

5) питання з «шкільної літератури». Крім того задавалися питання з усього «курсу» на кмітливість [4, с. 119, 184].

В училищі панував суворий спартанський режим. З ночівлею до дому ніхто не відпускався. Винятком були Різдвяні, Пасхальні і літні канікули [4, с. 94]. У відпустку юнкери могли піти три рази на тиждень: в середу після 18.00, в суботу після Всеншної, в неділю після Обідні, а також у Дванадцяті свята та табельні дні. Для отримання відпустки проводилась ретельна потрійна перевірка: взводного портупей юнкера, чергового по ескадрону і чергового офіцера по училищу. З відпустки вихованці повинні були повертатися не пізніше 23.00 [4, с. 94].

За спогадами полковника III-ого Гусарського Єлисаветградського полку О. Рябініна юнкеру молодшого курсу піти у відпустку до Різдвяних канікул було практично не можливо. Навіть якщо його форма була в порядку, він склав «первоначалку», стоянки, форми кавалерійських полків, їх нумерацію і назви, йому задавалися каверзні питання. Наприклад: «Які підпруги у Охтирського полку?», «Якого кольору очі у дружини командира 5-ого ескадрону Сумського полку?» (Юнкер мав здогадатися, що у Сумському полку тільки чотири ескадрони – примітка О. П.), «Коли вальтрап одягається в рукава?» («Когда благородный корнет под влиянием усталости от выпитого шампанского, забывает, что вальтрап является частью седельного убора») і под.) [4, с. 186]. Але після Різдвяних канікул тиск на юнкерів поступово зменшувався і повністю зникав до травня, оскільки в польовому таборі старші і молодші курси були практично рівні [4, с. 104–105]. До того ж під час літнього перебування у таборі старшокласники підшукували собі друзів, з якими в майбутньому служили б [4, с. 188].

Можна зробити висновок, що вагомим напрямком роботи у Єлисаветградському

кавалерійському юнкерському училищі було моральне виховання, яке здійснювалося викладачами, стройовими офіцерами і юнкерами старших класів, за допомогою двох основних засобів — дисципліни і традицій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Военная энциклопедия: в XVIII т. / [под ред. К. И. Величко, В. Ф. Новицкого, А. В. фон-Шварца, В. А. Апушкина, Г. К. фон-Шульца]. – СПб.: Т-во И. В. Сытина, 1911. – Т. IX. – 1912. – 322 с.
2. Галкин М. Новый путь современного офицера / М. Галкин. – СПб.: Военная Типография, 1907. – 143 с.
3. Драгомиров М. И. Подготовка войск в мирное время: (Воспитание и образование) / Михаил Иванович Драгомиров – Киев: Тип. Окр. Штаба, 1906 – 126 с.
4. Исторический очерк Елисаветградского кавалерийского училища с воспоминаниями питомцев школы к столетию со дня основания училища / [под ред. С. Н. Ряснянского]. – Нью-Йорк: Издание объединения б. юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища, 1965. – 239 с.
5. Инструкция по учебной части и программы для преподавания учебных предметов в военных училищах. – СПб., 1883. – 210 с.
6. Комаровский Е. А. Воспитательные аспекты кадетских традиций в российских императорских кадетских корпусах XIX – начала XX вв. / Е. А. Комаровский // Ассоциация военно-исторической антропологии и психологии «Человек и война» Военно-историческая антропология: ежегодник / сост. Е. С. Сенявская. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002. – С. 200–400 с.
7. Плаксин В. Заметка об обязанностях офицеров в военных училищах / В. Плаксин // Педагогический сборник. – 1865. – № 6. – С. 455.
8. Приложения к систематическому сборнику приказов по военному ведомству и циркуляров Главного штаба. – СПб., 1883. – С. 487.
9. Свод Военных Постановлений. – Кн. XV. – Изд. 3-е. – СПб.: Военная типография, 1907. – 447 с.
10. Справочная книжка для юнкеров Елисаветградского кавалерийского училища. – Одесса, 1911. – 206 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Перцов Олександр Володимирович — здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки, історія військової освіти.

УДК 796.011

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК МЕТАФОРМАСИНЕРГЕТИЧНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

Микола ПІВЕНЬ, Андрій ІЩЕНКО (Кіровоград)

Матеріали широкого кола теоретико-експериментальних досліджень продемонстрували важливу роль методологічних основ у вирішенні проблем професійної освіти. Було засвідчено стрімке збагачення психолого-педагогічних наук новими знаннями, новітніми освітніми технологіями та розширенням сфери впровадження в динамічну

систему освіти дидактичних інновацій. **Професійна освіта стає предметом інтегративних, міждисциплінарних досліджень.** Її гуманістичні й антропологічні тенденції сприяють підвищенню вимог до рівня професійної надійності майбутніх фахівців. Новий підхід до професійної освіти, з точки зору конструктивізму й синергетики, передбачає

створення умов, за якими стають можливими процеси породження знань самим учнем, стає можливою його активна й продуктивна творчість. Знання, навички й уміння індивіда формуються у відповідності до його когнітивних можливостей. Кожна людина засвоює, інактивує для себе свій власний світ, конструює свій освітній простір.

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних підходів до вирішення проблем саморозвитку особистості та в конструюванні нею освітнього простору як інструменту самозмін.

Виклад основного матеріалу. На рубежі тисячоліть, кінці ХХ – початку ХХІ століття у філософії й гуманітарному знанні в цілому людство встигло пережити черговий пізнавальний поворот, який іменують персонологічним поворотом або «поворотом до особистості». Від онтології до гнесеології й далі через аксіологію й культурологію до персонології – це головна траєкторія домінанти філософствування останніх двох століть [6]. На думку Г. Тульчинського, гуманітарне знання в кінці ХХ - на початку ХХІ ст. започатковує етап подолання гуманізму як власної мети й джерела. На зміну гуманізму, як формі обмеженої гуманітарності, приходить персонологія вільного духу. Прояв духовного є універсальним і цілісним – в силу своєї постлюдяності. Формула гуманітарності в сучасній філософії спирається на персонологічну проблематику з певними поняттями внутрішньої природи людини, її духовності, яка, в свою чергу, пов'язана з моральним світосприйняттям. Саме в персонології філософія підводить людину до межі, за якою закінчується дія філософії як знання. Вона не може замінити собою саме буття. На цій межі розпочинається саме людське буття – творення людиною себе із нічого як акт свободи, і тут виникає провина як відповідальність особистості за свої дії. Звідси, можлива позитивна персонологія (позитивна в плані її конструктивності – смислотворення), яка заснована на позитивній метафізиці свободи [6].

У зв'язку зі сказаним піддається постійному переосмисленню змістовне наповнення того, що вкладається в філософську категорію простір. Простір – це є форма, через яку суб'єкт сприймає світ як кількісно, так і структурно визначене співвідношення свободи та її обмежень. Спираючись на схему розвитку філософського знання, що була презентована Д. Найтом у авторській монографії «Філософія й освіта» розглянемо онтологію проблематики категорії простір. Для початкової й основної стадії розвитку філософії характерна орієнтація на метафізичну проблематику, на становлення

уявлень про сутність світу як такого. Автор виділяє три основні тенденції метафізики: ідеалізм, реалізм і неосхоластику. На протязі століть знання і філософські категорії як ядро смислового змісту людського досвіду залишалися відносно незмінними і певною мірою стійкими. Зокрема, для метафізики простір існує всюди. Це - порожнеча, що наповнена реально існуючими матеріальними об'єктами. Простір не залежить ні від об'єктів, що в ньому знаходяться, ні від часу, ні будь від чого. Він абсолютний і може існувати у формі порожнечі незалежно. Проте, матеріальні об'єкти існують тільки в просторі. Для реалізму простір – це властивість тіл, які в ньому знаходяться. Для неосхоластики простір – це вся реальність, дія, в якій “Я” бере участь без того, щоб до неї пристосуватись. Там, де немає участі, немає реальності. Участь є повною тільки там, де існує безпосередній контакт з “Ти”, т.б. з вічним життям (Мартін Бубер).

Наступний етап у розвитку філософського знання автор назвав гнесеологічним і пов'язує його з прагматизмом, феноменологією, логічним позитивізмом, махізмом. Категорія простір стає основою теоретико-пізнавальної проблематики, як простір науки, яка забезпечить єдине (спільне) знання про світ (Давід Юм). Спроби і помилки – ось із чого складається метод науки (К.Поппер), парадигма – це погляд на світ, який прийнятий науковим співтовариством, це набір зразків наукового дослідження (Т. Кун). Проте, наука не раціональна, тому філософія науки взагалі не має спрямовувати свої зусилля на формування будь-яких правил наукової гри (П.Фейерабенда).

Наступний етап розвитку філософії, а з нею й змістовного розширення категорії простір, Найт пов'язує з аксіологічною орієнтацією філософського знання, насамперед з екзистенціалізмом і постмодернізмом. Так, Фуко визначає простір як зону можливих самозмін людини – «простір конкретної свободи». У цьому просторі людина являється суб'єктом власних самозмін, набуває досвіду (experience - limite) – «граничного досвіду», який виводить особистість за її власні межі, відтворює її можливості до самотрансгресії. Для Мерло – Понті простір – це універсальний феномен, який даний суб'єкту для відтворення простору, який його оточує, це перехід від опосередкованого простору до простору творення простору [5, с. 312-313].

Для М. Хайдегера простір завжди екзистенційне, культурно-історичне явище. Поява простору для філософа пов'язана з практиками: «бути завжди попереду себе в світі». Ця схема поєднує в собі чотири світові

сили: земне і небесне, божественне і смертне. Єдність цих сил М. Хайдегер назвав топосом, в якому зосереджена цілісність і просторовість. Топос людини породжує смисли буття.

У кінці ХХ ст. інтерес до соціально-культурної проблематики, до формування широкого кола культурологічних проблем, авторитет модерністського мультикультуралізму в усіх сферах суспільного життя, мистецтві, політиці й науці роблять необхідним наступний крок: від феноменології нормативно-ціннісного розмаїття, від широкої мультикультуральності – до усвідомлення динаміки сенсоутворення і ролі в цих процесах самосвідомості особистості, до виділення наступного етапу розвитку філософського знання – позитивної персонології [6]. Загальна тенденція цього етапу сконцентрована на філософії майбутнього (М. Епштейн), на філософії синергетичного конструювання власної особистості (С. Князева, С. Курдюмов), на метафізиці особистості, її автономії й духовності (Хайц фон Ферстер). Це – і сприйняття навколишнього світу, і його інтерпретація, і пригадування, і культура осмислення, і методологія від першої особи, і віртуальні дії, що спрямовані на створення власного ментального архіву та на реалізацію персональної метафори. Тоді формується міждисциплінарний науковий напрям, який спеціально досліджує креативну активність особистості (О. Вознюк), автопоетичність (самотворення від грець. *αυτός* – сам + *ποίησις* – твори, творчість) свідомості особистості й особистісного росту (У. Матурана, Ф. Варела), автономії розвитку особистості (самодетермінації) (Е. Дісі, Р. Райан). Цей напрям вливається у загальний потік універсальної синергетичної парадигми розвитку, яка стверджує варіативні шляхи теоретичного і практичного освоєння людиною дійсності та створює універсальний семантичний простір – семантичний вакуум. Відчуті й схопити його сутність належить людині через тексти і сенс життєдіяльності. Людина не реалізує свій сенс життя в просторі і не отримує його від нього. Смисли існують одночасно як в просторі, так і в людині. Вони конструюють і перше, і друге (В. Налімов).

Погляд на простір як на рівною мірою соціальний та екзистенційний конструкт, який є детермінантою людського буття, розвитку особистості й основою нормативної регуляції взаємодій в суспільстві, широко представлений у своєрідній скарбниці філософської думки, що перебуває у науковому обігу і помітно впливає на спрямування суспільних процесів та на методологічні стратегії сьогодення. Не соціум існує в просторі, а простір людського буття є формою існування соціума. Соціальний простір – це не просто умова цілісності, безперервності

й організованості соціального процесу, це форма руху людського буття у вигляді певної координації людей, їх дій та певних умов, засобів і результатів життєвих процесів (П. Бергер, П. Бурдьє, Е. Гідденс., Т. Лукман, Ю. Хабермас та ін.). Соціальний простір як смисложиттєва цінність дає, як виявляється, непогані відправні орієнтири для максимально можливого розуміння сутності понять «освітній простір» та «професійно-освітній простір». Зрозуміло, що при цьому неможливо обійтися без аналізу, бодай у фрагментах тих підходів, які створили цілісне наукове уявлення про ці освітні феномени.

Шлях до акумуляції суспільством знання про соціальну реальність і про можливості освітнього простору виявився відкритим, коли людство зрозуміло вплив освіти на соціокультурний розвиток суспільства й особистості. Осмислення розвивального потенціалу освітнього простору відбувалось паралельно з освоєнням величезного масиву знань про людину і набутий нею досвід про освіту й виховання. Досить звернутися до класичної освітньої спадщини, фундатора педагогіки Я. Коменського, щоб зрозуміти її головний посил: призначення освіти й виховання – «людина робиться людиною лише завдяки вихованню», «знати, діяти і говорити – ось у чому сіль мудрості». У своїй праці «Велика дидактика» (1657 р.) чеський просвітитель стверджує, що освітній простір не потребує нічого крім майстерного розподілу часу, навчальних предметів та методів, тому він описує, обґрунтовує та дає рекомендації стосовно використання усіх трьох конструктів процесу навчання [4, с. 46].

Упродовж багатьох років метою освіти було набуття знань, умінь та репродуктивно-адаптивний рівень їх засвоєння. Освітній простір розглядався як соціальне утворення, головна функція якого – підтримувати освітній стандарт у вихованні й освіті особистості за визначеним зразком. Саме поняття «освітній простір» розглядалось як синонім поняттю «освітнє середовище». Тут освіта і виховання мають два смислових вектора: перший – освіта і виховання як динамічне розгортання процесу формування (Я. Коменський, І. Песталоцці, Дж. Дьюї, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Гузика, В. Шаталов і ін.); другий – освіта і виховання це і формування, і необхідність керуватися певним зразком (А. Макаренко, І. Ткаченко, С. Лисенкова, С. Дерябо та ін.). Власне школа, освітні інституції розглядаються як суб'єкти організації освітнього середовища, як об'єкти впливу освітньої системи на освітнє середовище, як частка освітнього середовища, що забезпечує ефективну освіту. В цілому під освітнім середовищем розуміли сукупність

чинників, компонентів і параметрів, що планувались на рівні системи інститутів освіти, а також об'єкт діяльності, поєднаний з цілепокладанням освіти в цілому та з ієрархією цілей і завдань освітньої політики держави з урахуванням освітніх традицій певного суспільства [7].

Найважливіша функції освітнього середовища – пізнавальна і виховна. У своїй цілісній формі вони забезпечують формування в людині відчуття простору у сфері освіти і виховання, різноманітних форм присвоєння індивідом культури як узагальнених способів взаємодії людини з сучасністю й самим собою. Це дає можливість говорити про «культурне середовище» та «положення» людини в ньому (Ю. Лотман), а також про ті сенси, які з'являються у зв'язку з визначенням людиною власного місця в просторі своєї життєдіяльності (Л. Виготський). Просторові відчуття мають властивість створювати мінімально необхідні передумови для формування особистості здатної до відповідального вибору, самостійності й творчого запалу і в такий спосіб адекватно стверджувати в собі вимоги сучасного життя. Культурні цінності закладають духовно-орієнтаційний фундамент людського буття, надають смисл життю індивіда, стимулюють почуття гідності й самореалізації. На думку І. Шендріка, такі поняття, як «освітній простір», «освітнє середовище», «оточення», «вплив», «місце» мають спільний контекст – вони впливають на самозміни суб'єкта діяльності. Ця властивість дає підстави розуміти ці поняття як явища, котрі мають єдині генетичні коріння і пов'язані з процесом і результатом освіти кожної людини. Проте, вони мають певні відмінності й особливості взаємозв'язку один з одним [7]. Зокрема, освітнє середовище – це система культурних фактів, яка винайдена людиною і являє собою як предмети її оточення, так і загальнолюдські способи задоволення людських потреб. Освітнє середовище – це умови виховання й освіти особистості. Від освіти й виховання залежить положення особистості в культурному середовищі. Саме це становище особистості визначає її культурне оточення. Рух особистості в освітньому середовищі супроводжується постійним освоєнням нових способів, знань, навичок і вмінь, тобто зміст освіти і виховання як частка культурного середовища мають забезпечувати адекватність формуючої індивідуальної культури людини, її образ, оточення, в якому вона знаходиться. Засвоєння людиною змісту освіти і виховання пов'язане з її вибором того, що необхідно саме їй. Освітній простір – це місце, де зустрічається особистість з культурним фактом освітнього середовища.

Саме тут цей факт отримує смислове значення для особистості, або не отримує. У тому випадку, коли культурний факт отримав особистісний сенс освітнє середовище перетворюється для особистості в освітній простір. Засвоєння людиною культурних фактів, які знаходяться в освітньому середовищі, переживаються нею як подія і конституують тим самим свій освітній простір. Подія зустрічі з культурним фактом стає самою такою у разі, коли цей факт є зрозумілим для особистості. Для цього потрібно щоб особистість самостійно трансформувала вплив культурного факту освітнього середовища в особистісні характеристики. У зв'язку з цим освіта й виховання постає як культурне озброєння суб'єкта освітньою діяльністю, що поєднує в собі, і процес, і результат творення суб'єктом дидактичних способів вирішення навчальних проблем, свого існування як самостійної особистості. Освітній простір як простір становлення самостійної особистості формується на основі освітнього середовища, культурні факти якого здобувають індивідуальний сенс [7].

Освітній простір, констатує І. Шендрік, представляє собою форму єдності людей, що склалась в результаті їх спільної освітньої діяльності. У цій діяльності цілепокладання виникає на основі спільних потреб суб'єктів, які приймають в ній участь, але мета і засоби їх досягнення створюються самими суб'єктами – самостійно, спираючись на засвоєнні механізми культури. Таким чином, освітній простір суб'єкта освітньої діяльності автор розглядає як простір його включення в тотальний освітній простір, який являє собою системну сукупність реальних взаємодій людини з дійсністю, що дається суб'єкту через сприйняття і дію [7].

Сталося так, що саме на рубежі тисячоліть проблема сприйняття дійсності виявилася органічно включеною у процес конструювання чи трансформацій особистісного світосприйняття. Так, на основі генетичної епістемології (Ж. Піаже), системної теорії і кібернетики (Х. фон Ферстер), антропології (Г. Бейтсон), психології сприйняття (У. Найссер), психотерапії (П. Ватцлавік), когнітивної психології (Є. фон Гласерсфельд), нейробіології і когнітивної науки (У. Матірана, Ф. Варела), синергетичного світобачення (Є. Князева, С. Курдюмов) та ін., сформувався конструктивний підхід, в рамках якого прийнято, що людина в своїх процесах сприйняття і мислення не стільки відображає світ, що нас оточує, скільки активно творить, конструює його. За фон Ферстером, проблематика «світосприйняття» актуалізує розуміння категорії «світ нашого досвіду» у

комунікативному сенсі – як продукт конструктивної соціальної взаємодії. Науковець підкреслює, що світ, який нас оточує в тому вигляді, в якому ми його сприймаємо, являється нашим винаходом. Замість того, щоб хвилюватися про дійсність, яка нам недосяжна, варто сфокусувати увагу на світі, який ми конструємо в процесі взаємодії і комунікації з іншими людьми, а також на світі нашого досвіду. Конструювання цих світів є інструментом встановлення соціальних зв'язків, що визначають відчуття власного «Я», потребу в належності, автономності, самотворенні. Тому концепт «світ нашого досвіду» не є чимось метафізичним і абстрактним; він постійно бере участь у процесах конструювання, артикуляції й мобілізації творчих сил особистості, потрапляючи тим самим в освітній простір суб'єкта. Досвід суб'єкта як єдина цінність і як єдиний авторитет (Ж. Батай) в конструюванні власного освітнього простору забезпечується його здатністю акумулювати й передавати у свій внутрішній досвід переживання власної реальності, автономності, а також думки і навички самотворення. Оскільки світ є нашим витвором, то кожен з нас когнітивно самотній. Кожен з нас сприймає і розуміє світ в міру своїх власних когнітивних можливостей. Кожен з нас пізнає, інактивує для себе свій власний світ, конструє свою власну реальність. Тож, для фон Ферстера людина це «самостійна, автономна і організаційно замкнута сутність». Вона не відображає навколишній простір, а конструє його. Людина здатна до конструювання і себе, і світу та, головне, що ці два феномени людського буття процесуально єдині в індивідуально оформленому світі внутрішнього досвіду.

Ідеї конструктивного навчання були реалізовані в працях Д. Дьюї, зокрема «Школа і суспільство» та «Моє педагогічне кредо». Поява у цьому контексті поняття «конструктивістське навчання», нового погляду на діяльність людини – все це ланки одного ланцюга, що похитнув усталені уявлення про виховання і навчання. Власне, він став засновником педагогіки прагматизму. Для Дьюї істинним є те, що дає користь і має служити прогресу людини. Проте, цей прогрес пов'язаний з дією людини, в чому він і вбачає найвищу і найзагальнішу мету виховання. Саме діяльність людини дозволяє їй пізнавати світ, саме діяльність людини є джерелом її знань, а тому сутність навчання автор вбачає в реалізації основоположення «вчитись шляхом дії», а сутність виховання – в формуванні смаку до самонавчання та самовдосконалення.

У рамках конструктивного підходу ідеї Дж. Дьюї були поширені на практиці в діяльності М. Монтесорі, в працях

У. Кілпатріка як рушійна сила проблемного навчання. У пострадянській освітній науці ці ідеї органічно адаптовані в працях Н. Шаталової, а поняття «конструктивне навчання» дістало поширення у сучасних наукових дослідженнях.

Для системи освіти конструктивний підхід представляє особливий інтерес, оскільки реалії сьогодення такі, що неспинний потік нової інформації став доповнювати коло проблеми освіти й виховання. Школа не встигає за новизною і різноманітністю інформації. Неможливо передбачити, що в майбутньому буде потрібно кожному індивіду. Саме тому, мета освіти і виховання в сучасних умовах змінює свій вектор: від простого засвоєння готових знань, правил і законів до пошуку й конструювання способів отримання нової інформації, нових знань. Особистість з сформованим конструктивним мисленням в майбутньому може самостійно знайти необхідну інформацію і спосіб вирішення важливих проблем.

Отже, самостійність і конструктивна позиція молоді людини мають стати пріоритетом в освіті й вихованні. Це дозволить інструментально озброїти особистість в пізнанні майбутнього й творенні сучасного, а головне – змістовно наповнити авторство власного особистісного й професійного саморозвитку. Підґрунтям такої позиції виступають ідеї авторства живого людського суб'єкта в створенні соціальних структур в працях Т. Лукмана, П. Бергера, В. Кудрявцева, та ін. Так, Є. Князева і С. Кордюмов з точки зору конструктивного навчання і синергетики виокремили спосіб навчання і назвали його «пробуджене навчання». Суть його в способі взаємодії між учнем і вчителем – їх взаємна детермінація і взаємне конструювання, становлення й розвиток. За цих умов, на думку авторів, можливі реальні процеси породження знань самим учнем, його продуктивна творчість. Окрім того, автори наголошують, що конструктивістське і синергетичне бачення продуктивної творчості індивіда та умов взаємодії залежать від внутрішніх умов усіх суб'єктів процесу навчання. Саме вони є дизайнерами і себе, і навколишнього середовища. Цей дизайнерський проект передбачає особистісну відповідальність і внутрішню етику [2].

Філософія конструктивного і синергетичного навчання виокремлює важливу складову в структурі освітнього простору – сукупність реальних взаємодій особистості з дійсністю, що конструюється суб'єктом через розуміння і дію. Власне, формується метапредметний простір креативних дій особистості. «Мета» від грецького слова «meta»

– «над, після» символізує вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів діяльності, підкреслює вплив освітнього простору на особистість, з одного боку, з другого – конструктивну силу індивіда у відтворенні освітнього простору у власному внутрішньому досвіді. Так народжується метаформа синергетичної організації власного освітнього простору, де суб'єктні здібності особистості виступають рушійною силою стійкого самоорганізаційного цілого – конструюючий індивід і конструйований ним освітній простір складають процесуальну єдність. У цій єдності у повній мірі проявляється метаіндивідуальність людини (В.Мерлін) як провідної особистісної властивості, що сприяє її інактивації (термін Ф.Варели) в освітній простір. Згідно концепції Л. Дорфмана метаіндивідуальний світ людини – це індивідуальність в світі, та світ в індивідуальності. Світ як холон (ціле) й індивідуальність як холон знаходяться у стосунках доповнення. Індивідуальність являється відправною точкою системи координат її досвіду, який забезпечує проникнення індивідуальності у світ і світу в індивідуальність. Оскільки такі стосунки можливі лише за умов реалізації багатоякісної полідетермінації метаіндивідуальності в указаній системі координат, автор виділяє чотири відносно самостійні області функціонування особистості: «Прийняття», «Залежність», «Володіння» і «Авторство» [1]. На нашу думку, взаємодія цих областей метаіндивідуальності забезпечує умови для функціонування синергетичних метаформ організації й самоорганізації навчання і виховання, де в повній мірі представлене авторство суб'єкта навчальної діяльності.

Актуалізація проблем освіти й виховання в контексті конструктивного і синергетичного підходів відчутно змінили кут зору на автодидактичну проблематику. Власне, автодидактику стали розглядати як засіб особистісного і професійного росту людини. Не випадково в кінці 90-х років ХХ століття у педагогічних словниках з'явився новий термін – «автодидактика» (від грецького «автос» – сам і «дідаско» – вчу, вивчаю). Так, Д. Левігас автодидактику назвав теорією і практикою конструювання власних технологій навчання, В. Курінський вбачає в автодидактиці універсальну систему самоосвіти і саморозвитку. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень в останні роки, проблема розвитку автодидактичних навичок особистості, як у теоретичному, так і в практичному плані залишається малодослідженою. Дослідження цієї проблем у різних її аспектах містять основоположну інформацію про її дидактичну

сутність, структуру та функції, але не розглядають її в контексті конструювання освітнього простору, в контексті вибудови внутрішнього простору як лабораторії, де особистість змінює себе сама. Відповідно до розуміння сутності цього організаційного процесу, перед суб'єктом стоїть задача пошуку способу продуктивної навчальної самодіяльності на основі особистісно-сміслових стосунків до них. Коли особистість як автодидакт засвоює посильний йому фрагмент освітнього простору, вона здійснює творчий акт самодобудовування на основі особистісного розуміння й активності у визначеному фрагменті. Творчий акт створює детермінуючу тенденцію на поглиблення сутності освітнього простору й процесу самопізнання, саморозвитку й самотворення в пізнавальній діяльності. В основі цієї тенденції лежить авторство ініціативної дії особистості. На думку Є. Князевої, сам потік творчої думки і образів в силу своїх власних потенцій ускладнює й спонтанно вибудовує себе. Самоорганізація особи, коли вона постійно розширює межі своєї свідомості й тілесності, а потім збирає себе як особистість, це і є шлях людини до самої себе. Самоорганізація – це є шлях людини до самої себе [3].

Висновок. Подобається це нам чи ні, але сила авторства в особистісному рості в кінцевому рахунку залежить від автодидактичних навичок особистості. Немає і не може бути авторства поза творчих конструктивних здібностей людини, поза взаємодії з освітнім простором. Очевидно, що ці процеси взаємопереплетені, як очевидне й те, що і на індивідуальному рівні, і на рівні осмислення в системі наукових дисциплін оціночні судження щодо цього взаємопереплетення можуть істотно варіюватися. Проте, автодидактичні навички – це і стан, і якість особистості, які спрямовані на ефективне конструювання нею освітнього простору й певною мірою самореалізація її творчих здібностей як в освіті, так і в творенні власної самості. Автодидактичні навички індивіда це дія – прийняття, дія – залежність, дія – володіння і дія – авторство.

Сконструйований ним таким чином освітній простір виступає як простір прояву суб'єктних здібностей, їх універсального характеру, як простір прояву самостійного активного оперування автодидактичними знаннями, спрямованих на досягнення конкретної мети, як простір прояв усвідомлення особистістю пошуку шляхів для її здійснення на основі конструювання творчої взаємодії, усвідомлення нею інструментального забезпечення творчого особистісного саморозвитку. Важливо

наголосити, що цей метаіндивідуальний освітній простір людини вважається вихідною «точкою» у структурній композиції освітнього простору, що її оточує. В освітньому просторі особистості її проекцією «Я» – система, яка акумулює в собі усі внутрішні й зовнішні зв'язки з поточною ситуацією, з метою навчальної діяльності й актуальними потребами самодіяльності. Саме «Я» - система здійснює оцінку ситуації, пізнає, конструює й регулює власну діяльність і, саме так реалізуються ціннісні основи навчальної самодіяльності особистості, саме так народжується авторство в конструюванні освітнього простору. В якості провідних орієнтирів реалізації власного авторства в конструюванні освітнього простору виступають уявлення суб'єкта про співвідношення між метою і засобами її досягнення.

Для особистості, яка свідомо конструює власний простір самозмін важливі не тільки цілі, які вона може досягти але й те, що їй необхідно самостійно зробити для об'єктивування самодіяльності. Саме вихід за власне «Я» і прийняття інших як суб'єктів, здатних до творчого саморозвитку сприяє формуванню якісно нової метаіндивідуальної позиції особистості – творчої взаємодії, де суб'єкти безупинно діляться один з одним досвідом «самооволодіння», досвідом «самодіяльності» і, таким чином, сприяють усвідомленню чи не єдиного шляху конкретизації власної обмеженості, вірогідних способів її подолання та створення тільки собі притаманного

індивідуального (оригінального) алгоритму самоперевершування.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дорфман Л.Я. Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние / Л.Я. Дорфман // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – Т.3, – №3. – С.3-34.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. М.: КомКнига, 2005. – 238 с.
3. Князева Е.Н. Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е.Н. Князева // Эволюция. Мышление. Сознание. М.: Канон, 2004. С.308-349.
4. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
5. Морис Мерло-Понти. Феноменология восприятия. Перевод с французского под редакцией И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. СПб.: Ювента, Наука, Gallimard. 1999. – 608 с.
6. Тульчинский Г.Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы рациональности и свободы / Г.Л. Тульчинский СПб: Алетия. 2002. – 671 с.)
7. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография / И.Г. Шендрик – М.: АПКИПРО – 2003. – 156 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Півень Микола Іллєч - доцент Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету, кандидат педагогічних наук, доцент.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

Іщенко Андрій Вікторович - старший викладач Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної надійності майбутніх авіаційних фахівців.

УДК 378.4 (430-25) «18.../...19»

БЕРЛІНСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК МОДЕЛЬ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НІМЕЧЧИНИ

Роман ПРИБОРА (Кіровоград)

В наш час термін «дослідницький університет» широко використовується під час класифікації вищих навчальних закладів і посідає чільне місце в термінології сфери освіти. Дослідницький університет забезпечує основний зв'язок між світовою наукою і науковою та освітньою системами України, відіграє не лише науково-освітню, а й важливу соціально-економічну роль у розвитку країни, формуючи і розвиваючи нові ідеї, впроваджуючи новітні технології та готуючи висококваліфікованих спеціалістів.

Період між 1831–1933 рр. – це століття безперечного світового значення німецькомовної науки, яка за своєю сутністю вважається університетською наукою.

Проект дослідницького університету тісно пов'язаний з іменем Вільгельма фон Гумбольдта, а заснований ним Берлінський університет Фрідріха Вільгельма став моделлю німецького університету початку ХІХ – середини ХХ ст., запозичену провідними країнами світу такими як США, Росія та інші. З огляду на вищезазначене, вивчення та аналіз історії створення та розвитку Берлінського університету сприятиме розвитку університетів України і допоможе в ході їх інтеграції до спільного європейського наукового і освітнього простору.

Проблеми вищої освіти Німеччини досліджувалися в роботах зарубіжних (Ф. Альтбах, Г. Букманн, В. Роуг,