

8. Українська педагогіка в персоналіях: ХХ століття. У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник для ВНЗ / Ред. Сухомлинська О. В. – К.: Либідь, 2005. – 550 с.
9. Янів В. Українська вдача і наш виховний ідеал. –Тернопіль: Діалог, 1992. – 29 с.

УДК 37.011

О.Д. Джура

УТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ХАРАКТЕРУ ОСВІТИ

У статті розглядаються питання утвердження особистісного характеру освіти через глибинний механізм справжнього міжсуб'єктного діалогу, розширення і розуміння релігійно-церковних настанов на діалозі душі в освітній сфері. Приділена увага практичній настанові до співтворчості учнів та вчителя через провідні інтегруючі цінності.

In clause questions of the statement of personal character of formation through the deep mechanism of the present intersubject dialogue, expansion and understanding of church installations on dialogue of souls in the educational environment are considered. It is paid attention to practical installation to coauthorship of pupils and the teacher through leading intriguing values.

Освіта покликана насамперед передавати знання й традиції від попереднього покоління до наступного, забезпечуючи цілісність соціальних систем і спадковість суспільного розвитку. В усі часи вона так або інакше привертала увагу науковців. Однак кожний історичний час актуалізує різні аспекти освітнього процесу, простору і діяльності. Визначальним орієнтиром розвитку освіти інформаційного суспільства є її гуманізація і розгортання її особистісного характеру, що й розставляє наукові акценти сьогодення в дослідженні проблем і перспектив освіти [1-4]. Однак працюючи з наявними концепціями і перебуваючи в їх семантичному полі, можна відчувати деякий дискомфорт і незадоволеність, пов'язані з недостатньо глибоким зануренням у проблему. І зріз гуманізації освіти, і піднесення особистісно орієнтованих рамок її трансформації ніби перебувають на поверхні цього процесу, поза механізмом її розгортання. У статті ці проблеми розглядаються крізь призму утвердження особистісно орієнтованого характеру освіти.

Як не дивно, але гуманізація й утвердження особистісної орієнтації освіти часто мають декларативний або й псевдохарактер, розгортаючись здебільшого у пасивній формі всездозволеності та анархії для учнів, а не в активному вихованні навичок і бажання співтворчості для спільної освіти викладачів та вихованців. Так, з одного боку, начебто маємо обраний вектор на радикальний відхід від авторитарного стилю навчання й виховання, але з іншого – напрям і алгоритм переходу до відповідного сучасності демократично-гуманізованого стилю однозначно детерміновано рекомендаціями і розробками щодо поширення діалогічних форм та засобів навчання. Іншими словами, авторитарний лінійний монологічний стиль реалізації партійної лінії та ідей марксизму-ленінізму ніби змінився діалогічним за змістом і прописаними рекомендаціями, але так само авторитарним за засобами впровадження і за рамками безальтернативним стилем реалізації ідей гуманізму в освіті.

Отже, на нашу думку, нагальна потреба у справжньому, а не декларативному утвердженні особистісного характеру освіти наголошує на необхідності вдивитись у глибинний зріз процесів навчання й виховання як щирого спілкування учня і вчителя.

Оскільки більшість розвідок із цієї проблематики схиляються скоріше до прикладних аспектів, аніж до висвітлення внутрішнього пласта процесів гуманізації, то в евристичному пошуку є сенс звернутись до ідей, які у певному розумінні є маргінальними для освітньої галузі. Таких маргінальних зон, на нашу думку, є дві: 1) релігійні уявлення і настанови про духовну єдність з Богом і ближнім; 2) постнекласичні концепції про внутрішні механізми

існування особистості і суспільства як суперечливої цілісності. Ці зони у тлумаченні глибинного механізму справжнього міжсуб'єктного діалогу постають як полюсні в кількох аспектах, у першу чергу:

- в історичному аспекті: релігійні уявлення починаються із Середньовіччя і перевірені “на міцність” часом, а постнекласичні сформувались у постмодерну епоху і вражають евристичністю;
- релігійні погляди на духовність як підставу для справжнього діалогу є в науковому розумінні ірраціональними, адже тримаються, в першу чергу, на вірі їх прихильників – натомість у постнекласичних концепціях значна увага приділяється раціональному (хоча й почасти нетрадиційному) обґрунтуванню;
- слова і логіка, використовувані у церковних настановах, зрозумілі всім (незалежно від сили віри), а новітня термінологія й специфічні конструкти постнекласики в консерваторів викликають антипатію і небажання навіть ознайомитись із ними.

Релігія і церква як соціальний інститут споконвічно переймаються питаннями душі, і саме ця їх особливість дозволяє в рамках релігійного світогляду показати справжній глибинний механізм міжособистісного спілкування учня з учителем як діалогу душ. І властиве сучасності спустошення душ, надання переваги статусним і соціально-економічним цінностям перед духовними постає, згідно церковних настанов, однією з визначальних причин поширення серед людей не тільки аморальності, агресивності, бідності і страху, але й почуття дезорієнтації, поганого соціального самопочуття, розгубленості, нечіткості орієнтирів і пріоритетів. Адже тільки душа як частина всезагального розуму і істини може навчити людину правилам досягнення гармонії із самою собою, домірності у відношеннях з природою, толерантності в соціальних стосунках тощо. Тільки душа може стати справжнім, нештучним “каналом” для передачі неспотворених мінливими стереотипами знань і вічних цінностей – які єдино і роблять особистісне життя повним, вільним, легким, упевненим, суспільно корисним, а тому безсмертним.

Тому релігійно-церковні настанови на діалог душ конструктивно розширюють і розуміння освіти як “трансцендування” (від лат. “transcendens” – той, що виходить за межі). Адже в такому контексті освіта означає трансцендування не просто розуміння сходження до попередньо створеного (або заданого якимось прикладом) образу – це тлумачення яскраво озвучено в російському аналозі “освіти” – “образование” [5: 3-4]. Освіта як трансцендування також означає “за-межове” спілкування особистості з всезагальним в особі Бога, а вчитель при цьому постає посередником, що відкриває шлях до вічних істин і цінностей. Освіта-трансцендування як безперервний процес сходження до створеного чи обраного образу, таким чином, можлива виключно у формі глибинного духовного діалогу. При цьому спочатку вчитель має душею відчутти предмет мислення і те, що він хоче донести до учня – це буде першою передумовою повноцінного глибинного духовного спілкування.

Загалом, проблема пошуку духовних орієнтирів та з'ясування їх гуманістичного потенціалу є однією з нагальних завдань сучасного суспільства. У цьому контексті актуалізується гостра потреба у формуванні не тільки більш “душевних” механізмів міжособистісного спілкування, а й нової парадигми світосприйняття, яка, з одного боку, була б не обмежена світоглядними орієнтаціями, а з другого – значно розширювала світогляд особистості, сприяла наростанню людського в людині. І саме на цьому шляху, як показує О. Предко [10] поступово намічається тенденція осмислення релігії як глибинного душевного феномена, тобто акценти зміщуються в сторону духовності. Тому “релігійні шукання, звернені до базових структур психіки, стають нині все більш популярними, а аналітика психічної діяльності призводить до розкриття тих глибинних основ, де і народжується шукана релігійна інтенція” [10: 24].

Отже, проголошуваний релігією діалог душ в освітній сфері постає як практична настанова до співтворчості учня і вчителя, налаштованості на співтворчість як механізм передачі знань і одночасного виробітку нової інформації, як механізм соціально-духовного становлення учня і одночасного духовно-професійного зростання вчителя; як механізм

пізнання божественного і наближення до нього в ході самореалізації всіх учасників освітнього процесу. Провідними інтегруючими цінностями у такій співтворчості постають: гуманізм, суб'єкт-суб'єктний діалогізм, партнерство, співпраця, співучасть, співрозвиток – зрештою, співбуття в багатогранності його проявів і складових. Такий підхід означає діалектичне розуміння особистості з позицій поєднання в ній об'єктивного і суб'єктивного світів, божественно даного і соціально розвинутого, з позицій єдності людини зі світом – але розуміння, що здебільшого ґрунтується на ірраціональній вірі і духовних настановах. Важливо, що з прикладної точки зору таке розуміння означає фактичну заміну співтворчості (як формального творення нового) як сумісного пошуку шляхів до взаєморозуміння і взаємного обміну, більше того – шляхів до діалогу з всезагальним і пошуку відповідей саме у всезагальному (через діалог учня з учителем – аналогічно до діалогу віруючого з пастирем).

Постнекласичні концепції взаємодії особистості і соціального пропонують новітні аргументи на користь їх сполучення через деяке всезагальне. Релігія при цьому поділяє весь світ на матеріальний (“поцейбічний”) та ідеально-духовний (“потойбічний”), а інноваційні наукові концепції обґрунтовують існування специфічної фізичної реальності, яка має інформаційно-енергетичну природу (і в побуті позначається поняттям “душа”). При цьому постнекласика синтезує однобічно ірраціональне бачення церкви як провідника віри у вищі сили і наукові спроби раціонально обґрунтувати їх існування (спроби, що концептуально розпочались, напевно, з юнгівських архетипів і продовжились у ноосферних теоріях В. Вернадського і Т. де Шардена). Незалежно від використовуваних конструктів ці концепції об'єднують пошук і пояснення моделі узгодженості та взаємної відкритості психіки особистості із духовною енергією зовнішнього соціального й всезагального (космічного).

Найбільш яскравими і комплексними з таких моделей, які можна покласти в основу розуміння освітнього процесу як обміну духовно-психічною енергією між учнем і вчителем, є:

- теорія В. Налімова і Ж. Дрогаліної про існування семантичного Всесвіту і семантичних полів, які проявляються в кожній людині і є співпричетними до людства в цілому;
- обґрунтована В. Бехом концепція соціального організму як суперечності між особистістю і суспільством;
- теорія психофракталів О. Донченко.

У цілому, крім виявлення механізму співіснування і взаємодії індивідуального і соціального, в цих теоріях різними аспектами розкривається самоцінність індивідуально-особистісного життя.

В. Налімов і Ж. Дрогаліна обґрунтовують існування всезагального смислового поля та розглядають цей непроявний семантичний Всесвіт або семантичний вакуум як те, що в історії філософії традиційно отримувало назву “Ніщо”, і що так сильно хвилювало як східних мислителів (як підносили нирвану і розчинення у Всесвіті в якості загальної мети буття), так і західних (зокрема, Шеллінга, Сартра, Хайдеггера, Юнга, Тилліха та ін). У своєму обґрунтуванні В. Налімов і Ж. Дрогаліна підкреслюють важливість звернення уваги на тому, що “семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія. Людина взаємодіє з самою собою або з іншими людьми за допомогою дискретів слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їхнього розуміння. І те і інше здійснюється через взаємодію з семантичним полем. Мовою фізики можна було б, напевно, сказати так: відбувається випромінювання та абсорбція квантів семантичного поля” [7; 8].

Концепція В. Беха продовжує цю традицію визнання семантичного поля (мислячого ефіру) як носія електромагнітних коливань, органічно пов'язаних із рухом універсуму, – розкриваючи його (семантичне поле) як інтелігібельну форму матерії. При цьому в його баченні особистість та суспільство постають як діалектичні протилежності, суперечність між якими виступає основним джерелом і соціального, і індивідуального розвитку – зокрема це яскраво демонструється в запропонованій науковцем концепції соціального організму – за

такого тлумачення цінність індивідуального життя очевидна. Адже особистість і суспільство мають специфічні механізми входження в свою протилежність, а також засоби опосередкування своєї взаємодії і утримання одне одного в складі цієї суперечності. Особистість і суспільство постають відповідно як суб'єк-об'єктивне і об'єкт-суб'єктивне, і межі між ними не існує – вони вільно переходять одне в одне за допомогою медіаторів, тобто засобів опосередкування, якими є зокрема, знак, слово, символ, міф [1: 188-189]. При цьому, виступаючи сторонами одного цілого як підстава й умова, особистість і суспільство “переходять одна в одну завдяки самим собі, інакше кажучи, будучи рефлексіями, вони покладають самі себе як зняті, співвідносять себе з цим своїм запереченням і взаємоприпускають себе”. Причому особистість відіграє тут роль підстави, з якої виникає суспільство [1: 190-191].

У діалектичній парі особистості й суспільства самоцінність особистості полягає також в тому, якщо особистість виступає підставою для утворення соціального, то суспільство не породжує внутрішнього світу окремої людини, а тільки – як зовнішня умова – багаторазово збагачує його зміст, насичуючи останній об'єктивованими продуктами індивідуальних світів інших особистостей.

У концепції О. Донченко продовжується традиція розуміння психічного як всезагального матеріального поля, що має інформаційно-енергетичну природу – але помітне намагання з'ясувати структури цього всезагального. Для цього автор вводить поняття “психофрактал” – для позначення тієї ділянки загальної енергоінформаційної Матерії, яка “дарується” певній людині у визначеній точці простору й часу [2: 20]. Спираючись на розуміння існування всіх речей у світі в постійній взаємодії “всього з усім” – взаємодії, що оформлена у мережу-матрицю невидимих інформаційно-енергетичних структур різної форми й унікального призначення, О. Донченко тлумачить психофрактали як окремі фрагменти цієї мережі, які представляють взаємозв'язок усього з усім [2: 34-35]. При цьому психіка прирівнюється до інформаційно-енергетичної субстанції світобудови, в якій знаходиться матеріал для структурування індивідуальних і групових психічних реальностей [2: 21-22]. Аналізуючи обрану проблему в поліпарадигмальному і міждисциплінарному просторі, О. Донченко створює таким чином синтетичну картину функціонування глибинних механізмів, що лежать в основі життєдіяльності особистості і соціуму. В її концепції обґрунтовується позиція, що психофрактали об'єднують своїх носіїв не лише між собою, а й з “надлюдською системою”, з Всесвітом, а тому вони містять у собі такий вагомий багаж людських здібностей, придатний для використання у виконанні як земних завдань, так і космічних [2: 30]. Тому за допомогою такого бачення можна пояснити природу загальнолюдських цінностей, закономірності формування переваг, ідеологій та ціннісних орієнтацій в тій чи іншій спільноті.

По відношенню до індивідуального життєвого світу окремої особистості ця концепція означає, що навіть якісно відрефлектована “Я-концепція”, яка репрезентує важливі і запропоновані соціумом соціальні ролі, не здатна представити глибинну метафізичну сутність людини – її “душу”. А для освітнього процесу можна зробити такий умовивід: для того, щоб людина (учень) не опинилась на роздоріжжі смислів: соціалізованого і внутрішнього (отриманого внаслідок сакрального, архетипного обміну з всезагальним) – навчальний процес повинен відбуватись у режимі вільного, абсолютно відкритого, енергоінформаційного діалогу на рівні обміну психофракталами або частинками душі.

Цінність індивідуально-особистісного життєвого світу обґрунтовується таким чином з двох сторін: з одного боку, – як соціальна значущість компетенцій окремої особистості як члена тієї чи іншої суспільної системи, з іншого – як самоцінність внутрішнього духовного змісту окремого індивіда і його діалогу з соціальним цілим. Ця самоцінність серед іншого загострює потребу відповідних змін у характері сучасної освіти – потребу і суспільну, і особистісну.

І саме через відсутність розуміння необхідності такого справжнього духовного діалогу, безпосереднього контакту в процесі освіти суспільствознавці сьогодні дуже

повільно просуваються в цих питаннях. Гальмує вивчення механізму впливу соціокультурних орієнтацій деформації, які виникли у суспільстві, недооцінка філософських ідей про самоцінність людського існування, цілісність взаємопов'язаного світу, пріоритет загальнолюдських цінностей тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех В.П. Генезис соціального організму країни: Монографія. – 2-е вид., доп. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 288 с.
2. Донченко Е.А. Фрактальная психология. (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). – К.: Знання, 2005. – 323 с.
3. Кочетков М.В. Профессиональное развитие преподавателя в сотворчестве со студентами в вузе: Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Академия управления МВД России. – М., 2007. – 50 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Майборода О.В. Гуманітарні проблеми інформатизації вищої освіти. Матеріали третьої Міжнародної науково-методичної конференції “Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи” 8-9 вересня 2005 р. – Херсон, 2005.
6. Матвієнко О.В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку // Професійна освіта. – 2004. – № 2. – С. 106-112.
7. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. Реальность нереального. – М.: Издательство “МИР ИДЕЙ”, АО АКРОН, 1995. – 432 с.
8. Налимов В.В. Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 344 с.
9. Ніколаєнко С. Реформування системи освіти в контексті світових інтеграційних процесів // Пам'ять століть. – 2005. – № 3-4. – С. 4-12.
10. Предко О.І. Можливості релігії у світлі трансперсональної перспективи: релігієзнавчий аспект // Нова парадигма: Журнал наукових праць. – Вип. 67 / Гол. ред. В.П. Бех. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 21-31.
11. Смирнов М.Ю., Тульпе И.А. Научная мысль и позиция ученого: к постановке некоторых вопросов теоретического религиоведения // Религиоведение. – 2004. – № 1. – С. 18-29.

УДК 371.036

І.І. Корольова

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті розкрито взаємозв'язок соціалізації та естетичного виховання у процесі культуротворчої діяльності студентів вищих навчальних закладів, що впливають на їх розвиток та формування.

In their article the interrelation of socialization and aesthetic education during cultural activity of students of higher educational institutions which influence their development and formation is opened.

Вступ. Вхідження нашої країни у новий історичний період розвитку всіх сфер життєдіяльності, відродження національної культури, традицій визначають першочергове вирішення питань виховання та соціалізації молоді.

Ці процеси відіграють важливу роль у формуванні особистості, її світогляду, свідомості і самосвідомості. Відсутність особистісно зорієнтованого виховання молоді у культурному, емоційному розвитку в ХХ столітті негативно впливала на формування особистості. Настала гостра необхідність виходу на нові рівні розвитку особистості на основі широкого використання засобів національної культури, всебічного врахування умов