне визначення соціальної цінності У.Томасом і Ф.Знанецькі як будь-якого факту, що має доступний для членів певної соціальної групи емпіричний зміст і значення, виходячи з яких він є або може стати об'єктом діяльності [91, с. 15-26]. Факт підміни поняття "цінність" поняттям "вартість" пояснюється тим, що зріс доступ до західноєвропейської літератури і в тому числі до творів мислителів з української діаспори, в яких закріпився саме такий спосіб позначення цього поняття.

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності визначає її як суб'єктивну значущість певних явищ реальності з точки зору людини, суспільства та їх потреб. Чим же цінність в такому разі відрізняється від простої корисності – запитує В.Малахов [99, с.86]. Відповідь напрошується сама собою. Нічим, адже все замикається на власних потребах людини. Щодо ставлення до інших як до рівнопорядкових собі суб'єктів, то відповіді це визначення цінності не дає.

Цінності є предметом розгляду не лише у психології, філософії, а і в соціології. Так, в рамках даної науки в якості цінностей розглядаються компоненти соціальної системи, які найчастіше співвідносяться з елементами культури. Їм приписується роль інструментів соціального регулювання, ланки, яка поєднує інтереси і особистості людини з її ідеями, ідеалами, поведінкою.

Соціологи Девід і Джулія Джері визначають цінності як етичні ідеали і переконання та основні переконання і цілі окремої особи або суспільства. Вони зазначають, що цей термін дуже часто використовується для виявлення відмінності "...наукового знання від "цінностей", особливо там, де "етичні" ідеали, повинність і т.д. не приймаються як "наукові" чи здатні коли-небудь стати такими" [17, с.431-432]. Інша точка зору представлена позицією, згідно з якою поняття „цінності” позначає значимість явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості [143, с. 402-403].

Щодо розкриття сутності поняття "цінність" у психологічній науковій літературі, то дуже слушним є зауваження російського психолога Ф.Ю.Василюка [31], який наприкінці 90-х років писав: "Коли знайомишся з спробами психологічної науки, відповісти на питання, що є цінність, часто складається враження, що головне прагнення цих спроб - звільнитися від цінності як самостійної категорії і звести її до емоційної значущості, норми, установки і таке інше. Але цінність очевидно не вміщується у вузькі рамки цих понять, у ній приховується якась таємниця" [30, с. 292].

І все ж до проблем цінностей, ціннісних орієнтацій чи то спрямованості особистості зверталися такі психологи як В. Вундт, К. Левін, А. Мейнонг, Й. Крейбіг, Б. Скіннер, Дж. Роттер, З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт, В. Франкл, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, Д.М. Узнадзе, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, В.М. Мясичев, Л.С. Виготський, В.О. Ядов, І.С. Кон, БД. Паригін, Г.М. Андреева, В.С. Мухіна, О.О. Бодалєв, Г.Г. Ділігенський, Ф.Ю. Василюк, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Д.О. Леонтьєв, О.Г. Асмолов і багато інших.

Відомий американський психолог А. Ребер, термін "цінність" розкриває в трьох значеннях. У першому - як якість чи властивість предмета, яка робить його корисним і бажаним. Він звертає увагу на прагматичний аспект, що домислюється у цьому визначенні - цінність предмета визначається його роллю в соціальній взаємодії, а сам по собі предмет не має ніякої цінності. Друге - характеризує цінність як абстрактний і загальний принцип, відносно моделей поведінки в межах певної культури чи суспільства, який, через процес соціалізації, члени цього суспільства розглядають як дуже значущий. Це соціальні цінності. Вони формують центральні принципи, навколо яких можуть інтегруватися індивідуальні і соціальні цілі. Класичні приклади — свобода, справедливість, освіта тощо. Третє тлумачення цінності відноситься до сфери економіки. Цінність - чиста вартість предмета, яка визначається тим, що за нього можна одержати в обмін на інші товари чи деякі засоби розрахунків, зазвичай гроші. Це

значення, об'єднане першим значенням, дуже близьке до значення терміну корисності [16, с. 459].

Існують різні підходи і до класифікації цінностей. В філософській, психолого-педагогічній літературі зустрічається опис таких ієрархій головних цінностей: діонісійської, в центрі якої зручності життя, комфорт і споживання; геркулесівської - владарювання; прометеївської - альтруїзм; апполонічної – пізнання, творчість; сократівської - самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення [78, с.218-221].

В соціологічному аспекті цінності типологізуються як регулятори діяльності. Наприклад, С.С. Єрмакова, В.Момов, І.М. Попова, В. Лутай поділяють цінності на існуючі чи наявні, актуальні та цільові чи мислительні, бажані, можливі. Серед цільових визначаються цінності-ідеали, цінності-бажання і нормативні цінності [12, с.47; 96, с.14-57; 118, с.43; 170, с.16].

В марксистській традиції цінності класифікували за рівнем суспільного буття і суспільної свідомості. За таким принципом в 60-х роках побудована ієрархія цінностей В.П.Тугаріновим, який відзначав, що цінності є благами життя і культури людей певного суспільства чи класу в якості дійсності чи ідеалу і поділяє їх на матеріальні, соціально-політичні та духовні [152; 153, с.29].

В цей же час з'явилася класифікація цінностей за відношенням до людини, до її потреб і відповідний поділ на цінності предметні і цінності свідомості, або ціннісні уявлення [56, с. 312-313].

Австрійський культуролог, психолог і політолог В.Краус систематизує колись, як він пише, загальноновизнані, а тепер забуті цінності ("зневажені ідеали") за такою схемою: засадничі або первісні цінності, необхідні й важливі для всіх людей - здоров'я, харчування, мир, безпека, тепло, любов; вторинні цінності -свобода, правдивість, повнота життя, освіта, мистецтво, краса, вигоди, комфорт, насолода життям; найвищі цінності, що складають сенс життя - допомога своєму найближчому оточенню, допомога ширшому колу людей, естетизація власного і довколишнього життя, діяльна участь у

розбудові цивілізації, пізнання і споглядання, релігійне переживання. [80, с.95-96].

За Е.Фроммом "цінним або благом є все, що сприяє розгортанню людських здатностей і підтримці життя" [162, с.185]. Поділивши цінності на дві групи - офіційні і фактичні, він наголошує, що і перші і другі мають свою структуру та ієрархію, в якій певні вищі цінності детермінують інші як необхідні умови, кореляти свого здійснення.

Психологічний підхід до класифікації цінностей характеризується поділом їх на термінальні чи Т-цінності, цінності-цілі та інструментальні чи І-цінності, цінності-засоби для досягнення цілей. Основоположником цього підходу був американський психолог М.Рокич. Експериментальна перевірка такого поділу, проведена під керівництвом В.А.Ядова, підтвердила його слушність [134, с.22-23, 50].

Філософська література теж характеризується розмаїттям поглядів. Цінності розглядаються як реальні предмети, що мають функціональну значимість для людей, як ідеальні сутності (почуття чи ідеали), що виражають позитивне відношення суб'єкта до дійсності.

Цінності структуруються в залежності від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують в життєдіяльності особистості, до якої сфери діяльності мають відношення; за об'єктом засвоєння (матеріальні, морально-духовні), за метою засвоєння (егоїстичні, альтруїстичні), за рівнем узагальнення (конкретні, абстрактні), за способом виявлення (ситуативні і стійкі), за роллю в діяльності (термінальні та інструментальні), за змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні, творчі, естетичні та ін.); за приналежністю (особистісні, групові, колективні, суспільні, загальнонародні) [21].

Цінності розмежовують на 2 полярні групи: "колективістські" та "індивідуалістські". Перша група об'єднує цінності, які відповідають способу життя в колективі (яскраво представлена такими цінностями, як піклування про загальне благополуччя, щастя інших), друга група включає цінності, які

ставлять за головне інтереси конкретного індивідуума (“незалежність”, “тверда воля” тощо).

Цінності поділяються в залежності від тих сфер життєдіяльності, в рамках яких їх можна прослідкувати, наприклад: Людина – Праця, Людина – Людство, Людина – Природа, Людина в розвитку. Дана класифікація найбільш чітко демонструє уявлення про те, що цінності формуються і проявляються в процесі життєдіяльності особистості і пов’язані з мотивами діяльності.

К.Хабібулін [166] свою класифікацію здійснив на взаємозв’язках цінностей і ціннісних орієнтацій людини з її діяльністю і розподіляв їх наступним чином: по суб’єкту діяльності (індивідуальні, цінності групи, класу, суспільства в цілому); по об’єкту діяльності (цінності, що відображають матеріальні (вітальні) і духовні, соціогенні потреби); по видам діяльності (трудові, пізнавальні, виховні, соціально-політичні); за способом діяльності.

Пропонуються класифікації цінностей з опорою на “знак”, який відображає відношення до них соціальної групи, суспільства в цілому: позитивні-негативні. Крім того, цінності умовно діляться на первинні та вторинні, реальні-потенціальні, безпосередні-опосередковані, абсолютні-відносні. Дослідники підкреслюють, що досить тяжко віднести до якогось конкретного класу ідеальні, інтелектуальні, вічні, глобальні цінності, тому що всі вони знаходяться в тісному взаємозв’язку та взаємозалежності.

В. Франкл вважав, що цінності діляться на цінності творчості і цінності переживання, відношення. Н.І.Лапін в рамках комплексного дослідження змін у системі ціннісних орієнтацій, проведеного Центром дослідження динаміки цінностей при інституті філософії РАН, пропонує типологію цінностей, основою якої являється їх конкретний предметний зміст: політичні, соціальні, культурні та ін. Він вважає, що кількість базових цінностей, які складають основу ціннісної свідомості, невелика. При умові співвіднесення цінностей з потребами, їх кількість у З. Фрейда відповідає 2, у

А. Маслоу – 5, у Г. Мюррея – 28 [88], у Рокича – 36 (по 18 в двох групах) [129]. Набір цінностей у індивіда формується в період соціалізації і залишається досить стабільним, зазнаючи змін в кризові періоди життя особистості чи середовища, де живе.

Цінності можна розподілити на предметні (які відображають об'єктивно спрямовані на них потреби) і цінності свідомості – цінності-уявлення, що відображає спроби розглядати цінності як в єдності з конкретно-практичною діяльністю особистості, так і в сполученні з її ідеалами.

Широке різноманіття критеріїв представлене в класифікації Т.В.Бутківської, яка пропонує виділяти життєво важливі цінності (уявлення про добро і зло, щастя і горе) та універсальні, що в свою чергу діляться на вітальні (життя, здоров'я сім'ї), суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус та інші), міжособистісного визнання (альтруїзм, чесність), демократичні (свобода слова), партикулярні (приналежність до сім'ї), трансцендентні (віра в надприродні сили) [24, с.33-39.].

І, звичайно, при розгляді історичного аспекту аксіологічної проблематики слід звернутися до розвитку філософської думки в Україні, адже в ній до проблеми цінностей зверталися неодноразово. Так, погляди щодо вищої цінності людини (після Бога) містяться ще в філософських джерелах періоду Київської Русі, коли найвищою цінністю людини вважалися її моральні якості, і навіть вчинки оцінювалися не за результатами, а за тими моральними мотивами, що спонукали до дій.

У працях І. Вишенського, Кононовича-Горбацького, М. Лопатинського, М. Козачинського, Ф. Прокоповича, С. Яворського, М. Коцюбинського, М. Драгоманова та багатьох інших дана проблема займала один з провідних мотивів [1, с.129]. Одним з найвизначніших представників української філософської думки, котрий залишив оригінальну філософську спадщину, є Г. С. Сковорода. У Г.С.Сковороди [142] на високому рівні було розвинене

почуття внутрішньої свободи, про що свідчить його відоме визнання – “світ ловив мене, але не спіймав”.

І хоча конкретно до аксіології філософ не звертався, однак, на наш погляд, ціннісна проблематика проходить лейтмотивом через всю його філософську спадщину і, безпосередньо, через його власне життя. Особистість є мірою всього, що існує, а значить, і найвищою цінністю. Однак людина стає справжньою людиною тоді, коли вона стає духовною, в людині можна бачити видиме й невидиме, тлінне й вічне, тілесне й духовне. Тілесна людина обмежена, і її дії, вчинки й поведінка детерміновані простором і часом, а духовна людина – вільна, вона має “свободу”, може побачити те, що невидиме, вона може осягнути субстанційне начало – Бога. Така людина може поринути у минуле, зазирнути у майбутнє, може побачити те, що знаходиться за зачиненими дверима, знайти дорогу через непрохідні ліси, глибокі моря, трясовини, густий туман.

Цінними якостями особистості можна визначити, крім духовності, і мудрість, адже за допомогою неї сприймається те приховане й невидиме, що не лежить на поверхні речей. Для того, щоб пізнати світ, треба пізнати самого себе, і тим самим знайти спокій душі (ці погляди Г.С. Сковороди перегукуються з поглядами Сократа).

Соціальні цінності – це стандарти сприйняття суспільної та економічної дійсності, соціальної та особистісної поведінки, які передаються з покоління в покоління; стійкі соціальні архетипи, які формуються у кожного індивіда у процесі соціалізації.

Цінностями індивіда виступають предмети людських прагнень, захоплень, бажань, явищ, процеси, факти дійсності, які не залишають людину байдужою, здатні примусити його діяти упевнено. Ціннісні орієнтації — це інтеріоризовані особою соціальні цінності, які виступають метою життя і основними засобами їх досягнення і тому придбавають функції найважливіших регуляторів соціальної поведінки індивідів. Ціннісні

установки, це загальні орієнтації особи на певні об'єкти цінності, які передують дії і відображають можливість діяти упевнено.

Поняття “цінність” тісно пов'язані з такими фундаментальними поняттями як “потреба”, “інтерес”, “ціннісні орієнтації”, “ціннісні установки” які близькі, однак в той же час нетотожні. Вони вироблені в історії суспільної думки для позначення причин соціальних дій, в результаті яких відбуваються зміни і перетворення в різних сферах життя. Тому філософський аналіз цих категорій невіддільний від дослідження реальних життєвих ситуацій, соціальної практики і самої особистості. Потреби, інтереси та цінності пронизують всі сфери суспільного життя, всі соціальні структури і відносини, - в силу чого виступають спільним поняттям для багатьох наук. Будь-яка суспільна наука торкається проблематики потреб, інтересів і цінностей, а тому соціально-філософський аналіз даних категорій слугує методологічною основою.

На інтуїтивному рівні розуміння цінності, орієнтації і ціннісних орієнтацій не викликає особливих труднощів. Не важко уявити, що цінності - це продукти і об'єкти, які мають важливе значення для індивідуального і (чи) групового благополуччя, орієнтації — це спрямованість психіки на певні предмети і об'єкти, а ціннісні орієнтації - це певні переконання, що саме ці предмети і об'єкти є важливими чи правильними для задоволення тих чи інших індивідуальних та групових потреб, інтересів, до яких потрібно прагнути.

Ціннісні установки – важливий елемент внутрішньої структури особистості, який закріплюється її життєвим досвідом, всією сукупністю переживань та прагнень; це складне утворення, що виступає характеристикою кожної окремої особистості, виражаючи її індивідуальність, неповторність та своєрідність. Однак самі по собі ціннісні орієнтації не виникають, їх становлення – тривалий процес, в ході якого відбувається ряд перетворень, які ми і хочемо розглянути для того, щоб зрозуміти природу та механізм формування цього складного соціального феномену.

Оскільки люди орієнтуються тільки на цінності і ні на що інше, то не може бути неціннісних орієнтації, як не буває неорієнтуючих цінностей — будь-яка цінність по суті своєму орієнтує на себе відповідний суб'єкт. Тому в понятті «ціннісні орієнтації» є деяка тавтологія (дублювання значення) [14, с.5].

Ціннісні орієнтації – соціально детерміноване явище, що вивчається в контексті діяльності і суспільства, в якому протікає розвиток особистості; вона включається в систему суспільних відносин, що супроводжується формуванням своєрідних “вузлів”, які поєднують різні види діяльності в цілісній структурі особистості. Ці “вузли” і є ціннісними утвореннями, які в практиці життєдіяльності виступають як її суттєві сили. Взяті разом вони утворюють “ядро” особистості, “основу”, яка забезпечує цілісність індивідуального розвитку, особистісну самототожність.

Ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно пов'язані з цим утворенням. Система цінностей являється при цьому своєрідною інтегративною основою як для окремої особистості, так і для будь-якої соціальної групи, культури, для суспільства в цілому.

Проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій особливо гостро звучать тоді, коли відбувається знецінення культурних традицій суспільства і його ідеологічних основ. Сьогодні світ і наукова картина світу функціонують в умовах розвитку техногенної цивілізації, пріоритети і цінності котрої ще недавно вважались носіями прогресу цивілізації, а зараз ставляться під сумнів і переосмислюються. Людство зіткнулося з глобальними проблемами, породженими розвитком нашої цивілізації, і тільки вироблення нових ціннісних орієнтирів розвитку, розуміння природи, людини, суспільства допоможе побачити новий образ світу.

У світовій філософській і соціальній, психолого-педагогічній літературі ціннісним уявленням присвячено чимало робіт, однак які-небудь загальні традиції їх розуміння і загальноприйняті визначення так і не були вироблені. Найчастіше ціннісні уявлення свідомості позначаються широко

розповсюдженим і, на наш погляд, вдалим терміном «ціннісні орієнтації», однак, він не завжди вживається однозначно.

Ціннісні уявлення і ціннісні орієнтації звичайно розглядаються як індивідуальні форми репрезентації надіндивідуальних цінностей, причому поняття «цінності» і «ціннісні орієнтації» відносяться з рівним успіхом і до усвідомлення (декларовані), і до реально значимих цінностей.

Так, Ч. Морріс [110] розрізняв цінності оперативні (діючі) і що усвідомляться, не користуючись поняттям «ціннісні орієнтації», К. Клакхон [75]. Він же визначає цінності як аспект мотивації, а ціннісні орієнтації - як визначені концепції. М. Рокіч [128] називає переконання, діагностовані за допомогою відомого методу «прямого ранжирування», цінностями, а у вітчизняній літературі ті ж дані інтерпретуються в поняттях ціннісних орієнтацій.

Цінності виступають критеріями оцінки, як всього життя особи, так і окремих її вчинків і дій; оскільки вони дають підстави для вибору альтернативних способів дії, для відбору і оцінки цих альтернатив. Ця діяльність оцінювання здійснюється особою не з погляду корисності або потрібності, а з погляду уявлень про хороше і погане, з погляду належного. Цінності є критеріями оцінки і навколишньої дійсності: через систему цінностей як би сприймається, фільтрується і переробляється особою інформація.

"Призма цінностей" [109, с. 66] посилює одну інформацію і, навпаки, ослабляє або ігнорує іншу. Всі явища і події, що відбуваються в світі, представляються нею в різному світлі, згідно тієї позиції, з якою вона дивиться на них. Тому цінності визначають як "локатори етичної свідомості особи" [109, с. 118].

Основною функцією цінностей і ціннісних орієнтацій є регулятивна функція, а саме регулювання поведінкою особи в певних соціальних умовах. На думку А.Г. Здравомислова [58,59] і В.А. Ядова [183], наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість людини і забезпечує її стійкість і стабільність.

Так, наприклад, стійка структура ціннісних орієнтацій визначає такі якості особи, як активність життєвої позиції, завзятість в досягненні цілей, вірність певним принципам і ідеалам, цілісність, надійність; і, навпаки, суперечливість в ціннісних орієнтаціях спричиняє непослідовність, непередбачуваність поведінки людини; нерозвиненість ціннісних орієнтацій особи визначає її інфантилізм, панування зовнішніх стимулів в поведінці особи, а отже, конформізм, безликість людини.

Таким чином, цінності - це ядро структури особи, що визначають її спрямованість, вищий рівень регуляції соціальної поведінки особи.

Іншою важливою функцією цінностей є прогностична функція, оскільки на їх основі здійснюється вироблення життєвої позиції і програм життєдіяльності, створення образу майбутнього, перспективи розвитку особи.

Отже, цінності регулюють не тільки теперішній стан особистості, але і майбутнє її становище; вони визначають не тільки принципи її життя, але і її цілі, задачі, ідеали. Цінності, виступаючи як уявлення особи про належне, мобілізують життєві сили і здібності особи на досягнення певної мети.

Історичний погляд на розвиток цінностей виділяє ряд періодів: на перших етапах зміст цінностей як особливих продуктів людського духу співвідноситься з істиною, добром і красою. Це класичний ряд цінностей, які, стверджуючись в якості важливих компонентів суспільної свідомості, виконують роль критеріїв оцінки як вчинків особистості, так і результатів її діяльності.

Про це свідчить зміст діалогів Платона. Тривалий час цінності людської культури розглядаються в рамках релігії. Епоха Відродження привносить свої погляди: людина, особистість, її внутрішній світ і гідність наряду з добром, красою, стають центральним пунктом системи цінностей. Наступний етап – проголошення ідеалів рівності, свободи особистості, справедливості як необхідних компонентів існування людини, ряд цінностей доповнюється цінностями соціально-політичного порядку, в центрі – проблема взаємодії матеріальних потреб людини, соціально-політичних умов її існування та духовного багатства. Поступово ціннісний ряд збагачується,

з'являються все нові цінності, що виступають в якості критерію оцінки вчинків, особистість при цьому – організуючий центр всієї системи цінностей [1, с.160-178].

Одним із найважливіших механізмів інтеграції цінностей є світоглядна сторона суспільної свідомості. Якщо філософське мислення здійснює інтеграцію форм духовного життя, опираючись на теоретичний, раціональний аналіз, то мораль, як форма суспільної свідомості, вирішує це питання шляхом залучення кожної особистості до системи моральних цінностей, які склалися в суспільстві. В інтеграції цих цінностей і заключається функціонування моралі як способу регуляції суспільних відносин.

Моральні цінності в суспільстві розвиваються спонтанно: моральні норми пронизують собою всі сфери суспільних відносин, поникаючи у різні види діяльності людей, пропонуючи вироблені, закріплені досвідом приклади регуляції людських відносин. Моральна регуляція виступає центральною категорією моралі [10, с.239-240].

В моральній свідомості інтегруються вищі цінності – добро, краса, любов, свобода, справедливість – вироблені в історії суспільства у якості певних способів усвідомлення і осмислення інтересів. Такий підхід дає змогу розглянути мораль не просто як одну із форм суспільної свідомості, а як специфічну, таку, що інтегрує результати інших способів відображення дійсності і пов'язує їх зі світом реальних життєвих відносин, потреб та інтересів. Будь-який людський інтерес через моральну свідомість і систему моральних відносин отримує виправдання, обґрунтування, що вписується в систему культурних цінностей, створених людством. І.Кант писав, що ніщо так не підвищує людину, як моральний закон в її власному серці [10, с.58].

Моральні прагнення, норми поєднуються із складною боротьбою мотивів, свідомо чи підсвідомо, особистість зважує всі “за” і “проти” при виборі того чи іншого вчинку, - це і є робота моральної свідомості особистості, яка включає в себе весь її попередній досвід, все те, що складає саме цю особистість, адже різні люди в однакових ситуаціях ведуть себе по-різному, - і це пояснюється не просто відмінностями в оточуючому

середовищі й виховані, а перш за все – моральною позицією особистості. Моральне життя людини протікає в боротьбі мотивів та постійній напрузі духовних сил, здійснення вчинку при альтернативі вибору не лише характеризує особистість, а є важливим засобом її формування.

Ціннісне сприйняття дійсності соціальне за своїм змістом, адже саме соціальні властивості речей стають предметом перетворення в процесі духовного життя суспільства. Інтереси і цінності виступають особливими продуктами духовної діяльності особистості, в ході якої певним чином перетворюються і демонструються соціальні властивості речей. Їх існування пов'язане з ціннісним сприйняттям дійсності, тобто з таким її баченням, котре опосередковується соціальними почуттями і розвиненими формами духовної творчості.

Цінності – це ті ж інтереси, які обособились в ході розвитку історії завдяки розподілу праці в сфері духовного виробництва. Спілкування – складний суспільний феномен. В ньому переплетені матеріальні і духовні елементи людського життя. І якщо потреби та інтереси складають матеріальний компонент спілкування, то в цінностях заключається його духовний аспект. При спілкуванні інтереси і цінності доповнюють один одного [1, с.160-178].

Цінності постають як системотворче ядро програми, задуму діяльності і внутрішнього духовного життя особистості. Цінність може бути лише соціальною властивістю предметів і явищ навколишнього світу, слугувати задоволенню потреб особистості. Ця суспільна властивість виникла в результаті виробничої та соціальної практики людського суспільства. Сам об'єкт ціннісно нейтральний, а лише в межах відношення до особистості проявляється як цінність. Цінність, як властивість предметів, не властива ні природі, ні внутрішній структурі об'єкту самого по собі, притаманна саме суб'єкту певних соціальних відносин, оскільки знаходиться в сфері суспільного буття людини.

Система цінностей в широкому значенні – це внутрішній стрижень культури, з'єднуюча ланка всієї галузей духовного виробництва, форм суспільної свідомості. Зв'язок між потребами, інтересами і цінностями

складний і опосередкований, система цінностей, яка характеризує певне культурне середовище представляє собою результат “духовної” роботи суспільства.

Цінність – це узагальнююче поняття для таких явищ духовного життя, як ідея та ідеал, моральна норма, художній твір. Вона пов’язана з інтересами людей через систему розподілу праці, особистісні зв’язки, котрі зберігаються між тими, хто створює духовні цінності і їх життям, побутом, повсякденними прагненнями. Система цінностей пронизує всі форми суспільної свідомості, об’єднуючи інтереси різними ідейними, моральними й естетичними засобами, вона виступає джерелом мотивації поведінки особистості.

Можна говорити про цінності особистості, родини, нації, культури, людства. Однак особистість має бути готовою до діяльності не тільки на мотиваційно-когнітивному (ціннісно-інформативному), а й волевому рівні, що забезпечується таким станом психіки, як настанова – підсвідома готовність до певної діяльності в певних умовах. Відтворюючись в свідомості і виступаючи своєрідною “призмою” особистісного відношення до оточуючого, цінності визначають і спрямовують поведінку, стають орієнтирами в житті.

Звідси виникло словосполучення "ціннісні орієнтації", які виступають способом диференціації особистістю об’єктів навколишнього світу по їх значимості. Ціннісні орієнтації визначають відношення суб’єкта до об’єкта і формуються в процесі вибору суб’єктом життєвозначимих для нього об’єктів, які й становлять специфіку ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації виражають внутрішній світ особистості, виконуючи організуючу, спрямовуючу, регулюючу поведінку, роль. Вони прописують особистості певні норми, правила, принципи поведінки, що відповідають тому соціальному оточенню, в якому протікає життєдіяльність. Ціннісні орієнтації визначають сприйняття особистістю соціальної ситуації і вибір дій, вони пов’язані з установками особистості, адже і ті і інші виникають на основі потреб і конкретних ситуацій.

Взаємовідносини між особистістю і суспільством регулюються як за допомогою ціннісних установок, так і ціннісних орієнтацій, установки

виступають в якості конкретної форми існування і прояву ціннісних орієнтацій. Однак, між ними існують і відмінності: якщо установка конкретно предметна, направлена на визначений об'єкт, то система ціннісних орієнтацій виявляє загальне відношення особистості до всього кола об'єктів, з якими вона стикається в процесі життя.

Ціннісні орієнтації формуються в процесі взаємодії з тими чи іншими сторонами дійсності, з системою знань, інформації, норм і спрямовані на вироблення поведінки, установки – це лише більш стійка, відносно вужча частина системи ціннісних орієнтацій, спрямована на об'єкт у визначеній ситуації, а орієнтація, загалом, – загальне спрямування суб'єкта на види соціальних цінностей.

Ціннісні орієнтації - важливий елемент внутрішньої структури особистості, вони закріплені її життєвим досвідом, всією сукупністю переживань; розмежовують для особистості значне, сутнісне від незначного, несуттєвого. Основний зміст ціннісних орієнтацій – політичні, світоглядні, моральні переконання особистості. Ціннісні орієнтації діють на рівні як свідомості, так і на рівні підсвідомого, визначаючи спрямованість вольових зусиль, уваги, інтелекту.

Механізм дії і розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний з необхідністю вирішення протиріч та конфліктів в мотиваційній сфері, селекції прагнень особистості. Розвинуті ціннісні орієнтації – це показник ступеня соціальності особистості, призма сприйняття не лише її зовнішнього, але і внутрішнього світу, що обумовлює зв'язок між свідомістю та самосвідомістю, психологічну основу для вирішення в індивідуальному порядку питання про сенс життя, завдяки якому відбувається інтеграція сукупності ціннісних орієнтацій в дещо цілісне, своєрідне, характерне саме для даної особистості.

Ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні індивідом соціального досвіду, засвоєння ним суспільно-політичних, моральних, естетичних ідеалів і непорушних нормативних вимог, які торкалися його як члена соціальної спільності. Іншими словами, ціннісні орієнтації - продукт соціалізації індивіда. Корінні зміни соціальних умов життєдіяльності людей в

суспільстві, які відбувалися на сучасному етапі розвитку України і інших держав, обумовлюють і злам системи ціннісних орієнтації індивідів.

Якщо в радянський період люди орієнтувалися на ідеали колективістських форм життєдіяльності, на безвідмовне ухвалення політичних установок і т.п., то в сучасних умовах становлення ринкових відносин і демократизації суспільства люди прагнули спертися на власні сили на фоні наростаючої недовіри до позитивної ролі і діяльності політичної влади. В перехідні періоди суспільного розвитку збільшується чисельність маргінальних шарів, які в свідомості об'єднують ціннісні орієнтації соціальних спільнот, інтереси яких істотно відрізнялися.

Таким чином, можна стверджувати, що проблема цінностей виникла на стику кількох наукових дисциплін: на рівні філолофсько-соціальних наук ці орієнтації співвідносяться з категоріями норм і цінностей, нормативно-ціннісних систем і соціальної дії; на рівні конкретно-соціологічних дисциплін - з категоріями мотивації і управління; в загальній і соціальній психології - з категоріями, що відображують механізм поведінки і регуляції діяльності людини [119].

Відтак, у науковій літературі існує чимало класифікацій, де цінності структуруються за предметом і змістом об'єктів, на які вони спрямовані. Отже, саме соціально-філософський аналіз ціннісних орієнтацій різних груп соціальних факторів може слугувати досить адекватним мірилом усіх інших процесів які перетворюються у ціннісні установки індивіда, що є базисною основою трансформації сучасного українського суспільства, водночас являючи собою досить актуальну, як у науковому, так і в практичному розумінні, проблему.

Цим значною мірою пояснювався інтерес до проблеми ціннісних орієнтацій учених різних рпофілів, котрі спеціалізувались в різних наукових галузях раніше, так, і проблеми ціннісних установок у сучасний період українського суспільства. Так, вивченням ціннісних орієнтацій займалися також: на філософському рівні - В.О. Василенко, О.Г. Дробницький, Ю.О. Замошкін, Г.Л. Смирнов, В.П. Тугаринов та ін., на соціологічному - А.І. Андрющенко, В.В. Водзинська, А.Г. Здравомислов, Т.Б. Любимова, В.Б.

Ольшанський, В.Л. Оссовський, І.М. Попова, А.О. Ручка, В.О. Ядов та ін., на психологічному, точніше соціально-психологічному - М.І. Бобнева, І.С. Кон, М.І. Непомнящая, Ю.Є. Соколовський, Ш.А. Надірашвілі, на педагогічному І.Д. Бех, С.С. Єрмакова, Б.С. Кобзар, І.В. Либідь та ін.

Така міждисциплінарність, з одного боку, значно збагачує аналіз проблеми, а з іншого - ускладнює вироблення її понятійного апарату. Конкретизуючи позиції окремих дослідників, зазначимо, що В.Б. Ольшанський з'ясовував ціннісні орієнтації у контексті вибору цінностей, розглядаючи їх як спрямованість окремої особистості або групи на різні форми соціальної значущості.

А.Г. Здравомислов і В.О. Ядов поняття ціннісної орієнтації пов'язували з психологічним поняттям установки особистості, але оскільки його об'єкт - цінність - має, за їх визначенням, суспільний характер, то такі установки особистості надалі почали розглядати як соціальні, а сам феномен ціннісної орієнтації - як соціально-психологічний [62].

Як зазначав А.Г. Здравомислов [61, с. 202-203], ціннісні орієнтації - це важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда й усією сукупністю його переживань. Вони відокремлюють важливе для певної людини від несуттєвого. Сукупність ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує стабільність особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості її потреб і інтересів. Внаслідок цього з'являються різні ціннісні установки, які є важливим фактором, що зумовлює мотивацію дій і учинків особистості. Основний зміст ціннісних орієнтацій особистості - це її світоглядні, моральні переконання, принципи поведінки.

Саме завдяки цьому в будь-якому суспільстві ціннісні орієнтації як елементи саморегуляції поведінки особистості є предметом виховання, цілеспрямованого впливу. Механізм дії і розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний із розв'язанням конфліктів і суперечностей у мотиваційній сфері особистості.

Якщо врахувати, що ціннісні орієнтації підштовхують особистість до соціальної активності і, безперечно, пов'язані з вибором цінностей, то це

означає, що, обираючи цінність, людина тим самим формує своє ставлення до неї, обирає свою позицію. Ціннісні орієнтації виконують досить важливі для особистості функції, коригуючи процес її відносин із суспільством. Відтак, дієвість ціннісних установок виявляється в тому, що вони дають людині можливість задовольняти свої основні потреби за допомогою тих способів і цінностей, які існують у певному суспільстві.

На сформованих потребах і інтересах особи надбудовуються, утворюються мотиви і цінності. Мотиви - конкретні внутрішні спонукачі дії, безпосередньо ситуативно визначають поведінку людей. Мотиви - відображення в свідомості людей їх об'єктивних потреб і інтересів в досягненні певних благ і бажань, умов діяльності. Відрізняються мотиви від зовнішніх збудників-стимулів, які впливають на людину зовнішніми об'єктивними умовами. Стимул може перетворюватися на мотив діяльності особи, якщо стає суб'єктивно значущим, відповідає потребам об'єкта і суб'єкта.

По об'єкту потреб, мотиви класифікуються на матеріальні і духовні, а по значущості для індивіда - домінуючі в периферійні (фонові). Найпоширенішими мотивами людської діяльності виступають: матеріальна зацікавленість, бажання зробити кар'єру, прагнення самореалізувати себе в творчості, відчуття обов'язку, страх покарання і т.п.

В процесі емпіричного дослідження, наприклад, у формі опитування, доцільно відрізнити, виходячи із стереотипів суспільної думки, демонстративні мотиви опитуваних і мотиви, які реально спонукають індивіда до діяльності. Мотиви обумовлюють виготовлення, формування людиною мети діяльності, внаслідок чого здійснюється перехід до реалізації інтересів через діяльність, яка спирається на ціннісні орієнтації [82, с.86].

В основі ціннісного відношення до навколишнього світу, в основі системи цінностей і ціннісних орієнтації особи лежать потреби і інтереси. Цінність – це те, внаслідок чого потреби і інтереси людини або соціальної спільності прошарків, групи переносяться на речі, предмети, духовні явища, наділяючи їх визначальними соціальними властивостями. Цінностями особи виступають предмети людських прагнень, захоплень, бажань, явищ, процеси,

факти дійсності, які не залишають людини байдужою, здатні примусити його діяти упевнено.

Ціннісні орієнтації — це розділені особою соціальні цінності, які виступають метою життя і основними засобами їх досягнення і тому придбавають функції найважливіших регуляторів соціальної поведінки індивідів. Для особистісної характеристики людини провідне значення мають її ціннісні орієнтації та їх реалізація в поведінці. Соціальна сила видатних особистостей полягає в тому, що вони конструюють ціннісний світ, який схвалюється більшістю представників суспільства.

Проблема інтересів і потреб, яка лежить в основі механізму визначеності поведінки людини [114], знайшла відображення в працях філософів В. Блюмкина, М. Боровського, Л. Волчека, І. Міхеєва, М. Михальченко, Є. Мануйлова, В. Міщенко, А. Розена та ін. Деякі міркування окремих філософів з приводу компонентів потреб і чинників, що сприяють їх формуванню, в сучасних умовах реформації економічних відносин вже втратили свою значущість, не відповідають реальності, але ряд висловів заслуговують уваги і розвитку. Потреби відображають об'єктивну залежність людини від зовнішнього оточення, від соціального середовища. Погоджуючись із твердженнями Андрія Здравомислова з приводу чинників формування потреб, все ж таки треба додати, що потреби розділяються на два види потреб: природні і соціальні (створені суспільством) [58, с. 80].

Соціальні інтереси людей нерозривно пов'язані з їх потребами. Потреби складають джерело, необхідну передумову направлених дій індивіда. Інтереси людей, знаходячись в певному зв'язку з їх потребами, необхідними для здійснення і розвитку не тільки соціальних суб'єктів (суспільства, нації, соціальної спільності, особи і ін.), але і розвитку біологічних видів і організмів. Тому звичайно відрізняють біологічні і соціальні потреби. Адже прогресивні мислителі наголошували на наявності потреб природних і потреб, створених в процесі життєдіяльності людей суспільством. Що ж до інтересу, то інтерес формується і існує лише в людському суспільстві. Категорія інтерес доповнює і конкретизує категорію потреби, відображаючи взаємодію суб'єкта в умовах його життя і діяльності.

Взаємодії суб'єкта можна усвідомлювати або не усвідомлювати, відображати адекватно або ілюзорно, незалежно від свідомості суб'єкта, існування як об'єктивної реальності суспільного життя. Інтереси більш конкретні, ніж потреби, відображають специфіку соціальних відносин, особливості соціальної активності суб'єкта, який пов'язаний не просто з вибраним навколишнім його середовищем, але і з практикою, з перетворенням середовища [86]

У соціальній філософії поняття інтерес пов'язується з людиною як соціальним типом. Суспільство, по Т. Парсонсу [117], — своєрідна система координат дій, найважливіший елемент якої є соціальна система, система культури і система особи. Сукупність суспільної взаємодії всіх компонентів суспільства і людини залежить від соціальних взаємозв'язків індивідів і соціальних систем.

Соціальна взаємодія - загальне і центральне явище (процес, елемент) в системі координат дій. Саме на такій основі відбувається об'єднання системи особи і соціальної системи, здійснюється їх взаємодія, доповнення один одного. Суть такого явища - в мотивах індивідуальної поведінки, «очікуваннями іншого» або інших. Вся система суспільної взаємодії зводиться до особистого спілкування між людьми, їх дій.

Філософія освіти розглядає індивіда не як психологічну одиницю, а як елемент певної соціальної структури – освітнього середовища, як члена іншої соціальної спільності. В поняття соціального інтересу особи перш за все вкладаються об'єктивні зв'язки і взаємодії особи з суспільством, соціальною спільністю. Соціальний інтерес по своїй природі є явище об'єктивне, процес формування інтересу не співпадає з його усвідомленням. Процес формування інтересу різноманітний. Інтерес взагалі існує незалежно від того, усвідомлений він суб'єктом або не усвідомлений [83, с.82].

Важливо пам'ятати, що окрема людина об'єктивно має не тільки матеріальні умови життя, але і суспільні вимоги до поведінки людей, які відображають їх моральні норми і цінності, всю культуру. Ці чинники теж формують потреби особи. Суспільні, у тому числі моральні вимоги дотримуються людьми саме тому, що вони відповідають тим або іншим

потребам. Людина глибоко засвоює моральні вимоги, виконує їх саме тому, що поведінка відповідно з ними стає для нього моральною потребою. Людина ж, яка не засвоїла потреби, може вимагати їх задоволення по інших мотивах, але і вони завжди народжені якимись її інтересами, а не одним лише фактом наявності моральних вимог. Разом з тим самі потреби людини не щось, дане зверху або породжене. Потреби породжуються суспільним життям людини.

Різноманітність потреб сприяє виникненню і розвитку різноманітності інших властивостей особи. Тому суспільство або спільнота людей, впливаючи на процес формування, на задоволення потреб, дістає можливість спрямувати особистісні життєві орієнтації і поведінку, а в подальшому, й трансформовані ціннісні установки той або інший бік. З урахуванням цього такий процес може використовуватися як чинник формування свідомості і регулювання поведінки індивіда.

Історично людські потреби обумовлені, визначаються певним історичним типом суспільного відношення, соціальним середовищем, в якому живе особа, системою виховання, а також самовихованням, і т.п. Потреби, їх якість, розміри самі впливають на виробництво, стимулюють його розвиток. Потреби людини служать основою її інтересів. Категорія потреби охоплює більш широке поле явищ, ніж категорія інтересу. Потреби властиві всім біологічним організмам, у тому числі і людині. Інтереси ж властиві тільки людині і є у всіх суб'єктів: індивідів, соціальних груп, держав, суспільств і т.п.

Інтереси, як і потреби — рушійна сила діяльності, поведінки і вчинків людей. Рушійна сила інтересу виявляється, зокрема, в тому, що людина, зацікавлена в чомусь, за певних умов діє саме в такому напрямі, щоб реалізувати, задовольнити потреби. Зацікавленість працівника в результатах виробництва, ефективності діяльності підприємства, фірми, установи служить основою дієвості мотивів і стимулів в постійній життєдіяльності людини.

Отож генетично, у процесі свого походження, прояву цінності акумулюють у собі загальну ціннісну зорієнтованість особистості (потреби,

інтереси, переконання ...). Кожен з цих «етапів» виконує відповідну функцію в регуляції активної діяльності індивіда. Завдяки спрямованості цінності набувають характеру стійких мотивів, перетворюються в переконання, ціннісні установки. Тому, у процесі формування ціннісних орієнтацій соціально-філософським, психолого-педагогічним базисом є потреби, мотиви, інтереси, цілі, ідеали, переконання світогляд, що складають ціннісну спрямованість індивіда та виявляють її ціннісні орієнтації до об'єктивної дійсності.

Таким чином, цінність — це поняття, яке торкалось поглядів різних вчених філософів, соціологів, педагогів та ін. для позначення особистої, соціальної і культурної значущості певних об'єктів і явищ. Цінності є синтезом знань, почуттів, потягів та дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню життєвих ціннісних орієнтацій індивіда та прояву їх в усталених ціннісних установках. Цінності утворюють сукупність орієнтацій, елементів ціннісної суб'єктивності особи, що є для неї особливо значущими. Ці ціннісні орієнтації і складають основу її свідомості і діяльності, які в подальшому перетворюються в усталені на ціннісні установки індивіда.

Особливим аспектом нормального ціннісно-зорієнтованого життя людини (особи) в суспільстві є наявність соціальних норм. Соціальні норми — загальноприйняті в суспільстві правила, що регулюють поведінку людей. Відображають життєво важливі для суспільства процеси: підтримують порядок, рівновагу нейтралізують приховані в людині біологічні інстинкти, «окультурюють» людину; допомагають їй в соціалізації. Людина, вбираючи в себе вироблені суспільством норми, ціннісні орієнтації, починає бути самостійним носієм етичних принципів, етичних цінностей, а головне, сталих ціннісних установок. Вибрані особою етичні цінності втілюються в ціннісних орієнтаціях і проявляються у ціннісних установках людини, які спрямовують в самих різних ситуаціях помисли і вчинки індивіда.

Потреби відображають об'єктивну залежність людини від зовнішнього оточення, від соціального середовища. Соціальний інтерес об'єктивно обумовлений реальними можливостями, соціальним середовищем для

задоволення виникаючих у людини потреб. На сформованих потребах і інтересах особи надбудовуються, створюються, утворюються мотиви і цінності, які перетворюються у сталі ціннісні установки.

1.2. Генезис ціннісних установок особистості

На початку 90-х років ХХ ст Україна заявила про себе як про справжню європейську державу, що прагне розвивається на основі демократичних цінностей та визначила свої довгострокові цілі і пріоритети у напрямі європейської інтеграції. Невід'ємним елементом сучасних демократичних держав виступає громадянське суспільство, що функціонує як інструмент посередництва між приватними інтересами громадян та державою і створеними в рамках міждержавних організацій національними інституціями.

Інститути громадянського суспільства, шляхом залучення громадян до колективної діяльності у суспільно-політичній сфері, представляють їхні ідеї, сприяють артикуляції інтересів та досягненню колективних цілей. Проголошений новим керівництвом країни курс на розбудову правової, демократичної держави та громадянського суспільства стверджує орієнтацію нашого суспільства на європейські демократичні цінності. Саме європейська стратегія розвитку, якою пройшли наші східно- та центральноєвропейські сусіди, є найбільш прийнятним шляхом і для України, а спільні орієнтири та світогляд мають призвести до спільного географічного, економічного та культурного простору, яким і є Європейський Союз.

Як свідчить наш недавній досвід кризового розвитку, різні прошарки населення, особливо в регіональному вимірі, керуються досить відмінними, а іноді суперечливими ціннісними настановами, що ставить під загрозу єдність суспільства і майбутнє незалежної України. Отже, вироблення консолідованого розуміння спільної для нашого суспільства системи цінностей стає нагальною потребою та необхідною умовою подальшого розвитку українського суспільства.

Сучасна доба є часом інтенсивних світових глобалізаційних процесів, ціннісна сторона яких полягає в інтенсивному обміні інформаційними, матеріальними та духовними благами, що утворені і утворюються в локальних спільнотах людей. Водночас посилюється значення загальнолюдських начал у ціннісному багатстві світу, які створюють передумови для нового етапу людської цивілізації. З розвитком індустріального, а в наш час і постіндустріального суспільства утворення цінностей переноситься до площини соціокультурних та інтелектуально-інформаційних компонентів.

В умовах світових інтеграційних процесів українські національні цінності мають органічно вписуватися у систему загальнолюдських цінностей. Адже для формування особистості громадянина важливими є як національні цінності, так і загальнолюдські, що гармонійно інтегрують особистість не тільки в суспільство нашої країни, а й у світове співтовариство. Тільки вони є передумовою стабільного миру і у самій державі, і між державами взагалі.

Ціннісні установки були предметом численних досліджень як класиків філософії, так і сучасних учених, таких як І. Кант, Ф. Ніцше, К. Маркс, У. Томас, Ф. Знанецкий, Т. Парсонс, С. Ф. Анісімов, І. І. Антонович, Л. М. Архангельський, О. Г. Дробницький, К. С. Бакурадзе, В. А. Блюмкін, С. Ш. Авіліані, А. Г. Здравомислов, С. Н. Іконникова, І. М. Ільїнський, А. Н. Леонтьєв, В. П. Андрущенко, М. І. Горлач, В. А. Ядов, Л. Н. Каган, М. С. Каган, І. А. Майзель, О. Г. Дробницький, О. М. Бакурадзе, П. В. Копнін, О. А. Ручка, Л. М. Косарева, Е. С. Волков, І. В. Бойченко, І. Ф. Надольний, В. П. Розумний, Н. Ф. Головатий, І. А. Шакєєва, В. Г. Алексєєва, Б. А. Барабанщиков, П. В. Алексєєв, А. А. Кавалеров, А. І. Кавалеров, Є. Р. Борінштейн, Кадієвська І. А. і багато ін.

Практично у всіх формах діяльності індивід є членом однієї з груп (великої або малої), таким чином, він приймає або відкидає ті, що склалися в групі норми, цінності, інтереси. На думку Д. А. Леонтьєва [89], цілком розумним є припущення про те, що засвоєння цінностей у великих соціальних групах завжди опосередковано цінностями малих груп,

референтних для індивіда, а «особові цінності є генетичним похідним від цінностей соціуму».

Селекція, привласнення і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковують його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть бути як каталізатором, так і бар'єром до засвоєння цінностей великих соціальних груп, у тому числі і загальнолюдських цінностей» [90, с.40].

Цінності є важливим фундаментом для вивчення ціннісних установок. Так, філософ Ш. Кикнадзе дає визначення установки, підкреслюючи, що це загальні орієнтації особи на певні об'єкти, які передують дії і відображають можливість діяти упевнено. Якщо поняття «ціннісної орієнтації» особи введено в соціальну філософію ще в середині XIX сторіччя, то в соціологію введено в 20-х роках XX сторіччя американським соціологом Уолтом Томасом і польським соціологом Ф. Знанецьким. Ціннісні орієнтації виступають як соціальні установки особи, регулюють її поведінку. Соціальні установки - це соціально певні можливості особи діяти відповідно об'єкту дії [182, с. 26].

Відрізняються ціннісні орієнтації як соціальні установки вищого рівня від цінностей способу життя особи, від установок індивіда на приватні соціальні об'єкти і ситуації, які регулюють окремі вчинки. Ціннісні орієнтації відображають фундаментальні соціальні інтереси особи і визначають стратегічну направленість її діяльності. Ціннісні орієнтації виявляються як життєва позиція індивіда, його світогляд, моральні принципи [82, с.87].

Такий підхід до вивчення ціннісних установок закономірно приводить до утвердження необхідності розгляду їх в контексті складніших, глобальних життєпроявів особи, зокрема, в структурі самосвідомості, життєвих відносин особи [141], її життєвого світу в цілому [150], особового розвитку [133]. При цьому правомірно підкреслюється думка про те, що ціннісні установки є результатом саморозвитку особи, структуризації щодо зовнішньої діяльності по реалізації і розгортанню особових цінностей і значень [149, с.94-97].

Відмова від пансоціальної парадигми у вивченні ціннісних установок, характерна для сучасних дослідників, яскраво виявляється в твердженнях

типу: «Конкретна емпірична людина спочатку несе в собі свій, індивідуальний «сутнісний проект самовтілень», який є свого роду з'єднання цілей, цінностей, значень і алгоритмів його активності» [100].

Як тільки ми починаємо розглядати буття не саме по собі, а в його відношенні до людини як до суб'єкта, воно саме стає суб'єктивізованим, тобто набуває певної ціннісної значущості для людини. Таким чином, ціннісні установки - категорії, що виявляється в суб'єкт-об'єктних відносинах, вона виражає смислову позитивну значущість об'єкту для суб'єктивного буття. Причому об'єкт може знаходитися в просторі матеріального світу або культури або у вигляді різних форм позаприродного, ілюзорного твореного фантазією небуття; суб'єкт (індивід, група, суспільство) може вбачати в об'єкті не тільки особисті значення, але і національні, професійні або наділювати значенням традиції, що склалися в тому або іншому соціальному прошарку.

На думку П. Сорокіна [140] на основі ціннісних установок укладаються конкретні типи поведінки, у тому числі соціокультурні типи відношення людей до різних проблем». Крім того, він відзначав, що цінності - це існуючі в свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди і соціальні групи співвідносять свої дії. На основі цих орієнтирів і здійснюється вибір тієї або іншої соціальної ролі [141, с.249].

Враховуючи при цьому, що цінності мають здатність набувати значення в суспільному житті і практичній діяльності людини. Поза відносин людини до природи, іншої людини, суспільства, діяльності, що розглядаються в системі суспільних відносин, дослідження і вивчення теорії цінностей втрачає своє значення. Цінностям властива така внутрішня напруга, яка здатна збудити бажання, намір, інтерес, направлений на конкретний вид діяльності. Відтак, сучасна немарксистська аксіологія виокремлює дві групи цінностей: першу складають ті, що пов'язані з вітальними (життєвими) потребами людей, до другої - належать (надвітальні) фундаментальні цінності: Добро, Краса, Справедливість, Свобода, які В. Шинкарук і О. Яценко вважають надвітальними утвореннями, ствердженням всезагального в індивіді [176].

У структурі особистості, за диспозиційною теорією В. Ядова, фундаментальні цінності відносяться до вищого, найбільш сталого, рівня і, активно впливаючи на диспозиції нижчих рівнів, регулюють загальну спрямованість її соціальної поведінки [180, с. 89-105].

Місце та роль фундаментальних цінностей у суспільстві характеризується перш за все їх положенням у ціннісній системі та обсягом відповідних соціальних функцій, які вони виконують. За В. Нестеренко, цінності виступають як: форми утримання й закріплення споріднених смислів; “поля взаємності”, ґрунт для поєднання індивідуальних людських світів; підвалини, засади для розгортання певного світу; “мотиви мотивів”, смислове обґрунтування цілей діяльності; життєві та історичні орієнтири; певні зразки, канони смислоутворення [112]. Проаналізуємо ці функції.

Без звернення до цінностей людина втрачає зв'язок із людським світом. На небезпечність для неї такого становища вказує Е. Фромм: “Відсутність зв'язків з якими-небудь цінностями, символами, підвалинами переживається як моральна самотність: вона так само нестерпна, як і фізична самотність” [163, с.26]. У такому контексті фундаментальні цінності виступають підґрунтям для інтеграції індивідуальних інтересів і прагнень, сполучення індивідуальних світів, виконують функцію життєвих орієнтирів.

Тільки при включенні людини в систему соціальних відносин відбувається засвоєння фундаментальних цінностей, які, утворюючи ціннісне ядро особистості, “забезпечують цілісність і поступовість індивідуального розвитку, особистісну самототожність” (О. Леонтьєв), формують здатність людини співвідносити сталі взірці з динамізмом та протиріччями реального життя, керують її поведінкою.

Виступаючи як “мотив мотивів” людської діяльності, цінності надають їй певної смислової сталості, визначають спрямованість і спосіб дії.

Отже, розуміння сутності цінностей, їх структури та функцій належить до найбільш складних різнопланових та багатofакторних досліджень, адже, з одного боку, цінності мають конкретно-історичний характер, утворюють специфічну систему з відповідною ієрархією її структурних елементів для кожного окремого суспільства, стають підґрунтям для визначення

індивідуальних ціннісних установок, з другого - вони є інтегруючою основою існування людства загалом.

Розуміння процесу трансформації ціннісних установок, як зазначалося раніше, передбачає певний спосіб диференціації індивідом об'єктів навколишнього світу по їх значущості.

Враховуючи, що ціннісні орієнтації виступають як стійке відношення суб'єкта до об'єкта і формуються в процесі свідомого вибору суб'єктом життєво значущих для нього об'єктів [49, с.85-89], розглянемо основні філософські парадигми, представлені в науковій літературі.

У полі зору трансформації ціннісних установок особистості знаходяться соціальні, політичні, культурні, духовні, ромінформаційно-комунікативні аспекти, що представлені в рамках деяких теоретичних напрямків.

Аксіологічний напрямок у філософії представлено роботами Л. М. Архангельського, О. Г. Дробницького, А. Г. Здравомислова, В. П.Тугарінова, В. Б. Ольшанського, Кавалерова А. І., Кавалерова А. А., Борінштейна Є. Р. та ін. Концептуальні та методологічні підходи до дослідження ціннісних установок розглянуті у працях вітчизняних (Г. Вижлецов, С. Єрмакова, Д. Дзвінчук, Є. Борінштейн, І. Кадієвська, Б. Капустин, І. М. Клямкіна, В. А. Ядов та ін.) та зарубіжних (М. Рокич, Р. Інглхарт та ін.) учених. У рамках соціологічного напрямку слід відзначити роботи вчених, які значно розширили поле дослідження динаміки цінностей, ціннісної диференціації (В. Бойко, М. Горшков, Г. Дилигенский, Н. Журавлева, В. Соколов, Ж. Тощенко та ін.). У напрямку освітньої парадигми ціннісні установки розглядаються як результат залучення особистості до суспільної практики і соціальної дійсності (В. Бутенко, А. Воскобойніков, І. Зязюн, П. Ігнатенко, В. Сластьонін, Н. Талгаріна та ін.). Політичний напрямок вивчення проблеми цінностей та їх взаємозв'язок з політичною поведінкою, політичною культурою представлено у працях таких вчених таких як: А. Анохін К. Гаджиєв, О. Митрошенков, Д. Ольшанський, А. Парін, А. Соловйов, Є. Шестопап. Аналізуючи феномен "цінності", зарубіжні дослідники (Діснер Р., Долен М., Майтон Д., Морріс С., Ніколаєва С., Пітс Р.,

Христов Х. та ін.) визначають складність зазначеного явища, що містить у собі різні рівні і форми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості.

Водночас, зазначенні дослідження не розкривають проблеми трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі. Тому, сучасний освітній процес повинен бути спрямований не тільки на засвоєння знань, умінь, навичок і форм поведінки, але й зорієнтований на зміни ціннісних установок особистості.

Поняття „система цінностей” вживається стосовно конкретної соціальної спільності для позначення наочного втілення системи діяльності і суспільних відносин, які відображають сутність життєдіяльності, конкретно-історичний спосіб життя даної спільності

Поняттям „система ціннісних орієнтацій” вживається для позначення результату індивідуального відображення особою систем цінностей, вибраних суспільством, вважаючи, що системи ціннісних орієнтації більш варіативні, ніж системи цінностей. Формування системи ціннісних орієнтації відбувається, як можна зробити висновок з проведених до теперішнього часу досліджень і інтерпретацій їх результатів, шляхом залучення і пристосування індивіда до системи цінностей і норм соціального середовища (через значущі для індивідуума референтні групи).

Сталі ціннісні установки сприяють самоствердженню особистості, реалізації її здібностей і соціальних очікувань. Наявність у індивідуума сформованої системи ціннісних орієнтації забезпечує гармонізацію внутрішнього світу особи, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки [169].

Виявлення сутності феномена цінності як принципово відмінного від конкретики об'єктивного буття можна віднести до порівняно недавнього часу. Хоча думки про різні види цінностей — благо, добро, краса і т.д. можна зустріти і у класиків античності, і у теологів середньовіччя, і у ренесансних мислителів, і у філософів Нового часу, проте, на думку М. С. Кагана [67], узагальнюючого уявлення про цінність як таку і,

відповідно, про закономірність її проявів в різних конкретних формах, у філософії не було до середини XIX століття [70]

Проблема цінностей, в широкому значенні, завжди виникає в епохи обезцінювання культурної традиції та дискредитації ідеологічних засад суспільства. Так, криза Афіньської демократії примусила Сократа вперше поставити запитання: “Що є благо?”, - це і є основне питання загальної теорії цінностей. В Античній і середньовічній філософії ціннісні (етико-естетичні й релігійні) характеристики були включені в саме поняття реальності істинного буття.

Традиція ідеалістичного раціоналізму від Платона до Гегеля й відрізняється невіддільністю онтології й аксіології, буття і цінностей. Так, світогляд античності при всій відмінності матеріалістичних і ідеалістичних вчень, при всій протилежності релятивізму софістів і абсолютного ідеалізму Платона, задавався раціоналістичною філософією.

Стосовно Середньовіччя також не можна говорити про дійсні аксіологічні уявлення. У середньовічних теологів і філософів, як і у античних мислителів, зустрічаються лише розрізнені вислови про різні види цінностей, але відсутнє цілісне уявлення про природу цінності як такої, єдиної в безлічі її конкретних модифікацій. В епоху Просвітництва на рубежі 16-18 століть культивується у принципі безоцінкове пізнання - абсолютизація можливості пізнавальної діяльності людини. Небезпека такого одностороннього раціоналістично - сциєнтиського підходу яскраво позначив І. Кант [68], який виявив принципові відмінності діяльності етичного «практичного розуму» і естетичної «здатності думки» від чистого розуму, що пізнає світ, тим самим обмеживши її права і сферу дії в культурі.

Романтизм, теоретичні основи якого заклав І. Кант [68], розвинув його ідеї, і місце «трансцендентального суб'єкта» зайняло особово неповторне «Я», динамічне, інноваційне, ціннісне забезпечення якого не раз і назавжди дане, а мінливе в часі і в просторі. Але в той же час, Ф. Ніцше [113], визначаючи людину як оцінюючу істоту, розглядає «хороше і погане», «добре і зле» як цінності, «які билися на Землі тисячолітнім боєм», що «протиставили; вказує на необхідність такої фундаментальної «критики

моральних цінностей», при якій «сама цінність цих цінностей повинна бути одного разу поставлена під питання» [108].

В філософії вчення про цінності зайняло самостійне місце і виділилось в окремий філософський розділ у другій половині XIX століття, а в науковий обіг зарубіжної філософії було введено на початку XX сторіччя французьким філософом П. Лапі та німецьким філософом Н. Гартманом. «Цінність» як філософська категорія, що має універсальний характер, ввійшла у науковий обіг в 60-х роках XIX століття. Цей процес співвідноситься з появою трактату німецького філософа Г. Лотце (1818-1881) «Підстави практичної філософії» і з його твором «Мікрокосм» [189]. На його думку, треба чітко розмежовувати світ явищ і світ внутрішніх цінностей. Добро, наприклад, не можна включати в коло природних явищ. Лише «царство цілей» є джерелом цінностей.

Світ цінностей володіє не просто дійсним існуванням як щось остаточне, але є «самим дійсним з усього в світі. Заслуга його в постановці (а не вирішенні) питання про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в цінностях, а головне — у зведенні поняття «цінність» у коло основних категорій філософії.

Однак основна частина істориків філософії схиляється до думки, що лише лозунг Ф. Ніцше [113] про „переоцінку всіх цінностей” сприяв популяризації поняття „цінність”, яке потім ще більше закріпилось завдяки теоретико-ціннісній інтерпретації Г. Ріккертом [123,124] та М. Вебером [32] наук про культуру, а також завдяки суперечці про цінності в суспільних науках. Ідеї Ф. Ніцше зробили значний вплив на дослідження аксіологічної проблематики: у філософії центр тяжіння перемістився з проблеми пізнання на проблему цінностей, і сама проблема пізнання стала розчинятися, іноді частково, а іноді повністю в наочному полі аксіології, що становлювалася.

В зв'язку з цим приведемо два самих показових приклади: висновок О. Тоффлера [151], який писав, що перед людством відкриті сьогодні багаті і різноманітні можливості подальшого розвитку, але, яке майбутнє воно вибере, залежатиме, зокрема і, кінець кінцем, від цінностей, які визначають процес ухвалення ними рішень; і аналогічне резюме вітчизняного дослідника

М. С. Розова: «... в наступаючій новій історичній епісі провідною формою світогляду стане вже не релігійна свідомість, не ідеологічна свідомість, а ціннісна свідомість» [126, с.63]

Для сучасного проблемного поля актуальна позиція Е. Трельча, приведена М. С. Каганом [67]. На його думку, віссю сучасної теорії цінностей повинна стати людська індивідуальність її ціннісна усталенність. «Тоді цінності можуть зрозуміти в їх саме собою розуміючої суб'єктивності і в їх відносному характері, який виникає з практичного характеру і практичних цілей всього суцього, тобто із спрямовуючої всі життя», і далі вельми цінні пояснення: «ціннісна відносність не є релятивізм, анархія, випадковість, свавілля; вона означає постійно рухоме, що весь час творить, взаємопроникнення фактичного і мусить, яке тому ніколи не може бути визначене зовні часу і універсальне... Ціннісна відносність має сенс лише в тому випадку, якщо в цьому відносному стає живим і творить абсолютне» [70, с. 19].

Різноманітність підходів до вивчення проблеми формування ціннісних установок обумовлена перш за все тим, що поняття «цінність» вивчається цілим рядом наук. Щоб з'ясувати специфіку філософського підходу до вивчення даної проблеми і вирішити питання про можливості використання емпіричних даних, накопичених при її дослідженні в суміжних науках, розглянемо, як тлумачиться саме поняття «цінність» в різних науках.

Філософи пропонують ряд відповідей на питання про те, «що є цінностями»: цінності розглядаються як реальні предмети, що мають функціональну значущість для людей; цінності трактуються як ідеальні сутності (відчуття або ідеали), що виражають позитивне відношення суб'єкта до дійсності; цінності розглядаються як щось значуще взагалі (або, в позитивному, або в негативному аспектах) [115, с.10].

Останнє з розглянутих трьох трактувань знімає крайнощі перших двох, виступаючи як «примиряюче» трактування ціннісного феномена [49, с.85].

Очевидним представляється той факт, що особисті цінності - то не тільки результат вибіркового віддзеркалення в індивідуальній свідомості

цінностей суспільства, але і їх конкретизація, специфіка якої залежить як від позиції особи в соціальній системі, так і від рівня її розвитку.

Крім розглянутого вище підходу до ціннісної проблематики, при якому поняття «цінність» використовується для характеристики будь-якого оцінюючого відношення, відомі і інші трактування поняття «цінність», конкретизуючи його в рамках того категоріального апарату, яким оперують автори цих трактувань.

Так, представники так званої «функціональної» концепції розглядають цінність як здатність предметів і явищ обслуговувати потреби і інтереси людей. Таким чином, поняття цінності зближується з поняттям блага, що не привносить нічого принципово нового в його трактування. «Оцінююча» концепція ціннісного феномена, репрезентуючи цінність як ідеал, зводить останню до пізнавального, духовно-практичного відношення суб'єкта до об'єкта. Тим самим цінність позбавляється власне аксіологічного об'єктивного змісту. «Сигніфікативна» концепція або ототожнює цінність із значущістю, або зводить її до буденно-літературного поняття цінності, що вживається для позначення всіх форм людської значущості. При цьому відбувається перейменування всього значущого в цінне [49, с.86].

У соціології як цінності розглядаються деякі компоненти соціальної системи, що, частіше всього, співвідносяться з елементами культури. Їм приписується роль інструментів соціального регулювання, тобто тієї зв'язуючої ланки, яка сполучає інтереси і потреби людини з його ідеями, ідеалами, поведінкою. Термін «цінність» при цьому трактується достатньо багатозначно. Він використовується для позначення як значущих явищ, так і ціннісних відносин. Останні можуть бути соціальними і індивідуальними, позитивними і негативними, пов'язаними з оцінкою або соціальних і історичних явищ суспільства, або явищ природи, творів літератури і мистецтва.

При розгляді поняття «цінність» з погляду його психолого-педагогічного значення підкреслюється залежність як якісних, так і кількісних характеристик цінностей, від потреб людини, що живе в суспільстві. Вона сам при цьому виступає як ціннісний суб'єкт, а цінності

трактуються як елементи структури свідомості особи [23, с. 130-137]. Як синонімічні їм поняття при цьому виступають інтереси і переконання.

Особливістю освітянського підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються через призму особового відношення суб'єкта до навколишньої дійсності і особливостей орієнтації в ній. Звідси, ймовірно, і виникло словосполучення «ціннісні орієнтації».

Відтак, у ході вивчення такого феномена як ціннісні установки бралися до уваги зазначенні вище ідеологічні, політичні, моральні, естетичні і інші підстави оцінок суб'єктом навколишньої дійсності і орієнтації в ній, а також спосіб диференціації індивідом об'єктів навколишнього світу по їх значущості.

Світовий досвід дослідження ціннісних установок пропонує різні підходи до вивчення їх формування і прояву. Один з найвідоміших фахівців в області дослідження ціннісної проблематики К. Клакхон [72] на питання, чому існують цінності, відповів: «Тому що без них життя суспільства було б неможливе; функціонування соціальної системи не могло б зберегти спрямованість на досягнення групових цілей; індивіди не могли б одержати від інших те, що їм потрібно в плані особистих і емоційних відносин; вони б також не відчували в собі необхідний захід порядку і спільності цілей» [188].

М. Рокич [127], що узагальнив і систематизував результати дослідження цінностей в різних аспектах, зокрема, у філософському (Ч. Моррісом), в психологічному (Б. Смітом), соціологічному (Р. Віллінсом) та ін., запропонував визначати цінності як «абстрактні ідеї позитивні або негативні, не пов'язані з певним об'єктом або ситуацією, виражаючи людські переконання про типи поведінки і переважні цілі». При цьому він виходив з наступних припущень:

«1. Загальне число значущих і мотивуючих ціннісних орієнтацій у людини невелике.

2. Всі люди в основному володіють схожими ціннісними орієнтацій, що мають лише різний ступінь значущості для кожного.

3. Всі ціннісні установки організовані в системи.

4. Витоки людських ціннісних орієнтацій простежуються в культурі, суспільстві, соціальних інститутах особи.

5. Ціннісні орієнтації спричинюють вплив на багато феноменів, що є предметом дослідження ряду наук». Теоретичні посилки, на яких М. Рокич [127] будував свій емпіричний аналіз, зводилися до наступного:

1) загальна кількість дійсно значущих і тому мотивуючих людську поведінку ціннісні орієнтації невелика;

2) схожі ціннісні орієнтації, носіями яких виступають люди, володіють для кожного з них різною значущістю;

3) всі ціннісні орієнтації організовані в системи;

4) коріння ціннісних установок конкретної людини ми знаходимо в культурі тих або інших соціальних спільностей, соціальних інститутів, в структурі свідомості особи;

5) ціннісні орієнтації впливають на функціонування цілого ряду соціальних феноменів, що знаходяться у фокусі уваги різних соціогуманітарних наук [127, с. 5].

Таким чином, узагальнюючи свої емпіричні дослідження, М. Рокич [127] виділив, як відомо, два класи цінностей: цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні), які були встановлені в основу розробки його листка опитування, що набув широкого поширення в ході експериментальних досліджень ціннісних орієнтації і адаптованого для російськомовного контингенту випробовуваних В. А. Ядовим [183], а пізніше Д. А. Леонтьєвим [88,89].

Першими вітчизняними дослідниками процесу формування ціннісних орієнтації і чинників, що впливають на їх подальше становлення і розвиток, які вивчали дане утворення в рамках згаданого вище пансоціального напрямку, стали В. Б. Ольшанський, А. Г. Здравомислов, В. А. Ядов, Е. В. Ільєнков. В. Б. Ольшанський розглядав ціннісні орієнтації як прагнення особи або групи до різних форм соціальної значущості.

А. Г. Здравомислов [58] і В. А. Ядов [183] зв'язували поняття ціннісних орієнтації з психологічним поняттям установки особи, але, оскільки поняття «цінність» саме по собі носило суто суспільний характер, дані установки особи

сталі розглядатися як соціальні, а сам феномен ціннісної орієнтації - як соціально-психологічний.

На думку А. Г. Здравомислова [58], А. С. Шаєва [63], В. А. Ядова [183], ціннісні орієнтації є установкою особи на ті або інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства. Це «відносно стійке, соціально-обумовлене, вибіркоче відношення людини до сукупності матеріальних і духовних благ, ідеалів, які розглядаються як предмети, мети або засобів для задоволення потреб життєдіяльності особи» [170].

Даний підхід піддається сучасними дослідниками обґрунтованій, на наш погляд, критиці. Так, за твердженням Р. Я. Головних, якщо під ціннісними орієнтаціями розуміти установки, то навряд чи можливо говорити про дослідження і вивчення якісно нового явища, швидше - про розширення поняття «установка» за допомогою введення в нього ціннісного змісту. Вихід сучасні дослідники бачать в тому, щоб виділити соціальну природу установки, яка зв'язується все з тими ж цінностями. На цій підставі феномен ціннісної орієнтації і розглядається як соціально-психологічний, а за понятійну основу поняття «установка», а не поняття «орієнтація» [47, с.85-89].

Разом з розглядом цінностей як різновиди соціальних установок (Ядов В. А. [183]), цінності досліджувалися соціологами у взаємозв'язку з поняттями «думка», «переконання», «уявлення» (Ручка А. А. [132], Рокич М. [129]). У той же час психолог Н. І. Лапін [86], підкреслює, що ціннісні установки слід розглядати як узагальнені цілі і засоби їх досягнення, які забезпечують інтеграцію суспільства і при цьому допомагають суб'єкту або групі здійснити вибір своєї поведінки в значущих ситуаціях. На його думку, кожна цінність і система цінностей не тільки утворюють внутрішній стрижень культури, що увібрав в себе «квінтесенцію» потреб і інтересів суспільства, але і мають «двоєдину підставу в індивіді як самоцінному суб'єкті і в суспільстві як соціокультурній системі» [88, с.7].

Різноманітність цих підходів обумовлена соціальними змінами в суспільстві, в ході яких система ціннісних установок індивіда зазнає істотних зміни. Разом з очевидним впливом соціуму на процес формування цінностей,

прийшло усвідомлення важливості розгляду ціннісних установок, як індивідуального утворення, що має комплексний характер і займає одне з найважливіше місце в структурі особи.

Таким чином, ціннісно-смилова сфера – це функціональна система, що формує смисли і цілі життєдіяльності людини та способи їх досягнення. З однієї сторони ціннісно-смилові орієнтації прищеплюються людині соціумом, а з іншої сторони, і сам індивід активно формулює і конкретизує їх в результаті з'являються усталені ціннісні орієнтації. Відсутність усталених ціннісних установок у особистості дезорганізує усю систему цінностей індивіда. Неможливо собі уявити ціннісну установку особистості на ту чи іншу цінність як деяке ізольоване утворення, не враховуючи її пріоритетність, суб'єктивну важливість відносно інших цінностей, тобто включеність до відповідної системи цінностей. Відтак, типологізація цінностей детермінується не тільки цілями, задачами, проблематикою конкретного індивіда, але і тим, як розуміє дані феномени (цінності) той або інший суб'єкт, який зміст він вкладає в розглядаєму категорію.

Однією з найпоширеніших і узагальнюючих типологій цінностей є їх розділення на цінності-цілі і цінності-засоби. Фундамент цієї типології закладений етичною концепцією німецького антрополога, представника Баденської школи неокантіанства М. Шелера [177], який по праву вважається одним з основоположників аксіології. У роботі «Формалізм в етиці і матеріальна етика цінностей» він пише: «Серед цінностей є такі, які зберігають свій ціннісний характер незалежно від всієї решти цінностей і до суті яких належить феноменальна співвіднесена з іншими цінностями, без якої останні не можуть бути «цінностями». Перші я називаю «самостійними»; другі «похідними цінностями» (М. Шелер, [177, с. 321]). «Перехідними цінностями» або «цінностями-засобами» М. Шелер називає феномени, які служать для переходу від одного типу названих вище цінностей до іншого.

У своїй типології цінностей М. Шелер [177] виходить з того, що всі людські цінності можна представити у вигляді двох порядків, що нашаровуються один на одного. Один з них вибудовує ціннісну ієрархію по

критерію моральності, що має об'єктивний характер. По висхідній цей порядок представлений, по М. Шелеру [178], таким чином: цінності відчуттів; вітальні цінності; духовні і релігійні цінності. Інший порядок відображає відношення між «висотою» цінності і її «сутнісним» носієм. Тут М. Шелер [178, с. 319-323] виділяє вісім груп цінностей. Їх ієрархія (від більш високих до більш низьких) наступна:

- особові і наочні цінності; власні і чужі цінності, що володіють однаковим статусом; цінності актів, функцій, реакцій;

- цінності переконання, дії, успіху; цінності інтенції і цінності стану; цінності підстав, форм, відносин; індивідуальні і колективні цінності, нарешті, самостійні і похідні цінності.

В той же час, Е. Фромм класифікує цінності відповідно до п'яти виділеними ним груп потреб [163]. Це потреба в спілкуванні (міжособові зв'язки, любов, дружба); потреба в творчості; потреба в безпеці; потреба в самоідентифікації і, нарешті, потреба в пізнанні навколишнього світу.

Дана класифікація базисних потреб особи виявилася вельми продуктивною для нашого аналізу ціннісного світу студентської молоді, рівно як і типологія потреб, представлена відомим американським психологом А. Маслоу [101]. Фактично ототожнюючи потреби і цінності, А. Маслоу [101] в своїй ієрархічній типології потреб від фізіологічних потреб (в їжі, одягу, житло, репродуктивна потреба і т.д.), які він називає первинними елементами в мотивації поведінки особи, сходять до потреб екзистенційних (потреба в безпеці, упевненості в завтрашньому дні, стабільності умов життєдіяльності і ін.), соціальним (потреба в спілкуванні, турботі про інших людей, прихильність до певного колективу і т.д.), потребам престижу (потреба в пошані, визнанні, високій оцінці з боку інших людей в професійній кар'єрі, підвищенні соціального статусу і т.д.) і, нарешті, до потреб самовираження, реалізації духовних потенцій, що перш за все актуалізується в творчості. При цьому А. Маслоу вважає, що активізація потреб більш високого рангу відбувається лише за умови задоволення потреб, що знаходяться в підставі представленої ієрархії [175, с. 478].

Багато в чому будуючи свої власні дослідження на типології потреб А. Маслоу, ми проте вважаємо за необхідне підкреслити, що її не можна назвати універсальною, описуючою всі без виключення ціннісні феномени. І не тільки тому, що універсальної типології взагалі не може бути, але і, головним чином, тому, що соціальна практика і спеціальні дослідження, свідчать про те, що далеко не всі люди, задовольнивши потреби «низького» рівня, актуалізують потреби більш високого рангу. З другого боку, історія, у тому числі радянська, знає немало прикладів того, як люди, позбавлені можливості задоволення елементарних життєвих потреб, достатньо активно реалізують свої духовні потреби, креативні здібності.

Проте ще раз підкреслимо, що ієрархія потреб А. Маслоу стала для нас, як і для багатьох інших сучасних дослідників, важливою відправною крапкою в побудові власних концептів ціннісної ієрархії. В своїх теоретичних побудовах ми, у тому числі, враховували досвід розробки типології цінностей вітчизняними вченими.

Серед них типологія, запропонована Е. Вишневським. В ціннісній ієрархії Е. Вишневського особливе місце займають такі універсальні, вічні цінності, як доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість і т.д. Виходячи з примату цих цінностей, необхідно, на думку дослідника, розробляти концепцію національного виховання молоді. Вслід за загальнолюдськими цінностями в ієрархії Е. Вишневського йдуть ідеали, характерні для того або іншого народу і тому володіючи специфічно конкретним змістом [139, с.128]. Гармонійність функціонування і збалансованість відносин між різними елементами ціннісної системи досягається, на думку Е. Вишневського, «заданістю зверху», тобто приматом універсальних загальнолюдських цінностей. Проте дослідник підкреслює, що за певних умов той або інший елемент системи може стати автономним, самодавлючим.

В одному випадку це може привести до самоізоляції людини, в іншому (при домінуванні орієнтації на національні цінності) — до національного чванства і навіть до шовінізму, в третьому (коли артикують перш за все корпоративні або індивідуальні цінності) - до замкнутості, індивідуалізму.

У контексті трансформаційних процесів особливого значення набуває питання про вершину ціннісної ієрархії («головний предмет віри»). Деякі дослідники, у тому числі ті, що звертаються до проблеми ціннісної трансформації, вважають, що одним із способів виявлення динаміки ціннісних установок є їх типологія по критерію схвалення / заперечення. Проте ми не можемо погодитися з таким підходом, бо вважаємо, що «заперечувана» цінність за визначенням не може бути такою (тобто цінністю). Бо цінність - це те, чого людина бажає, прагне, хоче добитися в своєму житті, а також те, що їй допомагає досягти поставленої мети. Інша справа, що за певних умов та або інша цінність перестає бути такою для людини. При цьому вона не стає «заперечуваною» цінністю вона просто для нього не-цінність.

Виходячи з такої сутнісної характеристики цінностей, як їх консервативність, можна припустити, що в контексті викладеної вище типології найбільшою мірою ця властивість аксіологічних феноменів виявляється на рівні загальноприйнятих цінностей. Прекрасною ілюстрацією цьому служить стан ціннісної свідомості старшого покоління пострадянських суспільств, якому так важко розлучитися (якщо взагалі можливо) з комуністичними цінностями та ідеалами.

З другого боку, ціннісний консерватизм, з нашої точки зору, виявляється, наприклад, в орієнтаціях на такі традиційні цінності, як сім'я, діти, сімейне благополуччя, що фіксується практично у всіх дослідженнях вітчизняних і зарубіжних соціологів, проведених останніми роками.

Сенсожиттєві цінності європейської культури, поза сумнівом відрізняються від сенсожиттєвих цінностей азійської і т.д. культур. Нас, звичайно, цікавлять ті цінності, на базі яких відбувалися трансформації ціннісних установок особистості в освітньому процесі. І хоча Україна знаходиться на периферії європейської цивілізації, ціннісний дискурс останньої їй далеко не чужий.

Таким чином, ми не поділяємо позицію деяких сучасних дослідників, що підкреслюють альтернативний, взаємовиключний характер названих вище типів цінностей. Вони можуть не тільки «співіснувати» в свідомості

особи (або соціальної групи), але ефективно взаємодіяти, детермінуючи динамічність і адаптивні здібності ціннісних структур.

Проблема ціннісних орієнтацій залишається актуальною практично з моменту виникнення філософії. В складному процесі трансформаційних перетворень вона набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період відбувається трансформація системи ціннісних установок індивідів, що має принципове значення для вибору особою тієї або іншої поведінкової стратегії, а значить визначаючої майбутнє суспільства. Нагадаємо, що ціннісні орієнтації та ціннісні установки були предметом духовно-мотиваційного ціннісного дискурсу численних досліджень як класиків філософії, так і сучасних учених, (Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, К. Маркс, У. Томас, Ф. Знанецкий, Т. Парсонс, С. Ф. Анісімов, І. І. Антонович, Л. М. Архангельський, О. Г. Дробницький, К. С. Бакурадзе, А. Г. Здравомислов, С. Н. Іконникова, І. М. Ільїнський, А. Н. Леонтєв, І. С. Кон, В. Б. Ольшанський, В. А. Ядов, Д. А. Леонтєв, С. С. Бубнов, М. Рокич, Л. Я. Гозман, Ю. М. Орлов, В. І. Чупров, М. Х. Тітма, В. П. Тугарінов, Г. Г. Ділігенський, В. В. Столін, Н. І. Лапін, В. В. Водзінська, І. М. Клямкин, І. А. Суріна, Н. Е. Смірнова, О. І. Зотова, М. І. Бобнева, Н. Д. Никандров, В. Т. Лісовський, Н. Ф. Наумова, С. Я. Матвеев, Н. Г. Багдасарьян, Е. А. Клімов, Е. А. Якуба, Л. Б. Косова, Ю. М. Жуков, Е. С. Волков, Н. Ф. Головатий, І. А. Шакєєва, А. А. Ручка, В. Г. Алексєєва, Б. А. Барабанщиков і багато ін.), які розмежовували значимість досліджуваної категорії. Відтак, систематизуючи результати вищевказаних наукових досліджень, зазначимо, що ціннісні орієнтації – важливий елемент структури особистості, що детрмінує мотивацію її поведінки в соціумі. Це індивідуальне віддзеркалення в свідомості людини цінностей суспільства, а ціннісна система виступає як певна ієрархія цінностей конкретного індивіда, яка формується під певним впливом соціального середовища, соціально-демографічної групи, в яку він входить.

Ідентифікація людиною цінностей дозволяє їй повною мірою оцінити свою повноцінність, оскільки свідчить про наявність у неї стійких механізмів

для оцінки, для усвідомленого або неусвідомленого допустимих в конкретних обставинах зразків соціальної поведінки.

Відтак, ціннісні орієнтації особистості – особистісний вибір ідеалів, особистісна спрямованість на світ цінностей, побудова їх індивідуальної ієрархії, включення їх у цілі і мотиви життєдіяльності. Ціннісні установки особистості – цілеспрямований вплив соціуму на формування освітньої орієнтації особистості.

Для описання процесів зміни систем освіти ціннісних орієнтирів дослідники [8, 14] використовують такі поняття, як «реформування», «трансформація», «модернізація». Осмислення історичного досвіду, на думку Н. В. Шубелки [180], «дозволяє розрізнити реформацію освіти, як свідому суб'єктивну діяльність освітян, метою якої є зміна освіти та трансформацію як об'єктивний результат реформаторської діяльності.

Спираючись на дослідження [158, 159, 160, 177], відмінність реформації від трансформації ціннісних орієнтирів освіти ми розглядаємо як таку, що формується внаслідок впливу соціально-економічних, політичних, культурних передумов та чинників на процеси здійснення реформаційних проєктів» [177, с. 44]. Але з наведеного тлумачення даних понять не простежується інші їхні сутнісні характеристики, крім детермінації від суспільних чинників. С. Кримський [82], розгортаючи концептуальну презентацію перехідного суспільства, трансформацію визначає як істотну структурну переробку системи, «яка (виходячи за межі простого перегрупування її елементів) перетворює шляхом зміни зв'язків, відношень, опосередкувань (чи, навіть, умов детермінації) організацію і функції вихідного формоутворення», а реформування як керовану трансформацію [84, с. 7].

Соціокультурні зміни, які відбуваються в українському суспільстві на рівні глобальних процесів, знаходяться в прямій залежності від ціннісних установок соціуму. Аналіз готовності людей, соціальних груп, спільнот до сприйняття майбутніх подій і дій в певних напрямках надасть можливість прогностичному соціальному проєктуванню створення соціокультурного ареалу життя України в умовах соціокультурної трансформації [20].

Значення ціннісних установок в плані орієнтації індивідів на цінності, приписуючі визначені соціально і культурно прийняті способи поведінки, важко переоцінити. Воно тісно пов'язане з такими поняттями, як: цінності, ціннісні орієнтації, ціннісна думка, соціальна установка, ментальність, ціннісна свобода, ціннісна ідентифікація, культура, співвідношення цінностей і т.д.[150].

Ціннісні установки [20] – це здібність людей до етичної або етичної оцінки різних подій соціальної дійсності виходячи з визначених позицій, і до дій, що ґрунтуються на цій оцінці.

Зміст установок знаходиться в прямій залежності від ролі об'єктивного і суб'єктивного чинників в структурі діяльності. Виникнувши в конкретній діяльності, установки можуть виявитися при зустрічі з схожими, такими, що мають значення для особи, соціальної групи, об'єктами і визначати поведінку особи в схожих ситуаціях. В той же час зміна ціннісних установок практично завжди обумовлена зміною самій діяльності суб'єкта. Відтак, ціннісні установки, сформульоване У. Томасом і Ф. Знанецким, як «суб'єктивні орієнтації індивіда як члена групи (спільності, суспільства) на ті або інші цінності, приписуючі визначені соціально прийняті способи поведінки» [151, с. 383]. Отже, установки не можна розглядати як фіксовану і постійну величину, оскільки вони є природним продовженням процесів, що відбуваються в суспільстві та відображаються в свідомості особистості. Тим більше значущою є проблема впливу ціннісних моделей в умовах зміни соціокультурній реальності.

Використання досліджуваних понять щодо з'ясування сутності ціннісно зорієнтованого освітнього процесу має свою особливість, яка полягає у необхідності визначення їх спрямованості, світоглядно-аксіологічної наповненості. Якщо ми говоримо про структурну переробку освітньої ціннісно зорієнтованої системи, перегрупування її елементів, то необхідно знати, що і в що ми перетворюємо, тобто що хочемо отримати на виході

(освітній ідеал). З огляду на це доречно було б описувати освітні процеси терміном модернізація.

В даному випадку ми солідарні з точкою зору М. Михальченка [105, с. 34-35], який вважає, що «трансформація, зміна, розвиток можуть бути орієнтовані на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т.п. Модернізація ж орієнтує суспільство і його структури, сфери на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, задач, пріоритетів, стратегій» Варто також згадати, що уявлення про модернізацію в zasadничені дуальною опозицією «традиція — сучасність» і певною концепцією сучасного світу. Це також становить її відмінність від таких споріднених понять, як суспільний розвиток, прогрес, піднесення.

Отже, використання терміну «модернізація» до визначення освітніх ціннісно зорієнтованого процесу, означає їх орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії. «...У Болонський процес, - зазначає В. Андрущенко, - треба йти більш цілеспрямовано, системно і послідовно, а головне - глибоким розумінням його суті й серйозної модернізації системи освіти України відповідно до європейських стандартів» [6, с. 5-9].

Сутність модернізації системи освіти полягає у переході до нової освітньої ціннісно зорієнтованої парадигми. Поняття парадигма означає «сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством і які забезпечують існування наукової традиції» [137, с. 227]. Визначена нею низка наукових та метафізичних переконань створюють теоретичний каркас, в середині якого наукові теорії можуть випробовуватися, оцінюватися, а при необхідності переглядатися.

Таким чином, освітня аксіологічна парадигма - це сукупність принципів і способів організації та побудови освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту та її онтологію, ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу, адекватного антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [161, с. 13]. Відтак, це означатиме зрілість науково-педагогічної та філософської

думки, її готовність до повної або часткової зміни елементів освітньої аксіологічної матриці, а також презентує цілісність архітекτονіки морально-світоглядних та ціннісних зрушень у соціальних інститутах.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових джерел, щодо аксіологічної проблематики засвідчив, що проблема цінностей людського життя, її ідеалів і цілей здавна була складовою частиною філософії (Лейбніц Г., Декарт Р., Гегель Г., Хайдегер М. та ін.). Однак, дослідження сутності феномена цінності як принципово відмінного від конкретики об'єктивного буття відноситься до порівняно недавнього часу. Хоча думки про різні види цінностей — благо, добро, красу і т.д. зустрічаємо у класиків античності, у теологів середньовіччя у ренесансних мислителів, у філософів Нового часу, проте, узагальнення уявлень про цінності як такі і про закономірність їх проявів в різних конкретних формах, у філософії не було до середини ХІХ століття. Цінність як філософська категорія, що має універсальний характер, ввійшла у науковий оббіг в 60-х роках ХІХ століття. Цей процес співвідноситься з появою трактату німецького філософа Г. Лотце «Підстави практичної філософії» і з його твором «Мікрокосм».

З початку 90-х років істотно змінюється теоретико-методологічний ракурс в осмисленні цінностей, ціннісних установок. В першу чергу, дані обставини пов'язані з кардинальними трансформаційними процесами, які являють собою результат підвищення інтенсивності, різновидів суспільних відношень як в середині людських спільнот, так і між ними.

У полі зору трансформації ціннісних установок особистості знаходяться соціальні, політичні, культурні, духовні, інформаційно-комунікативні аспекти, що представленні в рамках наукових досліджень вчених різних теоретико-методологічних напрямків: аксіологічного, соціального, психолого-педагогічного, політичного та ін. Науковці визначають складність

означеного утвору, що містить у собі різні рівні і форми взаємодії суспільного й індивідуального в особистості. Водночас, зазначенні дослідження не розкривають проблеми трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі.

Ціннісні установки мають конкретно-історичний характер, утворюють специфічну систему з відповідною ієрархією її структурних елементів для кожного окремого суспільства загалом і індивіда окремо, стають підґрунтям для визначення індивідуальних ціннісних установок суб'єктів; вони є інтегруючою основою існування людства загалом. В періоди суспільних трансформацій відбувається руйнування ціннісних стереотипів, що обумовлює заповнення ціннісного вакууму великою кількістю різних псевдоцінностей і псевдоціннісних поведінкових практик.

Філософи пропонують різні позиції щодо питання, «що є цінностями». Їх можна згрупувати наступним чином. Представники так званої «функціональної» концепції розглядають цінність як здатність предметів і явищ обслуговувати потреби і інтереси людей. Таким чином, поняття цінності зближується з поняттям блага, що не привносить нічого принципово нового в його трактування. «Оцінкова» концепція ціннісного феномена, представляючи цінність як ідеал, зводить останню до пізнавального, духовно-практичного відношення суб'єкта до об'єкта. Тим самим цінність позбавляється власне аксіологічного об'єктивного змісту. «Сигніфікативна» концепція або ототожнює цінність із значущістю, або зводить її до буденно-літературного поняття цінності, що вживається для позначення всіх форм людської значущості. При цьому відбувається перейменування всього значущого в цінне.

Відтак, аксіологічний підхід до вирішення проблем конститування ціннісних установок в національному освітньому процесі слід розглядати через форми усвідомлення регулятивних цінностей особистості на загальносуспільному та ціннісно-сміслових рівнях.

Проведений аналіз наукової літератури з питання визначення ціннісних установок показує, що категорії «цінність», «ціннісні орієнтації», «ціннісні установки» не є спільними для філософії, соціології, психології та інших гуманітарних і соціальних наук. Кожна наука досліджує свій аспект цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісних установок. Відтак, ціннісні установки людини є основною максимою в структурі її особистості, індивідуально інтегрованою частиною духовних загальнолюдських принципів, а ціннісні орієнтації – соціальним утворенням, котре визначає цю особистісну частину. Знаючи переважаючі в суспільстві цінності й об'єктивні закономірності певного етапу розвитку, можна здійснювати політичне управління у найбільш сприятливий на даному етапі спосіб. При цьому необхідно враховувати не тільки основні цінності, ціннісні орієнтації та ціннісні установки але й їхні численні різновиди у межах тої чи іншої провідної суспільної цінності.

Одержані висновки щодо ціннісних установок особистості як предмету філософського аналізу знайшли своє відображення в таких публікаціях:

1. Бадюл О. С. Цивілізаційні і позацивілізаційні дії на еволюцію цінностей. / Бадюл О. С. // Наукове пізнання: методологія та технологія. / – Науковий журнал. / Спецвипуск 2 (22). – Одеса, 2008. – С.14–19.
2. Бадюл О. С. Експлікація поняття цінність. / Бадюл О. С. // Перспективи. – Науковий журнал, 3(43). – Одеса, 2008. – С.3–8.
3. Бадюл О. С. Цінності освіти у системі ціннісних установок особистості. / Бадюл О. С. // Наукове пізнання: методологія та технологія. – Науковий журнал. / Спецвипуск 2 (22). – Одеса, 2010. – С. 3–8.

РОЗДІЛ II

ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Освіта як соціальний феномен

В XXI ст. особливої актуальності і значущості набуває аналіз тих глобальних тенденцій розвитку суспільства, котрі, внаслідок значних перетворень, що здебільшого носять флюктуаційний характер, мають всі шанси для розвитку. Одна з них – освіта. Вона є однією з найважливіших складових культурної і пізнавальної діяльності людини, і розглядається нами як механізм соціогенезу, що підтримує становлення і прояв особи в соціальній системі. Інститут освіти — це найважливіший канал трансляції культурного досвіду, який внаслідок цього завжди представляє теоретичний інтерес. На підставі філософського аналізу феномену освіти існує взаємозв'язок між трансформаціями соціального, політичного культурного й психологічного характеру. Він виражається у тому, що в умовах глобалізаційних процесів органічна єдність інформації та освіти дозволяє інтегрувати усі трансформації, які відбуваються у сучасних умовах, у єдину ланку – загальноцивілізаційну трансформацію.

П. Сорокін, видатний соціолог XX століття, що визначив своїми ідеями багато глобальних напрямів досліджень суспільства, відносився до освіти і виховання як чинників зміни внутрішньокультурних систем [140, с.113].

У сучасній Україні дані питання набувають ще і великого практичного значення. Все більш зростаюча в житті суспільства роль освіти примушує замислюватися над проблемами її ефективності і оптимізації представників різних філософських, педагогічних, психологічних напрямів. Робляться численні спроби втілити нову стратегію освіти. Саме з розвитком нових

моделей освіти багатьох країн пов'язують перспективу подолання кризи техногенної цивілізації, можливість вирішення багатьох глобальних проблем. Та і сама проблема освіти набуває загальносвітового значення, адже не випадково ХХІ ст. оголошений ЮНЕСКО «Століттям освіти».

Освіта в своїй якісній характеристиці – не тільки цінність, але і результат, який „фіксує факт привласнення і державою, і суспільством, і особистістю всіх тих цінностей, які народжуються в процесі освітньої діяльності, котрі такі важливі для ... держави, суспільства, кожної людини, всієї цивілізації в цілому” [46, с.65].

Ми вважаємо, що сьогодні необхідно дослідити сутність освіти в трьох напрямках: по-перше, як поняття, яке також аналізується різними науками, що допоможе нам розглянути її (освіти) специфічні якості і властивості; по-друге, як соціальний інститут, який є виключним, неповторним, не схожим з жодними іншими соціальними інститутами; по-третє, як соціальний феномен, який перш за все напряду, безпосередньо впливає на соціалізацію особистості, передачу соціального досвіду.

Загалом, під освітою розуміють „процес розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значимим досвідом людства, втіленим в знаннях, вміннях, творчій діяльності і емоційно-цілісному відношенні до світу” [27, с.826].

Філософське осмислення освіти відбувається у двох напрямках. З одного боку освіта розглядається як система наукових уявлень про певну частину світу, а з іншою — як таке уявлення про світ, що формується в кожній людині в процесі освіти, тобто в процесі її розвитку, навчання і виховання [64, с.10].

Зрозуміло, проблеми ці старі як світ. Історія з часів Сократа, Платона, Епікура, Цицерона і до наших днів говорить про гострі і безперервні дискусії щодо найрізноманітніших питань, що стосуються виховання і освіти дітей, молоді і зрілих людей. Проте в останні десятиріччя вказані проблеми набули особливої унікальної гостроти і значущості. Історично появі освіти в сучасному її розумінні — як передачі знань від вчителя до учня, замість

традиційного способу — від батька до сина (від матері до дочки), сприяли софісти стародавньої Греції.

Використовуючи логіку як спосіб доказу, вони переконливо доводили неможливість загальноприйнятих понять, таких як рух. Здоровий глузд буденних думок стикався з логікою міркувань. Елеатам вдалося сформулювати проблеми, які зберігають актуальність до цього дня. «Апорії Зенона прагнули розв'язати Демокрит, Аристотель, Галілей, Лейбніц, Кант. Проте в історії науки і філософії «з'являються» Зенонові апорії» [40, с.66].

Виявлені елеатами можливості логічного мислення: шляхом міркувань і доказів приходили до несподіваних висновків, що розходяться з буденними уявленнями, викликали великий суспільний інтерес в умовах грецької демократії з її бурхливим суспільним життям і політичною діяльністю. Виявилася практична користь певного виду мислення: можливість, використовуючи аргументування, перемагати супротивника в суперечці. Мета мистецтва суперечки, евристики, заключалась не стільки в досягненні наукової істини, скільки в спростуванні доводів супротивника [21].

Софісти «створили якийсь небувалий в Греції культ слова і тим самим небувале піднесення риторики, що використовує слово для різних життєвих цілей» [95, с.29]. Знання стали користуватися попитом. Софісти одержували платню за навчання. Навчання (і освіта) вперше стало спеціалізованою діяльністю. У результаті пропаганди софістами нового мислення сформувалося нове відношення до світу, нова «космологія». От як характеризує її П. Фейерабенд: «Архаїчна космологія містить речі, події, їх частини; в них немає ніяких явищ. Повне пізнання об'єкту полягає в повному переліку його частин і особливостей. Проте, хоча людина не здатна одержати повного знання, вона може мати значну кількість його. Чим ширше її досвід, тим ширше її знання.

Нова космологія, яка сформувалася між VII і V ст. до н. е., проводить відмінність між багатознанням і істинним знанням і рекомендує не довіряти звичаю, породженому навіть обширним досвідом" [156, с.419]. Іншими словами «освіта приходять на місце звичаю» [41, с.117].

Але найважливіша зміна полягала в тому, що вчитель ставав «духовним батьком» учня. Тим самим софісти, а разом з тим освіта як діяльність, вели до розпаду родових зв'язків, падіння авторитету батька, сім'ї, традицій, зростання індивідуалізму і скептицизму серед молоді. Софісти були носіями нової раціональної культури, яка заперечувала традиційну культуру як культуру традицій. У софістів логіка залишається знаряддям індивідуального мислення; вибір аргументів, доказів визначається задачею міркування, інтересом індивіда. Звідси - відомий афоризм Протагора: «Людина є міра всіх речей, існуючих, якщо вони існують, і неіснуючих, якщо вони не існують». Платон в «Теететі», привівши слова Протагора, пояснює їх таким чином: «Яким кожна людина відчуває щось, таким швидше за все воно і буде для кожного». [64]. Для софістів, що розглядали людину як індивіда, цей вислів мав абсолютно інший сенс, ніж той, в якому його звичайно у наш час вживають, — воно затверджувало суб'єктивізм, індивідуалізм в пізнанні миру. Знання залишалося невіддільним від свого носія, істина ґрунтувалася на особистому переконанні [64, с. 50-51].

Поняття освіти зростає сьогодні до масштабів головної цінності, проте ця ідея сходить ще до 18-го сторіччя. Тому цікаво прослідкувати етимологію і становлення термінів «освіта», «виховання», «навчання» в історії філософської думки. Наприклад, І. Кант [68,69] вважав, що ці поняття нерозривно зв'язані, проте основним в цьому категоріальному ряді вважав термін «виховання», під яким розумів мистецтво, застосування якого повинне удосконалюватися багатьма поколіннями: «Кожне покоління, володіючи знаннями попереднього, може все більше і більше здійснювати таке виховання, яке пропорційно і доцільно розвиває всі природні здібності людини і таким шляхом веде весь рід людський до його призначення. ...Під вихованням ми розуміємо догляд (піклування, утримання), дисципліну (витримку) і навчання разом з освітою» [71, с. 479-480]. Під «навчанням» І. Кант [68] має на увазі формування навиків і знань і відносить його до фізичного виховання, яке включає розвиток тілесних сил і душевних здібностей, формування дисципліни. «Освіта» ж, на його думку, торкається формування моральності і відноситься до практичного виховання на відміну

від шкільної освіти або навчання (набуття вмінь) і прагматичного виховання (досягнення розумності) [71, с.480-481].

У своїй програмній роботі «Істина і метод» Г. Г. Гадамер відзначає, що поняття «освіта» є історичним і в той же час одним з найважливіших гуманістичних понять сучасності, пов'язаним з культурою. Слово «bildung» (освіта) - по Гадамеру означає «специфічно людський спосіб розвитку природних даних і можливостей індивіда». Учений вважає, що в період «між Кантом і Гегелем» закінчилося простимульоване Гердером формування цього поняття. «Кант ще не використовує слово «bildung» саме в значенні освіти». На думку Г. Гадамера, в процесі освіти особливий теоретико-пізнавальний статус набувають саме гуманітарні науки [39].

Слово "освіта" було ключовим для будь-якого періоду історії людства. Воно вказувало на механізм і одночасно середовище, які "відповідальні" за становлення, вирощення і самопородження особистості, розвиток людини і людства в їх єдності. Саме це мав на увазі Гегель, коли визначав освіту як "те, завдяки чому індивід володіє значущістю і дійсністю", коли писав, що індивідуальність "наскільки вона освічена, настільки вона дійсна й у цьому її сила" [43, с.263]. Великими мислителями, завдяки яким поняття освіти набуло сучасного змісту, слід вважати Я. А. Каменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. А. Дістервега, К. Д. Ушинського та ряд інших, які розуміли освіту як загальний духовний процес формування особистості.

Зокрема, Я. А. Каменський вважав, що основою розумового виховання є наочне знайомство дітей з довкіллям та різноманітна діяльність. Він довів, що в розумовому вихованні дитини слід дотримуватись поступовості, послідовності і систематичності відповідно до її розвитку і можливостей. Водночас він наголошував на необхідності індивідуалізувати прийоми і методи розумового виховання, бо у дітей вельми різні розумові здібності. Автор "Великої дидактики" не тільки зробив переворот у галузі шкільної освіти, впровадивши шкільно-урочну систему, що була практично першою упорядкованою технологією організації навчально-виховного навчання, а й послідовно розкрив джерела розвиваючого навчання, що надали їй сенс та належне місце в історії педагогіки.

Французький просвітитель Ж.-Ж. Руссо головний шлях розвитку дитини вбачав в особистому сенсорному досвіді. Тому основне завдання розумового виховання – розвиток органів чуття ще з дошкільного віку. Він вважав, що необхідно розвивати в дитині спостережливість, допитливість на основі активної діяльності. Однак, на його думку “саморозвиток”, “самодіяльність” дитини в розумовому вихованні, сприяє наданню переваги лише особистому досвіду, виключаючи слово вихователя, розповідь та книгу, як джерело здобуття знань.

Швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці завдання розумового виховання вбачав у тому, щоб вести маленьку дитину “від спокою, в якому вона перебуває після народження, до пізнання довкілля”. Три основних моменти вважав він важливими для розумового розвитку дитини: розширення кола спостережень; міцне і систематичне закріплення набутого; знання мови для вираження того, з чим ознайомилась дитина.

Послідовником Й. Песталоцці у Німеччині був Ф. А. Дістервег. Головна мета його дидактичної концепції – розвиток розумових сил і здібностей дітей. Навчання розглядалося ним як засіб всебічного розвитку дитини. Дістервег здійснив спробу диференціації дидактичних принципів і правил щодо учня, вчителя, навчального матеріалу, зовнішніх умов.

Видатний педагог К. Д. Ушинський услід за Я. Каменським і Ж.-Ж. Руссо вимагав, щоб навчання будувалося з урахуванням психологічних особливостей учнів. Автор фактично першої антропології – “Людина як предмет виховання” – вважав, що розвиток сприйняття перебуває у тісному зв’язку з розвитком мовлення і мислення, адже сприйняття живиться та насичує мислення дитини образними і конкретними уявленнями.

В розширенні світогляду дитини К. Д. Ушинський дотримувався принципу систематичності, послідовного ускладнення матеріалу від близького до далекого, від відомого до невідомого. Він вимагав, щоб матеріал викликав зацікавленість у дітей та відповідав науковим вимогам. Він здійснив це, створивши свої книги для читання – “Рідне слово”, “Дитячий світ”.

Традиційний спосіб масового навчання, який спирається на класно-урочну систему, склався у XVIII-XIX століттях. Замінивши в нових історичних умовах характер навчання, він зберіг його основні риси: вирішити практичні завдання – навчити дитину читати, писати, лічити та виконувати прості види діяльності. А це означає сформувати людину-виконавця.

Радянська влада в СРСР пішла по шляху доіндустріальної школи - "вихованню особистості", з наукою, як основою навчання. Вона проголосила принцип єдиної загальноосвітньої школи. Звичайно, від проголошення принципу до його повного втілення далеко. Але важливо, куди йти.

Школа "суб'єктів", будь вона навіть прекрасно забезпечена грошима і посібниками, буде усього лише більш ефективною фабрикою, але того ж продукту. Школа прагнула бути єдиною. Вона повинна була відтворювати народ, а не класи, як "подвійна" школа.

Так, поступово в XX ст. проблема освіти стала провідною в суспільній комунікації на переломних моментах життя суспільства, і виникла ідея безперервної освіти (1960-1980-ті рр.) або освіти через все життя (1990-ті рр.) [35, с.717]. Освіта в наш час не просто забезпечує підготовку кадрів, а робить практично кожному людину учасником освітнього процесу, який має на меті виховання всесторонньо розвиненої особистості.

Різноманітність значень терміну "освіта" (можна згадати, крім названих значень, очну, заочну, вечірню, дистанційну, відкриту) відображає складність сучасної освітньої сфери, різноманіття мовних практик його вживання. Функціонуючи як соціальний інститут, освіта є предметом аналізу педагогів, філософів, соціологів, культурологів, економістів, істориків та представників багатьох інших наук.

Зокрема, у педагогічній літературі поняття „освіта” відноситься перш за все до передачі і засвоєння знань, умінь і навиків, формування пізнавальних інтересів і здібностей, до спеціальної підготовки до професійної діяльності. Ці процеси здійснюються не відособлено, а в межах тих зв'язків, які обумовлені принципом єдності навчання і виховання.

В рамках культурології, яка розкриває історію, сутність і єдність культури того чи іншого соціуму, освіта досліджується з точки зору її

культуроутворюючих потенцій, можливостей діалогу і взаємозбагачення культур.

Економіка розглядає освіту з точки зору економічної віддачі і з позиції підтримки освітньої сфери з боку держави, суспільства, бізнесу.

Соціологи визначають освіту як складне і багатогранне явище соціального життя, сферу передачі, засвоєння та опрацювання знань і соціального досвіду.

У філософії з її плюралістичним світобаченням освіта розглядається через призму взаємовідносин людини, суспільства і держави. Філософський аналіз освіти підтверджує думку про те, що це комплексна, загальнонаукова проблема. І не можна аналізувати дану проблему з позицій гуманітарного, або природничонаукового, або технічного знання, оскільки у нас буде складатися метафізичне уявлення про проблему.

Освіта як загальнонаукова проблема відображає процес набуття суб'єктом знань, якими він раніше не володів. А оскільки знання можуть бути „буденними” і „науковими”, то освіта відображає процес набуття суб'єктом наукових знань. Ці знання відрізняються за характером (планомірність), за способом отримання (єдність теоретичного і практичного), за зв'язками складових елементів (закономірні, необхідні зв'язки) .

Однак, в рамках нашого науково завдання, існують такі найбільш відомі визначення поняття „освіта”:

- соціальний інститут (система освіти, учбові заклади, курси і т.п. організаційні структури);
- метод навчання і виховання (теорія, підхід, розуміння, спосіб);
- технологія навчання (методика, алгоритм педагогічних дій).

Характер освітнього процесу визначається його метою: підготовка фахівців для роботи в різних галузях виробництва і сферах суспільного життя (освіта фахівця, професійна освіта); збереження і розширення відтвореного соціального досвіду і форм суспільної життєдіяльності (освіта суспільства); формування і розвиток особи в спеціально організованому соціальному середовищі (освіта особистості) [64, с.9].

Сучасні дискусії про освіту покликані радикально переосмислити роль і зміст цього фундаментального суспільного інституту. Ключовим моментом даних дискусій є розгляд освіти не у вузьких технологічних межах, а в широкому історичному, соціальному і культурному контексті. Представляється дуже важливим на прикладі «критичної педагогіки» побачити принципові можливості розвитку української освіти.

Нажаль, сьогодні наша освіта частіше за все розрахована на засвоєння готового знання, а не на вирішення проблем. Проблемацентричність, діалогічність і дискусійність ще не стали нормою навчання. В ньому ще панують монологічні, проповідницькі моделі передачі знання від старшого покоління до молодшого. В результаті учні, володіючи інформацією, не вміють бачити в оточуючому їх житті проблемні ситуації, грамотно формулювати проблеми, самостійно вирішувати їх і т.д.

Освіта як соціальний інститут є сукупністю певних установ, осіб, які забезпечені спеціальними матеріальними засобами і здійснюють конкретні соціальні функції, з іншого боку, освіта — це набір, система ідей, правил, положень, стандартів, норм діяльності, поведінки людей у ситуаціях освітянського життя [96, с. 380].

Освіта як соціальний інститут має історичний характер. Це відносно стійка форма соціальної практики, за допомогою якої функціонує суспільне життя, забезпечуються необхідні соціальні зв'язки та відносини, що характеризують суспільство.

Специфіка освіти визначається типом суспільства, в якому вона функціонує, політичним, державним ладом, соціально-класовими, економічними відносинами. Разом з тим слід зауважити й наступність освіти в її історичному розвитку. Саме цей момент важливо враховувати в наш час, у період утворення нової української національної школи — школи XXI століття.

Маючи певну мету діяльності і виконуючи свої функції, освіта задовольняє відповідні соціальні потреби та інтереси. Внаслідок цього стабілізуються соціальні відносини і узгоджується різноманітна діяльність членів суспільства. Функціонування освіти, виконання людьми в межах

цього соціального інституту певних ролей зумовлюється соціальними нормами її внутрішньої структури. Саме ці норми визначають обов'язковий порядок, встановлюють міру, стандарт поведінки людей, спрямовуючи соціальну діяльність.

У зв'язку з цим слід зауважити, що освіта інтегрована в систему соціальних інститутів. Тільки така об'єднана система може забезпечити й гарантувати функціонування суспільства. Без соціальних інститутів взагалі не існує суспільства, людства як колективного утворення.

На наш погляд, феномен освіти проявляється в тому, що змінюється соціальна роль освіти в сучасному світі, перш за все, як сфери зайнятості і як специфічної індустріальної галузі, в яку залучені значні маси населення. До освітнього процесу залучаються нові маси населення, поєднуючи навчання з роботою. З'являються нові джерела освітньої інформації: преса, радіо і багатоканальне телебачення, аудіо- і відеокасети, Інтернет.

Безперечний вплив змін, що відбуваються, впливають на характер педагогічної підготовки: якщо раніше цілком достатньою була наочна підготовка вихователя, вчителя, викладача, а пізніше до неї додалася педагогічна, потім психологічна, то в сучасному вигляді підготовка викладача, вчителя і вихователя припускає і економічну, і правову, і управлінську, і екологічну, і комп'ютерну грамотність. Все це — свідчення зміни соціального статусу вчителя, викладача.

Отже, освіта - складне і багатогранне суспільне явище, сфера передачі, засвоєння і переробки знань і соціального досвіду. Сучасна освіта є певна система учбових і виховних форм діяльності, інтегруюча різні види учбової діяльності, її зміст в єдину соціальну систему, орієнтуючи їх на соціальне замовлення, на соціальні потреби суспільства [86, с.234].

Освіта - найважливіший соціальний інститут суспільства, з яким нерозривно зв'язаний як сам факт становлення людської цивілізації, так і всі подальші етапи її історичного генезису. Як відзначав Дж. Дьюї, «спрямовуючи діяльність юних, суспільство визначає своє майбутнє» [57, с.44].

Від наївних, спрощених і навіть примітивних форм до складних, ретельно і спеціально розроблених і постійно вдосконалюваних - такий багатовіковий шлях сфери освіти в просторі соціуму.

Видатні ідеї, концепції і досягнення тут знайдені через жорстке зіткнення думок, позицій, освітніх стратегій і технологій. Сократ, Платон, Арістотель, Цицерон, Сенека, Конфуцій, Ібн-Сина, Я. Коменський, Д. Дьюї, В. Сухомлинській, А. Макаренко - це тільки деякі всесвітньо відомі фігури, що позначають історично важливі етапи становлення сфери освіти в людській культурі.

Освіта визнана не тільки життєво необхідним способом набуття, подальшого накопичення і трансляції знань в житті все нових і нових поколінь людей. Освіта - оптимальний шлях формування людини, соціалізації особистості, один з важливих каналів нормативної регуляції, продуктивної зайнятості і морально-етичного контролю. Освіта виконує в суспільстві виключно важливу роль фундаменту всієї багатоманітної, перш за все практичної (економічної) діяльності людей.

Давно засвоєно також, що якісна освіта (глибокі і постійно поновлювані систематичні знання) - це шлях до свободи і що неучтво і недостатньо розвинена духовна культура - це смертельні вороги свободи як окремого індивіда, так і цілих народів, етносів, націй і держав. Неучтво ж завжди залишається опорою і надійним союзником різних форм поневолення, насильства і експлуатації.

Одним з основоположних чинників, що кардинально вплинули на генезис інституту освіти, стало визнання необхідності його органічної єдності з вихованням і реальним життям. Хоча це визнання не завжди реалізується повною мірою, все ж таки значущість його важко переоцінити [86, С. 235].

Формування, функціонування і розвиток освіти - об'єктивний, закономірний процес, обумовлений всією системою суспільних відносин, матеріальними і духовними потребами та інтересами суспільства. Освіта завжди більш менш повно відображає об'єктивну реальність, необхідність відповідності задачам суспільства.

Але закономірність ця не діє автоматично. Її здійснення залежить від суб'єктивного чинника, від свідомої і цілеспрямованої діяльності працівників системи освіти на всіх рівнях, від засвоєння ними задач, що стоять перед суспільством і державою у сфері освіти.

Ще на початку ХХ ст. в роботах Е. Дюркгейма освіта розглядалась як інститут соціалізації та збереження соціального порядку. В класичній стратифікаційній теорії М. Вебера освіта є однією з характеристик, що виділяють статусну групу. Г. Зіммель використовував освіту для змалювання способу життя різних суспільних прошарків.

В теоріях соціальної стратифікації освіта традиційно розглядалась як фактор підвищення соціального престижу, статусна характеристика та ресурс соціальної мобільності. Особливо важливу роль освіта відіграє в формуванні високостатусних груп в процесі виробництва їх соціальних позицій.

З функціоналістичної точки зору освіту можна розглядати як інститут, який поряд із релігією, сім'єю та законодавчою системою сприяє підтриманню стабільності в суспільстві.

В сучасному багатовекторному світі освіта є чинником функціонування громадянського, соціального, гуманістичного суспільства як ідеальної сфери співіснування людей.

Освіта, як цілеспрямований процес передачі знань в системі суб'єктно-суб'єктних відносин виникає з появою теоретичного рівня пізнання. Основною її задачею була необхідність щодо трансляції досягнень науки у свідомість соціуму. Зміст її має історичний характер, оскільки він визначається цілями та задачами освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. Це означає, що він змінювався під впливом розвитку наукового інформаційного виробництва та у необхідності забезпечення матеріальних і духовних людських потреб.

Основною метою освіти, ще за радянських часів, була підготовка молодого покоління до вступу у доросле соціально-виробниче життя. Ця підготовка була представлена як набуття та накопичення певного запасу соціального досвіду попередніх поколінь, що базувалася на ідеології того часу, достатнім для функціонування у конкретних умовах протягом

практично всього життя. Для більшості людей освіта була відносно коротким періодом у житті, деяким скінченим досвідом, що завершався із закінченням школи або професійно-технічного навчального закладу.

Взагалі освіту можна було б визначити як процес та результат засвоєння певної системи знань, вмінь та навичок, способів мислення, забезпечення на цій основі відповідного рівня розвитку особистості. Однак, освіта проходила багатовіковий шлях у своєму історичному розвитку. З одного боку, вона значно впливала на накопичення, збереження та прогрес культури та суспільства в цілому а, з іншого боку, відчувала на собі різноманітні зміни, що відбувалися в соціумі, науці та культурі всіх країн і народів світу. Тут можна привести вислів Цицерона, який точно підкреслив зв'язок між історією та освітою: „Історія – це свідок минулого, світ істини, жива пам'ять, вчитель життя, вісник давнини”.

Важливе значення має визначення з позицій соціальної філософії місця і ролі освіти в системі формування особистості. Доцільно підкреслити, що освіта — специфічна галузь суспільного життя, найважливіша передумова рішення основних задач суспільства, держави, необхідна умова суспільного відтворення і успішної трудової діяльності, [82, с.39] формування кадрів, працівників для народного господарства, державного і політичного ладу, для всіх сфер розвитку суспільства.

В процесі навчання і виховання формується і всебічно розвивається особа, її основні якості, її входження в життя. Освіта - багаж ученого, умова наукового пізнання світу і його закономірностей, реалізації об'єктивних потреб суспільства в постійному накопиченні і оновленні знань. Освіта - сфера залучення людей до культури і мистецтва. Рівень освіти - мірило цивілізації і культури будь-якого суспільства, важливий показник його прогресивного розвитку. Особливе значення має взаємодія навчання і виховання з соціальною структурою суспільства. З одного боку, соціальна структура, що виражає суспільні відносини, визначає рівні, темпи і зміст навчання і виховання, що склалися. З другого боку, розвиток професійної і спеціальної освіти має вирішальний вплив на соціальну структуру, зміна

співвідношення між чисельністю соціальних груп - робітників, селян, інтелігенції і т.п.

Саме в результаті навчання і виховання склалися кадри висококваліфікованих робітників, виникла спеціалізація праці сільськогосподарських працівників, виросла в масову багатопрофесійну соціальну групу інтелігенція [18].

Але з середини 90-х років різко падають темпи зростання інтелігенції. Якщо на початку 90-х років в Україні чисельність фахівців з вищою освітою складала 2,9 млн., удвічі перевищивши їх кількість на початок 70-х років і в п'ять разів — на кінець 30-х років, то до початку 2002 року різко знизилася, спостерігається великий відтік фахівців і учених. Тільки за п'ять років з 1996 по 2000 роки з України виїхало за рубіж в США, Канаду, Латинську Америку, Німеччину, Францію і Австралію понад 7,5 тис. фахівців вищої кваліфікації, а за період з 2001 по 2004 роки включно за рубіж виїхало ще близько 2 тис. спеціалістів. З урахуванням особливостей освіти і її ролі в житті суспільства можна визначити освіту як процес і результат оволодіння учнями знаннями, уміннями і навиками, розвитку світогляду, ідейно-політичних поглядів і моральності, а також творчих завдатків і здібностей, унаслідок чого процес освіти набуває індивідуальної своєрідності.

Іншими словами, освіта - процес і результат формування особистості індивіда, включеного в систему суспільних відносин, який визначив відношення до суспільства, до трудової діяльності, до інших [83, с.40] людей. В цьому і полягає мета освіти на будь-яких рівнях і етапах розвитку суспільства.

Структура освіти складається з ряду рівнів - дошкільного, загальноосвітнього, професійного і спеціального (середнього і вищого). В сукупності освіта - безперервне навчання, яке зв'язує нижчі і вищі ступені навчання. Зміст структури освіти складається з двох компонентів: навчання і виховання, в здійсненні яких діє суб'єкт освіти — педагог і об'єкт освіти — учень (студент), між якими постійно існує органічний зв'язок, взаємодія і співпраця.

Виховання - цілісна система із специфічною структурою, що складається з ряду елементів - трудового, етичного, національно-патріотичного, політичного, економічного, світоглядного, естетичного, фізичного виховання, взаємодіючих і взаємопроникаючих один в одного. В кожному з елементів виховання є аспекти інших елементів, що повно виражаються в трудовому і етичному вихованні, відіграють провідну роль в системі і впливають на всі інші частини [93, с.19-20].

Інтерес держави до сфери освіти викликаний не тільки впливом на процеси мобільності, підтримки тієї або іншої соціально-класової структури суспільства. Інститути освіти виконують функції соціального контролю. Школа покликана виховувати законослухняних громадян, здатних до розуміння і шанування норм права, інститутів громадянського суспільства.

За поведінкою і вихованням підростаючого покоління школа через властиві їй специфічні педагогічні засобами здійснює прямий соціальний контроль. Адже ще в Стародавній Греції функції нагляду, контролю за проведенням часу, ходом розвитку дітей здійснювала школа. Навіть з грецької «школа» означає духовне заняття, проведення часу. В той же час, уже в Стародавньому Римі існувало різне трактування терміну «schola»: 1) дозвілля, заняття на дозвіллі; 2) місце навчання.

В сучасних умовах в Україні певний рівень функціональної грамотності потрібен не тільки на виробництві, але в користуванні інфраструктурою сучасного транспорту, комунікативних, побутових засобів. Відсутність функціональної грамотності: знання правил безпеки при поводженні з електричними, хімічними і іншими шкідливими засобами, речовинами, правил руху, користування інформаційними системами, правил гігієни та ін. у сучасної людини можуть мати шкідливі наслідки для здоров'я, бути небезпечними для оточуючих, вести до катастроф.

Сучасна система освіти не тільки транслює зразки культури від покоління до покоління, з однієї сфери в іншу, але і виконує функції генератора і хранителя культурного надбання суспільства. В межах освіти розвивається наука, особливо її фундаментальні напрями.

Значний взаємовплив освіти і мистецтва, яке переважно зорієнтоване на виховання людської особистості. Залучені в освітній процес і засоби масової інформації. Невід'ємну найважливішу складову фундації культури складає інтелектуальний потенціал викладачів, практика навчання, вся сфера освіти.

Але починаючи з 90-х років у сфері освіти спостерігається вельми слабкий запит на ресурси освіти: низький рівень доходів працівників сфери освіти, відставання матеріально-технічної, інформаційної бази учбових закладів від галузей виробництва і обслуговування населення. Потребує вдосконалення і сама система освіти. Здійснене в другій половині 90-х років ХХ сторіччя реформування народної освіти, як показує досвід, на жаль не принесло бажаних результатів.

Набутий на той час досвід в освіті розгублений. Доведеться повертатися до колишнього досвіду, зрозуміло, з урахуванням помилок і недоробок. Все це примушує і педагогів періодично оновлювати зміст освіти, приводити його у відповідність з досягненнями у пізнанні природи, суспільства, мислення про розвиток науки, техніка, культури [81].

Серед різноманітних цілей освіти виділяються три найстійкіші: інтенсивна, екстенсивна, продуктивна. Екстенсивна мета освіти передбачає передачу накопиченого досвіду і знань, досягнень культури, допомогу учням самовизначитися на цьому культурному базисі, задіювати наявний потенціал, можливості і т.п.

Інтенсивна мета освіти полягає в широкому і повному використанні розвитку якостей учнів для формування у них готовності не тільки освоювати певні знання, але і постійно удосконалювати знання, розвивати власні творчі потенції і т.п. Продуктивна мета освіти припускає підготувати учнів до тих видів діяльності, якими їм належить займатися, і тієї структури зайнятості, яка підтримує розвиток соціальної спільності і її власний розвиток [82, с.42]. Кожна мета взаємодіє, взаємодоповнює одна одну. Їх поєднання сприяє реалізації загальної функції освіти. Адже задовольнити соціальні потреби, підтримувати суспільний прогрес можливо тільки засвоївши багатство спадщини культури.

Засвоєння всього людського досвіду, найзначущіших досягнень культури — це не тільки мета і задача навчання і виховання, але і всіх форм культурної діяльності. Адже культура постає в різноманітті проявів людської діяльності, в різноманітності особливостей і індивідуальностей людських досягнень.

Мета підготовки суб'єкта до конкретних видів діяльності має в своєму розпорядженні і більш виразний контур її досягнення: виробити, сформувані певну готовність до дій, розвернути, налагодити механізми орієнтації спонукання, продукування цінностей тієї або іншої форми діяльності, її сфери.

Соціальна ефективність освіти (освітньої і кваліфікаційної підготовки) залежить не тільки від об'єму і якості освоєних працівниками знань, але і від ступеня їх засвоєння, практичної реалізації і праці, і суспільної діяльності. Саме в суспільній сфері існує в сучасних умовах багато невирішених проблем, тим паче, що система освіти закладає контури глобальної ситуації XXI сторіччя.

Освіта розуміється як стратегічна важлива сфера людського життя. З одного боку, освіта визнається як головний чинник розвитку і посилення інтелектуального потенціалу нації, її самостійності і міжнародної конкурентоспроможності, з іншого, фундаментальна умова здійснення людиною цивільних, політичних, економічних і культурних прав.

У сучасних умовах система освіти, володіючи відносною самостійністю і стабільністю, опинилася в суперечності з суспільством, що змінило орієнтири розвитку. Криза освіти, що переживається Україною, достатньо глибока і багатоліка.

Освіта в українському суспільстві реалізує ряд функцій. Зокрема, це:

- функція розвитку продуктивних сил суспільства, яка забезпечує навчання, підготовку і перепідготовку спеціалістів;
- функція соціалізації індивідів шляхом залучення до соціально-історичного досвіду, культури, норм і зразків поведінки, людського способу буття;
- функція інтеграції, яка спрямована на забезпечення цілісності

сприймання навколишнього світу через залучення індивіда до широкої людської спільноти і в географічному, і в історичному сенсі;

- функція гуманізації, яка передбачає посилену увагу до особистості загалом, сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Ключовою причиною появи інтересу до освіти в рамках філософії слід визнати кризу освіти, яка набула загальносвітового масштабу і пов'язана із зміною соціальної ролі освіти в сучасному світі. Усвідомлення цієї кризи почалося з кінця шестидесятих, після виходу у світ книги Ф. Кумбса "Криза освіти в сучасному світі».

Нині термін "криза освіти» став використовуватися повсюдно від Японії до Англії, Африки, Латинської Америки. Світова криза характеризується прагненням до переоцінки всіх цінностей, руйнуванням традицій і традиційних рішень, визнанням відсутності єдиних зразків і готових рішень, інтенсифікацією взаємодії освітніх систем. Усвідомлюється необхідність формування нового світогляду.

Так як наш час характеризується деідеологізацією суспільства, переосмисленням і зміною системи цінностей, у тому числі й цінностей освіти вчені характеризують його як «аксіологічна революція» [78]. Відтак, аксіологічний розвиток особистості виявляється шляхом індивідуального саморозвитку і фактором самореалізації у соціальній сфері. Особистість свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх освітніх потреб та здібностей. Отож аксіологічна складова освітнього процесу розглядається нами як процес і результат залучення особистості до відповідної системи цінностей. Аксіологічна освіта як процес передбачає динаміку розвитку ціннісної системи особистості у залежності від цілепокладання, від наявних умов, від переходу ціннісних установок у новий якісний стан. Аксіологічна освіта як результат оволодіння цінностями є підсумком засвоєння ціннісних установок, що виражається у якісному і кількісному їх накопиченні, як потужного регулятора життя особистості і є актуальною характеристикою особи, у якій відображається не тільки її об'єктивна цінність, але й потенціал аксіологічного саморозвитку.

Не можна не бачити, що існуючі до середини 80-х років відома економічна і культурна відгороджена політика автаркії породили певний провінціалізм і комплекс неповноцінності, які нині долаються суспільною свідомістю одночасно шляхом самоприниження та самопіднесення. Як би там не було, ці явища свідчать про пошуки адекватної самооцінки і повинні бути визнані благотворними в світлі передуючої їм "боротьби з підлабузництвом перед Заходом", що породжувала байдужо-зневажливе неуцтво відносно західної культури, її досягнень і проблем.

Не менше важливо бачити, що історія країни не почалася і не закінчилася в 1991р., тим більше, історія освіти в Україні. При всій специфічності, з якою світові проблеми освіти виявляються у вітчизняній освіті, коли відбувається накладенням кризи освіти на якнайглибшу соціально-економічну кризу, всі вони істотно властиві їй, більш того, саме завдяки цій специфічності вони виявляються особливо гостро і виразно.

Аналізуючи проблеми вітчизняної освіти важливо не замкнутися на з'ясуванні національних інтересів, особливостей національного розвитку. Важливо враховувати, що проблеми освіти в Україні виражають специфічним чином загальносвітові тенденції в освіті. Необхідно уникати двох крайнощів в оцінці стану сучасної вітчизняної освіти: з одного боку, критикувати її як відсталу і реакційну, а з другого боку, нестримно величати за шлях, пройдений країною від "сохи до ракети".

Отже, те, що прийнято називати кризою освіти у всіх цивілізованих країнах, має істотні спільні риси з тим, що відбувається у сфері освіти в нашій країні. Це положення дає можливість аналізувати інші проблеми освіти і шукати їх вирішення, використовуючи світовий досвід, і разом з тим вирішувати проблеми освіти на вітчизняному матеріалі.

Існує думка, що розвиток науки як форми об'єктивного пізнання світу і як форми світогляду виявилось можливим лише з появою книгодрукування. Зокрема, В. І. Вернадський назвав відкриття ефективної техніки книгодрукування початком історії сучасного наукового світогляду. «Книгодрукування з'явилося тим могутнім знаряддям, яке зберегло думку особистості, збільшило її силу в сотні разів» (Вернадский В. И., 1981).

Книгодрукування сприяло відділенню знання від живого носія, його об'єктивуванню, появі об'єктивної істини. Але книгодрукування стало чинником революційним для історії освіти. Поява книгодрукування порівнянна по значенню з виникненням писемності. Книга не тільки зробила можливим опосередковане освітнє спілкування, вона радикально змінила уявлення про вчителя як автора вислову. Освіта у формі особистого контакту змінилася книжковою освітою.

До тепер учитель виступав в своїй ролі перш за все як особа, являв собою живий приклад того, про що він говорив. Особисті якості і достоїнства вчителя були головними засобами переконання і повчання: його зовнішній вигляд, виразна мова, інтонація, реакція на питання і поведінку учнів, спосіб життя. Переконливість висловлюваних знань визначалася авторитетністю особи вчителя.

Але з'являється книга. «*Vir bonys dicendi peritus*» (доброзвичайний чоловік, досвідчений в повчанні) і перетворюється в «*homo scribendi peritus*» (людини, досвідченої в писанні). Книга зажадала і зробила можливими нові засоби переконливості і авторитетності. У зв'язку з цим важливо підкреслити значення розвитку освіти для подолання кризи вітчизняної освітньої системи. Труднощі, що переживаються вітчизняною освітою, в значній мірі пояснюються тим, що традиційні форми навчання втрачають свою ефективність; викладач, а з ним і готові знання, носієм яких він є, втрачають минулий авторитет, заснований на уявленні про вікову мудрість, яку вони виражають.

Учні все частіше відносяться до переданих знань як до інформації, сумніваючись в їх достовірності і необхідності. З другого боку, бажання спертися на щось, пошук опори, примушують їх шукати основу своїм доводам. От чому освіта, сприяюча перетворенню не тільки знань в інформацію, але і інформації в знання, може стати умовою відновлення і розвитку вітчизняної освітнь [35 с. 94].

Якщо інформація має певну цінність, то досвід і інтуїція педагога, який навчає, а не транслює інформацію, не може бути оціненими у конкретних одиницях.

Тут ми підходимо до проблеми, важливість якої надалі з розвитком освіти зростатиме – проблемі оцінки знань, перш за все в їх економічному, вартісному вираженні. В інформаційному суспільстві, риси якого можна знайти вже зараз, інформація, як наголошувалося вище, отримує вартість. Створення інформаційної економіки усвідомлюється як важлива сучасна задача. Розгляд освіти як інформаційного обміну ставить, зокрема, проблему еквівалентності цього обміну. Але не слід зводити її до проблеми вартості освіти або оплати викладання, хоча ці проблеми зараз здаються найгострішими.

Набагато важливіше зрозуміти, що знання не просто мають цінність, але що вони мають різну цінність, що вони не рівноцінні. Цінність ця визначається, по-перше, працею, витраченою на їх отримання, і, по-друге, можливістю їх використання. Якщо перше складає їх "собівартість", то друге — "споживну вартість" знань. Ці два роди вартості виступають як абсолютно самостійні.

Знання, на які свого часу затрачували значні інтелектуальні ресурси, нині можуть втратити всяку цінність, і навпаки, актуальна потреба в знаннях може задовольнятися сурогатами *ad hoc* (для даного випадку), створеними на швидку руку, але оцінюваними не виправдано високо, тому, що не відлагоджено виробництво справжніх знань.

Можна говорити про дві шкали цінності навчальних знань: культурно-історичну і актуальну. Перша оцінює знання за об'ємом інтелектуальних зусиль і матеріальних засобів, які затрачували на їх добування, доказ або утвердження їх істинності, які визначають інтелектуальну "собівартість" цих знань. Ця шкала використовується переважно вчителями і викладачами, авторами підручників, науковим і освітянським співтовариством, суспільством в цілому. Друга шкала як основний критерій оцінки

використовує корисність знань, їх придатність до використання в повсякденному житті і припускає отримання безпосереднього ефекту від їх застосування. Ця шкала більш властива тим, хто навчається і працедавцям.

Можливе зауваження, що цінність знань визначається їх істинністю. Це вірно, але однієї істинності знання недостатньо, щоб воно було оцінено споживачем знання. Як правило, високо оцінюється те, що відповідає потребам. Більш того, істинні знання, але такі, що не відповідають актуальним освітнім потребам, можуть ігноруватися і навіть відкидатися. Чи не таке положення в нинішній системі освіти, яка цілком орієнтована на передачу достовірно наукових знань, наукової картини світу підростаючому поколінню, виходячи з критерію істинності, як відповідність знань дійсності і не звертаючи уваги на ті критерії цінності знання, якими керується саме підростаюче покоління?

Визнання необхідності диференційованої оцінки знань спричиняє за собою висновок про неефективність нині існуючої масової (загального і обов'язкового) освіти. Насправді, знання, доступні всім, загальні знання цінуються досить низько, і навпаки, знання унікальне, езотеричне, доступне небагато, цінуються особливо високо. Тому ніж більш доступною буде освіта, тим менше буде її престиж, тим менше буде інтерес до неї [64, с. 95].

Появі інтересу філософії саме до освіти в нашій країні сприяв розгляд проблем вітчизняної освіти в контексті загальносвітових проблем. Труднощі, що переживаються вітчизняною системою освіти, не зводяться до таких актуальних вітчизняних проблем як пошук нових джерел фінансування, демократизація життя шкіл і вузів, можливість приватизації освіти, різноманіття форм і методів навчання і т.п.

Труднощі вітчизняної освіти ускладнюються проблемами, що стоять перед всією світовою спільнотою в області освіти, обумовленими загальним ходом розвитку світової цивілізації. Знов слід підкреслити, що разом із загальнолюдськими цінностями, котрі ми прагнемо засвоїти останнім часом, до нас приходять і загальнолюдські проблеми.

Значна кількість фактів свідчить про те, що основним елементом учбового процесу, разом із знанням, стає інформація. Інформаційний бум — різке збільшення об'єму і швидкості обігу інформації в сучасному суспільстві. Цьому сприяли: науково-технічна революція, що перетворила науку на продуктивну силу суспільства, основне джерело достовірних знань про світ і що поставила отримання і розповсюдження наукової і технічної інформації на промислову основу; нові технології в поліграфії (ротаційні машини), що зробили можливими мільйонні тиражі щоденних газет і періодичного друку, а також радіо, багатоканальне телебачення, Інтернет, в цілому так звані ЗМІ, засоби масової інформації, що створюють і формуючі інформаційну модель миру.

Але головною причиною інформаційного буму слід визнати масову освіту, що поставляє грамотних людей — виробників і споживачів як наукової, так і масової інформації. Безпосередньою проблемою, яку породив інформаційний бум, стала необхідність перегляду змісту освіти. Потік нової наукової інформації і зміни в наукових уявленнях, які з ним пов'язані, вимагають перегляду змісту багатьох підручників. Компактний і зрозумілий виклад знань, який припускає підручник, став недостатнім, зважаючи на те, як пришвидшилися темпи зміни і оновлення науково-технічних і соціально-гуманітарних знань. Такі зміни в математиці (теорія множин, топологія), біології, особливо, генній інженерії, медицині, історії, політиці. Крім того, було потрібно введення нових учбових предметів, на зразок інформатики, культурології, екології, краєзнавства і т.п.

Інформатизація стала наслідком так званого інформаційного буму, і засобом його приборкання, і каталізатором його подальшого зростання. На відміну від поняття інформаційного буму, що відображає кількісну сторону інформаційних процесів, інформатизація відображає рівень їх організації, ступінь розвитку інфраструктури, що забезпечує циркуляцію інформації, способи її зберігання, переробки і використання.

Інформатизація суспільства призвела до різкого збільшення джерел масової інформації (книги, преса, радіо, телебачення, Інтернет), які далеко не завжди виявляються злагодженими, а то і просто прагнуть спростувати повідомлення або його інтерпретацію, що склалася раніше. Інформатизація поставила перед освітою проблему узгодженості знань, одержаних в школі, із знаннями, уявленнями, думками, нормами і цінностями не тільки отриманими на вулиці, як це було раніше, але і набагато більш серйозним і інформованим суперником — засобами масової інформації.

Особливість нинішнього стану освіти визначається тим, що різні форми освітнього спілкування не стільки доповнюють одна одну, скільки протистоять і суперечать одна одній в тій мірі, в якій, наприклад, засоби масової інформації критикують систему освіти і знання, що викладаються, а система освіти бачить в позашкільній освіті джерело знань, що руйнує цінності, культивовані школою.

Ще одна цікава проблема – це поява функціональної неграмотності, тобто нездатності працівника або громадянина ефективно виконувати свої професійні або соціальні функції: не зважаючи на отриману освіту. З одного боку, це визначається її власною нездатністю скористатися одержаними знаннями в обстановці, яка відрізняється від шкільної, учбової, а з іншого, — невідповідністю одержаних знань дійсності, що змінилася.

Це явище стало наслідком не тільки інформаційного буму, але і різко збільшеної соціальної динаміки: розвитку нових технологій в промисловості, структурних змін в розвитку економіки, міграції населення, змін соціально-культурного контексту, в результаті яких випускник змушений шукати заняття, далеке від отриманої спеціальності.

У зв'язку з чим відбувається швидке застарівання набутих професійних знань, втрата їх актуальності. Випускник учбового закладу виявляється незатребуваним або непідготовленим до вимог, які висуває перед ним працедавець і соціальне оточення. Виникає необхідність доучування, навчання і перенавчання в процесі трудової діяльності.

В Україні загострилася проблем якості освіти - стало ясно, що недостатньо привести у відповідність професійну підготовку і вимоги замовника (учня, роботодавця, суспільства, держави), необхідно привести у відповідність темпи змін того і іншого, інакше неминучі не тільки запізнення, але і забігання вперед або навіть відрив школи від життя.

Всі перераховані вище процеси сприяли появі і розвитку ідеї масової безперервної освіти як способу подолання соціальних і освітніх проблем. Масова безперервна освіта, яка зовсім недавно здавалася не більше ніж благим наміром, нині перетворюється на життєву необхідність індустріально розвинених країн.

Традиційна, кінцева освіта, що припускала отримання загальних і професійних знань протягом певного періоду навчання, змінюється освітою, що припускає отримання знань протягом всього соціально активного життя людини. Можна з упевненістю стверджувати, що масова безперервна освіта стала відповіддю на все більше поширення масової функціональної неписьменності, оскільки стало ясно, що кінцева освіта недостатня для повноцінної професійної і соціальної діяльності. Але масова безперервна освіта, виступивши способом вирішення проблем, що накопичилися, породила безліч нових проблем, зокрема, стало необхідним переосмислення багатьох фундаментальних педагогічних уявлень. Зміни, що відбуваються, все більш усвідомлюються як радикальні, зачіпають соціальні і культурно-історичні основи соціального статусу освіти в сучасному світі.

При всій специфічності, з якою названі світові проблеми освіти виявляються у вітчизняній освіті і яка визначається накладенням кризи освіти на якнайглибшу соціально-економічну кризу, всі вони істотно властиві їй, більш того, саме завдяки цій специфічності вони виявляються особливо гостро і виразно.

Отже, те, що прийнято називати аксіологічної кризою освіти у всіх цивілізованих країнах, має істотні спільні риси з тим, що відбувається у сфері освіти в нашій країні. Це положення, на якому ми ґрунтуємося і яке сподіваємося затвердити в подальшому викладі, дає можливість аналізувати вітчизняні проблеми освіти і шукати їх рішення, використовуючи світовий

досвід, і разом з тим вирішувати проблеми освіти, властиві всім цивілізованим країнам, на вітчизняному матеріалі, тобто з урахуванням конкретних умов.

Кажучи про необхідність зміни аксіологічної парадигми сучасної освіти, частіше за все мають на увазі якусь "модель культурної людини". Ця модель повинна лягти в основу системи освіти, що реформується, і стати організуючим началом зусиль педагогів, викладачів, учнів, всіх учасників освітнього процесу. На думку деяких авторів (Корнетов Г. Б., Савіцький І., Сидоренко В. Ф. і ін.), суть аксіологічної кризи освіти полягає у тому, що у сфері освіти останніми роками йде напружений пошук і моделювання нового образу культури, яка вже давно стала реальністю життя, вируючою за стінами освітніх закладів. У світлі цих думок криза освіти постає як віддзеркалення і вираження не просто суспільних змін, але змін саме культурних, пов'язаних з уявленням про носія культури — освіченої людини [64, с.24].

Процес виховання і навчання завжди орієнтований на майбутнє. Було б великою помилкою стверджувати, що ХХІ сторіччя буде схоже на ХХ сторіччя. Прогностичні погляди учених орієнтують суспільство не тільки на більш високий рівень науково-технічного процесу, а і на новий етап розвитку соціальної гармонії між особистістю і навколишнім середовищем. Йде нова епоха, більш адекватна людській природі, коли треба враховувати потреби і інтереси людини, необхідно виробити якісно нові підходи до навчання і виховання. Адже нове покоління людей, яке будуватиме і управлятиме суспільством в ХХІ сторіччі, саме зараз навчається в школі.

Сучасна система освіти виконує загальне призначення - залучення людини до досягнень культури. Викладання і освоєння вихованцями системи наукових знань, причому ціннісної системи, що створює відносно повну картину природи, суспільства, мислення (пізнання) після сім'ї стає началом формування особистості.

Освіта завдяки системності, іншими словами, завдяки викладанню взаємозв'язаних основ наук виробляє в учнів уміння підійти до аналізу і пізнання речей і процесів з різних точок зору, охопити речі і процеси якщо не

з усіх боків, то хоча б з деяких. Система знань з тим або іншим успіхом, залежно від ступеня науковості, закладає початки уміння оперувати накопиченими знаннями, вирішувати нові, нестандартні проблеми, задачі. Навчання розвиває і наукове мислення. Якість і надійність знання залежить від рівня науковості системи освіти.

Разом з тим, освіта реалізує і інші різноманітні функції, служить універсальним засобом, механізмом рішення багатьох життєвих проблем людини і суспільства. Але абсолютно очевидно, навчання ще не зумовлює вирішення проблеми формування людської особистості, і щоб сформувати людську особистість, необхідна система виховання і освіти.

У сучасних умовах на перший план виходять вимоги гармонійно розвиненої аксіологічно усталеної особи, які витікають з логіки соціального і технічного прогресу. Сьогодні світова спільнота невідворотно йде до реалізації гуманістичних ідеалів в освіті шляхом підвищення соціальної, педагогічної і економічної ефективності її функціонування. Соціальна ефективність виражається в багатоманітних формах утвердження гуманізму, як в суспільстві, так і в самому змісті і технологіях освіти як педагогічного процесу.

Отже, освіта як соціальне явище — це, перш за все, об'єктивна суспільна цінність. Етичний, інтелектуальний, науково-технічний, духовно-культурний і економічний потенціал будь-якого суспільства безпосередньо залежить від рівня розвитку аксіологічних установок освітньої сфери.

Проте освіта, маючи суспільну природу і історичний характер, у свою чергу, обумовлено історичним типом суспільства, яке реалізує цю соціальну функцію. Воно відображає задачі соціального розвитку, рівень економіки і культури в суспільстві, характер його політичних і ідеологічних установок, оскільки і педагоги, і вихованці є суб'єктами суспільних відносин.

Освіта як соціальне явище — це відносно самостійна система, функцією якої є систематичне навчання і виховання членів суспільства, орієнтована на оволодіння певними знаннями (перш за все науковими), ідейно-етичними цінностями, уміннями, навиками, нормами поведінки, зміст яких визначається соціально-економічним і політичним устроєм даного

суспільства і рівнем його матеріально-технічного розвитку. Це і система, для якої характерна наявність інваріантних якостей, властивих як їй в цілому, так і кожному компоненту. На думку Б. С. Гершунського [45] до числа таких якостей відносяться: гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивна, стабільність, прогностичність, спадкоємність, цілісність.

Система освіти набагато складніше будь-якої іншої, більш жорстко детермінованих — технічних, кібернетичних, економічних і т.п. Аксіологічна система освіти — це не замкнута, жорстко централізована і впорядкована система. Вона — відкрита система, здатна до самопізнання (рефлексії), кількісного і якісного збагачення, перманентного перетворенню через ті зміни, які безперервно відбуваються як в макросоціумі, так і усередині самої системи. Гуманістична, особово-орієнтована спрямованість сучасної освіти посилює такі її характеристики, як гнучкість і динамічність. Освіта як соціальна система перетворюється на диференційовану і відкриту для змін сферу освітніх послуг. Не система освіти з своїми установами нав'язується людині, обмежуючи її свободу вибору, а людина свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх освітніх потреб і здібностей.

2.2. Цінності освіти в системі ціннісних установок особистості

Освіта є суспільно організованою системою залучення індивіда до різних форм його соціалізації. Завдяки освіті здійснюються, на думку Г. Гегеля, піднесення до всезагальності, тобто індивід виходить за межі індивідуально набутого досвіду, безпосередньої природної здатності, свідомо долучається до здобутків культури, науки [44]. Освіченість дозволяє долати обмеженість індивідуального існування.

Освіта передбачає культивування особистісних задатків, їх, так би мовити, вирощування, вона орієнтує особистість на формування особистісного ставлення до усталених позицій науки, моралі тощо. „Загальна

сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить себе в усіх відношеннях духовною істотою", - зазначає Х. Г. Гадамер [39, с. 5].

Освіта, як істотна перебудова внутрішнього світу людини, є формування відкритості всьому іншому і готовність розглядати себе на відстані. „Теоретичні точки зору, для яких відкрита освічена людина, - пише Х. Г. Гадамер, - не стають для неї жорстким масштабом; скоріш вони притаманні їй як можливі точки зору інших людей" [39, С. 58]. За умов руйнування сфер самореалізації та самоствердження особистості освіта залишається єдиним соціальним інститутом, котрий може підтримати пошуки нею власної ідентичності, допомагає не втратити себе.

"Перед обличчям багаточисельних проблем, які ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватись вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості", - резюмує голова Міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття Ж. Делор [52, с.4]. Вважається, що самим безпосереднім „агентом" майбутнього є сфера освіти.

Саме освіта принципово „працює" на майбутнє, наперед визначаючи особистісні якості кожної людини, її знання, вміння, навички, світоглядні та поведінкові пріоритети. Між тим, незважаючи на певні зрушення, багато фактів свідчать про недооцінку значення освіти, а її якість не завжди відповідає характеру тих труднощів, що стоять перед сучасним українським суспільством. Йдеться про суперечливість стосунків між суспільством та освітою.

Навчально-виховний процес до самого останнього часу був відсунутий на периферію суспільного життя і державного інтересу. Про здатність більшості педагогів підніматись до розуміння „духу епохи" не може поки що бути мови. У дослідженнях М. Култаєвої наголошується, що „для суспільств, які мають досвід тоталітарних відносин, емоційний дискомфорт викликає навіть припущення такої посиленої активності реформаторських процесів, їм важко дається усвідомлення багатовимірності автономної системи освіти [85, с. 65]. Як протистояння відзначає позицію, на якій стоїть сучасна освіта і суспільство, К. Манхейм: „... школа та суспільство перетворились на дві

категорії, що не доповнюють, а протистоять одна одній", - пише він [101, с. 462].

Свідченням недостатньої уваги суспільства до проблем освіти є низький та недостатній рівень її фінансування, який, як пише В. Кушерець, „ніякою мірою не відповідає ні стратегічній важливості, ні масштабам цієї проблеми" [87, с. 37]. Через вкрай низьку оплату праці та соціальну незахищеність кількість зайнятих у сфері освіти постійно скорочується, що, в свою чергу, призводить до зниження її якості.

Зазначимо також, що політика з боку нашої держави переважно регламентується чітко і всебічно обґрунтованими стратегіями, державними освітніми програмами. Поняття освіти людини, освіти особистості в багатьох своїх основних аспектах вже розглядалося сучасними дослідниками. Освіта особи, за визначенням багатьох з них, є прогресивною лінією руху людини від народження до старості, тобто зміна її параметрів, властивостей і якостей в часі.

По суті справи, багато в чому поняття «освіта» в сучасній науковій літературі, на наш погляд, виступає синонімом понять «становлення особи» і «виховання» (в широкому педагогічному значенні). Але не будь-яка діяльність у цьому напрямку забезпечує досягнення позитивних результатів в освіті особистості. Гарних результатів можна досягти тільки в тому випадку, якщо для цього створені оптимальні умови.

Інакше кажучи, людина в період свого становлення, у тому числі і в шкільному віці, повинна бути поміщена в певні умови, що забезпечують всебічний розвиток особи з урахуванням її здібностей і відповідно до соціальної програми.

В сукупності всю систему цих умов і засобів, включаючи її процесуальну і результативну сторони, називають системою освіти. Колективний же процес має предметом і метою всебічний розвиток особи учня і розвиток самої системи, що забезпечує становлення особи, називається освітою або вихованням (в широкому значенні цього поняття).

«Виховання... набуває спрямовуючої ролі розвивати силу дитини. Воно спрямовує розвиток відповідно до цілей суспільства: певним чином

організовує життя і діяльність дитини; відбирає з навколишніх умов той матеріал, який необхідний для його розвитку; нейтралізує негативні умови, негативний вплив на розвиток особи; здатне змінювати вплив середовища настільки, наскільки виховання здатне створювати і змінювати відношення дитини до навколишнього середовища, до людей, речей, умов життя і діяльності» [89, с. 20].

Протягом тривалої історії розвитку системи і поняття освіти в педагогіці обговорювалися його різні аспекти, виникали часом гострі дискусії, наприклад дискусія про формальну і матеріальну сторони освіти. Еволюція поняття освіти як прогресивної гілки змін властивостей особи в часі, як становлення особи виявилася складною. Більш того, поняття освіти в цьому значенні було майже витіснено поняттям виховання (в широкому педагогічному значенні). Для того, щоб продемонструвати всю різноманітність існуючих визначень поняття освіти, наведемо декілька досить красномовних прикладів з наукової літератури різних часів.

У «Педагогічному словнику» освіта визначена так: «...сукупність систематизованих знань, умінь і навиків, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнуті в результаті учбово-виховної роботи. Основний шлях отримання освіти [121] — навчання в системі учбових закладів». У цій статті досить чітко позначено співвідношення поняття освіти з поняттям навчання, але в той же час майже не розкрито співвідношення освіти з розвитком і зовсім не розкрито його співвідношення з вихованням (в широкому і вузькому значенні).

Ще одне трактування поняття освіти: «Своєрідну еволюцію зазнало поняття «освіта». Буквальне значення терміну — «формування образу». В цьому значенні його ввів в педагогіку І. Г. Песталоцці. Це поняття багато в чому схоже з широким розумінням виховання, тому термін «освіта» в широкому значенні використовується в деяких роботах останніх років і для позначення цілісного виховного процесу.

В педагогічній літературі поняття «освіта» відноситься перш за все до передачі і засвоєння знань, умінь і навичок, формування пізнавальних інтересів і здібностей, до спеціальної підготовки до професійної діяльності.

Ці процеси здійснюються не відособлено, а в тих зв'язках, які обумовлені принципом єдності освіти і виховання».

В. П. Андрущенко [7] дає таке визначення освіти: „Освіта — це, насамперед, процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності” [6, с.353].

Б. С. Гершунський виділяє „чотири аспекти змістовної трактовки поняття „освіта”: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат” [46, с. 42].

Можна б було привести багато інших визначень, але і цих, мабуть, достатньо для ілюстрації наступних висновків, зроблених російським дослідником В. С. Ледньовим [87]. По-перше, в багатьох роботах останнім часом наголошується близькість або збіг понять «освіта» і «виховання» (в широкому значенні). Проте практично всі автори далі цієї констатації не йдуть, уникаючи вирішення найактуальнішої понятійно-термінологічної проблеми. По-друге, слід підкреслити, що в саме поняття, що позначається одними як «виховання» в широкому значенні цього слова, іншими — як «освіта», зміст вкладається один і той же або близький. По-третє, відзначимо, що недостатньо чітко розкривається співвідношення освіти з вихованням (у вузькому значенні) і розвитком (теж у вузькому значенні). Як правило, не розкривається також співвідношення навчання з розвитком і вихованням. По-четверте, багато авторів, навіть в роботах, присвячених основам педагогіки і дидактики, або обходять поняття «освіта», або визначають його опосередковано через поняття змісту освіти, що в наші дні щонайменше дивне [89, с. 22].

Обговорюючи термінологічну сторону проблеми, не можна обійти і ще одне питання. Термін «освіта» навіть в тому значенні, в якому запропоновано його використовувати, все одно використовують двояко: для позначення і процесу, і результату становлення особи. Складність ситуації можна підкреслити, використовуючи аналогію.

Візьмемо, наприклад, горіння, тобто реакцію окислення. Нікому і в голову не прийде називати продукт горіння — оксид — горінням. Процес називають горінням, а результат — оксидом. Навіть в повсякденній мові вже не зустрінеш подібних речей. Ніхто ж не називає, наприклад, процес будівництва і його результат (побудована споруда) одним і тим же словом — будівництво. А ось в педагогіці, до сорому нашої науки, таке виявляється можливим протягом багатьох десятиліть, до того ж не з приводу дурниць, а відносно основних категорій.

Інакше кажучи, щоб уникнути вказаної подвійності, корисно було б закріпити термін «освіта» за процесом становлення особи. Використовувати його у прямому розумінні, як етимологічно, так і в інших відносинах, цілком виправдано. Якщо з цим погодитися, то природно виникає нове питання: як позначити результат освіти?

Таким чином, на даному етапі дослідження ми погоджуємося з В. С. Ледньовим [87], що освіта — це суспільно організований і нормований процес постійної передачі попередніми поколіннями подальшим соціально значущого досвіду, є в онтогенетичному плані процес становлення особи відповідно до генетичної і соціальної програмами. Цей процес має складну ієрархічну структуру, що характеризується взаємопересічними компонентами, зокрема: засвоєнням досвіду (у формі знань і умінь), вихованням якостей поведінки, фізичним і розумовим розвитком; такими базовими сторонами передаваної культури, як пізнавальна, етична, перетворююча (трудова), комунікативна, естетична і фізична [89, с. 24].

Розглянувши одне з визначень освіти, на яке ми будемо опиратися, можна перейти до визначення поняття його змісту. І в цьому випадку, так само як і при визначенні поняття освіти, визначатимемо аналізовану систему за допомогою, по-перше, характеристики її «положення» в метасистемі, по-друге, за допомогою опису її функцій і структури.

Почнемо з «положення» аналізованої системи — зміст освіти — в метасистемі, тобто в освіті. Особливість ситуації полягає в наступному. Ми,

зрозуміло, маємо повне право аналізувати зміст освіти як цілісну систему і навіть зобов'язані підходити цілісно до аналізованого об'єкту. Але при цьому треба мати на увазі, що зміст освіти не є компонентом метасистеми в звичному значенні цього слова. Зміст освіти є швидше особливим «зрізом» освіти, інакше кажучи, це освіта, але без урахування її технології, від якої в даній ситуації абстрагуються.

Отже, зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особи. Необхідною умовою ефективності освіти є особливим чином організована діяльність молоді. Оскільки провідним видом діяльності в освіті є навчання, спрямоване в першу чергу на засвоєння досвіду, в структурі змісту освіти в повному об'ємі відображається структура досвіду особи.

Досвід індивіда виражається чотирма пересічними між собою групами компонентів:

1) якості особи, інваріантні наочній специфіці діяльності, тобто ті, які відповідають самій загальній структурі діяльності (пізнавальна культура, спрямованість особи, трудові якості, комунікативна, естетична і фізична культура);

2) досвід наочної діяльності, що диференціюється за ступенем спільності її видів (загальна і спеціальна освіта, а також їх «перетин» – політехнічна освіта);

3) досвід особи, що диференціюється за принципом теорія — практика (знання і уміння);

4) досвід особи, що диференціюється за творчою ознакою (репродуктивна і творча діяльність) [89, с. 25].

Ця структура досвіду особи «переноситься» і на структуру змісту освіти, будучи переведеною, звичайно, при цьому на дидактичний рівень, тобто на рівень формування відповідних якостей особи.

Таким чином, в короткій формі можна так визначити зміст освіти: це зміст триєдиного цілісного процесу освіти (становлення) особи — засвоєння досвіду, виховання і розвитку. Навчання в поєднанні з іншими видами

діяльності і при відповідному підборі форм і методів навчання забезпечує засвоєння досвіду особи і на цій основі розвиток і виховання людини, а також в цілому передачу попереднього досвіду подальшим поколінням. При цьому структура учбового процесу (і зміст освіти) повинна оптимальним чином забезпечувати формування всіх основних сторін особи.

Дотепер поняття освіта визначалося через поняття становлення особи, у зв'язку з чим ці два поняття були як би зведені воедино. Але це насправді не так, і настав час їх розвести. Становлення особи — це процес, що детермінується генетичною програмою і тією частиною загальнолюдської культури, яку засвоює індивід.

Освіта — це процес засвоєння досвіду, виховання і розвитку, запрограмований з урахуванням генетичної програми і відповідно до того об'ємом передачі культури, які визначаються потребами суспільства; процес, що спрямовує і детермінує становлення особи.

Необхідно відзначити, що зміст освіти охоплює, таким чином, не тільки зміст учбового матеріалу, але і певною мірою характер учбової діяльності, технологію, методи і форми навчання, оскільки якості особи, зміст виховання і розвитку багато в чому залежать не тільки від того, що вивчається, але і від того, як вивчається.

Послідовними ступенями освіти є: освіта, здійснювана в середній загальноосвітній школі (початкова, неповна середня і загальна середня освіта) і навчання, що будується на основі неповної або повної середньої школи, в професійній школі одного з трьох типів — СПТУ, технікум, вуз.

Основоположні тенденції розвитку вищої освіти окреслюють документи ЮНЕСКО. У документі "Реформа і розвиток вищої освіти" (1995) зазначено важливість тіснішого співробітництва задля досягнення спільної мети — подальшого розвитку вищої школи як засобу забезпечення стабільного людського розвитку. У ст. 13 йдеться про оновлення викладацької й дослідницької діяльності у вищих закладах освіти відповідно до концепції "університету перспективної організації". Концепція розроблена

з урахуванням місцевих умов і відображає ідею універсального пошуку істини і поглиблення знань. Новий "академічний акт" покликаний сприяти підвищенню статусу вищої школи в усіх державах (членах ЮНЕСКО) в інтересах задоволення теперішніх і майбутніх потреб розвитку людини [160, с. 3].

"Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст." прийнята на Всесвітній конференції ЮНЕСКО "Вища освіта у XXI столітті: підходи і дії" (Париж, 5-6 жовтня 1998). Згідно з Преамбулою Декларації під вищою освітою розуміються "усі види навчальних курсів, підготовки (або підготовки для наукових досліджень) на післясередньому рівні, які надають університети та інші інституції, визнані навчальними закладами вищої освіти компетентними державними організаціями".

З проблем вищої освіти ЮНЕСКО проведено п'ять регіональних консультацій: Гавана (листопад 1966), Дакар (квітень 1997), Токіо (липень 1997), Палермо (вересень 1997), Бейрут (березень 1998).

В основу "Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI ст." покладено принципи Статуту ООН, Всезагальної декларації прав людини, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права. "Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI ст." окреслила пріоритетні завдання вищої освіти, а саме:

- забезпечення можливості (*espace ouvert*) для отримання вищої освіти і навчання впродовж усього життя;
- збереження, розвиток і розповсюдження, сприяння розумінню національних та історичних культур на засадах культурного плюралізму і багатоманітності;
- розповсюдження знань шляхом проведення наукових досліджень у галузі природничих, гуманітарних наук та мистецтва;

— оновлення вищої педагогічної освіти; новаторські підходи у галузі освіти: критичне мислення і творчість, розвиток почуття соціальної відповідальності фахівців з вищою освітою;

— актуалізація діалогу як засобу перетворення інформації на знання і розуміння;

— адаптація інформаційно-комунікативних технологій до національних проблем, створення нових форм навчального середовища;

— принцип солідарності та дійсного партнерства між вищими закладами різних країн.

Зміст і структуру вищої освіти значною мірою зумовлюють національні культурно-історичні традиції. У структурі світової вищої освіти домінують два напрями. Унітарна система (єдина система вищої освіти, яка забезпечується переважно університетами, частка інших вищих освітніх закладів незначна) — характерна для Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Бінарна система (подвійна, коли існує традиційний університетський сектор, підґрунтя якого становить концепція Humboldt університету та окремий неуніверситетський сектор вищої освіти з чіткою структурою) — властива більшості розвинутих країн світу, у тому числі європейських (Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.).

Модернізацію європейського освітньо-інформаційного простору визначають Лісабонська угода (1997; визнання кваліфікацій у системі вищої освіти Європи), Сорбонська декларація (Париж, 25 травня 1998; створення відкритого європейського простору вищої освіти); Болонська конвенція (Болонья, 18-19 червня 1999, до якої 2005 р. приєдналась Україна), програмні документи — Саламанка (29-30 березня 2001); Прага (18-19 травня 2001); Берлін (19-20 вересня 2003).

У руслі Болонського процесу постають цілком закономірні питання взаємодії та взаємодоповнюваності національних і загальноєвропейських освітніх стратегій. "Болонські" проблеми дотепер сприймаються

неоднозначно. Так, В. Садовничий (ректор Московського університету) вважає, що повсюдне впровадження Болонського процесу нівелює традиції, специфіку і здобутки в науковій (передусім йдеться про ступінь доктора наук) і освітній сферах, тому брати участь у ньому можливо лише за умови, коли не втрачатимуться достоїнства вітчизняної (йдеться про Росію) освіти (Образование, которое мы можем потерять /Под ред. В. А. Садовниченко. — М., 2002) [160, с.4].

Болонський процес трактується і як "шлях з одностороннім рухом... в Європу", де наявні значні суперечності не лише щодо розуміння залікових одиниць — "кредитів", запровадження двох ступенів — бакалавр і магістр, а й правового забезпечення загалом [54].

В Україні освітню модернізацію зумовлюють "Національна доктрина розвитку освіти України XXI ст." (2001) і загальноєвропейські вимоги [34]. І саме філософське осмислення освіти покликане дати відповідь на цивілізаційні виклики та потреби підготовки людини до життя в умовах інформаційного суспільства і ринкової економіки (В. Лутай, В. Андрущенко, І. Добронравова, М. Михальченко, В. Пазенок та ін.).

Досліджуючи освіту і як явище, і як процес, ми маємо розглянути її в умовах сучасного інформаційного суспільства. Освіта - це не тільки культурний феномен, але і соціальний інститут, одна з соціальних підструктур суспільства. Зміст освіти відображає стан суспільства, перехід від одного нього стану до іншого. В даний час - це перехід від індустріального суспільства XX ст. до постіндустріального або інформаційного XXI ст.

Розвиток і функціонування освіти обумовлений всіма чинниками і умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними і іншими. Разом з тим мета освіти - розвиток людини, що відповідає вимогам того суспільства, в якому вона живе. Сучасна наукова картина світу свідчить про кризу раціоналістичного світогляду, який орієнтував людину на постійне перетворення світу в своїх інтересах за законами розуму.

Сьогодні значення набуває інший світоглядний підхід: людина повинна впорядковувати своє індивідуальне буття за законами універсального світопорядку.

Сучасні зміни в освіті спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин. Зокрема вони викликані переходом людства до нового типу цивілізації, яка в науковій літературі набула назви «інформаційне суспільство». Освіта як соціальний інститут відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються в суспільстві.

За рахунок поширення інформаційно-освітніх технологій змінюється характер усіх сфер соціального життя. Змінам підлягає все: і джерела енергії, і виробництво, і знаряддя праці і т.п. Так, наприклад, якщо об'єктом накопичення в індустріальному суспільстві були гроші, ресурси, влада, то в інформаційному їм протистоять знання, виробнича компетентність. Якщо в індустріальному суспільстві безпосереднім ланцюгом виробничого процесу були фабрика та завод, то в новому - ним стають університети, де виробляються нові знання як особлива цінність інформаційного суспільства [184, с. 61].

Ще одна особливість сучасної картини світу пов'язана з виникненням в кінці ХХ ст. передумов для формування нового за своїм рівнем і масштабами синтезу природничих і гуманітарних наук. Суть цього феномена полягає в тому, що наукове знання набуває статусу духовного пошуку, з частково вузькопрофесійної діяльності перетворюється на смисложиттєву орієнтацію. В цьому факті простежується логіка духовного розвитку людства в пошуках розуміння і опису вічних, абсолютних сенсів буття.

Сучасна людина - людина науково-технічної доби в пошуках відповіді на питання про своє місце у світі людина природно прагне до універсалізації знання, тобто до подолання роздрібленості сучасного наукового знання [161, с. 9.]. Говорячи про потребу в ствердженні духовних світоглядних засад, ми маємо на увазі синкретичність мислення, синтез, цілісність істини як смисл сенсів.

На освітні процеси, на думку багатьох дослідників цього питання, впливає і глобалізація як об'єктивно зумовлений процес зростання загальної

взаємозалежності країн і союзів країн в умовах розширення обріїв сучасного світу. В основі культурної складової глобалізації лежать нові технології виробництва знань, засобів спілкування, результатом яких є зближення народів в культурному плані.

Одним із наслідків культурної глобалізації є монополізація інформації, освіти і духовного простору із боку mass media. Йдеться про ідеологічний імперіалізм, який спричинює відчуження більшої частини людства від можливостей використання навіть перетворених форм інформації. Відбувається зростаюче придушення особистості людини як соціокультурного феномена. Вона перетворюється в клієнта, підпорядкованого стандартам «суспільства споживання», позбавляється можливості вибору і створення освітньо-культурного середовища за своїми ціннісними стандартами.

Однак, глобалізація не означає уніфікацію, гомогенізацію культурно-освітніх процесів. Для її розуміння Р. Робертсон ввів поняття «глокалізація», під яким розуміється «створення і інкорпорування локального в глобальне, процесів, які в свою чергу самі значно визначають форму стиснення світу як цілого» [155, с. 5]. Розуміння глобалізації як різноманіття, а не гомогенності є важливим методологічним ключем до тлумачення інтеграційних процесів в сучасній освіті, в тому числі і Болонського процесу

Цілком природно, що зміни в освіті потребують філософської рефлексії, а саме: переосмислення педагогічних ідей шляхом їх наукової інвентаризації та подальшої теоретичної реконструкції на основі культурно-епістемологічного підходу, визначення ідеалу освіченої людини та впливу філософії на освіту.

Вирішення даних завдань можливо на засадах нової раціональності, котра, по-перше, фокусує увагу на відтворенні умов і структури проблемних ситуацій, в які потрапляє сучасна людина у своїх взаємовідносинах із реальністю, по-друге, предметом якої виступає реальність людської дії, реальність становлення і формування дійсності через діяльність, що передбачає саморозвиток її суб'єктів.

Саме освітні системи відтворюють в нашій свідомості існуючу в суспільстві ієрархію цінностей, образ життя, сприйняття і обробку інформації тощо. Певну роль в цьому процесі відіграють стереотипи як «стандартизований образ або уява про соціальний об'єкт, емоційно забарвлені та такі, що характеризуються усталеністю» [157, с. 626] і будуються на абсолютизації однієї з сторін бінарної опозиції. Відомо, що радянська освіта була просякнута ідеологічними стереотипами, але і сучасна, на жаль, має таку ваду.

Сучасна соціокультурна дійсність як гетерогенна, мінлива, багатоваріантна, плюральна викликає до життя нові, нетрадиційні альтернативні підходи, які дозволяють відійти від однозначного визначення реальності і людини, відмовитися від понять лінійності і редукціонізму на користь гармонії, цілісності, різноманітності.

Останні знайшли своє відображення в постнекласичній науці, яка репрезентована такими напрямками, як постмодернізм, постструктуралізм, синергетика, феміністська філософія та ґрунтується на новій парадигмі світобачення, провідною особливістю якої є посилення гуманістичної компоненти [161, с. 24-25].

Будь-яка освітня парадигма ґрунтується на певному баченні сутності людини. Саме на її уявлення та ідеали в кінцевому рахунку орієнтуються освітні концепції. Своєрідне антропологічне зрушення в новій парадигмі освіти визначається самим духом нашої доби. Зміст і цілі педагогічної діяльності визначаються потребою у підготовці молодого людини до життя, а життя сьогодні вимагає глибоких професійних навичок, навченості конкретним видам знань і переходу від діяльності вже засвоєної до більш складної.

Останнє, в свою чергу, передбачає здатність людини до активного вироблення нових видів діяльності і постійного самовдосконалення шляхом самонавчання. Мова йде про готовність людини до безперервної освіти, яка постійно супроводжує процес праці. З цієї точки зору мета навчання полягає у формуванні творчої активності, яка дозволить працівнику генерувати нові ідеї, започатковувати нові способи і види діяльності.

Сучасна ідея освіти не стільки пов'язана з орієнтацією на підготовку нового покоління до життя, скільки з прагненням залучити людину до постійного активного процесу відкриттів, засвоєння світу. У цьому зв'язку певний інтерес викликає концепція Ю. Козелецького. Він характеризує сучасну систему освіти як таку, що формує просвітницьку людину. Продуктом такого формування є радше одновимірна людина. Вона - об'єкт освітнього процесу, мета якого визначається домінуючим принципом - енциклопедичним («людина - це її пам'ять») [79, с.268]. Дослідник вважає, що необхідний перехід до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення.

Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно розглядати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання - формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням [79, с.268].

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

Розглядаючи антропологічні засади освітньої парадигми, доречно звернутися до методологічного потенціалу синергетичного підходу, який розробляється в працях Л. Бевзенко, Л. Горбунової, І. Добронравової, І. Єршової-Бабенко, А. Євтодюк, Н. Кочубей, В. Лутая, М. Ожевана, В. Пазенка, В. Шевченка та ін. Його цінність для сучасної філософії освіти полягає в тому, що синергетика, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини в світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему - пошуку людиною свого місця в ньому.

З точки зору синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин на осі "Людина-Всесвіт". Як і будь-якій відкритій системі, людині не можна нав'язувати шляхи розвитку. Вона сама обирає свій шлях. В точках біфуркації посилюється відповідальність людини за здійснений вибір [161, с.23].

Запропонований світоглядний підхід передбачає не перетворення людиною світу за певним планом, а творення себе. Таку методологічну позицію В. В. Василькова влучно називає «вгляданням в дійсність і вживанням з нею», за якою стоїть постійний процес коректування смисложиттєвих орієнтирів, котрий синхронізує індивідуальне буття людини з універсальним процесом світової організації» [29, с.208].

Важливим культурно-антропологічним орієнтиром синергетики є креативність. Вона ґрунтується на ідеї залучення людини до активного процесу відкриттів. Під творчістю в синергетиці розуміється відкритий процес виробництва і винаходів «у відкритому новому світі, який виробляє і винаходить» [120, с. 56]. В освіті засадничим підходом до виховання і навчання в контексті синергетичної антропології стає формування цілісного бачення світу, яке повинно реалізуватися через відчуття особистісної співпричетності і відповідальності, імовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання.

Іншим напрямом посткласичного осмислення освіти в Україні є тоталлогія, що ґрунтується на ідеї тотальності, згідно з якою будь-яка онтологічна форма буття є місцевим тотальним проявом онтологічної

тотальності універсуму. Основні ідеї постнекласичної освіти на тоталлогічній методології були викладені В. Кізімою [74, с. 20-29].

В результаті такої освіти «людина ґрунтовніше засвоює і пізнає світ і саму себе, причому не окремо світ і окремо себе, а передусім різні форми і етапи свого онтико-онтологічної єдності, що відкриває їй нечувані перспективи і можливості гармонізації свого життя, котрі розширюються, із соціальною і природною дійсністю» [74, с. 120].

Важливими для розуміння нової парадигми освіти є онтологічні уявлення про відсутність жорсткої структурованості і самовизначеності речей та явищ, обмеженість резервів пластичності реальності, які зумовлюють ступінь її раціональності, визнання вічності людського буття, єдності та гармонії людини і Всесвіту.

Культурно-орієнтуючий аспект філософської парадигми освіти в світлі постнекласичної науки полягає в спрямуванні мотивації та визначенні моделей культурної активності. Говорячи в цілому про комплекс ідей, який впливає з постнекласичного знання, зауважмо, що вони базуються на визнанні факту альтернативності, мінливості, різноманітності розвитку, врахуванні екзистенційних та культурних умов зародження нового типу цивілізації, що в сучасній освіті створює умови для реалізації одного з засадничих її принципів - принципу світоглядного і культурного самовизначення особистості.

В епістемологічному аспекті - це антропологізація знання та його дискурсивність. Це важливе методологічне і світоглядне зрушення пов'язано з введенням суб'єкта або його характеристик до тлумачення реальності.

На постнекласичному етапі розвитку науки і філософії відбувається зміна у розумінні суб'єкта наукового пізнання: людина виступає не просто як елемент, який разом з іншими утворює картину світу, але й виступає як активний учасник усіх соціальних та природних процесів, слугує точкою відліку в будь-якому знанні про світ. У такий спосіб наука «олюднюється». Досліджуються різні можливі характеристики суб'єкта як учасника пізнавального процесу, а саме: чим він керується у своїй пізнавальній

діяльності, як здійснюється пізнавальна практика, на що спрямований його процес пізнання.

Елімінавання суб'єкт-об'єктної опозиції означає, що вони більше не утворюють дуальність, а зумовлюють один одного. «Ототожнення суб'єкта і об'єкта зовсім не означає їх зрівнювання між собою. Це ототожнення відчувається в напрямку виявлення суб'єктивності в об'єкті, тобто ототожненні суб'єкта з самим собою через заперечення об'єктивності об'єкта. Таким чином суб'єкт пізнає об'єкт так, що об'єкт зникає як об'єкт» [194, с. 276].

Дослідники пропонують використати суб'єкт-суб'єктний підхід, який забезпечує розуміння як «акт смислопородження», тобто виникнення сенсу. Це не відчужений акт, не відчужене знання, а єдність духовного буття того, хто розуміє, і того, кого розуміють. Зрозуміти себе означає зрозуміти Іншого.

Отже, в постнекласичній епістемології знання розуміється не як джерело влади, домінування (наприклад, вчителя над учнем) а як джерело внутрішньої особистісної трансформації. В такому контексті пізнання розглядається як двобічний процес, в якому людина, що пізнає і прагне до істини, в той же час стикається з потребою самозмінюватися [161, с. 25].

Постнекласичне знання також спирається на холономний підхід, що означає функціонування живого організму, який знаходиться у постійному розвитку, частки й елементи такого організму сприймаються у нерозривному зв'язку з цілим. Його можна розглядати як «цілісне» знання, як знання, що «вибудовується», (*becoming knowledge*) [186], де має місце водночас виникнення і зникнення значеннєвих форм. Головними характеристиками постнекласичного знання є мінливість, плинність, суперечливість, різнорідність. В постмодерністському прочитанні знання розглядається через метафору «текстуального танцю», що означає «бажання уникнути поєднання» [187], комбінацій, що здійснюються через парадокс, інверсію, самоскасування [185].

Постнекласична наука також відмовляється від визнання єдиних, універсальних методів для всіх наук. В постнекласичному знанні припускаються найрізноманітніші пояснення і інтерпретації реальності.

Поряд з математичними, кількісними можливі навіть якісні, «розуміючі» методи. Якісний метод передбачає високий ступінь рефлексивності, тісну взаємодію суб'єкта і об'єкта, дослідника та того, що вивчається, розуміння ситуації і «співпереживання» в контексті дослідження.

Специфічність зазначених методів зумовлюється особливістю постнекласичного розуміння сучасного знання, яке тлумачиться як дискурсивне, тобто як «розуміюче», знання-роздум, знання-бесіда, «розмова» альтернатив. Дискурсивний характер знання передбачає переосмислення і переоцінку соціокультурного середовища. У ньому присутні численні, найрізноманітніші феномени, які не мають єдиної інтерпретації і знаходяться у стані постійних змін, перетворень. Має місце відхід від однозначності у визначенні істини.

Але в той же час, як зазначає М. Фуко, «в самій істині, в її пізнанні міститься щось таке, що дозволяє здійснитися самому суб'єкту, що реалізує саме його буття» [166, с. 287]. А з огляду на те, що «соціальна дійсність у всій її тотальності - це жива грибниця неозорої розмаїтості соціокультурних практик, неважко збагнути, яку методологічну роль може відіграти дискурс-аналіз для наукового дослідження цієї дійсності» [97, с. 27].

І полягає вона у можливості говорити про існування множинності сенсів, значень, коннотацій, які, з позицій постнекласичного знання, не можуть бути підпорядковані концептуалізації домінантним способом. У такій множинній системі значень опозиції не фіксуються. Натомість спостерігається трансгресія меж, перехід, їх подолання. Знання набуває рис плюральності, контекстуальності, інтердисциплінарності, що може бути презентовано поняттям «ризوما» Ж. Дельоза.

У цьому контексті, як зазначає В. Гайденко, «виникає нова і досить конструктивна дослідницька позиція: у номадичному світі, «що стає», істина не задається - вона формується і змінюється в процесі пізнання суб'єктом, «який стає» [40, с. 46].

Проаналізовані постнекласичні інтенції спричиняють переусвідомлення поняття «наука», її функцій і ролі у суспільстві. В

постнекласичному світлі наука в цілому стає сферою морального вибору, вболівань, відповідальності вченого.

Наукова діяльність не може більше розглядатися як етично і політично нейтральна, відірвана від дійсності. Знання постнекласичної науки орієнтується на гуманітарні цінності, на людину, на те, яким повинен бути світ. Наука повинна бути відповідальною перед суспільством або будь-якими його верствами за наукові дослідження і наслідки. Знання перестають бути ціннісно-нейтральними, що в свою чергу накладає відповідальність і на освіту [161, с. 26].

Зрозуміло, що конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах освіти, зокрема вітчизняної. Одним із засадових її принципів має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини.

В особистісному ракурсі освіта повинна враховувати: зміни стереотипів поведінки; образи мислення. У соціальному плані вона має брати до уваги: зміни моделей освіти; способи трансляції соціокультурного досвіду поколінь; відповідність змісту освіти сучасній науковій картині світу та сучасним освітнім ідеалам; стиль соціально-політичної діяльності та ін.

Наша думка щодо означеного співпадає з міркуваннями української дослідниці І. Предборської, яка вважає, що вплив сучасних суспільних тенденцій на систему освіти виявляється в: 1) посиленні її ролі як джерела ідей, нового знання, технології, інформації; 2) усвідомленні імперативу виживання і глобальної відповідальності за свої дії, що визначається мірою духовного в кожній людині; 3) урізноманітненні соціальних укладів суспільства, що зумовлює потребу в гнучкості мислення, сприйняття світу та діалозі культур [161, с. 29].

Таким чином, означений соціокультурний контекст зумовлює процес кардинальних змін в освіті, і відповідно перегляду засадничих принципів освітньої політики. Вони, як кінцеві орієнтири освітньої діяльності, з неминучістю повинні співпадати з стратегічними орієнтирами суспільства. Позаяк сфера освіти, виконуючи роль трансляції соціокультурного досвіду людства і забезпечення у такий спосіб можливостей входження нових

поколінь у активне соціальне життя, має своєю безпосередньою функцією відтворення суспільного організму, а саме його базових цінностей, духовних орієнтирів та стратегічних інтересів.

В історії відомі випадки, коли соціокультурні та економічні зміни у суспільстві зумовили кардинальні зрушення в існуючих системах освіти. Наприклад, так було в Спарті, в СРСР. До речі, система освіти в Радянському Союзі при всіх її недоліках упродовж багатьох десятиліть залишалася конкурентоспроможною і забезпечила успіхи у галузі космічних досліджень в 60-ті роки ХХ ст.

Історія також свідчить, що починаючи з доби Просвітництва, західні країни неодноразово опинялися в ситуації кризи, а вихід з неї знаходили через освіту. Так було після Великої Французької революції, після другої світової війни у США, Німеччині, Японії. Тобто йдеться про те, що реформування освіти дало можливість своєчасно вивільнитися від пут архаїки і консерватизму. В кризові ситуації це означає безконфліктне, безболісне подолання розриву між старим і новим шляхом скерованої переорієнтації і формування суспільної думки.

Класична (або традиційна) парадигма освіти формувалась під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які були сформульовані в кінці ХХІІІ - початку ХІХ ст. Я. А. Коменським, Й. Г. Песталлоці, Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьюї та іншими мислителями. Ідеї Просвітництва посилили дисциплінарні механізми освіти, поширивши їх на її зміст та форми. А головне на структуру наукового знання, що транслюється в системі освіти. Наукознавчіння, яке розвивалось Б. Больцано, Й. Г. Фіхте, виявлялося у спробі безпосередньо пов'язати структуру наукового знання із завданнями дисциплінарної освіти та дисциплінарної організації науки.

Саме така структура була задана університетській освіті як норма, ідеал. Але на початку ХІХ ст. Й. Г. Гердер, О. Гумбольд, Г. В. Ф. Гегель створюють нову філософську концепцію освіти, зорієнтовану на самопізнання, самоформування особистості, визнання її права на освіту. Потрібно сказати, що класична парадигма освіти упродовж історії постійно збагачувалася новими філософсько-педагогічними ідеями. Але на сьогодні

вона практично вичерпала себе і не завжди відповідає вимогам сучасного суспільства. Дослідники освіти одностайні у визначенні стану класичної парадигми як кризового. По-перше, тому, що вона є, на думку представників Римського клубу, «підтримуючою освітою», переважно зорієнтованою на репродуктивне знання. Процес навчання зводився до здобування знань, умінь, навичок шляхом поступового накопичення матеріалу, до шаблонного його застосування у різних видах діяльності.

Ця модель освіти, як зазначає Л. Горбунова, «орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнутих систем інформації, котрим належить бути «вкладеним в голови учня» [159, с. 196]. В нашій педагогічній практиці порушився зв'язок між освітою і наукою, окремими предметами, що виявилось у невідповідності освітнього процесу новій картині світу та стилю життя. Можливості використання та накопичення різних знань не завжди усвідомлюються на практиці. А за умов швидкого зростання інформації знання перетворюється на мертве, що суперечить соціальним вимогам до освіти.

По-друге, її сциєнтистський, раціонально-знаннєвий, технократичний характер суперечить потребам гуманізації, «олюднення» знання в сучасному суспільстві. Ситуація в освіті ускладнюється так званім «інформаційним бумом» і спричиненою ним інформаційною кризою.

На думку В. Лутая, «чимало видатних вчених вважає, що ця інформаційна криза призвела до розпаду наших знань на неосяжну кількість тих своїх елементів, які погано пов'язані один з одним і розглядають цю кризу як ще одну з найважливіших глобальних проблем сучасного людства» [98, с. 25].

По-третє, поряд із раціоналізмом як одним з провідних засад класичної парадигми освіти «великих втрат» зазнала ідея про універсальність європейських цінностей та форм життя. І головним чином під впливом глобалізації комунікативної практики людства. Якщо раніше інший досвід був чимось далеким, примарним й екзотичним, то сьогодні він раптом опинився зовсім поруч, на відставні простягнутої руки, виявився цілком реальним і життєвим.

Можливість спілкування всупереч відстані і часу радикальним чином змінила сприйняття та ставлення до чужої точки зору, іншого соціокультурного досвіду. Він став «почутим». Європейський монолог усе більш перетворюється на планетарний діалог. Теперішня геокультурна та геополітична картина світу стає більш схожою на плюралістичний образ дискурсу різних цивілізацій із ціннісно рівнозначними історичними надбаннями, ніж на втілення ідеї загального руху всіх країн до єдиної суспільної довершеності.

По-четверте, пошук нових моделей освіти зумовлений необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється. «Нажаль, - пише Ю. Козелецький, - сучасний світ змінюється швидше, ніж штучні системи, за допомоги яких його можна було б контролювати» [79, с. 274].

На нашу думку, ключ до розуміння сутності освіти лежить в межах проблеми цінностей. Цінності освіти формують ціннісні установки особистості, спрямовують її розвиток і, тим самим, формують майбутнє нашого (і будь-якого іншого) суспільства. Визначення місця і функцій ціннісних орієнтацій в цілісній структурі людини вимагає, в першу чергу, звернутися до проблеми розкриття структури особистості. Протягом останнього десятиліття з'явилося багато узагальнюючих досліджень, котрі продовжують традицію з даного питання. Серед них фундаментальна монографія Л. Х'єлла і Д. Зіглера [168.].

На основі аналізу головних напрямків ці автори зробили висновок, що "теорії особистості - це ретельно вивірені умовиводи чи гіпотези про те, що являють собою люди, як вони поведуться і чому вчиняють саме так, а не інакше" [168, с. 26]. Другу половину ХХ століття вони називають "наступом ери персонології" [165, с. 146-168., с. 587-588]. Вони іменують особистістю "самість" у концепції К. Роджерса, "пропріум" - Г. Олпорта, "життєвий досвід" - Д. Келлі, "риси людини" - Р. Кеттела, "паттерн неперервної взаємодії особи, поведінки і ситуації" у концепції А. Бандури тощо.

Виходячи з відмінностей у наведених тлумаченнях відносно сутності особистості Хьєлл і Зіглер роблять висновок, що її зміст багатозначніший, ніж уявлення первинної концепції "зовнішнього соціального образу". Особистість несе в собі щось важливіше, істотніше та більш стійке. Спільними для більшості теоретичних визначень особистості вони називають: індивідуальність; абстрактність, яка ґрунтується на висновках, отриманих внаслідок спостереження за поведінкою людини; еволюційний процес розвитку в якості суб'єкта під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників; представленість характеристиками, відповідальними за стійкі форми поведінки.

Дуже суперечливий висновок. До цієї думки приводить уже згадуваний нами А. Ребер у своїй статті "Особистість" [17, с.411-414].

Цим терміном він позначає один з класичних "заголовків глави" в психології, маючи на увазі, що цей термін настільки складний для визначення і так широко вживається, що мудрий автор використовує його як назву глави і потім вільно пише про це, не приймаючи на себе ніякої відповідальності за ці визначення, якщо вони і наведені у тексті. На його думку, це кращий підхід, тому що значення поняття "особистість" для кожного автора залежить від його теоретичної спрямованості й емпіричного інструментарію для оцінки і перевірки теорій.

Проаналізувавши теорії типів і теорії рис, Ребер звертає увагу, що підходи з точки зору типів і рис доповнюють один одного, як дві сторони однієї монети. Теорії типів пояснюють спільне для індивідів, а теорії рис - відмінне і відповідно приводять до різного розуміння поняття особистості [130, с.17].

В сучасній українській психології також неоднозначне тлумачать поняття особистості. Наприклад, студентам пропонується дефініція, що "особистість — це соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Вона виявляється і формується в процесі свідомої діяльності і спілкування. Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда з суспільним та природнім середовищем" [122, с.101].

Для усього загалу читачів особистість визначається як "комплекс внутрішніх умов і механізмів, які зумовлюють сталість, специфічність і організацію поведінки особи; головні складові частини цієї системи: мотиви, потреби, переконання, а в широкому розумінні також інтелект, здібності, темперамент; особистість не визначає поведінку, але певним чином впливає на неї, вирішуючи, як людина інтерпретуватиме та оцінюватиме те, чим займається, і які прагнення у неї виникають за певних умов" [154].

Вивчення процесів, які детермінують поведінку неминує ставить питання про структуру особистості, що в свою чергу передбачає виділення елементів, котрі її і складають [138, с. 454]. Л. Х'елл і Д. Зіглер наголошують, що проблема структури і, що ще важливіше, природа її організації та вплив на функціонування індивіда, є ключовим компонентом усіх теорій особистості [168, с. 29].

Найпопулярнішим прикладом структурних концепцій вони називають концепцію рис особистості. Г. Олпорт, Р. Кеттел і Г. Айзенк — три провідних авторитети в царині вивчення рис, вважали, що структуру особистості краще всього схематично подати в термінах гіпотетичних якостей, що перебувають в основі поведінки. Частина західних психологів аналізували структуру особистості, описуючи її типи, а теорія психоаналізу структурує особистість на трьох рівнях (Id, Ego, Super-Ego).

Дуже конкретну дефініцію особистості сформулював Е. Фромм: "Під особистістю, - пише він, - я розумію цілісність вроджених і надбаних психічних властивостей, які характеризують індивіда і роблять його унікальним" [164, с. 55]. Пояснюючи відмінність між вродженими і надбаними властивостями, він до вроджених структур відносить темперамент, таланти й усі інші, конституційно задані властивості. До надбаних - характер.

На відміну від Е. Фромма, Г. Олпорт не ототожнює поняття "особистість" та "індивідуальність", а заявляє, що "особистість - це дещо, і вона щось робить. Особистість - те, що знаходиться за конкретними вчинками всередині самого індивіда. Пояснюючи це "щось" і "дещо", він стверджує, що особистість - це динамічна організація тих психофізичних

систем всередині індивіда, які визначають характерні для нього поведінку і мислення [130, с. 18]. Він заперечує включення в структуру особистості характеру і темпераменту, чи використання їх як синонімів. Темперамент він називає "первинним матеріалом", з якого будується особистість. Характер – оціненою особистістю, а особистість - неоціненим характером. Структура особистості за Оллпортом включає загальні риси та індивідуальні диспозиції. Об'єднуючим стрижнем є пропріум.

Дослідження структури особистості у вітчизняній психології радянської доби пов'язане більше всього з іменами С. Л. Рубінштейна, О. Г. Ковальова, Б. Г. Ананьєва, В. С. Мерліна та ін.

С. Л. Рубінштейн використовує поняття "людина" і "особистість" як рівнозначні, а у вступі до п'ятої частини своїх основ загальної психології наголошує на залежності психічних процесів від особистості як індивідуальності" [131, с. 511]. О. Г. Ковальов описує структуру особистості таким чином: "З психічних процесів на фоні станів утворюються властивості особистості. Властивості характеризують стійкий, відносно постійний рівень активності, характерний для даної людини". Цей рівень активності визначає ту чи Іншу соціальну цінність особистості й складає внутрішні суб'єктивні умови подальшого розвитку індивіда.

У процесі діяльності властивості певним чином зв'язуються одна з одною у відповідності з вимогами діяльності й утворюються складні структури, до яких ми відносимо темперамент (система природних властивостей), спрямованість (система потреб, інтересів й ідеалів), здібності (ансамбль інтелектуальних, вольових і емоційних властивостей), характер (синтез відношень і способів поведінки)" [77, с .44].

Концепція структури особистості Б. Г. Ананьєва видається змістовнішою та конкретнішою. Структуру особистості він розглядає як складову психічної структури людини, яка включає характеристики людини як Індивіда, як особистості та суб'єкта діяльності. "... людина як вид (*Homo sapiens*) і як людство (суспільство в його історичному існуванні) складає основу дня будь-якого визначення станів кожної окремої, одиничної людини, яка є індивідом, особистістю й індивідуальністю" [4, с. 178]

Мерлін В. С., звертаючись до проблеми структури особистості, спеціально підкреслював, що її не можна характеризувати як систему, що складається різноманітних груп психічних властивостей: темпераменту, характеру, здібностей і спрямованості, тому що "одні з них (властивості темпераменту) - взагалі невластивості особистості; другі - (характер, здібності й спрямованість) являють собою не різні "підсистеми", а різні функції тих самих властивостей особистості [106, с. 51-52].

Окрім згаданих авторів проблеми структури особистості в різних аспектах, але, переважно, в межах діяльнісного підходу розглядали в своїх працях Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, Б. В. Зекйгарнік, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов, В. М. М'ясищев, К. К. Платонов, В. М. Русалов і багато інших авторів.

На початку ХХІ століття наявним фактом є те, що сучасні психологи в структурі проявів особистості виділяють три глобальні складові: 1) індивіда як психосоматичну організацію особистості, яка робить її представником людського роду; 2) персону як соціально-типові утворення особистості створені під впливом соціального оточення; 3) індивідуальність як своєрідне поєднання особливостей, які відрізняють одну людину від іншої. До основних елементів особистості відносять: темперамент, характер, здібності, спрямованість, а ключовими системоутворюючими ознаками особистості називають: емоційність, активність, саморегуляцію, спонуку-мотив [172, с. 6-8].

Гуманістична психологія - це напрямок в сучасній психології, предметом вивчення якої є цілісна людина в її вищих специфічно-людських проявах. Представники цього напряму підкреслюють, що гуманістична психологія суттєво відрізняється від інших наукових шкіл. Це орієнтація роздумів про людину і всю наукову діяльність, котра змінює наш образ людини і звільняє психологію від штучних обмежень, накладених на неї тими теоріями, які вже тепер ніби застаріли.

Д.А.Леонт'єв, проаналізувавши літературу, в якій викладаються стратегічні цілі гуманістичної психології в перші роки її існування, зробив висновок, що представники гуманістичної психології прагнуть побудувати

нову, принципово відмінну від природничонаукової, методологію пізнання людини [92, с. 19-29., 19-29].

Наприкінці 1980-х рр. в американському журналі Асоціації гуманістичної психології розгорнулася дискусія, яка була започаткована статтею Дж. Роуена "Дві гуманістичних психології чи одна". В цій статті автор звернув увагу, що навіть погляди засновників гуманістичної психології мають певні відмінності з поглядах щодо її сутності. Наприклад, К. Гольдштейн, А. Маслоу і К. Роджерс пишуть, що людині притаманна внутрішня сила до самоактуалізації, яка спрямовує її розвиток в бік найповнішого розкриття, розвертання закладених в ній можливостей, сил і здібностей.

Проте в межах цієї ж психології такі автори як Р. Мей, О. Марер, Р. Ленг вважають, що такої сили немає, а розвиток людини визначається виключно виборами, які вона робить. На цій основі в гуманістичній психології виділяють два напрями: 1 - як індивідуально-центрований, 2 - екзистенційний.

Прибічники першого напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюллер і С. Джулард) приписують людині певні задані потенції, природу, яка є позитивною за своєю сутністю та актуалізується в процесі розвитку. Найповніше цей підхід сформульований К. Роджерсом. Спрямованість розвитку він називає "тенденцією" до актуалізації, яка притаманна біологічній природі людини, а в процесі життя і спілкування у людини виникає іще одна структура - "Я" (Self), іще одне прагнення - до реалізації цієї структури. Вона не співпадає з біологічною, і вони можуть суперечити одна одній. В тих випадках, коли перша тенденція, з одного боку, і друга - з іншого, виявляються в суперечливому стані, то правда завжди на боці першого. Адже набуте людиною в процесі соціалізації не може покращити, а може тільки спотворити її істинну природу [130, с. 21].

Представники екзистенціального підходу наполягають на тому, що однозначно заданої природою сутності в людини немає. Ж.-П. Сартр підкреслює, що існування первинне по відношенню до сутності, тобто людина в кожному мить свого життя сама вирішує, в якому напрямку вона буде

розвиватися, і ким вона буде в майбутньому. Вона сама себе створює і "є тільки те, що сама з себе робить" [135, с. 319-344., с. 319-344]. Акцентування на самотворчості, відсутність вроджених структур саморозвитку - квінтесенція екзистенціальної психології. Все, що в житті людини з'являється, породжується її власними виборами і зусиллями.

Положення прибічників екзистенціалізму про те, що сутнісні характеристики не закладені в людині природою, а формуються в процесі реальної взаємодії людини з світом співпадає з головною ідеєю діяльнісного підходу, сутність якої зводиться до того, що реальна практика визначає формування конкретних психологічних структур, що процес взаємодії з світом первинний по відношенню до структури (Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, В. С. Мерлин).

Е. Фромм наголошує, що людину характеризує прагнення до самотрансценденції, прагнення певним чином утвердитися серед людей і навіть піднятися над ними. І якщо людина з тієї чи іншої причини виявляється нездатною позитивно самореалізуватися, то базова потреба самореалізації зберігається, і людина може самореалізуватися через руйнування, таким чином заявляючи про свою присутність в світі. Сутність людини проявляється у її відкритості для самих різних можливостей [153, с. 146-168].

Вперше такий підхід до людини сформулював Джованні Піко дела Мірандола ще в 1486 році. "Не даємо ми тобі, о Адаме, ні визначеного місця, ні власного образу, ні особливого обов'язку, щоб і місце, і особу, і обов'язок ти мав за власним бажанням, згідно твоєї волі і твого рішення. Образ інших творінь визначений у межах установлених нами законів. Ти ж, не утруднений ніякими межами, визначаєш свій образ за своїми рішеннями, владі якого я тебе віддаю" [65, с. 507-508, 507-508]. Отже, життя людини може і повинно бути виключно результатом її власного вільного й відповідального перед собою вибору. Вона може піднятися до зірок і ангелів, а може опуститися до звірячого стану.

Саме в цьому бачить Піко делла Мірандолла "вище і прекрасне щастя людини, якій дано володіти тим, чим забажає, і бути тим, чим хоче" [65, с. 507-508, 508]. Ставлячи в центр свободу вибору, Піко визначає сутність людини як процес "самостворення", як результат самостійної творчої діяльності, як підсумок самостійного, свідомого вибору. Сутність людини - не просто в тому, що вона "створена за образом і подобою Божою", вона - досягається.

З усього вищесказаного можна зробити висновок, що проблематика структури особистості представлена в науковій літературі переважно непорядкованим нагромадженням самих різноманітних, часто суперечливих одна одній позицій дослідників. Одні з них підмінили поняттям "особистість" людину, інші - її душу (психіку) чи окремі складові психічного. Усе це вказує на складність описання структури особистості й вимагає чіткого вибору методологічних засад дослідження ціннісних орієнтацій особистості

Як писав М. Мамардашвілі "... людина не створена природою й еволюцією. Людина створюється безперервно, знову і знову створюється. Створюється в історії, за участю її самої, її індивідуальних зусиль. І ось це її неперервне створення й задане для неї в дзеркальному відображенні самої себе символом "образу і подоби Божої" [126, с. 126]. Таке безперервне створення, самостворюваність себе як людини, сама, здатність і можливість такої самостворюваності передбачає наявність психологічного знаряддя, яке б координувало і спрямовувало процес, самостворення. Таким знаряддям у соціально зрілої людини є ціннісні орієнтації, а точніше між ціннісною системою суспільства в цілому і соціальних груп зокрема та поведінкою людини є комплекс психічних знарядь, серед яких ціннісні орієнтації є базовими.

З метою схематичного відображення місця ціннісних орієнтацій в структурі особистості взято гуманістичну ідею Г. Оллпорта про потенційні можливості розвитку людини, за якою особа визначається не тільки тим, хто вона є, але й тим, якою вона може чи хотіла б бути. Оллпорт вважав, що

становлення зрілості людини - це неперервний процес, який продовжується протягом усього її життя.

В ієрархії шести головних рис, які, характеризують психологічно зрілу людину, він називає цілісно життєву філософію. Точка зору з цього приводу полягає в тому, що зріла людина є такою тоді, коли має глибоко вкорінений набір цінностей, які служать об'єднуючою основою її життя [116]

Ціннісні орієнтації не виникають на порожньому місці. Кожне суспільство, соціальна група через конкретних осіб трансформують з історично сформованих ціннісних систем ті цінності, котрі виражають їх домінуючі інтереси і цілі. На цьому ґрунті і з цією ж метою вони створюють нові, притаманні їм, загальні та специфічні ціннісні системи, а людина їх певним чином сприймає.

Визначаючи місце ціннісних орієнтацій, В. О. Ядов зазначає, що їх включення в структуру особистості дозволяє уловити найзагальніші соціальні детермінанти мотивації поведінки, витoki якої варто шукати в соціально-економічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях класової і соціально-групової свідомості того середовища, в якому формувалася соціальна Індивідуальність і де протікає повсякденна життєдіяльність людини [134, с. 16]. За його гіпотезою про ієрархічну структуру диспозицій особистості та її соціальну обумовленість вищий (четвертий) диспозиційний рівень утворює система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. При цьому вчений припускає, що формування ціннісних орієнтацій відповідає вищим соціальним потребам особистості в саморозвитку і самовираженні, до того ж у соціально-конкретних, історично-обумовлених формах життєдіяльності, що характерні для способу життя суспільства і соціальних груп, до яких належить особа і з якими вона себе ідентифікує, а, отже, світогляд, ідеологію і думки яких вона поділяє.

В науковій літературі простежується специфіка цінностей і ціннісних та особистісних орієнтацій переважно в тому, що цінності - це зовнішні

утворення і по відношенню до людини, а ціннісні і особистісні орієнтації є її внутрішніми і утвореннями. Через цінності та ціннісні орієнтації формується і, одночасно, в них же проявляється відношення людини до світу, відношення, в якому відображається освоєння світу і відбувається самоствердження, саморозкриття сутності людини [51, с. 102].

Ядром особистості вважає особистісні цінності І. Д. Бех, якщо їх внутрішню природу і будову виводити з процесів смислотворення [13, С. 59]. При цьому зауважує, що його (ядро) можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію, яка забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, а також сприяє (на основі спостереження за поведінкою людини в окремих стандартних ситуаціях) прогнозуванню її поведінки в широкому полі ситуацій.

Цінності вважаються типово соціальним феноменом, яким позначаються предмети, речі, властивості і відношення в реальному світі, ідеї, норми, цілі й ідеали, явища природи і суспільні явища, які створені чи не створені людиною, але спрямовані на соціальний прогрес і розвиток людської особистості. При такому підході можна виділити функцію формування, збереження чи зміни ціннісних і особистісних орієнтацій людей. Частиною ж свідомого чи несвідомого людини є не цінності, а її ціннісні і особистісні орієнтації. Саме вони визначають, яку позицію займає людина по відношенню до соціального і природного довкілля [51, с. 102-110, 103].

Синонімічне тлумачення цінностей та ціннісних орієнтацій і розуміння останніх як особистісних, не виключає думки, що поряд з позитивними можуть існувати негативні цінності, своєрідні цінності-вади. Але ж, якщо в цінності головне - спрямованість на соціальний прогрес і розвиток людини відповідно до її призначення (покликання), то вона не може бути негативною за своїм значенням, а відповідно й ціннісні орієнтації є виключно позитивними утвореннями.

Український вчений Л. В. Романюк вважає, що особистісні орієнтації можуть бути і негативними. Особистісні орієнтації включають в себе спрямованість як на цінності, так і на вади, які виправдовуються об'єктивною реальністю. Проблема співвідношення ціннісних і особистісних орієнтацій - це своєрідна межа психологічного і етичного, - на думку Л. В. Романюка, - межа реально особистісного і призначення людини в світі. Тут шкала значень простягається від абсолютно негативних значень до абсолютно позитивних з усіма проміжними значеннями цінного і антицінного. Якщо до особистісних орієнтацій людини відноситися як до цілісної системи з етичної точки зору, то вона включає орієнтації як на чесноти, так і на вади [130, с. 27].

Ми вважаємо, що це, в першу чергу, межі соціального і культурного, засновані на цінностях даного суспільства, соціальної групи, конкретної культури і т.п. Адже соціалізація особистості залежить від соціальних і культурних норм, елементів соціального контролю.

Ціннісні орієнтації є специфічним результатом, якого можна досягти в майбутньому, тобто вони виконують і системоутворюючу функцію в структурі цілісної людини, і функцію цілеспрямованості її поведінки. Вони виступають у вигляді принципової спрямованості на життєві цілі й конкретні ідеали. Якщо цінності є основою рішень про сенс життя, то ціннісні орієнтації визначають шляхи його реалізації. Вони включають принципову спрямованість персонального бачення зовнішнього світу, персонального лідерства і персонального управління, міжособистісного лідерства і управління та емпатичного спілкування і творчої взаємоспівдії.

У цінностях резюмується весь життєвий досвід особи, цей компонент структури особи з позицій вчених "є деякою віссю свідомості, навкруги якої обертаються помисли і відчуття людини і з погляду якої розв'язуються багато життєвих питань" [62, с. 197-198]. Цінності - це матеріальні або ідеальні предмети, що володіють значущістю для даного соціального суб'єкта з позицій задоволення його потреб і інтересів. В такому узагальненому формулюванні можна представити ті численні визначення цінностей, які

існують у вітчизняній науці. Похідні ж від них ціннісні орієнтації - це установки особи на цінності матеріальної і духовної культури [61, с. 197].

Розмірковуючи над проблемами сучасної освіти, В. Шевченко слушно зауважує: „Школа функціонує подібно до серійного відтворення. Вона „випускає” людину в навчальній „конвеєр” загальноосвітньої, а потім вищої школи, і „випускає” спеціаліста”. Останній, вважається, відповідає параметрам „стандарту освіти”. Проте „обробка” людини „конвеєром” навчання - явище інше, ніж відтворення фізичних речей. Люди, які потрапляють в школу, різні індивідуально-генетично, а тому рідко відповідають „стандарту освіти” [173, с. 50].

Педагог, вихователь повинні вихолощувати власну ініціативу дитини, її пізнавальний запал, інтереси, систему моральних та духовних цінностей, світоглядні позиції й натомість спрямовувати їх так, щоб вони якомога повніше відповідали меті навчально-виховного процесу, певному зразку особистості дитини того або іншого віку. Отож, це нагадує „духовне виробництво”, в якому реалізовано ідеї формуючого, керованого навчання, де дитина - лише матеріал, а вчитель - „оператор”, що контролює технологію навчально-виховного процесу. Вважаємо, що така освіта, з притаманними їй наказовими рисами, зазвичай, не може бути гарантом, а поготів утілювачем, не тільки (і не стільки) прав дитини, а і якості соціального становлення особи, яке відповідає запитам сучасності.

Освіта як відтворення культури не могла не сформуватися як певна система, усередині якої диференціюються різні підсистеми. В першу чергу підкреслимо, що освіта як соціальний інститут є складна система, що включає різні елементи і зв'язки між ними: підсистеми, управління, організацію, кадри і т.д. Ця система характеризується метою, змістом, структурованими учбовими програмами і планами, в яких враховуються попередні рівні освіти і прогнозуються подальші.

Системоутворюючою (або сенсоутворюючою) є мета освіти, тобто відповідь на питання, якої людини вимагає і чекає суспільство на даному етапі його історичного розвитку. В кожній країні, починаючи із стародавніх часів, освіта як система формувалася відповідно до тих конкретних

суспільно-історичних умов, які характеризували кожний конкретний часовий період її розвитку. Специфічною є і історія становлення освіти в різних її ступенях в різних країнах.

Освіта повинна бути гнучкою та динамічною, спрямованою на становлення „стратегій визначення проєкцій майбутнього життєвого шляху” (Л. Сохань) вільної і відповідальної особистості, глибше і послідовніше розкривати динаміку тих змін, які відбуваються в особистісному становленні людини під впливом трансформаційних процесів у суспільстві.

І, зазвичай, гармонійно поєднувати очікування суб'єктів освіти з інтересами громадянського суспільства, що поволі виформовується в Україні. В теоріях соціальної стратифікації освіта традиційно розглядалась як фактор підвищення соціального престижу, статусна характеристика та ресурс соціальної мобільності. Особливо важливу роль освіта відіграє в формуванні високостатусних груп в процесі виробництва їх соціальних позицій.

В генезі ключових понять освіти в історико-культурному контексті тип культури однозначно детермінує не тільки визначений тип особистості, але і шляхи її розвитку. Так, з початку ХІХ століття, коли головні цінності культури у сфері реального життя вимагали від людини практичних знань та навичок, освіта виступала як засіб підготовки професіонала. В кінці ХХ - на початку ХХІ століття освіта збагачується, зокрема, за рахунок включення в її зміст ціннісних пріоритетів, глибини аналізу сутнісних сторін освіти з позицій соціокультурної динаміки.

Освіта в умовах сучасної науково-технічної та інформаційної революції перетворюється на складний соціальний організм, що відіграє визначальну роль у суспільному прогресі людства, тому турбота про приріст „людського капіталу” повинна бути не менш значимою ніж всі інші, а вкладання в сферу „виробництва людини” не можна здійснювати за „залишковим принципом”. Для світової громадськості давно стало аксіомою, що пріоритетний розвиток освіти, науки і культури є рушійною силою постійного зростання.

Саме з безперервним задоволенням потреб населення в освітніх послугах пов'язані ефективність суспільного виробництва та розвиток всіх видів творчої діяльності. За своєю роллю і за своїми інтенціями освіта є

важливим показником і водночас фактором соціального прогресу. Тому не треба надмірно розраховувати на успішність тих соціально-економічних перетворень, на які протягом останнього десятиліття покладались надії. Без розуміння того, що сьогодні сфера освіти - це сфера стратегічних інтересів країни, не можна розраховувати бути цивілізованим і культурним суспільством [161, с. 79].

В сучасних умовах все більше загострюється проблема удосконалення механізмів соціалізації та інкультурації особистості (в тому числі і засобами освіти). Важливо забезпечити їх взаємне плідне співіснування, особливо в освіті, в силу специфіки її спрямованості на вирішення завдань і цивілізації, і культури, вийти за межі просвітницької парадигми та здійснити перехід до креативної, яка реалізується в межах особистісно зорієнтованого навчання. За таких умов основним методом проектування повинен стати підхід, котрий здійснює повернення всіх компонентів освіти до культури і людини як її творця і суб'єкта, що здатний до культурного саморозвитку.

Ключовою вимогою освіти, як архітектора способу життя, гідного людини, є насиченість її гуманістичним змістом та перетворення в таке середовище, котре формує особистість. Система освіти несе свою долю відповідальності за людську цивілізацію, і саме ця відповідальність, повинна вплинути на усвідомлення необхідності заміни авторитарно-імперативної освіти гуманно-особистісною.

Таким чином, утворюється своєрідний парадокс. З одного боку, від освіти бажають гуманізації, демократизації, відношення до дитини як до суб'єкта, тощо. А з другого, здійснення всіх цих завдань покладається на чітку (або не зовсім) програму заходів. Натомість, ми вже маємо достатньо підстав, для того, щоб констатувати, що результати раціонально спланованих соціальних дій, не обов'язково відповідають очікуванням і сподіванням. Навіть в ентузіазмі, з яким використовуються програми, можна знайти певні застереження щодо надмірного оптимізму очікувань від планування. Неможливо не погодитись з думкою І. Зязюна та Г. Сагач, які підкреслюють: "Система освіти не виходить з режиму політики бурхливої реформаторської діяльності. Але ця активність не відображається на основному - ефективності

роботи самої системи освіти. Її якість і організація, як і досі, не задовольняють громадськість" [63, с. 57].

Другий аспект, до якого ми привертаємо увагу, це - недостатня адекватність освіти потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів. За словами відомого футуролога О. Тоффлера, "в сучасному сегментованому, численному, бюрократизованому, тривіальному знанні є фатальна недостатність. Ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблеми, зрозуміти зв'язки та взаємодії між речами, що знаходяться для нашої сегментованої свідомості в різних галузях" [152, с. 23]. Фрагментарність освіти приводить до деформованого бачення реальності і не дозволяє людині адекватно реагувати на екологічну кризу, девальвацію моральних норм, духовних цінностей, калейдоскопічність змін технологій, нестабільність політичної і економічної ситуації.

Провідною має бути ідея про те, що освіта, враховуючи прагнення особистості до свободи, набуття незалежності, побудови власної системи смислів пізнання, повинна творити необхідні умови для її саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації корекцій змісту освіти у відповідності до нових завдань виживання і розвитку людства дозволить, на нашу думку, визначитись у пошуках підходів щодо формування яскравої та самобутньої особистості, здатної до самовдосконалення в будь-яких найбільш екстремальних умовах.

Отже, цінності освіти, як і будь-які інші духовні цінності, утверджуються в житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних, економічних відносин в суспільстві, які багато в чому впливають на розвиток освітньої практики. Причому ця залежність не механічна, оскільки бажане і необхідне на рівні суспільства часто вступають в суперечність, а вирішує її конкретна людина, педагог, через свій світогляд, ідеали, вибираючи способи відтворення і розвитку культури.

Система ціннісних орієнтації містить не тільки когнітивні, але і емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль внутрішнього орієнтиру особистості. Тобто, вона виконує функції системоутворення, регуляції,

прогнозування і цілеспрямовування поведінки особи. Але загалом ми можемо виділити такі цінності освіти:

- цінності, пов'язані із утвердженням особою своєї ролі в соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці освітян, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням і ін.);

- цінності, орієнтовані на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, залучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення і ін.);

- цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію (творчий, варіативний характер праці педагога, романтичність і захопливість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям і ін.);

- цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості отримання гарантованої державної служби, оплата праці і тривалість відпустки, службове зростання та ін.).

Очевидно, що сучасна соціокультурна, політична, економічна ситуація вимагає нової парадигми освіти - освіти, орієнтованої на виховання відчуття власної гідності людини, відчуття свободи, професійної і загальноосвітньої (загальнокультурної) компетентності. Це вимагає корінної зміни змісту і організаційних форм всієї освітньої системи, зміни цінностей освіти як соціального і культурного явища.

2.3. Трансформації ціннісних установок особистості в освітньому процесі сучасного українського суспільства

Будь-яке суспільство існує лише за умови, що його члени слідуєть прийнятим в ньому цінностям і нормам поведінки, обумовленим конкретними природними і соціально-історичними умовами. Людина стає особою в процесі соціалізації, завдяки якій вона здобуває здатність виконувати соціальні функції. Сучасний період розвитку української держави, соціальних інститутів та суспільних відносин визначається як

період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей.

Дослідження категорії «трансформація» вимагало звернення до розробок вчених (А. Ахієзер, В. Гельман, М. Жеребки, Т. Заславська та ін.) у яких розкривається сутнісні проблеми історичного періоду розвитку людства і особливостей перехідного періоду українського суспільства. Так, трансформація представляється нам, як багатофакторна властивість соціального процесу, у якому йдуть якісні перетворення та зміни усіх структур та інститутів суспільної системи.

Ті трансформаційні процеси, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, спрямовані на перехід до нової, не притаманної колишньому тоталітарному суспільству, моделі розвитку і супроводжуються глибокою кризою, яка охопила всі сфери суспільства. Цей процес переходу характеризується, на думку Є. Р. Борінштейна, декількома тенденціями: по-перше, це руйнування форм спільної людської діяльності, які були притаманні старому суспільству і, по-друге, становлення нової соціокультурної реальності [21, с. 79]. Автор також зазначає, що на даному етапі український соціум все ще знаходиться в стані дезінтеграції, що, в свою чергу, призводить до складної ситуації вибору цінностей, пріоритетів, засобів адаптації та набуття нових соціальних ролей у зміненому суспільстві.

Сучасний розвиток української держави, соціальних інститутів і суспільних відносин визначається як період трансформаційних процесів, пошуку власного шляху розвитку та зміни цінностей. В Україні зароджується громадянське суспільство, хоча це відбувається нерівномірно в різних сферах життєдіяльності.

Певними ознаками формування громадянського суспільства можна вважати розвиток недержавного сектору, багатопартійності, громадських організацій різного спрямування, поширення волонтерського руху, плюралізм соціальних проектів і програм, особливо на місцевому рівні, посилення толерантності громадської думки щодо окремих груп населення. Як би ми не оцінювали соціально-політичні процеси, що відбуваються в

Україні, важливо знати, що сам собою факт політична дискусія та полеміка впливає на духовне життя суспільства.

Публічність і альтернативність думок створюють ситуацію, коли в окремо взятої особистості виникає світоглядна потреба в усвідомленні власного погляду на речі, у ціннісній рефлексії над своєю громадянською та моральною позицією. Толерантність, необхідність пошуку діалогу, зрозуміла в широкому значенні слова комунікація поступово стають домінантами цивілізаційного розвитку, де все більшу роль і значення в суспільному житті відіграє готовність вислухати іншого, зрозуміти резони та спосіб його аргументації.

Природно, що перехід від радянського, заснованого на придушенні й маніпулюванні людською свідомістю репресивно-ідеологічного ладу до побудови справді громадянського суспільства не може відбутися миттєво, на його шляху неминуче виникають відгалуження й затори, подолання яких здатне сформувати особистість, яка самостійно мислить і діє, - суб'єкта, що апріорі припускає самодостатність і ціннісну унікальність іншої особистості, іншої волі, іншого світосприймання [103, с. 187].

У традиції класичної європейської філософії ідея особливого ціннісного виміру буття вперше виникає з розвитком об'єктивно-ідеалістичного погляду на природу пізнання. Найбільш чітко це виявляється у вченні Г. В. Гегеля. У системі гегелівської філософії цінність має телеологічний характер і виражає позицію, відповідно до якої людське пізнання ні в якій окремий момент своєї історії не є достатнім.

Повнота, а, отже, значущість і цінність знання визначаються лише у перспективі стосовно кінцевої мети - реалізації абсолютної ідеї. Не погоджуючись, в основному, з установками гегелівської філософії, С. К'єркегор підтримує та ще глибше розвиває принцип ціннісної обумовленості знання. Причому, на відміну від Гегеля [44], для К'єркегора знання має сенс лише як щабель на шляху до реалізації вищої духовної цінності людської особистості - віри. Тему співвідношення знання та цінності в другій половині XIX століття розвивала також Баденська школа неокантіанства (В. Віндельбанд [33], Г. Ріккерт [123,124]).

У нашій країні довгий час панувала ідеологічна установка на виховання людини у дусі комуністичних ідеалів. Не дивлячись на всю привабливість її положень, не дивлячись на гаряче бажання утілювати заклики в життя, її не можна визнати за наукову, оскільки закладені в ній положення суперечать об'єктивним даним про природу людини і її розвиток. Сильну і стабільну систему виховання можна розвивати тільки на об'єктивному фундаменті встановлених наукою і підтверджених практикою положень.

Лібералізація суспільного життя викликала значний інтерес широких верств населення до освіти як цінності. Вперше в історії освіти предметом обговорення стають не внутрішньосистемні методики, а соціально-орієнтовані технології модернізації суспільства засобами освіти. Соціально-економічні реформи, що відбуваються в останнє десятиріччя в країні, спричиняють за собою необхідність перегляду ціннісних орієнтирів, формування нового світовідчуття людей, що вносять свій історичний досвід, культурне багатство в розвиток всього людства [115, с. 15].

Майже мільярд людей на планеті вступили в XXI століття, не тільки не знаючи як працювати з комп'ютером, але і не уміючи прочитати книгу, розписатися або зрозуміти розклад потягів на вокзалі. Відсутність писемності і освіти і сьогодні в XXI столітті в багатьох країнах – це реальність. Наслідки відсутності писемності важкі, часто вони загрожують самому життю людини. Таке становище суперечить тому, що півстоліття назад у Всесвітній декларації прав людини було проголошено право кожної людини на освіту.

У 70-80-ті роки XX століття багато країн почали реформи в області систем освіти, бо визнали освіту найважливішою умовою розвитку в постіндустріальному інформаційному суспільстві. "Прихованим скарбом" була названа освіта в одному з докладів ЮНЕСКО.

Освіту як соціальне явище необхідно розглядати в єдності всіх її сторін. Освіта виступає як цінність, як система освітніх організацій і установ, тобто як соціальний інститут, як процес, як результат і як найважливіше право людини.

Єдність всіх цих елементів народжує особливий "статус" освіти в суспільстві. Освіта виступає як конституюючий елемент культури, вона пронизує собою всі сфери суспільного життя, формує особливий культурно-освітній простір, який є фундаментом життя суспільства. Зв'язок культури і освіти нерозривний. Структура і зміст освіти визначаються кращими досягненнями світової і національної культури. Але також важлива роль освіти як чинника формування культури [159, с. 47].

Освіта - це не тільки сукупність знань, умінь і навиків, які людина набула в процесі свого навчання, це не тільки сукупність освітніх установ, це явище, яке дозволяє, як писав відомий німецький філософ М. Хайдегер, створювати, утримувати і відновлювати все багатство культурно-історичних і духовних цінностей, охоплювати духовність людини в цілому, зберігати її єство і гідність, відкривати істину і таємницю буття [167, с. 117-130].

Людина народжується і приходить в світ, який їй потрібно освоїти, сприйняти, потрібно уміти використовувати, але при цьому також важливо вийти за межі досягнутого, розширити їх і поглибити, розвинути, збагатити. Залучення людини в процесі освіти до кращих досягнень світової і національної культури сприяє духовному збагаченню людини, розвиває в ній творчі здібності, формує пошану і преклонінням перед людським генієм.

Освіта як соціальна система перетворюється на диференційовану і відкриту для змін сферу освітніх послуг. Не система освіти з своїми установами нав'язується людині, обмежуючи її свободу вибору, а людина свідомо вибирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх освітніх потреб і здібностей.

Отже, освіта як соціальне явище — це, перш за все об'єктивна суспільна цінність. Етичний, інтелектуальний, науково-технічний, духовно-культурний і економічний потенціал будь-якого суспільства безпосередньо залежить від рівня розвитку освітньої сфери. Проте освіта, маючи суспільну природу і історичний характер, у свою чергу, обумовлена історичним типом суспільства, яке реалізує цю соціальну функцію. Воно відображає задачі соціального розвитку, рівень економіки і культури в суспільстві, характер

його політичних і ідеологічних установок, оскільки і педагоги, і вихованці є суб'єктами суспільних відносин.

Аналізуючи освіту з соціально-філософської точки зору, можна стверджувати, що освіта як соціальне явище — це відносно самостійна система, функцією якої є систематичне навчання і виховання членів суспільства, орієнтована на оволодіння певними знаннями (перш за все науковими), ідейно-етичними цінностями, уміннями, навиками, нормами поведінки, зміст яких, нарешті, визначається соціально-економічним і політичним ладом даного суспільства, рівнем його матеріально-технічного розвитку.

До того ж це і система, для якої характерна наявність інваріантних якостей, властивих як їй в цілому, так і кожному компоненту. До числа таких якостей відносяться: гнучкість, динамічність, варіативність, адаптивна стабільність, прогностичність, спадкоємність, цілісність [46, с. 42].

Ми беремося вивчати "передовий досвід" країн, де є єдиний державний іспит, загальноосвітні системи держав, в яких термін навчання, - 12 і більше років, стандарти освіти, що імплантуються в стрімко змінне освітнє середовище... При цьому виявляються глибокі відмінності вибраних для наслідування об'єктів.

Це і зрозуміло: кращі зразки освітньої діяльності не підлягають копіюванню, вони завжди унікальні. В їх основі - вільний розвиток особи, реалізовуваний в неймовірному розмаїтті форм і умов соціокультурного середовища. Цінністю розвитку виявляється не відповідність кимось прописаній нормі, а, швидше, розбіжність з традиційним, вже існуючим чином колись втіленої "модернізації"; невідповідність, що виникає в результаті поєднання процесів відтворення ціннісних орієнтирів і народження нових [100, с. 143].

Освітній простір стає все більш безликим, а також - тенденція останніх років - тіньовим. Задачею реформ в цій галузі є не тільки оновлення змісту освіти, а глибокі зміни освітнього середовища і педагогічної діяльності як такої. Педагогічна наука повинна узяти на себе сміливість досліджувати негативні тенденції в освіті, що оголяють тяжке матеріальне положення

освітніх установ, соціальне безправ'я і убогість учасників освітнього процесу. В соціальних науках ще не одержав оцінки феномен патріотизму рядового вчителя, що продовжує всупереч наймовірним труднощам "сіяти розумне, добре, вічне".

Для розкриття причин і умов кризи сучасної освіти дуже важливо здійснювати аналіз генезису його інституціональної форми й основних реформ інституту освіти. Філософський аналіз дозволяє при цьому розкрити основні сутнісні характеристики того або іншого явища, задати напрямки вивчення освітніх феноменів.

Досліджуючи освіту як соціальне явище, необхідно звертати увагу на такі моменти: а) визначення сутнісних характеристик інституту освіти, б) виявлення етапів його якісних змін. Зрозуміло, що інститут освіти має характеристики, спільні для різних епох, проте саме вони складають його якісну визначеність. Інститут освіти може трансформуватись, регресувати, прогресувати і т.д.

Тому, будь-яке прогнозування повинно виявити ці інваріанти, відокремити істотне від другорядного, а для цього необхідно застосувати генетичний і історичний підходи. У методологічному плані дуже важливо досліджувати не окремі сторони і властивості педагогічного процесу, а вивчати освіту як цілісний соціальний "організм" із своєю специфікою і зв'язками в генезі і розвитку.

Причому системоутворюючими ознаками інституту освіти тут виступають наступні: а) соціально-значущі функції навчання і виховання; б) суспільно вироблені форми аналізованого виду діяльності - установи, виділені групи осіб і т.д., в) регулятиви цієї діяльності - цілі, свідомо поставлені групою або класом (суспільством), закони, санкції тощо [100, с. 140].

В сучасному багатовекторному світі освіта є чинником функціонування громадянського, соціального, гуманістичного суспільства як ідеальної сфери співіснування людей. Водночас саме освіта виступає фактором творення і поширення національної ідеології. В свою чергу, національна ідеологія є системою формування, репрезентації, засвоєння національної ідеї. В такому

контексті національна ідея розуміється як сформована мета нації, що відрізняється актуальністю і стратегією розвитку. Національна ідея дає підстави для реалізації потенційних етнічних можливостей. Розвиток нації через реалізацію національної ідеї дає етносу можливість піднесення на щабель цивілізації в її космологічному розумінні і посісти гідне місце серед національних спільнот світу. Якщо молодь розуміється як інтелектуальний потенціал, то освіта покликана сприяти ідентифікації молоді з нацією, рідною землею, Батьківщиною.

Наявність освіти, що орієнтована на національну ідеологію з урахуванням в якості базових елементів саме національних особливостей існуючого культурного, етнічно-ментального простору є чинником гуманітарної безпеки держави, освітою національною. Національна освіта повинна враховувати загальнолюдські цінності, результатом засвоєння яких є формування і функціонування соціальної держави.

Освіта — суб'єкт і об'єкт соціальної політики держави. Інвестиції в освіту, розвиток освіти — це той стратегічний курс політики держави, який забезпечує від аутсайдерства у світових цивілізаційних змаганнях. Звісно за умови, що в політиці української держави освіта посяде нарешті те місце, яке їй має належати відповідно до нинішніх тенденцій світового соціокультурного поступу.

Національна освіта не може культивувати професійну замкненість і культурну обмеженість. Розвиток національної освіти повинен спрямовуватись як на збереження власної освітянської традиції, так і на конструктивне використання позитивних світових надбань. Національно орієнтована освіта дає можливість сформувати міцний рівень соціальної свідомості. Через національну свідомість, в свою чергу, виховується еліта нації, що орієнтована на збереження ментальної цілісності нації.

Сформована національна свідомість сприяє формуванню подальшого професійного навчання і здійснення здобутків на користь власної держави з урахуванням національних пріоритетів. Проблема підвищення відповідальності кожного за долю своєї країни та світу в цілому, використання набутих знань з метою не тільки соціального, а й морального

прогресу. На жаль, в сучасній освітній парадигмі пріоритет віддається прагматизму, пануванню ідеї «сервісної освіти», соціальна сутність якої полягає в розумінні освіти як служниці цілей сьогодення, інтересів і потреб комерції, економічного, політичного та інших ситуативних стилів. Зденационалізований індивід ніколи не стане справжнім громадянином. Освітянська галузь є інституцією, що формує і реалізує, підносить духовні цінності і системи ціннісних орієнтацій, що властиві національному середовищу. Освіта є важелем в побудові власної моделі громадянського суспільства [34, с. 45].

Українське суспільство є полікультурним, здатним накопичувати зовнішні впливи, адаптуючи їх до збережених власних національних традицій. Саме така здатність українського суспільства викликає певне занепокоєння, оскільки є небезпека втрати власної самобутності. З іншого боку - заперечення цього, створює можливість опинитися за межами світового культурного поступу, теоретично - це загроза другої, української «залізної завіси».

Вирішити дилему можна шляхом розвитку освітньої галузі як такої, що здатна употужнити соціальний дух держави. Саме з цієї тези випливає висновок, що освіта, можливо, є тією складною і розгалуженою соціальною технологією, яка дозволяє не тільки сформувати інтелектуальний потенціал нації, але й налаштувати і зорієнтувати його на примноження національного багатства. Така технологія дозволяє виробити свій власний шлях розвитку як соціуму в цілому, так і певної галузі науки зокрема з урахуванням власних національних інтересів і пріоритетів.

В умовах соціокультурної трансформації зміна ціннісних установок в сучасному українському суспільстві породжує новий тип моральних відносин, пов'язаний з формуванням ціннісний-нормативної моральної культури. Тому дослідження стану моральності суспільства, його діагностика і прогнозне соціальне проектування дозволяють зрозуміти ефективність спостережуваних змін, позитивні і негативні тенденції [20].

Сучасне суспільство вельми схильне до різких змін ціннісних орієнтацій. В результаті зростає значення цінностей соціальних макрогруп як

основи ціннісних установок соціуму. Здається, визначальними цінностями макрогруп є правові і політичні цінності, з огляду на те, що історично укладений процес утворення держав саме ці цінності поставив в розділ кута, як основний спосіб регулюваннями відносин між все більш неоднорідними соціальними групами. Прагнення до порядку, патріотизм, гордість за державу і подібні до них цінності надіндивідуальності, оскільки індивід експлуатує їх не від власного імені, а від імені тієї спільності, до якої він належить і представником якої себе рахує. Цінності макрогруп дозволяють спростити соціальну адаптацію особи в умовах соціокультурної трансформації суспільства. У зв'язку з цим необхідно відзначити тісну взаємообумовленість ціннісних установок і процесів соціальної адаптації. Тим паче, що кожна нова система цінностей, заснована на базисних, модальних, ідеалістичних або яких-небудь інших цінностях сучасного суспільства, формується на основі вже існуючих ціннісних установок, які були домінантними для конкретного суспільства раніше.

Оскільки в українському суспільстві відбуваються глобальні зміни ціннісних орієнтацій, то вони трансформуються в якісно нові ціннісні установки, пов'язані з соціокультурним і соціоекономічним ареалом життя особи. Тому зростає необхідність діагностування соціокультурних проблем, формування особи нового типу, здібної до швидкої адаптації в умовах соціальної нестабільності [20].

Основні результати досліджень зміни ціннісних установок сучасного українського суспільства в умовах соціокультурної трансформації можна сформулювати в наступних висновках:

По-перше, ціннісні установки необхідно розглядати, як здібність людей до етичної або етичної оцінки різних подій соціальної дійсності виходячи з певних позицій, і до дій, що ґрунтуються на цій оцінці.

По-друге, ціннісні установки є такими, що постійно змінюється величиною, що знаходиться в прямій залежності від соціокультурних, соціоекономічних змін суспільства.

По-третє, в українському суспільстві на основі проведених соціологічних досліджень представляється можливим виділити дві тенденції,

що роблять вплив на розвиток соціуму: вестернізацію і авторитет української культури.

По-четверте, аналіз ціннісних установок сучасної України може сприяти процесам соціальної адаптації в умовах соціокультурної трансформації.

Характерною рисою сучасного українського суспільства є його транзитивність, стосовна практично до всіх сфер його життєдіяльності. Однак зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, характеризуються різними темпами перебігу, різновекторною спрямованістю, різною глибиною проникнення в суспільний організм, нарешті - різними соціальними наслідками.

Проте вчені дедалі частіше доходять висновку, що науці доступний аналіз певних результуючих компонентів трансформації суспільства, за якими можна розглядати всі інші процеси, що відбуваються в ньому.

Так, Т. І. Заславська зазначає, що найбільш фундаментальним і тому стратегічним об'єктом перетворень є соціокультурні характеристики суспільства: структура домінуючих цінностей, потреб, цільових орієнтацій, мотивацій, норм і способів повсякденної діяльності. Найбільш обґрунтовано твердити про те, рухається суспільство в напрямі прогресу чи, навпаки, у бік деградації, можна, аналізуючи зрушення в його культурних характеристиках [56, с. 176-177].

А. О. Ручка [132], характеризуючи процес трансформації сучасного українського суспільства, підкреслює, що зміни, які відбуваються, викликають різне ставлення до них з боку існуючих суспільних груп. Одні розглядають ці зміни як загрозу їхньої ідентичності, інші, навпаки, вбачають у них шанси зміцнення своєї ідентичності або створення нової.

Можна твердити, що в процесі трансформації суспільства ідентичність постає як цінність для індивідів і суспільних груп, що, власне, дає можливість зрозуміти і пояснити їхню поведінку та дії. Солідаризуючись з Т. Парсонсом, А. Ручка зазначає, що певні моральні, естетичні, релігійні, пізнавальні прагматичні та ін. цінності можуть становити генералізовану основу легітимності поведінки людей [132, с. 181].

Освоєння нової реальності міняє структуру внутрішнього світу людини, виробляє нові відносини в системі освіти і професійної діяльності. Реформування освіти - перехід до нового мислення, заснованого на новому баченні світу. Тому головною задачею стає не просте задоволення інтересів особи, а формування у людини як істоти біосоціальної нових потреб, нових освітніх запитів.

При цьому особа додає спрямованість розвитку соціуму, а суспільство прагне задовольнити інтереси держави - гаранта прав особи. Модернізація освіти - створення сприятливої атмосфери для здійснення цих функцій держави. Йти по шляху відтворення освітніх систем країн, які досягли успіху, безглуздо.

Думається, необхідно вивчати сутність освітньої діяльності зарубіжних колег, зрозуміти, як динамічна взаємодія всього суспільства і його складової – освітнього середовища – посилюють розвиток кожної окремої особи, забезпечуючи масовий успіх всієї освітньої діяльності. Модернізація освіти не конструює конкретне, задане її авторами майбутнє, а лише визначає контури, форми, структурні складові освітньої системи в змінному світі, залишаючи при цьому максимально можливе число ступенів свободи для своїх суб'єктів.

Ми вважаємо, що освіта – це не тільки індивідуальна, суспільна, але і загальна онтологічна форма. Розвивається не тільки людина, але і весь зв'язаний з нею соціокультурний універсум. Слово «освіта» досить точно передає значення онтологічних процесів: світ і людина створюються за образом і подобою» самого буттєвого єства.

Основний закон освіти може бути сформульований в межах і параметрах вселенської буттєвої і – спільного і створюючого начала для людини, суспільства і навіть всесвіту. Отже, освіта є така ж фундаментальна форма соціального буття, як простір, час, рух. На всіх етапах освіти, від низького до самих вищих рівнів, вона зберігає свою найважливішу функцію - залучення людей до вічних і вищих цінностей як матеріальної, так і духовної культури суспільства.

Світ цінностей – це сфера належного, цільового, сенсоутворюючого. Він задає певні рамки соціокультурної активності людини і будь-якого соціального суб'єкта. Звідси багатозначність трактувань.

На нашу думку, в понятті «цінність» необхідно виділити два моменти: зв'язок з індивідом як оцінюючим суб'єктом і санкціонування цінностей суспільством або групою (при виконанні останньої умови цінності постають у вигляді норм і ідеалів). Ціннісні орієнтації характеризують ставлення особистості до найбільш важливих цілей життєдіяльності та до способів досягнення цих цілей. Навіть у стабільних суспільствах процеси розвитку та зміни поколінь зумовлюють протидію конкуруючих нормативно-ціннісних систем. Коли ж відбуваються стрімкі, революційні перетворення, вони, як правило, супроводжуються суттєвими зрушеннями у масовій свідомості, зміною ціннісних пріоритетів, конфліктом між декларованими цінностями та реальною поведінкою.

З точки зору суспільного розвитку, система цінностей, що визначає світосприйняття більшості людей певного суспільства, може виступати як фактор, який сприятиме процесу розвитку суспільства, так і деструктивним чинником, який виступає як сила протидії тим змінам, що відбуваються [103, с. 56].

Крім того, цінності можуть бути також представлені як сукупність універсальних категорій, в яких виражена єдність даного суспільства на кожному етапі його історико-культурного розвитку. Саме ця особливість додає системі цілісність, яка, проте, не означає одноманітності безлічі ціннісних установок, останні виявляються варіаціями на тему якоїсь основної базової ідеї культури.

Для особи роль цінностей полягає, зокрема, в тому, що вони малюють образ бажаної дійсності, яка співвіднесена з суб'єктивним планом індивіда із знаком «плюс», із нормативністю і інституціональністю із знаком «мінус».

Істотним для індивідуального ціннісного самовизначення є не тільки зміст цінностей, але і їх динаміка. Нереалізовані цінності представляють небезпеку не тільки для індивіда, але і для суспільства, оскільки пошуки

реалізації незатребуваних цінностей можуть набути деструктивного характеру [118, с. 33-34].

Вбудовування ціннісних параметрів в освітню діяльність обумовлено рядом чинників, одні з яких ускладнюють, а інші створюють умови для такого процесу. Вже сам інститут освіти є найважливішою соціальною цінністю. Крім того, багато цінностей, істотних для освіти, було вироблено в духовній сфері людської діяльності. Це ті самі частини ціннісної мозаїки, які мають транскультурний характер, їх цінність в історичній перспективі не зменшується тому, що вони або важко реалізовані, або рідко зустрічаються як орієнтири поведінки людей [118, с. 33-34].

Освіта, як найважливіша частина соціально-адаптивної системи, не має права використовувати в своїй практиці міфологічні орієнтири, але вона може облаштувати поле свого впливу на індивіда таким чином, що він сам дістане можливість вибирати свої орієнтири.

У умовах переходу до нових соціальних відносин стає все більш актуальним вирішення проблем відтворення інтелектуального і професійного потенціалу суспільства. Характер цього процесу, відповідність його результатів динаміці розвитку сучасного суспільного виробництва залежить від ряду чинників. Одним з таких чинників є трансформована система цінностей, яка все більш рельєфно починає обумовлювати і зумовлювати результати соціалізації.

Стереотипи формування соціальних і професійних цінностей можуть бути принципово різними за своїм змістом, спрямованістю і соціальною продуктивністю. Відомо, що зараз в свідомості сучасної молоді активна життєва позиція все рідше пов'язується з продуктивною працею і участю в суспільно-політичному житті країни. Молодь, що вчиться, демонструє відверте небажання включатися в діяльність у сфері матеріального виробництва. Зневажливе відношення молодих людей до продуктивної праці підтримується за рахунок посилення в суспільстві орієнтації людей на збагачення і вибір шляхів, що ведуть до нього.

Актуальність дослідження даного проблемного поля обумовлена так само необхідністю вивчення проблем студентства, пов'язаних із зміною

соціально-економічних, комунікативних, освітніх основ української дійсності. Не випадково сьогодні увагу учених привертають проблеми виявлення особливостей трансформацій ціннісних установок особистості в освітньому процесі.

Майбутнє України з очевидністю залежить від культурного, соціального, економічного рівня свідомості сучасної молоді, від ступеня розвитку її знань і здібностей. За даними дослідження 1988 року у країнах Європейського співтовариства та США, чим старша соціальна група, тим більш матеріалістично вона зорієнтована [183, с. 459-475].

У методологічному плані дуже важливим є висновок, який робить А. П. Вардомацький, аналізуючи різні точки зору на те, до якого віку відносяться формативні роки, які визначають життєві цінності людини на всю її наступну біографію [183, с. 459-475]. Визначальними вважаються 12-18 років, які відіграють домінуючу роль [28, с. 46-55, с. 49]. Як він зазначає, особистість з віком стає більш матеріалістично орієнтована. Це відбувається у зв'язку з появою дітей, необхідністю їх забезпечення, пошуками роботи, виробничою діяльністю тощо. Дані свідчать про те, що наступні покоління приходять у кращі економічні умови, а тому формують кращу постматеріалістичну аксіометричну картину, тобто це підкреслює закономірність так званого “матеріалізму старості”.

В той же час при аналізі руху у часі одного і того ж покоління, зрушення у бік матеріалістичної орієнтації не відбувається, рух іде тільки від покоління до покоління. “Соціалізувавшись” певним чином в ту чи іншу аксіометричну картину світу, певне покоління притримується її на протязі всього життя. Ціннісні зміни у суспільстві ідуть, таким чином, не фронтально, тобто коли з часом міняються всі члени соціального організму, а пошарово, від когорти до когорти, аксіометрична межа проходить між відносно однорідними в ціннісному відношенні поколіннями [183, с. 459-475].

За даними, що отримані у рамках науково-дослідницького проекту “Аксіо-моніторинг” в Україні у 1990 році вікові групи [18-24, 25-34, 35-44] демонструють зменшення індексу постматеріалістичності, а у старшого

покоління падіння не відбувається [28, с. 46-55, с. 50-51]. Це свідчить про те, що кожне наступне покоління відчуває більшу економічну безпеку, ніж попереднє, бо живе у більшому матеріальному достатку і це світовідчуття закладається у “формативні роки”. Якщо ж формативні роки прийшлися на роки війни, розрухи, то індекс постматеріалістичні зростає.

Заслуговує розгляду залежність матеріалістичних-постматеріалістичних вимірів від рівня освіти. Аналіз західних даних показує, що індекс постмодернізму зростає по мірі росту рівня освіти. В Україні ж зростання рівня освіти не веде до зростання рівня постмодерністичності. Тобто гіпотеза соціалізації, що закладено в основу уявлень про прямо пропорційну залежність між рівнем постматеріалістичності респондента та його освітою не працює у східнослов'янській культурі.

Заслуговує уваги “гіпотеза ідеологізації” [28, с. 46-55, с. 53], висунута А. П. Вардомацьким, згідно якій зростання рівня освіти посилює навички особистості до ментальної діяльності, і, як наслідок, викликає зростання потреби у цій ментальній діяльності, тобто потреби в активності у сфері ідеального, постматеріалістичній активності. Цей феномен – конкретний випадок універсального аксіометричного механізму зрушення засобу на ціль (“сдвига средства на цель”). Освіта, що була засобом досягнення якоїсь позаосвітньої мети (кар'єра, матеріальна забезпеченість тощо) по мірі заглиблення у неї стає самоцінністю, де заглиблення приносить сам освітній процес. Як правило, сформувавши свою ціннісну картину світу, людина зберігає її практично протягом всього життя.

Характерною властивістю кожної людини в період докорінних змін суспільства є усвідомлення власної причетності до глибинних процесів і подій, що в цьому суспільстві відбуваються. І це не може не позначитися на формуванні ціннісних орієнтацій особистості, сутність яких дедалі більше збагачується загальнолюдським змістом і впливає на спрямованість її особистих інтересів і потреб. Але іноді існує певний розрив між об'єктивно існуючими цінностями і суб'єктивною здатністю до їх сприйняття [61, с. 49-51].

Звертаючись до окремих визначень цього поняття у філософській літературі, зазначимо, що В. Б. Ольшанський інтерпретував "ціннісну орієнтацію" як цілі, прагнення й життєві ідеали, котрі функціонують як певні норми в "груповій свідомості" [61, с. 49-51]. Життєві прагнення особистості завжди коректуються "груповою свідомістю", тобто групою, до якої належить ця людина.

Стрижневим моментом для ціннісної орієнтації є, мабуть, оцінний елемент. Він пов'язаний з рівнем знання (повсякденним або науково-теоретичним) про оцінюваний об'єкт або явище і містить у собі оцінки майбутнього (цінність-мета), сьогодення (співвідношення цінності-мети з інструментальними цінностями) і минулого (ставлення до різних цінностей-цілей і інструментальних цінностей, що функціонували в культурі минулого).

Така наша позиція є близькою до погляду М. Ф. Головатого, котрий підкреслює, що окрема людина може визнавати чимало цінностей такими, що реально існують, що впливають на її життя, але далеко не всі з них вона обирає й визнає як свої особисті цілі та завдання життєдіяльності. Так чи інакше, більшість усвідомлених цінностей, визнаних як власні, прагнення керуватися ними дають людині можливість взаємодіяти з іншими людьми, робити свій внесок у розвиток суспільства, як у матеріальному, так і в духовному розумінні [49, с. 85-89].

Цінності освіти не лише визначають існування і спосіб функціонування освітніх інститутів, які утворюють базову організаційну структуру системи, а й здійснюють вирішальний вплив на формування стратегії розвитку освіти на тривалу перспективу. Ціннісні засади системи освіти, відображаючи певною мірою традиції, накопичений досвід і успадковану своєрідність системи освіти, не меншою мірою є значущими для її сьогодення і визначення пріоритетних завдань розвитку, які можуть мати цілком новітній характер порівняно з освітньою традицією. Спробуємо спочатку визначитися з тим, які цінності є значущими і засадничими для системи освіти. Виокремлюючи різні групи цінностей, які впливають на освіту, за їхніми носіями,

М.Бойченко називає три основні групи: суспільні цінності (спільні для всіх членів суспільства), цінності окремих соціальних груп (які дають освіті особливі “соціальні замовлення” – етнічних, професійних тощо) і власне освітні цінності (внутрішні для системи освіти). Вирізнивши основні групи цінностей, М. Бойченко [24], на нашу думку, не визначив їхнього ієрархічного підпорядкування. Розвиваючи його підхід, все ж здається коректним визначити першорядне значення власне освітніх цінностей.

Якщо розглядати систему освіти саме як систему, то в ній має бути визначальною не зовнішня, а внутрішня детермінація. Саме до такої думки схиляються класики світової теорії соціальних систем – Т. Парсонс і Н. Луман [27]. Така детермінація не може здійснюватися у соціальних системах без урахування впливу цінностей на поведінку членів цих соціальних систем. У нашому випадку йдеться про цінності учасників освітнього процесу. Серед усіх цінностей, які ними керують або можуть керувати, на перше місце варто винести цінності власне освітні, яким мають підпорядковуватися всі інші. Втім, самі освітні цінності зазнають постійного впливу з боку низки факторів, які визначають їхню трансформацію і підтримання життєздатності. Отже, формування сучасної системи цінностей освіти зумовлено низкою внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх доцільно залічити кардинальні зміни у соціальному та економічному житті нашої країни; невідповідність освіти викликам часу, ринку праці, інтересам і потребам кожної людини, і, насамкінець, але найважливіше – зміни власної парадигми системи освіти. Зовнішні чинники знаходяться, передусім, у площині глобальних інтеграційних процесів, що відбуваються у світі; високого рівня інформаційно-комунікаційних технологій, які суттєво впливають на формування нових ціннісних орієнтирів життєдіяльності суспільства загалом та освіти зокрема.

Технологічні процеси, до яких, передусім, належать зміни в інформаційно-комунікаційних засобах забезпечення освіти, не є предметом даного дослідження, оскільки увагу зосередимо на аналізі цінностей. Втім,

зауважимо, що готовність користуватися такими засобами, як і спроможність їх створювати, залежить не лише від рівня технічних знань людей, а, передусім, від їхньої морально-практичної налаштованості на створення і використання цих засобів. Свого часу це переконливо обґрунтував ще Ю. Габермас [157, с.167].

Досліджуючи зовнішні впливи на систему освіти, яка, на нашу думку, завжди лишається якоюсь конкретною національною системою освіти, слід узагальнити вивчення цих впливів пріоритетним аналізом єдиного процесу глобалізації. Цей процес має два взаємодоповнювальних аспекти – творення і функціонування глобальних та інших наднаціональних соціальних інститутів, з одного боку, і процеси поглиблення культурного розмаїття – з іншого. Таким чином, ці два процеси постають не взаємовиключними, а взаємодоповнюваними. Повною мірою ці два аспекти знаходимо й у системі освіти. Отже, провідною тенденцією сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть є інтернаціоналізація світового простору, політичне і культурне зближення країн. Різновекторність цього складного процесу і його інтеграційний потенціал переконливо демонструє Європейський Союз на всіх етапах його становлення і розвитку як особливого (спільно з Радою Європи) наддержавного соціально-економічного, політико-правового і духовно-культурного об'єднання європейських країн. Відтак, формування сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів і розгортається у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами (згідно з угодою про Велику хартію університетів) та об'єднання в єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти і науки на засадах спільних вимог, критеріїв і стандартів. Метою євроінтеграційних процесів в освіті і науці стала потреба в консолідуванні урядів Європи і педагогічної громадськості навколо розв'язання питань підвищення конкурентноздатності освіти і науки на світовому рівні, її ролі в інноваційних трансформаціях суспільства.

Відзначимо напрацювання вітчизняного дослідника М. О. Кузьменка, який в якості методології євроінтеграційних процесів пропонує розглядати соціальний конструктивізм, за якого соціальна реальність тлумачиться і як результат процесу становлення (зокрема, під впливом людської діяльності), і як відкрита для нових проектів соціальних змін; соціальний конструктивізм постає як концептуалізація радикального демократичного європейського етосу, який орієнтується на те, що соціальний світ може бути сформованим через узгодження проектів окремих людей та їх спільнот, а це має своєю передумовою, зокрема, дискурсивний вимір конструктивного процесу й означає, що соціальні реальності формуються в умовах протистояння і переговорів, тобто дискурсивно: соціальна реальність, з цієї точки зору, твориться у дискурсивних контекстах, замість того, щоб бути чимось наперед даним [8, 9]. Такий підхід кардинально змінює існуючий погляд на завдання освіти як на “трансляцію знання, відтворення культури, її цінностей і традицій” і потребує визнання того, що освіта “відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних, лояльних учасників колективного життя, які дотримуються норм, правил і законів, загальноприйнятих у певній країні” [85]. Інтеграція суб’єктів соціально-політичної, суспільно-культурної діяльності створює певні умови й ефективні стимули прогресивного розвитку освітніх систем, ініціюючи процеси оновлення цінностей освіти. Будучи основним пріоритетом стратегії реформування освіти країн – членів Європейського Союзу, вони спрямовані на підвищення рівня освіченості суспільства.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти, проголошені у Болонській декларації [7], – якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. Тим самим чітко визначено, з одного боку, інституційний аспект європейських інтеграційних процесів у галузі освіти, а з іншого – ці процеси свідомо пов’язані з підтриманням своєрідності національних систем освіти, з тією відмінністю, що тепер вони стають доступними для значно більшої кількості студентів з інших європейських

країн. У такий спосіб національні системи отримують крім, так би мовити, “патріотичного” виправдання ще й своє, “додаткове”, як унікальна культурно-освітня цінність і надбання всієї європейської спільноти. Такий підхід, на нашу думку, не ставить під загрозу (як вважають чимало вітчизняних дослідників), а, навпаки, підвищує захищеність національних систем освіти. Якість освіти у межах Болонського процесу відображає гармонійне поєднання нововведень і традицій, академічну бездоганність і соціально-економічну обґрунтованість, послідовність навчальних планів і свободу вибору для студентів, об’єднання навчального процесу з науковими дослідженнями, ефективність управління. Гарантії якості забезпечує інституалізована система справедливого оцінювання, яка дає можливість зіставити результати дотримання якості освіти з “акредитацією”. Важливу роль відіграє така власне освітня цінність (яка посилюється у межах Болонського процесу), як мобільність, котра стає неодмінною властивістю студентів, викладачів, випускників в європейському просторі вищої освіти. Європейські університети сприяють мобільності як “горизонтального”, так і “вертикального” типу, використовують існуючі інструменти, а саме: ECTS, Лісабонську конвенцію, додаток до диплома, мережу NARIC/ENIC. Слідом за внутрішнім, власне освітнім, виправданням Болонських цінностей, розглянемо виправдання з погляду цінностей окремих соціальних груп. Так, відповідність освіти як її цінність корелюється із соціальними запитами цих груп. Вона забезпечується навчальними програмами, які відповідають потребам європейського ринку праці. Але провідними лишаються цінності не ринку, а освіти. Затребуваність на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається у разі отримання справжньої якісної освіти, надання різноманітних підходів і спрямувань курсів навчання, гнучкості програм із можливістю багаторазового підключення і виходу з програми, універсальних умінь і навичок (як, наприклад, уміння спілкуватися і знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі, розуміти соціальні явища). Зіставлення власне освітніх цінностей

із цінностями суспільними пов'язане з такою цінністю Болонського процесу, як підвищення привабливості освіти для усіх членів суспільства. Привабливість європейської освіти забезпечується, зокрема, залученням до вищих навчальних закладів Європи талановитих учених, викладачів з усього світу. Це потребує відповідних дій на інституційному, державному та європейському рівнях, зокрема: адаптації програм, наукових звань і вчених ступенів, переконливих заходів щодо гарантії якості освіти, програм із викладанням основними мовами світу, достатньої інформації та маркетингу, привабливих умов для іноземних студентів і науковців, а також стосунків на перспективу. Привабливість освіти європейського рівня також залежить від якнайшвидшого усунення недоліків міграційного процесу і ситуації на ринку праці. Крім цих суто інституційних заходів, неодмінною передумовою забезпечення привабливості європейської освіти є висока культура прагнення до знань і не менш висока культура міжнаціональної спільності всіх, хто прагне до освіти і наукової істини.

Отже, аналіз розгортання питання ціннісних установок освіти як одного з основних завдань філософії засвідчує, що, незважаючи на те, що означена проблема була предметом наукових дискусій і пошуків продовж тривалого часу, сучасний стан розкриває її різновекторну і не редуковану до однієї цінності спрямованість і дає можливість зробити висновок про потребу подальшого ґрунтовного дослідження всіх аспектів цінностей освіти, задекларованих Болонською угодою та приведення їх у відповідність до традицій і цінностей української освіти, її сучасних потреб. А основним висновком можна вважати те, що найважливішою цінністю Болонського процесу є така внутрішня цінність системи освіти, як якість освіти. Це питання є найважливішим для будь-якої національної системи освіти, однак Болонський процес дає змогу на принципово новому, високому рівні забезпечувати його розв'язання. Тому адаптація вітчизняної системи освіти до Болонського процесу, на нашу думку, досягається, передусім, пріоритетним вирішенням завдання підвищення якості освіти в Україні. Так,

питання якості освіти відображено в основних положеннях Конституції України, в Національній доктрині розвитку освіти, в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та в інших державних документах. Ці питання широко висвітлюються у фахових виданнях і засобах масової інформації. Оскільки проблема якості освіти є предметом наукового аналізу різних галузей знання, у своєму дослідженні ми спиралися на теоретичні положення і концепції сучасних вчених: філософів, педагогів, соціологів, психологів (І. А. Зязюн, В. Г. Кремень [81], Л. П. Одерій, О. Я. Савченко, В. І. Луговий, В. П. Андрущенко [7, с. 5-9], Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Г. О. Балл, І. Д. Бех, К. В. Корсак та ін.).

Попри свою незаперечну і першопорядкову важливість, питання якісної освіти набуло особливого значення у системі цінностей в останні роки. Важливо відзначити, що зміни в ціннісних орієнтирах є світовою тенденцією. Українська освіта прийняла ідеї освітньої концепції Болонського процесу щодо формування в країні загальноєвропейської системи вищої освіти на спільних принципах функціонування: двоциклове навчання, кредитно-модульна система залікових одиниць, оцінювання якості освіти, мобільність студентів і викладачів, узгодженість наукових ступенів і професійних кваліфікацій з європейським ринком праці, популяризація європейської системи освіти. Врахування цих завдань дає можливість визначити якість освіти не лише як власне освітню, а й як соціальну цінність усього українського суспільства, значною мірою узгоджену з іншими країнами, які живуть за умов глобалізації. Отже, суспільний зміст забезпечення рівного доступу до якісної освіти для світової спільноти полягає у збереженні порядку, стабільності, миру і злагоди через запобігання соціальних конфліктів, спричинених зростаючою нерівністю і бідністю більшості країн, розширенням бази вибору кваліфікованої робочої сили для розвитку, підвищенням спроможності населення до споживання для світового виробництва та торгівлі. На загальнодержавному рівні – це забезпечення гідного місця у світі через вплив на розвиток, підвищення

національного багатства і накопичення людського капіталу, а також підвищення рівня безпеки. Для окремих соціальних груп – це засіб підвищення соціального впливу, а для кожної людини – засіб забезпечення можливості соціального зростання і вибору форм життя і роботи. В окремих міжнародних документах, які порушують питання рівного доступу до якісної освіти (Всесвітня декларація про освіту для всіх, 1990 р.; підсумковий звіт “Освіта для всіх 2000”; Програмний документ ЮНЕСКО “Реформа та розвиток вищої освіти”, 1995 р. тощо) висвітлюються питання доступу до сучасної освіти з метою розвитку людського капіталу і суспільного розвитку. Аналіз цих та інших документів засвідчив, що критерії доступу та, особливо, якості з цих напрямів суттєво відрізняються [8, с. 67-68].

Важливою складовою потенціалу якості освіти є:

- персоналізація освіти, тобто спроможність використовувати світові освітні ресурси для підготовки людей під вирішення унікальних і перспективних завдань, можливість кожному формувати власну освітню траєкторію професійного зростання впродовж усього життя;
- технологізація освітньої інфраструктури, що має своєю передумовою повноцінне інформаційно-технологічне забезпечення доступу кожного до світових інформаційних ресурсів;
- відповідність освіти вимогам сучасності виражається в академічній незалежності, інституційній автономії як базових принципах забезпечення рівня відповідності зростаючої диверсифікації структур, форм та методів підготовки;
- якість як складна багатоаспектна система оцінювання та регулювання освіти (якість викладання, підготовки і досліджень, що залежить від якості персоналу, програм, підготовки студентів, інфраструктури, навчального середовища, організації й управління, оцінювання діяльності тощо);
- інтернаціоналізація за рахунок співпраці з міжнародними організаціями, використання загальновізнаних стандартів та обладнання.

Українська освіта за останні роки здійснила суттєві кроки у напрямку до формування європейського простору вищої освіти. Головними наслідками трансформаційних процесів вищої освіти в Україні доцільно назвати такі:

1) Україна стала демократичною: інтереси всіх груп населення стали легітимними і рівноправними. Батьки, корпорації, бізнес, суспільні об'єднання і партії, професійні союзи і педагоги, діти, національні угруповання, міжнародні організації – всі вони мають свої інтереси щодо освіти і, відповідно, свої критерії оцінювання її ефективності і напрямів розвитку. У суспільстві та системі управління це ще змістовно не усвідомлено, хоча положення про створення суспільно-державної системи управління зафіксовано в державних документах.

2) Україна стає відкритим суспільством у глобальному світі, а це означає, що міжнародний освітній простір і ринки робочої сили стають чинниками розвитку освіти в Україні, а прийняття умов і правил входження до них є неодмінністю і забезпеченням доступу наших громадян до можливостей реалізувати свій освітній потенціал найкращим чином.

3) Україна рухається до створення ринкової економіки, а це означає, що якість освіти визначається також ринковим шляхом через механізми конкуренції.

4) Україна визначила для себе інноваційний шлях розвитку і потребу опанування високих технологій як зміст суспільної трансформації. Реально прийняття таких цілей в освіті означає реалізацію доступу до сучасних форм освіти, освіти з іншими критеріями оцінки якості.

Цінності як те, що спрямовує поведінку людини, важливі не лише як важелі впливу на особистість, яка навчається (формування мотиваційної структури), але дедалі більшою мірою вони набувають значення в якості об'єкта освітнього процесу. Така ситуація зумовлена тим, що цінності дедалі більше втрачають статус традиційних успадкованих і сталих та дістають статусу набутих, коригованих і мінливих – так, як їх розуміють із позицій соціального конструктивізму. Модернізаційний характер сучасного

суспільства максимально релятивізує і операціоналізує цінності, ризикуючи редукувати їх до ролі функцій. “Інструменталізм розуму” призвів до розуміння потреби оновлення ціннісних орієнтацій, що має бути відображено в освіті. Соціальні зміни є значущими, коли вони зумовлені змінами у сфері цінностей і мотивації людини. Концептуальне вираження ця тема зміни цінностей і змін людини знайшла у працях Ф. Фукуяма. На його думку, в історії Заходу розрив у цінностях відбувався двічі: перший був пов’язаний зі зміною аграрної епохи індустріальною, другий стався при переході від індустріального суспільства до постіндустріального. Інший розрив цінностей Ф.Фукуяма пов’язує з тим, що вищі досягнення технічного й економічного прогресу постіндустріальних суспільств не спричинюють аналогічний прогрес у моралі і в суспільстві. Перешкодою є нові настрої, що вимагають зняття колишніх обмежень і норм. Але з культурою необмеженого індивідуалізму, в якій злам правил стає єдиним правилом, пов’язані серйозні проблеми: розпад загальних цінностей являє собою втрату соціального капіталу – основи консолідації суспільства, без якої воно не може існувати. Ф.Фукуяма простежує дану тенденцію на основі аналізу однієї з фундаментальних, як він стверджує, цінностей – довіри [63]. Якщо суспільство стає надто атомізованим і в ньому слабшають осередки зародження культури довіри, то в ньому вже не можуть відбуватися успішні соціальні, зокрема й економічні, перетворення. Така позиція співзвучна з українськими дослідженнями, адже, як відзначає С. Кримський [63, с. 139], із катастрофи, як засвідчує історія, люди ніколи не виходили за допомогою одних лише економічних засобів. Тут потрібне піднесення духу, граничних антропологічних основ діяльності, творчий пафос великої культури. Релятивізація цінностей, утім, не може бути абсолютною. Межі такої релятивізації задає та сама система освіти, яка сприяє цій релятивізації. Так, характерним аспектом сучасного суспільства й освіти є посилення її етичного значення. На думку Ф. Фукуяма [67], “та моральна самостійність, про яку традиційно говориться, що вона дає нам гідність, є свобода приймати чи

відкидати моральні норми, що виходять із джерел, вищих за нас, не свобода ці норми створювати. Для І. Канта [68] моральна самостійність означала не слідування своїм нахилам, куди б вони не вели, а дії у відповідності з апріорними законами практичного розуму, які часто змушують нас діяти заради цілей, протилежних нашим бажанням і схильностям. Навіть якщо ми повіримо, начебто індивідуальний вибір і становить індивідуальну самостійність, то однаково не samozрозуміло, що необмежені можливості вибору є вищими за благо інших людей” [63].

Отже, система освіти спирається на власні цінності, які, своєю чергою, посідають своє місце у загальній ієрархії цінностей людства. Орієнтація на цю ієрархію і дає можливість досягати порозуміння не лише між окремими людьми, а й між окремими національними системами освіти.

Таким чином, досліджуючи освіту як чинник розвитку особистості, слід враховувати, що насправді освіта індивіда набагато більш складний феномен, ніж система освіти, яка здійснює виробництво за “заданими” ідеалами та зразками і діє відповідно до інструкцій і регулятивів. На міжнародному філософському конгресі філософ із США Пол Вудруф приділив увагу розрізненню таких понять як “техне” і “пайдейя”, відмітивши, що, якщо перший термін означає знання, те, чому можна вчити, то другий – джерело правильного судження, а не джерело передачі знання. Сенс грецького поняття “пайдейя” пов’язаний з процедурою “обретения человеком своей природы посредством образования”. Французький філософ П Абен’ю відмічав, що “освіти є піднесення людського вверх (і людства), формування здібностей бачити та розуміти, набуття розуму, який відкриває душі світ”. “Освіта, засобами залучення людини до Логосу, сприяє подоланню конфронтації між людьми і культурами, дає людині можливість прагнути не до антропоморфних змін природи, а до того, щоб переносити її розвиток у русло людського життя, тобто олюднення” [73, с. 45-50].

Сучасна тенденція зв’язувати освіту з “завданням” і “призначенням” людини задає евристичний принцип підходу: виявлення того, яким чином

освіта виявляється включеною у особистісні смисли людини, який її вплив і зв'язок із світоглядними основами особистості, із її ціннісно-смісловою базою.

Основними наслідками формування нових цінностей можна вважати наступні: по-перше, відбувається усвідомлене переосмислення завдань системи освіти; по-друге, з'являються нові "образи", "зразки", ідеали для цієї системи, і у зниженні значущості інтелекту, свідомості, раціонального відношення до дійсності, науки. Причому, прагнення вийти за межі теперішнього рівня свідомості призводить до визнання (і навіть перебільшення) ролі несвідомого, підсвідомого, більш глибоких прошарків психіки. Наукові пошуки маніфестують актуальність дорефлексивного досвіду свідомості, пропонуються методи "археопсихології" (А. Я. Гуревич), дослідження потаємних смислів і значень. Іntenції, викликані сучасною культурною ситуацією "переоцінки цінностей" дозволяють говорити про нові цінності епохи, що у свою чергу, дає можливість зафіксувати два основних для освіти моменти: по-перше, зміну архетипів у сучасній культурі і, по-друге, факт пріоритету покладання цінностей стосовно будь-якої наявної освітньої системи. З цим пов'язане прагнення у формальній освіті вийти за межі інтелектуального дискурсу й існуючих форм, яке викликає потребу в нових педагогічних моделях, новій педагогічній культурі, новому змісті педагогічного процесу.

Обмеженість статистичних даних щодо вітчизняної освіти взагалі і трансформаційних процесів у ній робить особливо актуальною проблему формування нових соціально-культурних показників та характеристик.

Разом з тим така ситуація породжує потребу в нових додаткових даних, які можуть бути отримані шляхом фокусування думки провідних фахівців-експертів щодо оцінки ними стану і перспектив трансформації найбільш значущих явищ освіти в Україні.

У перехідні епохи, які нерідко характеризуються соціологами і культурологами як епохи "соціального хаосу" [406], одні і ті ж явища

набувають протилежного знаку, а соціальні показники швидко змінюються, не мають стабільного змісту, а тому в цей період посилюється потреба в експертних дослідженнях, а сама постать експерта набуває особливої соціальної ваги. Сучасний період характеризується зростанням числа і значущості різноманітних експертних утворень як на постійній, так і тимчасовій основі [348]. Разом з тим у сфері культури експертні дослідження все ще є рідкістю. Дослідники охоче посилаються для підтвердження своєї позиції на думку певного фахівця, не маючи можливості опертись на ґрунтовну колективну мудрість найбільш компетентних фахівців, на експертів.

Особливу увагу викликає комплекс соціологічних досліджень проведених Є. Р. Борінштейном [21, с. 66-78], який досліджував трансформаційні процеси в Україні в рамках теорії соціокультурної трансформації. За прикладом вченого, враховуючи його результати дослідження ми провели модифікований варіант дослідження Є. Р. Борінштейна згідно власного предмету дослідження. Беручи до уваги специфіку предмету нашого дослідження, основними експертами 1-го — основного дослідження нами були визначені соціологи і культурологи, вчені Національної академії наук України, Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, Київського національного університету культури і мистецтв, НАУКМА, Українського центру культурних досліджень Міністерства культури і мистецтв України, Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв України та ін., які безпосередньо досліджують цей предмет, а також практики, працівники органів культури та Міністерства культури і мистецтв України.

Основними методами, які ми застосовували у нашому дослідженні є експертна оцінка, опитування, контент-аналіз, статистичний аналіз і загальні методи згідно з методологією постмодерну — розуміння і пояснення [176, с. 52].

Мета і завдання емпіричного дослідження соціокультурних

трансформаційних змін в освітньому процесі полягає у визначенні характеру і параметрів соціокультурної трансформації в сучасній Україні в цілому та можливостей їх соціального регулювання. Відповідно до поставленої мети основними завданнями були:

- визначення основних показників та індикаторів нової соціокультурної реальності, модернізаційних і традиціоналістських змін в ній;
- окреслення стану (діагностика) модернізаційних і традиціоналістських змін в освітньому процесі сучасної України;
- характеристика міри і поступу змін у зазначених сферах, їх згортання і зростання;
- висвітлення перспективності (прогностичне експортування) можливих зрушень в окремих напрямках соціокультурної трансформації в освіті;

Важливіші гіпотези дослідження:

- соціокультурні трансформаційні процеси в Україні складаються в умовах соціальної хаотизації нерівномірно при значній незмінності одних, просунутості других і суперечливо перехідного стану інших;
- загальна соціальна трансформація пробуджує у сфері освіти симптоми циклічності, часткового повернення і ретроспективного "відлуння" в ідеях і формах з початком ХХ ст., чому сприяє реальне повернення до капіталістичної модернізації;
- нова соціокультурна реальність як реальний результат трансформаційних процесів в освітньому процесі у основних своїх рисах вже визначилась, але ще не досягла закінченості, стабілізаційної фази;
- вестернізація української освіти має не тільки позитивний, але й значною мірою негативний характер, бо супроводжується її кітчевою маскультівською вульгаризацією, руйнуванням неусталеного шару національно-культурної ідентифікації;
- кризовий стан сучасної української культури (і суперечливість становлення нової соціокультурної реальності) викликаний порушенням функціональної взаємодії її основних елементів як соціокультурного

інституту, складанням нової варіативності його соціальних функцій та взаємовідносин між основними учасниками освітнього процесу;

— нестабілізованість системи культурного життя і культурної діяльності значно, а можливо визначальною мірою пов'язана із розладнанням як базової ціннісно-нормативної системи, так і специфічних її різновидів, які породжують функціональне розладнуюче різноголосся;

Комплекс емпіричних досліджень проведено автором модифіковано (за результатами комплексу соціологічних досліджень Є. Р. Борінштейна [21]), а також за підтримки і допомоги кафедри філософії і соціології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (зав. каф. докт. філософських наук, професор А. І. Кавалеров).

Соціологічне дослідження "Соціокультурна трансформація в освітньому процесі сучасної України: сьогодні і завтра" було проведене з листопада 2008р. по квітень 2010р. Дане дослідження є експертним за своїм характером. Було опитано 193 фахівців-експертів.

Відбір експертів визначався їхньою кваліфікацією, компетентністю та їх визнаністю (критерії відбору) у відповідності з методикою [144, с. 5 — 47], розробленою в Інституті соціології НАН України відділом соціальних експертиз (керівник доктор економ, наук Ю. І. Саєнко і у відповідності з якою реалізувався весь проект.

Попередньо шляхом опитування 123 відомих і визнаних фахівців встановлювалось коло опитаних і їхні прізвища.

Важливішими установами, які могли забезпечити кваліфіковане експертування, були визначені: Інститут соціології НАН України, Український центр культурних досліджень Міністерства культури і мистецтв України, Київський національний університет культури і мистецтв, Інститут мистецтвознавства, етнології і фольклористики ім. М. Т. Рильського (відділ культурології), факультет соціології і психології Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка, Державна академія керівних кадрів

культури і мистецтв, Національний університет "Києво-Могилянська академія", працівники Міністерства культури і мистецтв України, відомі соціологи і культурологи вузів м. Києва, які і були представлені у нашій вибірці (частина з них вирішила зберегти свою анонімність).

Основне ядро експертів (70%) складають культурологи, соціологи, педагоги. Інститут соціології НАН України представлений вченими, серед яких відділ соціології культури і масових комунікацій (зав. відділом доктор соціологічних наук А. О. Ручка, а також доктори соціологічних наук Л. О. Аза, Н. Л. Костенко, О. М. Вишняк, кандидат соціологічних наук Л. О. Скокова та ін.) та відомі фахівці доктори соціологічних наук Є. І. Головаха, І. М. Прибиткова, Ю. І. Саєнко, Е. І. Суїменко, Л. В. Сохань, В. В. Танчер та кандидати соціологічних наук Ю. І. Привалов, В. М. Піддубний, В. О. Тихонович, Н. І. Соболева та ін.

Київський національний університет культури і мистецтв представлений експертами, у число яких увійшли відомі вчені (М. С. Корецький, Л. О. Карпова, Г. О. Ескіна, Б. В. Попов, В. І. Боришполець, О. Н. Чикаленко, Н. Х. Сова та ін.).

Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка (доктор соціологічних наук проф. І. М. Гавриленко, доктор філософських наук М. П. Лукашевич, кандидати соціологічних наук Е. В. Желудько, В. В. Чепак, доктори філософських наук Т. Г. Аболіна, Л. Т. Левчук, Л. Г. Ніколаєнко, та ін.).

Український центр культурних досліджень Міністерства культури і мистецтв України (кандидат педагогічних наук Н. М. Цимбалюк, кандидат філологічних наук О. А. Гриценко, кандидат мистецтвознавства О. О. Різник, кандидат історичних наук В. В. Томазов та ін.).

Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв України (доктори філософських наук проф. М. М. Бровко, проф. О. М. Семашко, доктор історичних наук О. І. Путро, доктор економічних наук Н. Д. Підкуйко, кандидат філософських наук В. А. Бітаєв та ін.).

Опитувались працівники відділу філософських проблем культури та інших відділів Інституту філософії НАН України (доктор філософських наук В. М. Табачковський, доктор філософських наук Р. П. Шульга, доктор філософських наук, член-кореспондент НАНУ, директор Інституту філософії НАНУ М. В. Попович, доктор філософських наук В. Ф. Лобас та ін.), а також працівники Міністерства культури і мистецтв (доктори філософських наук Г. П. Чміль, Ю. В. Афанасьєв, кандидат педагогічних наук Л. М. Кононенко, кандидат театрознавства, проф. В. В. Неволов та ін.).

В Інституті мистецтвознавства, фольклористики і етнології ім. М. Т. Рильського НАН України були опитані представники відділу культурології і етномистецтвознавства (доктори мистецтвознавства С. Й. Грица, О. С. Найдєн, І. М. Юдкін, канд. філософських наук А. В. Орлов та ін.) та представники інших відділів.

Відтак, нами використовувалось найбільш поширене в соціальному експертуванні формалізоване опитування [144, с. 37], яке включало шкалування показників за п'ятибальною шкалою. Оцінці підлягало 55 показників та інших характеристик періоду соціокультурної трансформації сучасної української освіти, які визначились шляхом мозкового штурму соціологів і культурологів.

На оцінці показників виводився середній бал та статистична мода. Давалась також прогнозна оцінка стану цих показників на 2010 рік за шкалою "покращиться, зросте", "погіршиться, знизиться", "не знизиться", що давало можливість визначити міру їхньої інерції та тенденції змін.

Окремі індикатори разом з другорядними показниками об'єднувались за змістом в інтегральні показники. Серед інтегральних показників виділяються такі, які мають суперечливо складові, а тому не об'єднуються (сумуються) в один, а подаються у формі різниці їх значень.

Виділені інтегральні показники різних різновидів освіти, рівня реформування сфери освіти, доступності освіти, культурного потенціалу, стану свідомості і менталітету, стану релігійності, вестернізації та ін.

Сукупність зазначених показників та індикаторів стану сучасної української освіти та прогнозного бачення змін дозволили дати загальну оцінку міри її трансформованості у конкретних сферах і в цілому.

В процесі дослідження проводився експеримент по визначенню міри співпадання оцінок різних експертних груп — еталонної, яку складають соціологи культури і культурологи, працівники освіти і соціологи, що дозволило визначити міру погодженості і розходження експертних оцінок від середніх значень по всьому масиву, середніх оцінок.

Таким чином, ми дійшли висновку, про відсутність в теорії соціокультурної трансформації достатніх даних показників соціокультурних трансформаційних процесів в українській освіті, що потребує формування комплексу соціокультурологічних досліджень, направлених на визначення особливостей, стану та тенденцій соціокультурних трансформаційних змін.

Основними поняттями емпіричного аналізу є "соціокультурна характеристика", "соціокультурний показник", які ми розрізняємо. Так, поняття "соціокультурна характеристика" відображає не тільки сукупність ознак і властивостей людини чи явища, а й окреслює весь обшир кількісних і якісних ознак освіти. В той же час поняття "соціокультурний показник" використовується як кількісно-якісна характеристика тенденцій і напрямків соціокультурного розвитку суспільства.

Однак, обмеженість статистичних даних за найбільш гострішими проблемами вітчизняної освіти не дає можливостей для прогнозного соціального проектування, що вкрай важливо при дослідженні формування соціокультурних показників та характеристик.

Дані соціологічні дослідження дають можливість для комплексного аналізу вищезначених проблем. Тому були опитані найбільш компетентні експерти, які репрезентували думку вчених всіх регіонів України.

Зазначене соціологічне дослідження дозволило проаналізувати деякі особливості соціокультурних трансформаційних процесів в освіті України, дослідити позитивні та негативні фактори розвитку сучасного українського

освітнього процесу в умовах соціокультурної трансформації.

Відтак, цілком зрозуміло, що відбувається взаємообумовлений процес: поряд із модернізацією інституту освіти істотно змінюється особистість. І хоча початок цих змін – у культурних інноваціях, але більш простий і прямий процес впливу культури на суб'єкта певної епохи дозволяє сформувати такі ціннісні установки особистості, що виявляються в наступному розвитку суспільства (і регулярної освіти зокрема) джерелом “передбачення майбутнього”. З'являється можливість забезпечити механізм проникнення інновацій ціннісної культури в систему освіти, що в цілому призводить до її модифікації і якісної зміни.

Звичайно, наслідком економічних змін служить переоцінка цінності професії, яка є найважливішим чинником, що впливає на регулярну освіту. Крім того, що фахова освіта “підключається” до місць її безпосереднього використання проходить і інший процес: традиційні фахові установи намагаються розширити сферу впливу на тих, хто навчається, включити нові курси, що не пов'язані безпосередньо з даною професією. При цьому необхідно розрізняти два зустрічних процеси в модифікації існуючої системи: у першому – освіта виступає як засіб вирішення соціокультурних проблем і проникає в усі сфери життя суспільства. У другому - освіта акумулює в собі всі інші інтенції людської активності і стає самоцінною. Звідси випливають важливі висновки: 1) що саме розвивати інституту освіти, який виділити фундамент, базу - залежить від ситуації в цьому загальному “значеннєвому полі”; 2) ієрархія ланок в освітньому процесі може носити ситуативний характер; 3) провідна роль у визначенні структури освіти і її змісту належить університету.

Трансформації ціннісних установок особистості – процес перетворення внутрішньої основи існуючої системи цінностей особистості, що характеризується якісними змінами її системоутворювальних елементів на основі інтересів політичної і інформаційної влади та суспільства з урахуванням особливостей менталітету та традиційної культури [53].

Зміна ціннісних установок - це, безперечно, достатньо болючий процес, і вивчення його закономірностей може сприяти виявленню шляхів впливу на особистість відповідних суспільних інститутів з метою ослабити інтенсивність її емоційних стресів і запобігти можливій соціальній напрузі. Зокрема, знання міри сформованості ціннісних орієнтацій молоді, їх ієрархії може бути ключем для здійснення виховання особи.

Освітній процес трансформації ціннісних установок особистості відбувається через усвідомлене схвалення продиктованих реаліями життя ціннісних орієнтацій, спробу керуватися ними в житті і діяльності. Збереження на рівні підсвідомості старих стереотипів викликає певні особистісні конфлікти і зумовлює вірогідність варіативного прогнозу щодо майбутнього.

В період відродження і зміцнення Української держави, утвердження культурно-історичних цінностей українського народу, його традицій і звичаїв, гармонійного взаємозв'язку національного і загальнолюдського відбуваються складні, неоднозначні процеси в свідомості як окремої особистості, так і всього суспільства. Суттєві зміни відбуваються, насамперед, у формах власності політичній організації та соціокультурній структурі суспільства, в стосунках між особистістю і суспільством, в ідеології та суспільній психології, в соціокультурних орієнтаціях людей, особливо у молоді. Ці зміни не завжди вписуються в усталені ціннісні схеми, нерідко суперечать традиційним уявленням і звичним способам життя. Їх беззастережне, активне сприйняття прогресивною частиною українського суспільства межує з певною розгубленістю тих, хто звик жити за усталеними нормами та життєвими стереотипами. В «ножицях» цієї суперечності знаходиться молодь. Інноваційні форми цінностей вона сприймає далеко неоднозначно. І хоча більшість молоді віддає перевагу прогресивним перетворенням, частка тих, хто ставиться до них з сумнівом залишається все ще досить помітною.

Ситуація ускладнюється тим, що частина дослідників не зовсім обґрунтовано говорять про «кризу цінностей», «втрату гуманних пріоритетів», «порушення загальнолюдських цінностей», наголошують на «конфлікті поколінь», на необхідності «переоцінки цінностей» тощо. Це свідчить про те, що сприйняття трансформаційних процесів, які змінюють ціннісне середовище суспільства і особистості, здійснюється далеко не однозначно і що утвердження нової шкали цінностей супроводжується суперечливими оцінками минулого, тих соціальних змін, які уже відбулися, а також перспектив розвитку. Все це обумовлює необхідність врахування соціокультурних орієнтацій сучасної молоді при виробленні та здійсненні державної молодіжної політики, поглиблення політичної та соціокультурної взаємодії влади і молоді, дослідження домінуючих «ціннісних парадигм українського соціуму» (Л. Панченко), спрямованості розвитку суспільства та особистості [116, с. 60].

В Україні вже давно назріла криза ціннісної системи, що знаходить відображення у падінні значущості морально етичних норм, відсутності чітких правил, принципів і імперативів, що характеризують спрямованість в діях і вчинках особи. Уявлення про ціннісні орієнтації розмиті, немає грамотного механізму формування і способу дії на свідомість і поведінку особи. Відповідно змінилося відношення до освіти, праці, близьких, сім'ї. Ломка ціннісних орієнтацій привела до падіння престижу суспільно значущої праці, зростанню девіантної поведінки, байдужості, соціальної пасивності.

Особливо яскраво зниження зацікавленості в системі ціннісних установок молоді виявляється у її ставленні до освіти як базової соціальної цінності. Сучасна система освіти в основному орієнтує на самостійне навчання і самонавчання, розвиток творчих здібностей вихованців. Це виявляється в узагальненні, критичному аналізі, виробленні знань на основі попереднього досвіду. Проте сучасна молодь не готова до таких індивідуальних кроків. Більшість з них не уміє самостійно виробляти думки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти закономірності,

логічно правильно мислити, струнко і переконливо формулювати свої ідеї, грамотно аргументувати висновки. Але ми розуміємо, що в наш час освіта призначена для усіх. Усі повинні вміти вчити, і всі повинні протягом життя вчитися. Метою освіти не може виступати оволодіння будь-якою професією, набуття навичок або знань. Освіта перетворюється у безперервний процес удосконалювання особистості. Виховання моральних якостей (обов'язок, відповідальність, інтерес і т.д.), творчості, громадянства виступає на перший план. На жаль, існуюча система освіти не дає таких засад. Завдання освіти сьогодні полягають не лише в наданні основ знань з певних предметів, але й у формуванні різнобічно розвиненої, духовної, морально зрілої особистості, готової відповісти на виклики сучасного життя, адже процес відродження незалежної демократичної України передбачає всебічне втілення в суспільне та індивідуальне життя цивілізаційних основ життєустрою, заснованих на загальнолюдських цінностях і відродженні духовних, моральних і культурних засад життя українського народу [115, с. 61].

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись в освітніх закладах, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим, сьогодні набуває актуальності поняття компетентності молодшої людини, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентність, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність молоді до життя, її подальшого особистісного розвитку й до активної участі в житті в суспільстві. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, філософія освіти до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння застосовувати власні знання, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня

спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання - сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись [181].

Сьогодні значно зростає громадянський характер виховання, освітні заклади стають відкритішими для батьків, громадських організацій. Розширюється кількість суб'єктів виховного впливу, посилюється узгодженість їхніх дій. Успішно здійснюються всеукраїнські заходи, спрямовані на активізацію моральної позиції дітей та студентської молоді. Стаючи повноправним членом глобалізованого світового суспільства молода людина не повинна втратити свою індивідуальність, глибоке відчуття єдності з українським народом, повагу до його духовних, моральних культурних надбань. Незалежно від своєї національної належності та світогляду, молода людина повинна отримати можливість дізнатися про духовне коріння української нації, про моральні та релігійні традиції інших національностей, які є єдиним народом України. Навчальний заклад має дати основи знань про традиційні духовні, моральні та культурні цінності, духовну культуру української та інших національностей, які живуть у нашій державі [115, с. 62].

Попри певні здобутки, стан духовної культури й моралі суспільства, як в цілому світі, так і в Україні, викликає занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей стала наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правовими, моральними, соціальними нормами та виросла до масштабів глобальної соціальної проблеми.

Відсутність у частини молоді навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки, і як кінцевий підсумок - «втеча від реальності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище. Спостерігається руйнування традиційних для українців цінностей, які гармонізують відносини людини з суспільством.

Все більший вплив на духовний світ сучасної молоді має віртуалізація дійсності. Пора усвідомити, що людство приречене жити й творити у двох паралельних, взаємопов'язаних світах: реальному фізичному просторі і кіберпросторі (віртуальному світі). У зв'язку з цим, важливо розуміти, що кожний житель Землі, будучи громадянином певної держави, починаючи жити у віртуальному світі, стає ніби громадянином особливого, єдиного кіберпростору.

Морально-етичні норми життєдіяльності в реальному та віртуальному світі не співпадають, і в цьому маємо шкідливий вплив на молодь, що призводить до психологічних деформацій особистості, небезпека яких є незмірно більшою, ніж вплив сучасного телебачення. Тому необхідна розробка науково обґрунтованих, міжнародно визнаних і добровільно прийнятих правил і зобов'язань моралі і етики для громадян віртуального світу [53, с. 388-392].

Не дивлячись на те, що сучасне суспільство активно упроваджує інформаційні технології, молодь, особливо студентство, як користувачі Інтернету далеко не завжди ефективно їх використовують. Освітнє інформаційне поле наповнено готовими «шпаргалочними» продуктами досить низької якості, написаними рефератами, курсовими, дипломними роботами і навіть учбовим матеріалом сумнівного змісту.

Сучасна молодь не готова до використання першоджерел, будучи схильна користуватися скороченими версіями, що інтерпретуються незрозуміло ким. В своїй переважній більшості молодь орієнтована на отримання будь-якої освіти з мінімальними зусиллями – лише б одержати диплом. Високий рівень домагань до освіти носить інструментальний характер, освіта розглядається як засіб перспективного конкурентоздатного положення на ринку праці, і лише потім - як спосіб набуття знань.

Домінантою життєвих цінностей і поведінкових пріоритетів залишається матеріальне благополуччя. За останній час спостерігається наступна тенденція: молодь в основному віддає перевагу не стільки

духовним і етичним цінностям, скільки великим грошам. Наприклад, для 73% з 600 опитаних молодих людей матеріальне благополуччя є стимулом їхньої життєвої активності.

Уміння набувати матеріальних статків для більшості є мірилом людського щастя. Корисність праці для більшості молодих людей визначається досягненнями власного економічного достатку. Причому ставиться в основному мета заробляння грошей, причому будь-яким доступним шляхом, лише б цей шлях приносив дохід і чим більше, тим краще. І тому життєвий успіх пов'язується із заповзятливістю і грошима, а не з талантом, знаннями і працьовитістю [139, с. 138].

Така ломка ціннісних пріоритетів у молодих людей виразно вимальовується серед ще невиробленої стійкої системи своїх етичних соціокультурних установок. Тим більше, що і життя (перехід від адміністративно-планових до ринкових механізмів), що змінилося, вимагає нових моделей поведінки. Такі життєві принципи, як «краще бути чесним, але бідним» і «чиста совість важлива за благополуччя», пішли в минуле і на перший план висуваються такі, як «ти – мені, я – тобі», «успіх – за всяку ціну».

Простежується чітка орієнтація економічних цінностей, пов'язаних з найшвидшим збагаченням, а успішність визначається наявністю дорогих благ, слави, популярності. В свідомості нинішньої молоді чітко виражена мотиваційна установка на власні сили в реалізації життєвих цілей і інтересів у дусі нових умов ринкового господарювання, ну а тут, як відомо, можливі будь-які шляхи.

Результати численних соціологічних опитувань засвідчують, що молоді люди прагнуть покращити своє матеріальне становище і підвищити свій соціальний статус, вдосконалити свої знання, вміння і навички, що необхідно враховувати при здійсненні державної освітньої політики [117].

Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку XXI століття стає доступність необхідного освітньо-інформаційного знання, озброєння людей не стільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових

обставинах. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці передбачає необхідність ширшого використання нової формули освіти – «освіта через усе життя» [53, с. 219-227].

Сучасна молода людина має набути глибинних особистісних якостей, відповідних до нових форм життя. Передусім її розум має бути креативним, а не репродуктивним.

Творчі здібності мають бути правилом, а не винятком. А самосвідомість її має стати багатомірною, здатною нести в собі одразу кілька особистісних ідентифікацій, бути гнучкою й адаптивною. Асоціативна її поведінка з переважно реактивної повинна перетворитись на проактивну. Звідси випливають наступні завдання державної освітньої політики на сучасному етапі:

- сприяння ініціативі та активності молоді у всіх сферах життєдіяльності суспільства, розширення її участі у формуванні та реалізації державної політики щодо розв'язання соціальних проблем молоді;
- підвищення ефективності державної освітньої політики на локальному рівні;
- поліпшення координації зусиль органів державної влади та громадських організацій у сфері реалізації державної освітньої політики;
- зміцнення матеріально-технічного та фінансового забезпечення установ, закладів, громадських організацій, що працюють з дітьми та молоддю;
- підтримка молодіжних і дитячих громадських організацій та їх спілок, у реалізації програм, спрямованих на вирішення проблем молоді.
- пропагувати кращі твори вітчизняної і зарубіжної літератури і мистецтва через засоби масової інформації.
- активізувати взаємодію органів державної влади, громадських організацій, адміністрацій навчальних закладів, батьків щодо формування позитивних стереотипів, ідеалів, смислів життя молодої людини.

Наповнення названих завдань конкретним змістом дозволить підвищити ефективність державної освітньої політики, сприятиме поступовому вирішенню молодіжних проблем, спрямує соціально-творчу діяльність молодих людей в державо- і культуротворче русло.

Висновки до другого розділу

Українське суспільство є інтегрованим і полікультурним, крім того, здатним накопичувати зовнішні впливи, адаптуючи їх до збережених власних національних традицій. Саме така здатність українського суспільства викликає певне занепокоєння, оскільки є небезпека втрати власної самобутності. З іншого боку - заперечення цього, створює можливість опинитися за межами світового культурного поступу, теоретично - це загроза другої, української «залізної завіси». Вирішити дилему можна шляхом розвитку освітньої галузі як такої, що здатна употужнити соціальний дух держави. Саме з цієї тези випливає висновок, що освіта може є тією складною і розгалуженою соціальною технологією, яка дозволяє не тільки сформувати інтелектуальний потенціал нації, але й налаштувати і зорієнтувати його на примноження національного багатства. Така технологія дозволяє виробити свій власний шлях розвитку як соціуму в цілому, так і певної галузі науки зокрема з урахуванням власних національних інтересів і пріоритетів.

Наш час характеризується деідеологізацією суспільства, переосмисленням і зміною системи цінностей, у тому числі і цінностей освіти, і визначається рядом учених як "аксіологічна революція". Соціально-економічні реформи, бурхливий темп життя, економічна криза, перехід до ринкової економіки в одну мить скинули те, що ще недавно здавалося немислимим. "Старі" цінності, що ще недавно здавалися неспростовними, замінюються "новими", чужими попередній практиці ціннісними орієнтаціями. Залежно від відповіді, яка дається людиною або - більш

широко - суспільством про значення людського існування, формується і уявлення про цінність освіти як одного з дієвих способів передати майбутнім поколінням своє розуміння значення людського життя. Кажучи про цінності освіти, ми виділяємо три "прошарки" цінностей: цінності освіти як цінності державної; як цінності суспільної; як цінності особистого.

Перші дві цінності освіти відображають колективну, групову значущість цього культурного феномена, і в радянський період саме вони виступали в багатьох педагогічних концепціях на перший план. Останнім часом пріоритет віддається особовій цінності освіти, індивідуально мотивованому, упередженому відношенню людини до рівня і якості своєї освіти.

Отже, формування сучасної системи цінностей освіти зумовлено низкою внутрішніх і зовнішніх чинників. До внутрішніх доцільно залічити кардинальні зміни у соціальному та економічному житті нашої країни; невідповідність освіти викликам часу, ринку праці, інтересам і потребам кожної людини, зміни власної парадигми системи освіти. Зовнішні чинники знаходяться у площині глобальних інтеграційних процесів, що відбуваються у світі; високого рівня інформаційно-комунікаційних технологій, які суттєво впливають на формування нових ціннісних орієнтирів життєдіяльності суспільства загалом та освіти зокрема.

Основний зміст розділу «Ціннісні установки особистості а аспекти соціокультурної динаміки освітнього процесу» покладений в основу таких публікацій:

1. Бадюл О. С. Філософські моделі континуальності знань в освітньому процесі. / Бадюл О. С. // Наукове пізнання: методологія та технологія / – Науковий журнал. – 2007. – Вип. 2, (20). – Одеса : Інформаційно-видавничий центр ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2007. – С. 290–296
2. Бадюл О. С. Специфіка соціальних диспозицій в освітньому процесі. / Бадюл О. С. // Інтелект. Особистості. Цивілізація: темат. зб. наук. пр. із соц.-

філос. наук. пробл. – Вип.6 / Голов. ред. О. О. Шубін. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2008. – С. 307–313.

3. Бадюл О. С. Трансформації ціннісних установок особистості в сучасному українському суспільстві. / Бадюл О. С. // Перспективи. – Науковий журнал, 3(43). – Одеса, 2010. – С. 7–12

ВИСНОВКИ

В дисертації наведене нове вирішення наукової задачі, яке полягає в соціально-філософському осмисленні трансформацій ціннісних установок особистості в умовах освітнього процесу сучасної України.

Відтак, проведене дослідження дозволяє в узагальненому теоретичному вигляді зробити наступні висновки:

1. Цінності у сучасній філософській думці розглядаються як:
 - реальні предмети, що мають функціональну значущість для людей, в рамках такого підходу цінність або ототожнюється із значущістю, або зводить її до літературного поняття цінності, що вживається для позначення всіх форм людської значущості (при цьому відбувається перейменування всього значущого в цінне);
 - ідеальні сутності (відчуття або ідеали), що виражають позитивне відношення суб'єкта до дійсності. Згідно з цим підходом концепція ціннісного феномена, представляє цінність як ідеал, що зводить до пізнавального, духовно-практичного ставлення суб'єкта до об'єкта. Тим самим цінність позбавляється власне аксіологічного об'єктивного змісту.

Соціальні цінності визнаються в якості стандартів сприйняття суспільної та економічної дійсності, соціальної та особистісної поведінки; стійких соціальних архетипів, які формуються у кожного індивіда у процесі соціалізації.

2. Тільки при включенні людини в систему соціальних відносин відбувається засвоєння фундаментальних цінностей, які, утворюючи ціннісне ядро особистості, формують ціннісний імунітет, здатність людини співвідносити сталі взірці з динамізмом та протиріччями реального життя, керують її поведінкою.

3. Сучасна освіта як єдиний процес фізичного і духовного становлення індивіда, процес соціалізації, свідомо орієнтований на деякі ідеальні образи,

на історично зафіксовані у суспільній свідомості соціальні еталони, на соціальне замовлення, на соціальні потреби суспільства, піддається змінам, не може залишатися в стороні від трансформаційних процесів.

Невідповідність освітнього процесу соціальній практиці породжує негативні тенденції, недовір'я інституту освіти, що актуалізує ціннісний дискурс, виводить проблему ціннісних установок особистості на якісно новий рівень. Зміна домінант соціального розвитку виявляється в тому, що освіта стає його генератором. Ціннісні основи сучасних проектів освіти визначають ступінь їх пріоритетності для суспільства. Саме ціннісні установки особистості інтегрують спроектовані цінності освіти з цінностями соціуму в реальному бутті. Соціальна обумовленість ціннісних орієнтацій освітньої діяльності, ідеологічна заангажованість доповнюються могутньою зворотною тенденцією випереджаючого розвитку системи освіти, провідною ціннісною роллю освіти у сучасному суспільстві.

4. Ціннісні установки людини є основною максимом в структурі її особистості, індивідуально інтегрованою частиною духовних загальнолюдських принципів, а ціннісні орієнтації – соціальним утворенням, котре визначає цю особистісну частину. Ціннісні установки – це лише більш стійка, відносно вужча частина системи ціннісних орієнтацій, спрямована на об'єкт у визначеній ситуації, а орієнтація – загальне спрямування суб'єкта на види соціальних цінностей.

5. Трансформація ціннісних установок полягає у тому, що вони покликані відображати державний рівень потреб суспільного розвитку і протистояти індивідуальним і соціально-груповим потребам. Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку XXI століття стає доступність необхідного освітньо-інформаційного знання, озброєння людей не стільки готовими знаннями, скільки способами здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах.

6. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією праці

передбачає необхідність ширшого використання нової формули освіти – «освіта через усе життя». Трансформації ціннісних установок особистості – процес перетворення внутрішньої основи існуючої системи цінностей особистості, який характеризується якісними змінами її системоутворювальних елементів на основі інтересів політичної й інформаційної влади та суспільства з урахуванням особливостей менталітету й традиційної культури.

7. Поряд із модернізацією інституту освіти істотно змінюється особистість. Основними наслідками формування нових цінностей можна вважати наступні: відбувається усвідомлене переосмислення завдань системи освіти; з'являються нові «образи», «зразки», ідеали для цієї системи; освіта перетворюється на безперервний процес удосконалення особистості.

Роль освіти вбачається у виконанні нею виховної та освітньої функцій, в трансляції відповідного образу життя у відповідності з набором духовних, моральних, соціальних цінностей ідентичних і адекватних уявленням, звичаям, традиціям, менталітету, культурному та історичному досвіду України.

8. На структуру ціннісних установок окремих груп суспільства впливає зміст соціально-економічних, політичних і соціально-культурних процесів, що відбуваються в суспільстві. У межах реалізації державної освітньої політики необхідно передбачити процедури осмислення змісту традиційних і засвоєння нових цінностей.

9. Аксиологічний напрямок філософії освіти, в якому виконано дослідження, репрезентує орієнтири для удосконалення освітнього процесу в Україні, висуває ціннісні основи модернізації сучасної освіти, консолідує зусилля філософів, вчених, педагогів для практичного пошуку оптимальних форм освітньої практики.

10. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі України є складним процесом, в якому суперечливо сходяться і переплітаються протилежні за своїм змістом і спрямованістю освітні

тенденції і напрямки як спадкоємного, так і опозиційного характеру, притаманні періоду медіації, при якому біфуркація надто розтягнулась у часі, продовжуючи нові системні латентні зв'язки.

Ключовими елементами трансформації ціннісних установок особистості в освітньому процесі України є: діагностика соціальних цінностей, переоцінка існуючого стану освітньої політики України, демонтаж старої системи освіти і ліквідація невідповідності існуючих характеристик необхідному рівню розвитку, нове самовизначення і формування нової освітньої реальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авалиани С. Ш. Природа знания и ценности / С. Ш. Авалиани ; АН Груз. ССР, Ин-т философии. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 182 с.
2. Аза Л. А. Ценностные ориентации рабочей молодёжи / Л. А. Аза, В. А. Поддубный, А. А. Ручка. – К. : Наук. думка, 1978. – 203 с.
3. Алексеев П. В. Философия / Алексеев П. В., Панин А. В. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 1999. – 567 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Ананьев Б. Г. ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1980. – 187с.
Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – 1980. – 229 с.
Т. 2 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, Н. В. Кузьминой. – 1980. – 286 с.
5. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія / Андрущенко В. П., Михальченню М. І. – К. : Генеза, 1996. – 369 с.
6. Андрущенко В. П. Соціологія / Андрущенко В. П., Горлач М. І. – 3-тє видання. – Харків ; Київ : Єдинорог, 1998. – 624 с.
7. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
8. Приватна вища школа України на шляху інновацій / В. Андрущенко, Б. Корольов, В. Астихова та ін. ; АПН України, Ін-т вищ. освіти, Харк. гуманіт. ун-т "Нар. укр. акад." – Харків : НУА, 2005. – 319 с.
9. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
10. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. / Аристотель ; АН СССР, Институт философии. – М. : Мысль, 1975. – Т. 3 / пер. с древнегреч. Н. В. Брагинской [и др.] ; ред. т., авт. вступ. ст. И. Д. Рожанский. – 1981. – 613 с. – (Философское наследие ; т. 83).

11. Арутюнов С. А. Народы и культуры : Развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов ; Отв. ред. Ю. В. Бромлей ; АН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
12. Башин М. Троянский конь на информационных полях / М.Башин // Деловой мир. – 1994. – 435с.
13. Бакиров В. С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / Виль Савбанович Бакиров. – Харьков : Вища школа, Изд-во при Харьк. гос. ун-те, 1988. – 147 с.
14. Бех І. Д. Проблема особистісних цінностей : стан і орієнтири дослідження // Українська психологія : сучасний потенціал : Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.) : в 3-х томах. – К. : Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. 1. – С. 57–67.
15. Блюмкин В. А. Мир моральных ценностей / В. А.Блюмкин. – М. : Знание, 1981. – 64 с.
16. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания // Ценностные ориентации личности, пути и способы их формирования/Тезисы докл. научн. конф.- Петрозаводск, 1984
17. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии и психиатрии : [в 2 т.] / Артур С. Ребер ; пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. – М. : Вече : АСТ, 2001– . Т. 2 : П–Я. – 2001. – 560 с.
18. Джери Д. Большой толковый социологический словарь : Collins : русско-англ., англо-рус. : пер. с англ. : в 2 т. / Дэвид Джери, Джулия Джери ; пер. Н. Н. Марчук. – М. : Вече : АСТ, 1999– . Т. 1 : А–О. – 1999. – 544 с.
19. Бондар Г. Людина у соціальному просторі /Г.Бондар //Українська культура. -1994. -№67
20. Боринштейн Е. Р. Личность: ее языковые ценностные ориентации /Боринштейн Е.Р., Кавалеров А. А. – Одесса: Астропринт, 2001. – 163.с.

21. Борінштейн Є.Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства / Борінштейн Є.Р.– Одеса: Астропринт, 2006. – 400 с.
22. Борусевич О. А. Міжпоколінна трансформація етнічних цінностей (на прикладі українського етносу України) / О. А. Борусевич. – К. : Інститут соціології НАН України, 1999. – 63 с.
23. Букин Д. Underground киберпространства / Букин Д., Букин М. // Рынок ценных бумаг. – 1997. – № 18. – С. 104–108.
24. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1(14). – С. 130–137.
25. Бутківська Т. В. Цінності в контексті соціокультурної освіти / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3(9). – С. 33–39.
26. Буева Л. П. Кризис системы образования и проблемы философии образования / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С.12–19.
27. Быховский Б. Э. Аксиология / Б. Э. Быховский // Философская энциклопедия : в 5 т. ; т. 1 / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М., 1960, с. 31.
28. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 2002. – 1434 с.
29. Вардомацкий А. П. Сдвиг в ценностном измерении? / А. П. Вардомацкий // Социологические исследования. – 1993. – № 4. – С. 46–55.
30. Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем / В. В. Василькова ; ред. Ю. Н. Соломин и др. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.
31. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии : [сб.ст.] / Асмолов Б. С. [и др.] ; под ред. Д. А.Леонтьева, В. Г.Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 284–314.

32. Вебер М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост., общ ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 804 с.
33. Виндельбанд В. Аксиология / Виндельбанд В. – К., 1934, 223с.
34. Виндельбанд В. История философии : [пер. с нем.] / Вильгельм Виндельбанд. – К. : Ника-Центр : Вист-С, 1997. – 552 с.
35. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол.: М. Ф. Степко та інш. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
36. Всемирная энциклопедия. Философия / Главн. научн. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ ; Минск : Харвест : Современный литератор, 2001. – 1312 с.
37. Выготский Л. С. Лекции по психологии // Собр. соч. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Выготский Л. С. ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 362–502;
38. Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития / Г. П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 61–73 ; 1996. – № 1. – С. 86–99.
39. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96–105.
40. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики = *Wahreit und Methode. Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik* / Х.-Г. Гадамер ; пер. с нем. М. А. Журиной и др. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
41. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентальному. Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. – М. : Республика, 1997. – 495 с.
42. Гайденко В. А. Поворот к феминистской эпистемологии. Постнеклассика – феминизм – наука : монография / В. А. Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2003. – 176 с.

43. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин ; [ред., предисл., коммент. А. И. Подольского]. – 3-е изд. – М. : Кн. Дом "Университет" : Юрайт, 2000. – 336 с.
44. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель ; отв.ред. Е.П.Ситковский ; редкол.: Б. М. Кедров, М. М. Розенталь, Е. П. Ситковский ; Ин-т философии АН СССР. – М. : Мысль, 1975 – . – (Философское наследие).
Т. 3 : Философия духа. – 1977. – 471 с.
45. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
46. Головатый Н. Ф. Социология молодежи : курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
47. Головных Г. Я. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания / Г. Я. Головных // Философские науки. – 1989. – №6. – С. 85–89.
48. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности : [сб. ст.] / отв. ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1989. – С. 102–110.
49. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Делор Ж. // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3–16.
50. Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : монографія / Д. І. Дзвінчук ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К. : Нічлава, 2006. – 378 с.
51. Диев В. С. Болонский процесс, или Дорога с односторонним движением : [интервью] [Электронный ресурс] / декан философск. факта НГУ, д. филос. н., проф. Владимир Диев ; журналист Ольга Биченкова // Университетский проспект : Независимая студенческая газета. – 2004. – 15 апреля (№ 15 (58)). – Режим доступа :

- <http://uniprospekt.by.ru/058/page06.htm> :
- <http://philos.nsu.ru/bolon/index.htm>.
52. Дмитриева М. С. Синергетика в науке и наука языком синергетики : [сборник статей] / Маргарита Степановна Дмитриева. – Одесса : Астропринт, 2005. – 184 с.
 53. Дробницкий О. Г. Мир оживших предметов. Проблема ценностей и марксистская философия / О. Г. Дробницкий ; ред. А. Шаров. – М. : Политиздат, 1967. – 351 с.
 54. Дьюи Дж. Демократия и образование : пер. с англ. / Джон Дьюи ; ред. Л. М. Штутина ; [пер. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова]. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
 55. Дьяконов И. В. Ценность и ценностные ориентации / И. В. Дьяконов // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. - Випуск № 8. – С. 64.
 56. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества. Деятельносто-структурная концепция / Т. И. Заславская ; Моск. шк. соц. и экон. наук ; Акад. народ. хоз-ва при Правительстве РФ . – М. : Дело, 2002. – 567 с.
 57. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальная модель). Монография / Ирина Викторовна Ершова-Бабенко. – В.: NOVA KNYHA, 2005. – 360 с.
 58. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 221 с.
 59. Здравомыслов А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. // Социология в СССР. В 2 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1966. – С. 187–207.
 60. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А.Зязюн, Г. М. Сагач ; АПН України та ін. – К. : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

61. Ильин Г. Л. *Философия образования (идея непрерывности)* / Г. Л. Ильин. – М. : Вузовская книга, 2002. – 224 с.
62. Иванова Н. В. *Аксиологічні детермінанти підготовки молодих спеціалістів дошкільної освіти* / Н. В. Иванова // *Професійна підготовки вчителів початкової школи: здобутки, проблеми, перспективи.* (Матеріали міжнародної наук.-практ.конф., 6-7 травня 2009р.). – Наукові записки Вінницького держ. Пед. Ун-ту ім. М. Коцюбинського, Серія: Педагогіка і психологія // *Зб. наук. праць.* – Випуск 27 / Ред. кол.: М. І. Сметанський та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С. 155 – 159.
63. Кавалеров А. А. *Цінність у соціокультурній трансформації* : монографія / А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2002. – 221 с.
64. Кавалеров А. И. *Быт как фактор нравственной социализации* // *Молодежь в нравственном возрождении общества* / Андрущенко В. П., Губерский Л. В., Надольный И. Ф. и др. – К. : КНУ имени Тараса Шевченко, 1992. – С. 104–116.
65. Кавалеров А. И. *Знание и сознание* : монография / Кавалеров А. И., Байрамова Е. В. – Одеса : Астропринт, 2008. – 136 с.
66. Кавалеров А. И. *Обыденное сознание в национальных отношениях* / Кавалеров Анатолий Иванович // *Перспективы.* – 2001. – № 1. – С. 3–7.
67. Каган М. С. *Философская теория ценности* / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
68. Кант И. *Трактат «О педагогике» (1803)* // *Трактаты и письма.*-1980.- С. 479 – 480.
69. Кант И. *Критика чистого разума* / Иммануил Кант ; пер. с нем. Лосского Н. О. – СПб. : Тайм-Аут, 1993. – 472 с.
70. Кашперский В. И. *“Пайдейя – век уходящий”* / Кашперский В. И., Степанова Е. А. // *Вестник Российского философского общества.* – 1998. – № 3(7). – С. 45–50.

71. Кізіма В. В. Ідея та принципи постнекласичної освіти / В. В. Кізіма // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 20 – 30.
72. Клакхон К. Аксиология жизни / Клакхон К. – М., 1985. – 315с.
73. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліформізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ ; Полтава ; Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.
74. Клепко С. Ф. Есе з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Луганськ : Осирис, 1998. – 112 с.
75. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1969. – 391 с.
76. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей. Возврат к этике характера : пер. с англ. / Стивен Р. Кови. – М. : Вече : Персей : АСТ, 1998. – 480 с
77. Конох М. С. Проблеми освіти в контексті соціально-філософського аналізу: дис. ... доктора філософ. наук: 09. 00. 03 / М.С. Конох. – К., Київський національний у-т. ім. Т. Шевченка, 2003. – 375 с.
78. Краус В. Нігілізм сьогодні, або терплячість історії / Краус В. – К. : Основи, 1994. – 124 с.
79. Кремень В. Г. Реформи народної освіти - насущна проблема сучасності. Вісн. Мін. освіти і науки. - К., 1999. – С. 24 – 36.
80. Кривоконь А. Факты социального формирования личности (социально-философский аспект) / Кривоконь А. – Х.: Факт, 2005. – 240 с.
81. Кривоконь А.Г. Факты социального формирования личности (социально-философский аспект) / А. Г. Кривоконь. – Х.: Факт, 2005. – 240 с.
82. Кримський С. Б. Концептуальний лад аналізу перехідного періоду / Сергій Кримський // Наукові записки / Національний університет "Києво-Могилянська академія". – К., 1999. – Т. 8 : Філософія. Право. – С. 4 – 10.

83. Култаєва М. Футурологічні розвідки сучасної філософії освіти: теоретичні побудови та проблеми їх здійснення (стаття друга) / – М. Култаєва // Філософська думка. – 2002. – № 5. – С. 59 – 75.
84. Культура, філософія, образование в стратегиях ХХІ века. – Харьков: Изд-во ХНЭУ, 2006. – 260 с.
85. Кушерець В. Система освіти в ноосферному вимірі / В. Кушерець // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 36 – 40.
86. Лапин Н. И. Кризисный социум. Наше общество в трех измерениях // Н. И. Лапин, Л. А. Беляева. – М. : ИФРАН, 1994. – 245 с.
87. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
88. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
89. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С. 15–26.
90. Леонтьев Д. А. Гуманистическая психология как социокультурное явление / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 19–29.
91. Лозова В. І. Педагогіка виховання. — С. 31—32; Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. – К., 1991. – С. 45.
92. Ломов Б. Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1976. – № 4. – С. 83–95.
93. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / Лосев А. Ф. ; [сост. Ю. А. Ростовцев ; авт. вступ. ст. А. А. Тахо-Годи]. – М. : Изд-во полит. лит., 1991. – 525 с.

94. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс : підручник / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К. : Каравела, 2004. – 456 с.
95. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури : монографія / Лук'янець В. С., Кравченко О. М., Озадовська Л. В. ; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди та ін. – К. : Грамота, 2000. – 304 с.
96. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В. С. Лутай. – К. : Центр "Магістр-\$" творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
97. Малахов В. А. Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 1996. – 304 с.
98. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – К. : Стимул, 1995. – 256 с.
99. Манхейм К. Идеология и утопия. – М.: Юрист, 1994; Манхейм К. Человек и общество в век преобразований. – М., 1991. – 264 с
100. Манхейм К. Диагноз нашего времени / Карл Манхейм // Диагноз нашего времени : [сборник] : пер. с нем., англ. / Карл Манхейм ; отв. ред. Я. М. Бергер ; пер. М. И. Левина. – М. : Юрист, 1994. – С. 412–571.
101. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання / М. Г. Марчук. – Чернівці : Рута, 2001. – 319 с.
102. Мартинюк І. О. Соціальні очікування: динаміка останнього десятиліття // Українське суспільство. Моніторинг соціальних змін (1994-1999 рр.) : інформ.-аналіт. матеріали / ред. В. М. Ворона, А. О. Ручка ; НАН України, Ін-т соціол. – К., 1999. – С. 99–102.
103. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції „Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества”. – Одесса. – 23-24 червня 2006 р. – С. 183–185.
104. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. –

- М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 448 с.
105. Михальченко М. І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи / М. І. Михальченко ; НАН України, Інститут політичних і етнонаціональних досліджень. – Дрогобич ; К. : Відродження, 2004. – 488 с.
106. Мокляк Н. Н. Социальные отношения: структура и формы проявления / Николай Николаевич Мокляк. – К. : Наукова думка, 1986. – 208 с.
107. Моральные ценности и личность / Анисимов С. Ф. [и др.] ; под. ред. Титаренко А. И., Николаичева Б. О. – М : МГУ, 1994. – 175 с.
108. Моральный выбор / Гусейнов А. А. [и др.] ; под общ. ред. А. И. Титаренко. – М. : МГУ, 1980. – 344 с.
109. Моррис Ч. Ценности. Новый взгляд / Моррис Ч. – М., 1984. – 287с.
110. Московка М. Ціннісні орієнтири української та російської молоді України // Соціальні виміри суспільства. – Вип. 2. – К., 1998. – 567с.
111. Наумова Н. Ф. Жизненная стратегия человека в переходном обществе / Н. Ф. Наумова // Социологический журн. – 1995. – № 2. – С. 5–22.
112. Нестеренко В. Г. Вступ до філософії: онтологія людини / В. Г. Нестеренко. – К. : Абрис, 1995. – 336 с.
113. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей : пер.с нем / Фридрих Ницше. – М. : REFL-book, 1994. – 352 с. – (Избранные произведения : в 3 т. / Фридрих Ницше ; т. 1).
114. Носенко Э. Л. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (психологический аспект) : [монография] / Э. Л. Носенко, Н. В. Фролова. – Днепропетровск : Навчальна книга, 1999. – 168 с.
115. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
116. Панченко Л. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на

- здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец.09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Л. М. Панченко. – К., 2003. – 20 с.
117. Подвиг С. П. Изучение ценностных ориентаций молодёжи как важный фактор совершенствования идейно-воспитательной работы // Вопросы идейно-политического воспитания молодёжи в условиях развитого социализма : сб. науч. тр. / Высш. комсом. шк. при ЦК ВЛКСМ ; [редкол.: Б. И. Зеленков (отв. ред.) и др.]. – М. : ВКШ, 1981. – С. 25–31.
118. Попов С. И. Проблема происхождения и функционирования понятия ценностей в социологии / С. И. Попов // Социологические исследования. – 1979. – № 3. – С. 35 – 44.
119. Пригожин И. Наука, разум и страсть / Илья Романович Пригожин ; пер. с англ. Юлии Даниловой // Знание - сила. – 1997. – № 9. – С. 44 – 56. – Режим доступа : http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/NATURE/VV_SC31W.HTM.
120. Приходько Т. В. Ціннісні орієнтації у свідомості та поведінці сучасної молоді / Т. В. Приходько // Соціальні виміри суспільства / НАН України, ін-т соціології. – 1998. – Вип. 2. – С. 294–295.
121. Психологія і педагогіка життєтворчості / ред. рада: В. М. Доній (голова) та ін. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – 792 с.
122. Пунченко О. П. Эпистемологические ценности в структуре социальной коммуникации / Пунченко О. П. // Перспективи. – 2007. – № 2 (38). – С. 86 – 92.
123. Риккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности / Генрих Риккерт // ЭОН. Альманах старой и новой культуры / отв. ред.-сост. Рената Гальцева ; РАН, ИНИОН. – М., 1994. – Вып. 1 – 2. – С. 44 – 138.
124. Риккерт Г. Психофизическая причинность и психофизический параллелизм. О системе ценностей // Науки о природе и науки о культуре / Генрих Риккерт ; сост. М. М. Беляева, А. И. Полякова ; общ. ред., предисл. А. Ф. Зотова. – М. : Республика, 1998. – С. 364 – 391.

125. Розин В. М. Читая и обдумывая Мамардашвили / В. М. Розин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 125 – 129.
126. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе / Николай Сергеевич Розов ; Новосиб. гос.ун-т, Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М. : ИЦПКПС, 1993. – 194 с.
127. Рокич М. Диагностирование ценностей. – М., 1987. – 197с.
128. Рокич М. Методика „Ценностные ориентации" / Милтон Рокич // Психологические тесты. В 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Карелина. – М. : Изд-во Владос-Пресс, 2007. – С. 25–29.
129. Романюк Л. В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Наук.ред. М. Н. Корнєв. – Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2004. – 188 с.
130. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: дис. ... доктора філософ. наук: 09. 00. 03 / М.І. Романенко. – Д., Дніпропетровський національний у-т, 2003. – 385 с.
131. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
132. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы / А. А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1976. – 152 с.
133. Рябикина З. И. Личностное развитие. Профессиональный рост / З. И. Рябикина. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 1995. – 169 с.
134. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, Лен-ое отд-ние, 1979. – 264 с.
135. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Жан-Поль Сартр // Сумерки богов : [сборник] / Ницше Ф. [и др.] ; [сост., общ. ред. и предисл. А. А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319 – 344.

136. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Совет. энцикл., 1983. – 1600 с.
137. Современная западная философия. Словарь / сост. Малахов В. С., Филатов В. П. – М. : Политиздат, 1991. – 414 с.
138. Современная психология : справоч. рук-во / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : Инфра-М, 1999. – 688 с.
139. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : монография / Сокурянская Л. Г. ; рец.: В. И. Астахова и др. ; М-во образования и науки Украины, Харьковский национальный ун-т им. В. Н. Каразина. – Харьков : Харьковск. нац. ун-т, 2006. – 576 с.
140. Сорокин П. А. Главные тенденции нашего времени / Питирим А. Сорокин ; [пер. с англ., сост. и послесл. Т. С. Васильева]. – М. : Наука, 1997. – 350 с.
141. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. / Питирим А. Сорокин ; сост., ред. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
142. Соціальна філософія : Короткий енциклопедичний словник / В. П. Андрущенко [та інші] ; ред. М. І. Горлач. – К. ; Х. : Рубікон, 1997. – 401 с.
143. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Ин-т соц.-полит. исслед., Ин-т социологии РАН ; ред.-координатор Г. В. Осипов ; [ред.-сост.: З. Т. Голенкова др.]. – М. : Инфра-М : Норма, 1998. – 488 с.
144. Соціокультурні ідентичності та практики / під ред. А. О. Ручки. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2002. – 315 с.
145. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности / Е. Б. Старовойтенко. – Киев : Лыбидь, 1992. – 216 с.
146. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина / Л. Н. Столович. – М. : Республика, 1994 г. – 464 с.

147. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 86–97.
148. Сугрובה Ю. Ю. Динаміка формування ціннісного світу молодіжної культури України. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та філософія історії” / Ю. Ю. Сугрובה. – Сімферополь, 2007. – 18 с.
149. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості в онтогенетичному вимірі / Т. М. Титаренко // Психологія суб’єктної активності особистості / АПН України, Ін-т психології. – К., 1993. – С. 94–97.
150. Тоффлер О. Третя Хвиля / Олвін Тоффлер ; пер. з англ. А. Євси ; за ред. В. Шовкуна. – К. : Всесвіт, 2000. – 480 с.
151. Тоффлер О. Кризис властей, знание и власть / О. Тоффлер, Э. Морэн // Сегодня. – 1994. – 6 января (№ 3 (110)).
152. Тугаринов В. Л. Теория ценностей в марксизме / В. Л. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
153. УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – К. : Ірина, 1999. – 1551 с.
154. Федотова Н. Н. Глобализация и образование / Н. Н. Федотова // Философские науки. – 2003. – № 4. – С. 5 – 24.
155. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд ; пер. с англ. и нем. А. Л. Никифорова ; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского. – М. : Прогресс, 1986. – 544 с.
156. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко]. – М. : Инфра-М, 2005. – 576 с.
157. Философский энциклопедический словарь / [подгот. А. Л. Грекулова и др.] ; редкол.: С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Совет. энцикл., 1989. – 814 с.
158. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : Методол. семінар, 22 лист. 2000 р. : зб. наук. праць, вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенко. – К : Знання, 2000. – 520 с.

159. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна. Великобританія. Німеччина. Франція. Іспанія : навч. пос. / за ред. Черепанової С. О. ; Дрогобицький держ. пед. університет ім. І. Франка, Львівський національний університет ім. І. Франка, Педагогічний коледж. – Львів : [ДДПУ : ЛНУ], 2007. – 392 с.
160. Філософські абрисы сучасної освіти / [Предборська І. та інш.] ; під ред. І. Предборської. – Суми : Університетська книга, 2006. – 226 с.
161. Фромм Е. Революція надії / Еріх Фромм // Сучасна зарубіжна соціальна філософія : хрестоматія / упорядник В. Лях. – К. : Либідь, 1996. – С. 135 – 192.
162. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм ; пер. с англ. Г. Ф. Швейника ; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.
163. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрих Фромм ; [пер. с англ., послесл. Л. А. Чернышевой]. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
164. Фромм Э. Предисловие к антологии "Природа человека" / Эрих Фромм, Рамон Хирау // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности : [сборник] : пер. с англ. и фр. / сост.: Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева ; введ. ст. Ю. А. Шрейдера. – М. : Прогресс, 1990. – С. 146–168.
165. Фуко М. Герменевтика субъекта. Курс лекций в Коллеж де Франс, 1982. Выдержки / Мишель Фуко // Социо-Логос. Социология. Антропология. Метафизика : [сборник]. Вып. 1. Общество и сферы смысла / сост. и общ. ред. В. В. Винокурова, А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1991. – С. 284 – 311.
166. Хайдегер М. Философия образования XXI века /Хайдегер М. – М., 1992. – С.117 – 130
167. Хьелл Л. Теории личности. Основные положения, исследование и применение : учеб. пособие для вузов / Ларри А. Хьелл, Дэниел Дж.

- Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой ; гл. ред. В. Усманов]. – СПб. : Питер, 1999. – 608 с.
168. Ценностные ориентации социалистического образа жизни : сб. научных трудов / под ред. К. Н. Хабибуллина ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ, 1979. – 166 с.
169. Цибра М. Ф. Метанойа: Філософсько-етичний аспект / Цибра Микола Федорович. – Одеса : Астропринт, 2006. – 240 с.
170. Ціннісні орієнтири молоді ХХІ століття : збірник наукових праць / Національний гірничий університет. – Дніпропетровськ : НГУ, 2004. – 121 с.
171. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности / Николай Зурабович Чавчавадзе. – Тбилиси : Мецниерба, 1984. – 171 с.
172. Человек и его работа : социологическое исследование / А. Г. Здравомыслов [и др.] ; под ред. А. Г. Здравомыслова, В. П. Рожина, В. А. Ядова. – М. : Мысль, 1967. – 392 с.
173. Чигрин В.О. Становлення та соціальні проблеми сільської молоді. - Сімферополь, 1996, гл. 2; Чигрин В.А. Социально-профессиональные и ценностные ориентации сельской молодежи на рубеже ХХ-ХХІ ст. // Соціальні виміри суспільства. Вип. 5. – К., 1998. – 364.
174. Чунаева А. А. О целях образования в ХХІ веке / Чунаева А. А. // Наукове пізнання : методологія та технологія. – 1998. – Вип. 1–2. – С. 90–93.
175. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
176. Шевченко В. Філософоцентризм освіти і синергетика навчання / В. Шевченко // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 48–54.
177. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения. - М.: Гнозис, 1997. - 490 с.
178. Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения. - М.: Гнозис, 1997. - 490 с.

179. Шинкарук В. И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения / В. И. Шинкарук, А. И. Яценко. – К. : Политиздат Украины, 1984. – 255 с.
180. Шубелка Н. В. До питання про освітню парадигму / Н. В. Шубелка // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 43–50.
181. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Ян Щепаньский ; общ. ред. А. М. Румянцева. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.
182. Юм Д. Сочинения. В 2 т. Т. 1 / Давид Юм ; пер. с англ. С. И. Цертели и др. – 2-е изд., доп. и исправ. – М. : Мысль, 1996. – 733 с.
183. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.
184. Якісна освіта - запорука самореалізації особистості / За заг. ред. С. М. Ніколаєнко, В. В. Тесленка. – К. : Пед. преса, 2007. – 176 с.
185. Якуба Е.А. Социальные факторы личности. - Х., 1991. - С. 26; Найденова В. В. Особа і суспільство. - Х., 2000. - С. 34.
186. Dalon R. J. Was There A Revolution?: A Note on Generational Versus Life Cycle Explanations of Value Differences / Russell J. Dalton // Comparative Political Studies. – 1977. – No. 9. – P. 459–474.
187. Aptheker B. The academic rebellion in the United States / Bettina Aptheker ; introd. by Angela Y. Davis. – Secaucus, N. J. : Citadel Press, 1972. – 218 p.
188. Bordo S. Feminism, Postmodernism and Gender-Scepticism / Susan Bordo // Feminism/Postmodernism / ed. and with an introd. by Linda J. Nicholson. – New York : Routledge, 1990. – P. 133–157.
189. Braidotti R. Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory. – New York : Columbia University Press, 1994. – 325 p.
190. Derrida J. Choreographies : [interview] / Jacques Derrida ; interv. by Christie V. McDonald // Diacritics. – 1982. – Vol. 12. – P. 66–76.

191. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action / Clyde Kluckhohn // *Toward a General Theory of Action* / Edward C. Tolman [and others] ; ed. Talcott Parsons, Edward A. Shils. – Cambridge : Harvard University Press, 1951. – P. 383–433.
192. Lotze H. Mikrokosmos : Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit : Versuch einer Anthropologie : 3 Bde / von Hermann Lotze. – Leipzig : Verlag von S. Hirzel, 1888–1905.
Bd. 1 : Der Leib. Die Seele. Das Leben. – 1896. – 453 s.
Bd. 2 : Der Mensch. Der Geist. Der Welt Lauf. – 1905. – 466 s.
Bd. 3 : Die Geschichte. Der Fortschritt. Der Zusammenhang der Dinge. – 1888. – 623 s.
193. Sorokin P. A. Social Time: A Methodological and Functional Analysis / Pitirim A. Sorokin, Robert K. Mepton // *American Journal of Sociology*. – 1937, March. – Vol. 42, No. 5. – P. 615–629.
194. Münsterberg H. Philosophie der Werte. Grundzüge einer Weltanschauung / von Hugo Münsterberg. – Zweite Auflage. – Leipzig : J. A. Barth, 1921. – 392 s.
195. Merton R. K. The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations / Robert K. Merton ; ed. and with an introd. by Norman W. Storer. – Chicago : University of Chicago Press, 1973. – 605 p.
196. Rokeach M. The Nature of Human Values / Milton Rokeach. – New York : Free Press, [1973]. – 438 p.
197. Totallogy–XXI. Постнекласичні дослідження : зб. наукових праць / гол. ред. В. В. Кізіма ; Центр гуманітар.освіти НАН України. – Вип. 1. – Київ : ЦГО НАН України, 1995. – 340 с.