

УДК 37.011.32

М.П. Долматова к. пед. н., доцент

ГЕНЕЗИС ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПОНЯТТЯ КАТЕГОРІЇ ДОСВІДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

***Анотація.** У статті розглянуто філософське, психологічне та педагогічне трактування категорії „досвід”, розкрито сутність цього поняття як основи навчального пізнання та духовного розвитку особистості.*

***Ключові слова:** досвід, розвиток, формування, філософія, психологія, педагогіка, знання, уміння, навички, категорія.*

М.П. Долматова, к. пед. н., доцент

ГЕНЕЗИС ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ КАТЕГОРИИ ОПЫТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается философская, психологическая и педагогическая трактовка категории "опыт", раскрыта сущность этого понятия как основы учебного познания и духовного развития личности.*

***Ключевые слова:** опыт, развитие, формирование, философия, психология, педагогика, знания, умения, навыки, категория.*

M. P. Dolmatova, Ph. D., Associate Professor

GENESIS OF PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT OF EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL SCIENCE

***Abstract.** The article deals with the philosophical, psychological and pedagogical interpretation of the category of "experience," concerns this concept as the basis of learning and personal development.*

***Keywords:** experience, development, formation, philosophy, psychology, education, knowledge, abilities, skills, category.*

Актуальність теми дослідження. Сучасний стан розвитку суспільства значно актуалізує наукові проблеми, пов'язані із становленням духовності особистості, яка є необхідною передумовою збереження і примноження інтелектуального і культурного потенціалу нації. Високий рівень духовної культури особистості є гарантом економічної, соціальної, політичної стабільності в державі.

Постановка проблеми. Серед багатьох факторів, які впливають на духовне становлення людини, слід звернути увагу на створення таких умов, які б сприяли формуванню її вищого „Я”, творчого розвитку та самореалізації. У даному контексті зміст навчання та виховання розглядається як суб'єктивний досвід особистості з його цінностями та смислами, вміннями та здібностями, соціальними навичками та способами поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У загальнофілософському аспекті людський досвід досліджувався у працях П. Копніна, В. Панова, С. Раппопорта, В. Черника, С. Швирьова та ін. Він визначається як особлива форма засвоєння світу, якісною характеристикою якої є здатність акумулювати явища буття як факти життєдіяльності.

У контексті дослідження привертають увагу праці відомих психологів з питань змісту і структури психічного досвіду особистості (О. Артем'єва, Л. Воробйова, Т. Снегір'ова); етнопсихологічних чинників досвіду (П. Гнатенко, М. Драгоманов, Ю. Липа, О. Потєбня та ін.).

К. Платонов досліджує досвід як складник структури особистості, який охоплює не тільки сутність явищ мистецтва, а й їх емоційно-ціннісне значення для особистості. Засвоєний естетичний досвід стає внутрішнім утворенням і надбанням людини через його осмислення з особистісної естетичної позиції.

У роботах Л. Виготського, О. Леонт'єва, Б. Теплова, П. Якобсона досліджуються механізми естетичної дії мистецтва на особистість, аналізуються різні типи такого досвіду. Індивідуальний досвід людини з погляду фундаментальних закономірностей його структурно-динамічної організації розглядається О. Лактіоновим.

Педагогічна наука також вивчає питання умов та шляхів педагогічного керівництва процесом інтеріоризації духовного досвіду людства (Г. Йолов, І. Лернер).

Цінними є розробки власне життєвого досвіду особистості. В працях А. Белкіна, Є. Бондаревської, Д. Качалова, Н. Свініної, І. Якиманської зазначається, що життєвий (вітагенний) досвід повинен входити у парадигму особистісно зорієнтованої освіти як системоутворююче.

Виділення недосліджених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі життєвого досвіду особистості, досить часто навчання продовжує залишатися інформаційно-словесним, лекційно-семінарським (як кажуть, традиційним) у чи не найгіршому його варіанті. Тому спостерігається зростання соціально-психологічного невдоволення учасників освітнього процесу, яке спричинене соціально неадекватним психолого-педагогічним наповненням змісту освіти. Це змушує всіх, хто причетний до освітнього процесу, рахуватися з потребами людини, шукати методи й прийоми виховання та навчання, природні для кожного вікового періоду розвитку, для кожної особистості окремо. Актуальність даної проблеми посилюється ще й тим, що головне завдання педагогів, які сповідують особистісно зорієнтовану освіту, – сприяти людині у визначенні та удосконаленні її ставлення до самої себе, до інших людей, довілля, до своєї діяльності у суспільстві.

Постановка завдання. На наш погляд, вирішення цих проблем лежить не стільки в площині практичного, скільки теоретичного осмислення сутності поняття „досвід” як основи навчального пізнання та духовного розвитку особистості, що і є завданням даної статті. Розглянемо філософське, психологічне та педагогічне трактування категорії „досвід”, яке досить ґрунтовно досліджувалось багатьма науковими галузями.

Виклад основного матеріалу. Філософські словники трактують досвід як важливий елемент пізнавальної і практичної діяльності людини, як форму збе-

реження і передавання знання в процесі комунікації. Об'єктивним джерелом досвіду є циклічне повторення будь-якої діяльності. Породжують відповідний досвід специфічні види діяльності (виробнича, пізнавальна, громадська, педагогічна, естетична тощо), а вся сукупність життєдіяльності збагачує людину цілісним життєвим досвідом.

Досвід завжди перебуває у діалектичному взаємовпливі його чуттєвого, теоретичного та практичного значень. На думку В.Толстих, чуттєвий досвід є вихідним рубежем діяльності і початком інших досвідів. Він не тільки породжує діяльність і виявляється у ній, а й одночасно в цій діяльності формується та розвивається. Філософ визначає чуттєвий досвід як процес і результат „соціально-історичного та культурного розвитку людини, як „специфічний людський спосіб пізнання індивідуумом навколишнього світу і самого себе, як форму засвоєння і присвоєння ним соціально-історичного досвіду та його оцінки” [15, 322].

Оскільки досвід є однією з фундаментальних категорій філософії, йому приділялась увага філософами різних часів та шкіл.

В античній і середньовічній філософії проблема досвіду поставала у зв'язку з питанням співвідношення чуттєвого і раціонального у пізнанні, хоча межі того та іншого визначались не завжди досить чітко. Так, у філософії Платона вроджені ідеї, що не виводяться з чуттєвого досвіду, вважались однак безпосередньо сприйнятими душею тоді, коли вона ще не з'єдналася з тілом.

Аристотель же зазначав, що наука й мистецтво виникають у людей через досвід. Тому що досвід створив мистецтво, а недосвідченість – випадок. Народжується мистецтво тоді, коли на основі придбаних на досвіді думок утворюється один загальний погляд на подібні предмети”.

Радикальний переворот у ставленні до досвіду відбувся тільки на заході Високого Середньовіччя у францисканського ченця Роджера Бекона, алхіміка, математика й апологета християнської релігії. У „Головному творі” („Opus Maius”) він стверджував: “Багато хто мають у своєму розпорядженні докази щодо предмета пізнання, але тому що не мають досвід і зневажають ним, то не уникають зла і не здобувають блага” [3, 873]. Бекон вважає за потрібне роз'яснити, що досвід буває подвійним. „Один – що здобувається за допомогою зовнішніх почуттів. Це досвід людський і філософський, котрим може володіти людина завдяки дарованій благодаті. Але цього досвіду недостатньо людині, ...необхідно, щоб розум людський сприяв і по-іншому, і тому святі отці й пророки, що першими дали світу науки, знайшли внутрішнє осяяння, а не обмежилися відчуттями” [Там само, 874].

Р. Бекон став виразником духу наступальної епохи торжества дослідницького знання і предтечею філософського емпіризму Відродження і Нового часу.

А один із найкolorитніших представників мислителів Ренесансу – Мішель де Монтень створив навіть новий жанр мемуарно-дидактичної прози – „Досвіди”. Серед усіх можливих видів досвіду Монтень виділяє досвід життєдіяльності, що ґрунтується на уважному спостереженні й особливо на самоспостереженні. “Той предмет, що я вивчаю більше за всякий інший, – це я сам. Це моя метафізика, це моя фізика” [11, 339]. Це був приклад людино-центристського трактування індивідуального досвіду, несхожого на всі попередні.

Ф. Бекона, навпаки, зовсім не цікавить особистісний світ й індивідуальний досвід. Поділяючи з попередниками розуміння досвіду як сукупності практичних знань, умінь і навичок, вчений розширює його, вводячи принципово нову складову – досвід як систематично спланований і критеріально значущий експеримент, що не просто передує логічній обробці отриманих у його результаті знань, але й насичений самою логікою його планування й постановки. Раціональне і чуттєве в істинному, науковому досвіді не протиставляються, а взаємодіють і взаємопроникають [4].

Безперечною кульмінацією проблеми сутності досвіду стала полеміка раціоналістів та емпіриків XVII – XVIII ст. Раціоналісти (Р. Декарт, Г. Лейбніц) вважали, що розум здатний інтелектуально осягти істину без допомоги почуттів, а інші утвердили тезис, що все знання походить з досвіду, отримані у досвіді „ідеї” виступають тими вихідними елементами, результатом комбінації яких є система знання в цілому.

Філософи-ідеалісти (Д. Берклі, Д. Юм, Е. Мах, Р. Авенаріус та ін.) тлумачили досвід як чуттєве сприймання світу, надаючи перевагу емоційно-почуттєвому над логічно-раціональним.

Основоположник німецької класичної філософії І. Кант ґрунтовно досліджує цю категорію у своїй праці „Критика чистого розуму”. Учений дійшов висновку, що досвід є головним продуктом нашого розуму, результатом діяльності духу, з нього починається все пізнання (Кант говорить про „Bathos” – безодню досвіду). Будь-яке розширення пізнання не може спиратися ні на що інше, окрім як на розширення досвіду. Лише завдяки досвіду поняття отримують свою реальність, а висновки, які виходять за межі можливого досвіду, є оманливими.

Найбільш глибоко з позицій діалектики категорію „досвід” розглядає видатний німецький вчений кінця XVIII – початку XIX ст. Г.-В.-Ф. Гегель у своїй праці „Феноменологія духу”. Досвід він виводить з руху свідомості. „Цей діалектичний рух, – пише філософ, – здійснюється свідомістю у самій собі як щодо свого знання, так і щодо свого предмета, оскільки для неї виникає з цього новий істинний предмет, – є, власне, те, що називається досвідом” [7, 429 –430]. В основі досвіду Гегель бачить задоволення потреб, що матеріалізуються в художній діяльності. Естетичну потребу він визначає як відображення загального естетичного досвіду, який функціонує у суспільстві.

Приблизно в цей же час видатний український філософ XVIII ст. Г.Сковорода уперше звертає увагу на роль досвіду як джерела творчості: „Досвід, – говорить філософ, – батько мистецтва, знань та звички. Звідси народились усі науки, і книги, і вправності” [14, 113].

Сковорода був певний, що кожна людина має природний нахил до якогось виду діяльності. Саме природна схильність спонукає людину до частих вправ, нагромадження того досвіду, який є основою знання, звички та мистецтва.

Спадкоємець філософської творчості Г. Сковороди, П. Юркевич вважав, що матеріальне начало тільки у взаємодії з духовним стає тим, що ми сприймаємо як досвід. „Якби... досвід був єдиним джерелом наших пізнань, то всі науки мали б характер розповідний і описовий... Немає погляду, немає досвіду, який не можна і не треба було б розкласти на поняття. Досвід дає пізнання, придатність

якого єдино залежить від суворості аналізу” [16, 469]. Він називає досвід „знанням про знання” [Там само, 147], трактуючи його з позиції раціоналізму.

У світовій філософії кінця XIX – першої половини XX століття теоретики прагматизму (Чарльз Сандерс, Ч. Пірс, Вільям Джемс, Джон Д’юї, Дж. Мід) надавали досвіду статусу одного з основних понять. У їхніх роботах було встановлено й обґрунтовано біологічну, ціннісну і соціальну галузі детермінації досвіду. Тим самим було створено передумови для систематичного розуміння досвіду. У традиціях прагматизму в центрі філософських і психолого-педагогічних досліджень виявився індивід. Але, розвиваючи концепцію людини повсякденної, прагматисти абсолютизували парадигму досвіду, ототожнивши його спочатку зі свідомістю, а потім і з людиною взагалі.

В цілому філософія XX століття явила широкий спектр підходів до визначення поняття „досвід”. Воно трактується у філософських дослідженнях як фактичне знання та його емпіричне узагальнення. Досить поширеним став соціологічний підхід до проблеми функціонування досвіду як процесу і результату соціалізації особистості, відтворення людського матеріалу в рамках певної історико-культурної системи. Останнім часом поняття „досвід” розглядається як таке, що охоплює всю багатоплановість ставлення людини до зовнішнього світу.

В. Панов зазначає, що основним джерелом досвіду не є чуттєве чи раціональне. Досвід – це момент і бік практичної діяльності, процесу „активного перетворювального впливу людини на зовнішній світ” [12, 1377].

Схожої думки дотримується і В.Черник. Він вважає джерелом виникнення досвіду людини практично-предмету діяльність, у якій констатувальним фактором стає об’єктивна закономірність цієї діяльності. Цю закономірність суб’єкт відкриває для себе у процесі порівняння задуманої практики (тобто цілей певної діяльності) з її результатом (реалізованою практикою). Отже, практичний досвід – це знання і вміння людини, що накопичуються у процесі практичної діяльності. Особливого значення філософ надає „досвіду фактів”, тобто тій практиці, у межах якої люди вступають у відносини з предметом їхньої діяльності.

Не можна залишити поза увагою трактування філософської категорії „досвід” у концепції В.Брожика, який інтерпретує це поняття як переживання людини, її емоційне ставлення до дійсності, що становить систему об’єктивних значень, і одержала назву життєвого досвіду. Єдиною формою передачі людського життєвого досвіду, що не зникає разом з людиною, він називає мистецтво.

Досить ґрунтовно ця категорія досліджувалась В. Івановим. Автор тлумачить досвід як особливу суб’єктивну форму освоєння навколишнього світу. Досвід формується і відтворюється у діяльності людини і є результатом минулого, прожитого часу. Повторюваність практичної діяльності забезпечує вичленовування найбільш раціональних та ефективних моментів життєдіяльності та збереження їх у більш значних діапазонах часу. В.Іванов підкреслює, що „...досвід утворює шар минулого, актуалізований у теперішньому для виконання мети, орієнтованої у майбутнє” [9, 243], тобто він виступає результатом попередньої та вихідним пунктом наступної діяльності.

С. Раппопорт зробив спробу визначити поняття „досвід”, об’єднавши „досвід фактів” (тобто досвід, спрямований на наукове засвоєння дійсності) і „досвід ві-

дношень” (досвід, що веде до мистецтва). Йдеться про поняття „звичайний досвід”, що виступає як стадія, на якій виникають два згадані вище спеціалізовані рівні досвіду. „Досвід відношень” автор досліджує у зв'язку із формуванням людських емоцій.

Оскільки досвід містить, окрім об'єктивного змісту, також інтерсуб'єктивний, то він здатний зберегти сприймання предмета або явища як переживання діяльності, чуття зовнішнього як внутрішнє самопочуття, – вважає І. Зязюн [8, 145]. У діяльності відбиваються не лише самі явища, а й їх значення для життєдіяльності суб'єкта. Це уможлиблюється завдяки тому, що досвід акумулює чуттєві дані й схеми діяльності, суб'єктивні діяльнісні стани, за якими минуле може бути актуалізованим у сучасному.

Отже, виходячи із зазначеного вище, найбільш загальне *філософське* тлумачення категорії „досвід” ґрунтується на тому, що: досвід – це сукупність знань, умінь, навичок та переживань людини, які стають надбанням особистості в процесі життєдіяльності; в досвіді концентрується увесь життєвий набуток особистості; він є результатом попередньої діяльності і вихідним її пунктом для майбутнього.

Проблема людського досвіду викликає дослідницький інтерес і психологічної науки.

На думку В. Лактіонова [10], можна виділити два періоди в історії психології, що відзначалися спробами теоретико-методологічного аналізу поняття „досвід”: 20-і роки, пов'язані з ім'ям Л. Виготського, і 90-і роки, що знаменують собою “інвентаризацію” основних положень діяльнісного і культурно-історичного підходів до вивчення психіки людини.

Л. Виготський виділив і піддав аналізу три самостійні типи досвіду: історичний, соціальний і подвоєний. Підкреслюючи зв'язок історичного досвіду із соціальним він вважав, що поряд з історичним „має бути поставлений досвід соціальний, досвід інших людей, що входить дуже значним компонентом до поведінки людини” [6, 84]. Найбільш цікавим є поняття подвоєного досвіду, у якому зосереджено головну думку про активний характер людської діяльності.

Повернення до проблеми психологічного досвіду особистості відбулося лише у 1990 році в роботі Л. Воробйової і Т. Снегірьової. Ними було здійснено спробу власного трактування психологічної природи людського досвіду за допомогою розгортання граничних характеристик зовнішнього як філософсько-культурологічного. „Психологічний досвід особистості і культура – по суті, єдина система,” – вважають автори і доходять остаточного висновку, що досвід і культура пов'язані відношенням неklasичної еквівалентності, коли частина виявляється рівновеликою цілому [5, 10].

Відомий психолог К. Платонов у структурі особистості виокремив чотири підструктури (спрямованість особистості, досвід, підструктура психічних процесів та підструктура біопсихічних властивостей особистості). За Платоновим, підструктура досвіду містить знання, вміння, навички та звички. Набувається досвід у процесі навчання та виховання. Провідним у набутті досвіду є соціальний чинник.

Досвід є проблемою дослідження О. Артем'євої, Т. Кириленко та деяких інших психологів, які підкреслюють його роль у забезпеченні саморозвитку індивіда та регуляції його активності у часовому континуумі минулого, теперішнього і майбутнього.

Зрозуміла увага педагогічної науки до зазначеної проблем, оскільки навчання є основним шляхом формування досвіду. У науково-педагогічних працях визначено залежність ефективності процесу засвоєння соціального досвіду від педагогічного впливу; досвід учня як основне джерело навчального пізнання (М. Кларін); місце досвіду творчої пошукової діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу серед інших компонентів дидактичної системи та ін.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки – це етап людиноцентризму. “Вершинна гідність людини пов’язується з її прагненням знайти сенс життя, створити творчий продукт чи звершити значущу справу, відчутти добро, істину красу, природу й культуру; чи в зустрічі з іншою людиною, у відчутті її унікальності” [2, 8–9].

Як зазначає Н. Свініна, саме у життєвому досвіді втілюються провідні ознаки особистісної орієнтації навчання: суб’єктивність учня, суб’єкт-суб’єкна взаємодія вихованця і вихователя, саморозвиток особистості [13, 28]. Саме до життєвого досвіду учня або студента звертається викладач, спонукаючи його осмислити нові знання, використовувати узагальнювальні способи дій.

Педагог повинен зрозуміти в палітрі досвіду вихованця ті проблеми, які є важливими для його розвитку, але ще ним не усвідомлені як особистісно значущі. “Моє піклування в тому й полягає, – писав Ш.Амонашвілі, щоб допомогти дітям збагатитися життєвим досвідом дитинства, тому що добре знаю: чим багатогранніший у дитини життєвий досвід дитинства, тим успішніше можливо вплітати в нього багатющий досвід людства” [1, 11].

У публікаціях з педагогічної тематики виокремлюються різні види досвіду: індивідуальний, життєвий, пізнавальний, особистісний, суб’єктивний, вітагенний. А. Белкін та його учні розвели та співвіднесли між собою три поняття: життєвий досвід, досвід життя та вітагенний досвід. Останній є витокон конструювання життєвого досвіду. Вітагенний досвід – це особистісно значуща, найбільш часто актуалізована частина життєвого досвіду людини, що характеризує її егоцентричне сприймання. Він є закономірним результатом власного розвитку особистості, в якому особистість є і своїм задумом (проект), і основним фактором його втілення [13, 30]. Це живий досвід, який постійно функціонує, актуалізується, досвід активності і самобудівництва.

Саме такий досвід утворює те смислове поле, у якому тільки і можуть співробітничати вихователь і вихованець, учитель і учень. Ідучи назустріч педагогу, вихованець пропонує цей досвід, а вчитель „прочитує” та інтерпретує його відносно до пізнавально-виховних завдань. Таким чином відбувається обмін досвідом, у якому і набуває ціннісного характеру педагогічна взаємодія.

Висновки. Отже, особистісний досвід людини цілісно відображає світ почуттів, емоцій, віри, думок тощо, визначає ставлення до всього нового, в тому числі й до інновацій в освіті. Саме особистісний досвід людини обумовлює справжній смисл здобутих знань, стає ціннісним надбанням, що активно формує спосіб

життя та професійну компетенцію, стає підґрунтям духовного становлення людини.

Література

1. Амонашвили Ш. Как живете, дети? Книга для чтения, 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
2. Бех І. Д. Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка. – №3(28), 2000. – С. 5 – 15.
3. Бэкон Р. Фрагменты из сочинений // Антология мировой философии в 4 т. – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. – 4.1. – С. 862 – 876.
4. Бэкон Ф. Сочинения в 2 т. : Пер. с англ. – М. : Мысль, 1977. – Т. 2. – 575 с.
5. Воробьева Л. И., Снегирева Т. В. Психологический опыт личности : к обоснованию подхода // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 5 – 13.
6. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. Соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 487 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Система наук. – СПб. : Наука, 1999. – Ч.1. Феноменология духа. Пер. Г. Шпета. – 439 с.
8. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування та сфери вияву. – К.: Вища школа, 1976. – 172 с.
9. Иванов В. П. Человеческая деятельность, познание, искусство. – К. : Наукова думка, 1977. – 251 с.
10. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : Автореф. дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2000. – 36 с.
11. Монтень М. Опыты. – М. : Голос, 1992. – Кн. 3. – 436 с.
12. Большая советская энциклопедия Т. 18. М. : Сов. энциклопедия, 1974. – С. 1377–1378.
13. Свирина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно ориентированного образования // Педагогика. – М., №7, 2001. – С. 27 – 31.
14. Скворорода Г. Собака та кобила // Т.І. – К. : АТ „Обереги”, 1994. – С. 413 – 463.
15. Толстых В.И. Искусство и мораль. О социальной сущности искусства. – М. : Политиздат, 1973. – 440с.
16. Юркевич П. Д. Философские произведения. – М. : Правда, 1990. – 670 с.

References

1. Amonashvili, S. H. (1991). *Kak zhivete deti? [How do you live, children?]. (2nd ed.)*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
2. Bekh, I. D. (2000). Dvi eksperymentalno-vykhovni stratehii – dva etapy rozvytku pedahohichnoi nauky [Two experimental and educational strategies are two stages of the development of pedagogical science]. *Pedahohika i psykhohohia – Pedagogy and psychology*, 28, 5-15. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Bekon, R. (1969). Fragmenty iz sochinenii [Fragments from the works]. *Antologija mirovoi filosofii – Anthology of world philosophy (Vols.1)*, (pp. 862 – 876). Moscow: Mysl [in Russian].
4. Bekon, F. (1977). *Sochineniia [Compositions]. (Vols. 1-2)*. Moscow: Mysl [in Russian].
5. Vorobeveva, L.I., Snegireva, T.V. (1990) Psikhologicheskii opyt lichnosti k obosnovaniuu podkhoda [Psychological experience of the individual: to the rationale for the approach]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 2, 5-13. [in Russian].
6. Vygotskii, L. S. (1982). Voprosy teorii i istorii psikhologii [Questions of theory and history of psychology]. *Sobranie Sochinenii – Collected Works (Vols. 1-6)*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
7. Gegel, G. V. F., Shpeta, G. (1999). *Sistema nauk [The system of sciences]. (Vols. 1)*. Saint Petersburg: Nauka [in Russian].
8. Ziazun, I. A. (1976). *Estetychnyi dosvid osoby. Formuvannia ta sfery vyjavu [Person aesthetic experience. Formation and spheres of expression]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
9. Ivanov, V. P. (1977). *Chelovecheskaia deiatelnost poznanie iskusstvo [Human activity, knowledge, art]*. Kyiv: Naukova dumka Nauka [in Russian].
10. Laktionov, O. M. (2000). Strukturno-dynamichna orhanizatsiia indyvidualnoho dosvidu [Structurally-dynamic organization of individual experience]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].
11. Monten, M. (1992). *Opyty [Experiences]. (Vols. 3)*. Moscow: Golos [in Russian].
12. *Bolshaia sovetskaia entsiklopediia [Great Soviet Encyclopedia]. (1974). (Vols. 18)*. Moscow: Sov. entsiklopediia [in Ukrainian].
13. Svinina, N. G. (2001). Zhiznennyi opyt uchashchikhsia v kontekste lichnostno orientirovannogo obrazovaniia [Life experience of students in the context of personality-oriented education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 7, 27-31. Moscow [in Russian].
14. Skovoroda, H. (1994). *Sobaka ta kobyła [Dog and mare]*. Kyiv: AT „Oberehy”. [in Ukrainian].
15. Tolstykh, V. I. (1973). *Iskusstvo i moral. O sotsialnoi sushchnosti iskusstva [Art and Morality. On the social essence of art]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
16. Iurkevich, P. D. (1990). *Filosofskie proizvedeniia [Philosophical works]*. Moscow: Pravda [in Russian].