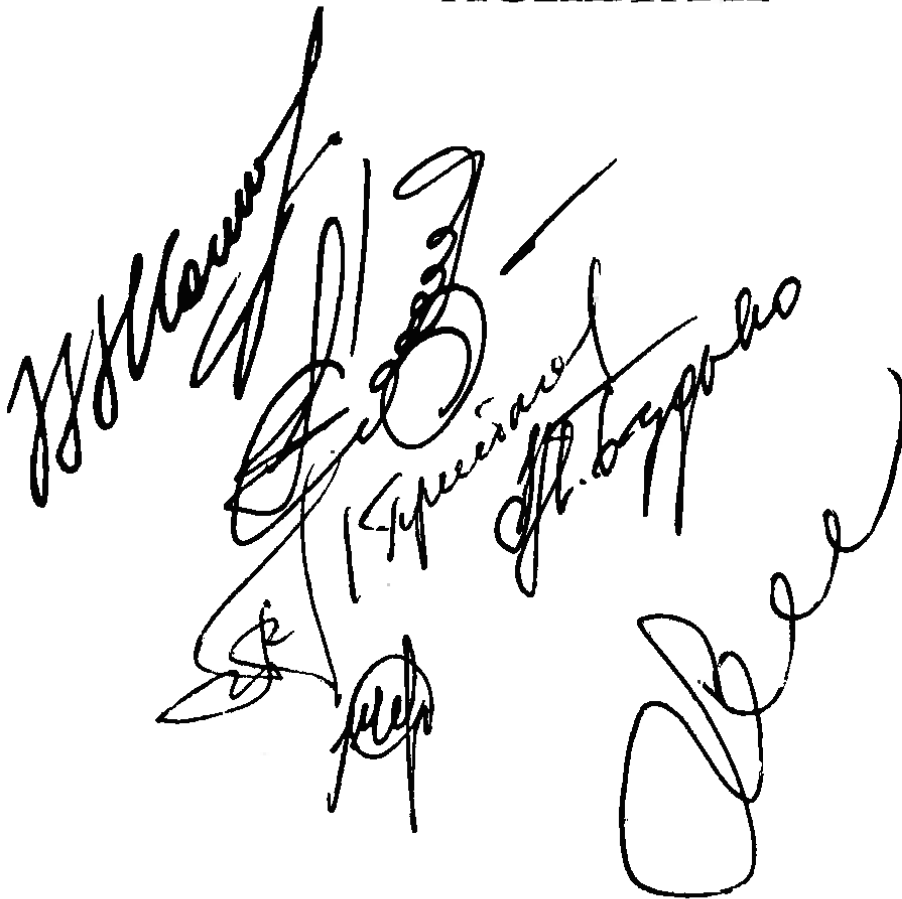


ЛЮДИНОМІРНІСТЬ
У КУЛЬТУРІ, НАУЦІ ТА ОСВІТІ:
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

**ЛЮДИНОМІРНІСТЬ
У КУЛЬТУРІ, НАУЦІ ТА ОСВІТІ:
ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ
АСПЕКТИ**

A collection of handwritten signatures in black ink, arranged in a cluster. The signatures are stylized and vary in size and orientation. Some are more legible than others, but they appear to be the names of the authors and the publisher.

Видавництво
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

2013

УДК 111.32: [008+001+37]

ББК 18

Л 93

Рекомендовано до друку вченою радою
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького.
Протокол № 6 від 26.12.2013 р.

*Монографію підготовлено у межах проекту «Людиномірність
гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів»
(№ держреєстрації 0113 U 000293) та згідно з тематичним планом
науково-дослідних робіт МОН України
(наказ № 1193 від 25.10.2012 р.)*

Рецензенти:

Андрющенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України;

Євтух М. Б., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;

Яценко Т. С., доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України.

Л 93 Людиномірність у культурі, науці та освіті: філософсько-методологічні аспекти: монографія / Авт. кол.; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2013. – 316 с.

ISBN 978-617-7055-23-4

Монографія висвітлює філософсько-методологічні аспекти людиномірності в культурі, науці та освіті. Авторський колектив пропонує концептуалізацію філософсько-методологічних засад людиномірності культури, науки й освіти, висвітлює духовно-практичні смисли людиномірності в культурній реальності, аналізує психолого-педагогічні імперативи та максими людиномірності освіти.

Монографія розрахована на науковців, освітян, аспірантів, магістрантів, студентів ВНЗ, усіх, хто цікавиться проблемами науки й освіти.

УДК 111.32:[008+001+37]

ББК 18

© Видавництво МДПУ

ім. Б. Хмельницького, 2013

ISBN 978-617-7055-23-4

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Розділ 1 ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ КУЛЬТУРИ, НАУКИ Й ОСВІТИ	8
1.1. Аксіологічний вимір сучасних науково-освітніх зрушень : проблеми й рецепції.....	8
1.2. Філософська концептуалізація сучасних і постсучасних генерацій людиномірності в науці та освіті: спроба кристалізації	29
1.3. Філософська культура в освітньому дискурсі: пошук людського в людині	54
Розділ 2 ДУХОВНО-ПРАКТИЧНІ СМИСЛИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ В КУЛЬТУРНІЙ РЕАЛЬНОСТІ.....	104
2.1. Людиномірність у постнекласичній раціональності й у розвитку логічної культури	104
2.2. Паскрізність практик людяності в духовному досвіді людства: гостинність у старозавітному моральному кодексі	120
2.3. 'Знишня і (нбо) мудрість: досвід францисканства.....	142
2.4. Дішлог із доквіллям: відродження духовно-екзистенційних смислів людського буття у світі.....	162

Розділ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ТА МАКСИМИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТИ	204
3.1. Історіогенеза педагогічного осмислення соціокультурного явища розвитку людини як підґрунтя наукового оформлення проблеми людиномірності освіти крізь життя.....	204
3.2. Свобода як принцип людиномірності відкритої освіти..	221
3.3. Філософські смисли етнопедагогічного знання у культуротвірних проєкціях людиномірної освіти	243
3.4. Системи людиновимірності: аналіз досліджень діагностичного інструментарію виховної роботи та перспективи проблематики	265
3.5. Людиномірність як психологічна домінанта проєктування життєвого світу особистості.....	288
ПІСЛЯМОВА	313

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ТА МАКСИМИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТИ

3.1. ІСТОРИОГЕНЕЗА ПЕДАГОГІЧНОГО ОСМИСЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ЯВИЩА РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ ЯК ПІДРУНТЯ НАУКОВОГО ОФОРМЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЛЮДИНОМІРНОСТІ ОСВІТИ КРІЗЬ ЖИТТЯ

*Морально-ціннісний смисл мудрості стає аксіоюдром
національної ідеї, якою має бути пронизана
теоретична та практична освітня діяльність*
Василь Кремень

У сучасних наукових уявленнях поняття «розвиток» рефлектується з урахуванням послідовної зміни типів наукової раціональності, що переорієнтовують увагу дослідника на взаємозалежність і нестійкість середовищних, часово-просторових і вітальних детермінант філо-онтогенезу. Це зумовлює постійну зміну соціокультурних норм і потреб та спонукає людину формувати ставлення до себе як до об'єкта творення, наповнюючи буття в культурі особистісними смислами соціалізації та універсалізації.

Сучасна наука володіє значним інформаційним ресурсом для створення й опису ідеалізованого об'єкта актуальної теорії людиномірності освіти крізь життя, що охоплює концепції цілісності розвитку людини (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Л. Анциферова), універсалізації як вищого ступеня цілісного розвитку особистості (В. Слободчиков, Є. Ісаєва), концепції життєвого світу особистості (Т. Титаренко), життєтворчості (Д. Леонт'єв, В. Татенко) і розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький), психологічні теорії розвитку та саморозвитку у професії (С. Дружилов, В. Дружиніна, А. Маркова,

С. Мінюрова, Н. Сегеда, В. Сорочан, А. Бандура, Д. Сьюпер, К. Чарнецькі), концептуальні засади трансформації вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, Л. Горбунова, В. Кремень, М. Култаєва, В. Луговий, В. Лутай, В. Мудрак, І. Надольний, В. Орлов, Л. Протасова, В. Ярошовець).

В еволюції соціально-гуманітарного знання поняття «розвиток» має власну специфіку походження й становлення в цілісну теорію, в якій різноманітні наукові напрями, а саме: філогенез (історичний розвиток органічного світу загалом), онтогенез (індивідуальний розвиток від моменту народження до смерті), антропогенез (розвиток людства з моменту виникнення *Homo sapiens* і дотепер, що охоплює також і культурний соціогенез), актуалгенез (коротка часова дистанція, що передбачає короткотривалі динамічні процеси), – окреслюють його складну часову й динамічну природу. В історіогенезі явища розвитку зазначені вище напрями перебувають у тісному функціональному взаємозв'язку та надають йому різнобічних характеристик, впливаючи на вибір дослідницької позиції у вивченні проблеми професійного розвитку людини.

Сучасний рівень наукової рефлексії розвитку людини як соціокультурного явища представлено в багатьох несистематизованих концепціях людського й особистісного розвитку, що спонукає до переосмислення зазначених ключових понять та їх розгляду як педагогічних категорій з метою впорядкування понятійно-категоріального апарату цілісної теорії людиномірності освіти людини крізь життя. Усвідомлення категоріальної логіки еволюції поняття розвитку в історії соціально-гуманітарного знання через різноманітність вироблених поглядів і вчень характеризується нерівномірністю її динаміки. У сучасних педагогічних дослідженнях довільне й не завжди коректне вживання поняття «розвиток» свідчить про брак його достатнього наукового обґрунтування. Для повноцінної ж наукової рефлексії проблеми людиномірності освітнього середовища важливо проаналізувати різноманітні теоретичні уявлення про родову сутність явища розвитку, що виробилися в історії наукового оформлення його категоріального змісту в соціально-гуманітарному знанні.

Природний розвиток людини поєднує в собі такі види: фізичний (зміна зросту, ваги, сили, пропорцій тіла); фізіологічний (зміна функцій організму – серцево-судинної, нервової, регенеративної систем, системи травлення); психічний (ускладнення процесів сприйняття дійсності – відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, почуття, уява; поява новоутворень – потреба, мотиви діяльності, здібності, інтереси, ціннісні орієнтації); соціальний (соціалізація, професіоналізація, тобто входження людини у світ стосунків із суспільством); духовний (розуміння складності світобудови та прагнення до постійного самотворення, поява відповідальності перед сучасним і майбутнім поколіннями, усвідомлення свого життєвого покликання та його діяльнісне набуття), складниками якого є естетичний і художній розвиток. Розвиток людини відбувається на тлі численних емпіричних і нормативних спроб культурно спрямовувати характер її змін як особистості, а в теорії професійної освіти – і як професіонала. Тому суспільство змушене регулювати освітню сферу за допомогою спеціально створених соціальних інститутів, що розробляють педагогічні способи та засоби балансування між тим, якого досвіду може набути людина від соціуму через його конкретних представників у кожній соціальній ситуації, і тим, що вона як суб'єкт культуротворення може дати суспільству.

На такому підґрунті соціальний розвиток психіки триває впродовж життя та має надзвичайно складний характер, оскільки відбувається не лише шляхом перетворення психічних форм запрограмованого природою розвитку на психічні феномени різного рівня, а й зазнає соціального впливу, внаслідок якого виникають складні новоутворення негенетичного походження. Ці важливі властивості зв'язків філо- онто- й актуалгенезу розкривають сутність розвитку людини як педагогічної проблеми, розв'язання якої потребує відповідних педагогічних засобів. У педагогіці звернення до феномена розвитку започатковано традицією дослідження освітніх систем як таких, що реалізують функцію соціалізації людини, тобто її виховання відповідно до культурних норм, вироблених суспільством. Специфікою педагогічного вивчення цього феномена є визначення закономірностей у певних

створених соціально-культурних умовах, що реалізуються в організованій спосіб навчання й виховання, у зв'язку з чим постає проблема не лише встановлення їх співвідношення із розвитком людини, а й пошук дієвих імперативів, що забезпечують необхідні системні зв'язки.

Ідея розвитку історично закладена у класичному формулюванні глобальних педагогічних цілей «усебічного гармонійного розвитку» людини ще з часів Арістотеля й розгортається в постійному відновленні цілісності процесів виховання, навчання й освіти. Знаковими для ідеї розвитку як педагогічної проблеми стали досягнення науково-педагогічної думки XVII ст. Саме тоді Я. Коменський (1592–1670) відродив на педагогічному ґрунті тезу Арістотеля про життя як внутрішній розвиток. Усвідомивши наявність диференційованих етапів у розвитку людини, педагог звернув увагу насамперед на проблему дитинства, що дало поштовх для наукового та систематичного вивчення розвитку в педагогіці. З того часу й дотепер принцип природовідповідності виховання, проголошений Я. Коменським, залишається одним із визначальних. Видатний педагог є автором не тільки вікової періодизації, а й вікової систематизації освіти (материнська школа, 6-річна школа рідної мови, гімназія, академія для змушнених молодих людей).

У XVIII ст. одним із важливих джерел розв'язання педагогічної проблеми розвитку людини стала книга Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) «Еміль, або про виховання», у якій автор підтримав ідею природовідповідності Я. Коменського, виклавши не лише власні погляди на вікову періодизацію, а й зробивши припущення про основні вікові ознаки й чинники, що пов'язують ці періоди. У праці також містяться поради щодо врахування вікових особливостей для цілісного виховання й розвитку. Окрім зазначеної ідеї, твір Ж.-Ж. Руссо демонструє його увагу до проблеми індивідуальності, яку пізніше розвинув Д. Дьюї (1859–1952), створивши й обґрунтувавши теорію індивідуалізму як ділову й моральнісну концепцію становлення конкурентоспроможної розвинутої особистості. Для педагогічної теорії розвитку людини цінними є «Листи для заохочення гуманності» Г. Готфріда (1744–1803), в

яких філософ виклав майже всю історію гуманізму від Конфуція та Марка Аврелія до Лессінга, а також власне вчення про вічний світ, у якому моральний розвиток є визначальним і пов'язаний з ідеєю виховання людей у дусі гуманізму [Грицанов 2003].

На розвивальній сутності навчального процесу наголошував наприкінці ХІХ ст. російський педагог і психолог П. Каптерев, зазначаючи, що «<...> освітній процес є не лише передаванням чогось від одного іншому, тобто він не є тільки посередником між поколіннями; уявляти його у вигляді труб, через які культура перетікає від одного покоління до іншого, неправильно <...> Сутність освітнього процесу полягає в саморозвитку організму; у передачі найважливіших культурних надбань і повчань від старшого покоління молодшому. І це є тільки зовнішній бік процесу, який приховує саму суть його» [Каптерев 2003, с. 368]. До наукового оформлення поняття розвитку долучалися видатні філософи, педагоги, психологи, психіатри ХІХ – початку ХХ ст., які концентрували свої пошуки навколо розв'язання проблеми синтезу, органічного поєднання всього теоретичного та практичного потенціалу «дитинознавства», яке німці назвали *Kinderforschung*, англійці – *Child study*, а росіяни – педологією.

Деякі зарубіжні представники психолого-педагогічної думки, зокрема Г. Айзенк, уважали розвиток самостійним процесом, що має власні внутрішні закономірності, які не залежать від навчання. Останнє в цьому ракурсі розглядається як умова пристосування педагогічного процесу до розвитку учня, інакше кажучи, педагогічний процес слідує за розвитком. Протилежна наукова позиція (Ф. Бартлетт, Ю. Мальцман) ґрунтується на адаптаційному підході, згідно з яким усі види та форми психіки – від елементарних сенсорних реакцій до творчої поведінки – становлять види адаптації, що поступово ускладнюються, підлягають тренуванню й навчанню. У 20–30-х рр. минулого століття відомий психолог Л. Виготський висунув теорію розвитку особистості в навчанні, згідно з якою зазначені процеси є взаємозумовленими, відбуваються в діалектичному взаємозв'язку, коли навчання враховує можливості інтелектуального розвитку й випереджає його. Ця теорія активно опрацьовувалася на науково-практичному

рівні, збагачуючись безліччю різноманітних особливостей, концептуальних підходів, проте її суть акумулювалася в розумінні того, що навчання впливає на розвиток особистості. При цьому загальні закономірності розвитку найбільш повно виявляються за таких умов: розвиток має бути об'єктивно й суб'єктивно головною метою для того, хто навчає, і для тих, кого навчають і хто навчається, оскільки розвиток пов'язаний з емоційно-вольовою та мотиваційною сферами.

Практичний досвід підтверджує єдність процесуального й особистісного підходів, тобто той, хто навчає, має бути обізнаний із прийомами, критеріями, корекцією розвитку рис особистості, а той, хто навчається, повинен сформулювати систему цілепокладання розвитку, способів саморозвитку й самооцінки. Процес розвитку відбувається під керівництвом педагога, але обов'язково має перейти в самостійний пошук суперечностей, проблемних ситуацій та їх розв'язання особистістю, яка навчається. Сфера спілкування виступає середовищем процесу розвитку, а навчання має уможливити дослідницьке самовиявлення суб'єкта навчання, результатом чого стане розвинена здатність до творчості й творчого саморозвитку. Традиційно, визначаючи чинники розвитку, спираються на такі теоретичні позиції: зовнішня детермінованість розвитку; внутрішня особистісна – як саморозвиток; взаємодія внутрішніх і зовнішніх детермінант.

Безпосередню причетність освіти до проблем розвитку особистості було зафіксовано в 1948 р. у «Загальній декларації прав людини» (стаття 26), де йшлося про те, що освіта має бути спрямована на цілісний розвиток людської особистості й на збільшення поваги до прав людини та основних свобод. Створена ЮНЕСКО «Конвенція про права дитини» (стаття 29) більш повно відображає деякі напрями змісту освіти, зокрема, вказує на однаковість держав-учасниць у тому, що освіта дитини має бути спрямована насамперед на розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в повному обсязі» [Никандров 1990, с. 44]. Цікавими в цьому контексті видаються нам погляди на ідею розвитку, висловлені педагогом і філософом С. Гессеном, який твердив, що справжня мета розвитку

розумної істоти (такої, що нею є) полягає в набутті свободи позитивного виявлення себе самої як творця чогось незамінного у сфері невичерпних завдань субстанції. Людина, на переконання науковця, залишається такою позитивно-розумною істотою доти, доки вона становить певне внутрішнє єдине «цілісне розвивальне». Цілісний розвиток людини зобов'язана підтримувати школа, яка всім своїм змістом і логікою його організації (ступеневістю освіти) передає культурний досвід, виконуючи тим самим завдання цілісного розвитку особистості [Гессен 1995, с. 112–114].

Визначення педагогічних способів розв'язання проблеми розвитку людини в навчально-виховному процесі відбувається на ґрунті провідних ідей педагогічних концепцій, серед яких представник сучасної педагогічної антропології М. Макаров виокремив такі: природничонаукову (І. Сеченов, М. Вебер, П. Кропоткін, Т. Парсонс), експериментально-дослідну (Л. Толстой, А. Макаренко, У. Джеймс, Дж. Дьюї та ін.), гуманістичну (А. Комбе, А. Маслоу, К. Роджерс), провіденціалістську (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Соловійов, Ф. Ніцше та ін.) [Макаров 2007, с. 13–16]. У різні часи педагогічне розуміння поняття розвитку набувало численних тлумачень та способів відбиття в освітніх процесах, які продукували певні рівні культури суспільства, що утворювалися відповідно до систематизації педагогічного знання про розвиток особистості й людини в педагогічному процесі. У науковій рефлексії педагогічної проблеми розвитку особистості така систематизація ґрунтується на використанні різних методів: історичних, аналітико-ретроспективних, контент-аналізу, моделювання тощо.

Розв'язання педагогічної проблеми особистісного розвитку методом моделювання освітніх теорій представлено в дослідженнях С. Бобришова [Бобрышов 2006], Н. Бордовської та А. Реана [Бордовская, Реан 2000]. Ці науковці запропонували такі моделі розвитку особистості, зrealізовані в педагогічних системах, як державно-відомча, розвивального навчання, традиційна (формувальна), раціоналістична, феноменологічна, неінституційна. У вивченні педагогічного змісту проблеми людиномірності освіти крізь життя ми теж обрали метод моделювання, який є

найбільш продуктивним, оскільки дає змогу розглянути науково-педагогічний досвід у контексті ідеї розвитку людини, яка пролонгує відомі сьогодні педагогічні системи, що ґрунтуються на певних ціннісних орієнтирах і не мають кінцевих термінів існування в культурі.

Смислове узагальнення освітніх систем можливе за умови виділення моделей, поєднаних ідеєю розвитку людини як педагогічної мети, навколо якої організовуються й функціонують різні освітні системи. Так, наприклад, теоцентристська модель ґрунтується на об'єктивно-ідеалістичному розумінні людини як Божого створіння. На нашу думку, ця модель заклала основи професійної освіти, тому що церква свого часу (Середньовіччя) мала значний вплив на розвиток вищої освіти, адже монастирські вищі школи своїм корінням сягають ранньохристиянської традиції. З XI ст. система церковних шкіл виступала джерелом зародження багатьох університетів. Так виникли Празький університет (1200 р.), університети в Неаполі (1224 р.), Оксфорді (1231 р.), Ліссабоні (1290 р.). Відомо, що й донині Ватикан є офіційним покровителем багатьох університетів. Відповідно до мети виховання, пов'язаного зі служінням Богові, формувалися й риси особистості. Теоцентристській моделі освіти закидають схоластичний підхід до розвитку духовного та інтелектуального життя людини. Авторитаризм і традиціоналізм цієї моделі сьогодні одержують різні оцінки: від заперечення до симпатії, адже відродження цілісності вітчизняної культури неможливе без філософсько-релігійної думки як минулого, так і сучасного. Основним сенсом осягнення мистецтва в контексті цієї моделі є ідея жертвності Христа, образ якого стає найвищою цінністю освіти й на століття визначає увесь хід її розвитку. Сьогодні в Україні зазначена модель зреалізовується в духовних семінаріях і академіях. Образ Бога виступає центром і змістом освіти, визначаючи її смисл і спрямованість у зазначених освітніх закладах. Професійні обов'язки, специфіка навчального закладу, контингент студентів, семінаристів, зміст освіти, тобто зовнішні нормативні системи моральної регуляції, визначають суть розвитку педагогів, які зреалізовують цю освітню модель.

Природовідповідна освітня модель втілює ідеї цілісності розвитку людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових особливостей тощо. У такій моделі визначальною є професійна обізнаність педагога з основами вікової психофізіології, генетики, психології, що регулює зміст його професійного розвитку. Наукова теза натурцентристської моделі (близької до природовідповідної) закладена в ідеї вродженості певного набору ознак, що не підлягають змінам і впливу суспільства, середовища, виховання, проте можуть зазнавати незначної педагогічної корекції. До такого класу моделей належить типологія екстравертів та інтровертів, розроблена К. Юнгом. У контексті розвитку особистості безпосередньо стосуються педагогічного процесу євгеніка й теорія інтелекту, які виникли наприкінці ХІХ ст. Їх автор Ф. Гальтон у праці «Спадкоємний геній» обстоював позицію, що видатні особистості найчастіше народжуються у привілейованих родинах, а наука євгеніка покликана «перешкоджати розмноженню непристосованих і поліпшувати расу». Основна мета освіти в цьому контексті полягає в розвитку природних задатків, компенсуванні недоліків і визначенні місця в майбутньому. Викладач такої освітньої моделі має володіти психолого-педагогічним інструментарієм індивідуальної роботи з учнем чи студентом для того, щоб виявляти й розвивати його природні здібності. До недоліків цієї системи належить домінування самодіагностування учнів, вільного визначення форм і методів навчання, негарантованого факту вияву природних здібностей, адже глибина людської природної сутності століттями залишається об'єктивно таємним знанням.

У 30-х роках минулого століття на теренах колишнього СРСР під впливом ідеології діалектично-марксистської філософії загалом сформувалася соціоцентрична модель виховання, що зумовила створення ідеологічно керованої системи освіти, починаючи з обов'язкового статуту закладів, що нормував поведінку й навіть зовнішній вигляд усіх осіб, які в ньому перебували. У контексті соціоцентрованої моделі можна розглядати когнітивну психологію Ж. Піаже, біхевіоризм, теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна й Н. Талізінної, теорію

формування моральної свідомості особистості Л. Кольберга, теорію та технологію розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна та ін. Найяскравішим прикладом соціоцентричної моделі стала теорія та методика формування дитячого колективу, розроблена й апробована А. Макаренком. Тоталітарна держава, таким чином, за допомогою освіти, вчителя, педагога, викладача контролювала соціум, вимагаючи наслідувати модель особистості з конкретним набором параметрів, визначених певним колом функціонерів.

Соціоцентрична модель базувалася на технології формування педагогічної діяльності проєктивного програмного змісту і прогнозованого освітньо-виховного результату. У галузі мистецької освіти ця модель знайшла своє втілення в різноманітних освітніх програмах, що реалізовували ідею колективної творчості, дидактичним змістом якої виступав навчальний матеріал у вигляді пісень здебільшого патріотичного, нормативно-виховного характеру. Прикладом соціоцентричної моделі виховання можна вважати культивування в кожному загальноосвітньому закладі патріотичних заходів, конкурсів тощо, яке тривало майже до початку 90-х рр. минулого століття. Зауважимо, що й сьогодні в загальній педагогіці категорія «розвиток» в естетичному освітньому блоці не актуалізована в її цілісному педагогічному розумінні, адже творчий розвиток людини у школі й дотепер обмежений метою естетичного виховання. Професійна підготовка викладача в цій моделі спрямована на використання інструментально-технологізованої методики, його світоглядні настанови залежать від ідеолого-політичних настанов держави, чітко прописаних ідеологізованих освітніх концепцій.

Із середини минулого століття розвиток особистості виступає інституційно задекларованою метою освіти на конвенційному й методологічному рівнях. Зазначимо, що на теоретичному та праксеологічному рівнях проблема розвитку особистості обмежується вивченням її в контексті специфіки шкільної освіти. У цьому напрямі педагогічної теорії вона має достатньо розгорнуте поле наукових позицій методологічного, теоретичного, практичного характеру, проте для теорії професійної педагогіки

важливим є виокремлення освітніх моделей у контексті розв'язання проблеми розвитку особистості відповідно до поставленої мети професійної педагогічної світи.

Унікальність людини, її потенційна талановитість, яку треба розвивати в будь-яких освітніх моделях, виступають визначальними компонентами антропоцентрованої моделі. Взаємодія та діалог становлять її основні принципи. Антропологічні педагогічні теорії ґрунтуються на застосуванні в освітньо-виховному процесі ідеї індивідуалізації. Найвидатнішими представниками ідеї антропоцентризму в педагогіці були К. Ушинський [Ушинский 2004], В. Сухомлинський. Принцип розвитку «нової еволюційної» педагогіки висунув В. Вахтеров, на думку якого педагогіка має спиратися на положення про індивідуальність дитини, її унікальність, власне прагнення до розвитку, на якому позначилися історія предків, власні переживання [Вахтеров 1987]. Науковим авангардом у розробленні й упровадженні антропоцентрованої моделі є західна психолого-педагогічна наука, що психологічним підґрунтям використала гуманістичну психологію, зокрема концепцію недирективного навчання К. Роджерса [Роджерс 2005], відповідно до якої вчитель має виступати в ролі консультанта, фасілітатора, що переорієнтує його мислення, цінності й буття з вихователя на педагога. Розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складники антропоцентричної ідеї в освіті. Загальна ідея закладена у професійній підготовці вчителя, діяльність якого має стати «дитиноцентричною». Основними термінами, в яких зреалізовується ця модель, є самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення. Педагог у цій моделі виконує роль партнера, котрий рухається разом з учнем у пошуках істини, пізнанні себе тощо.

Яскравими прикладами антропоцентрованої моделі є школа діалогу культур В. Біблера, мозковий штурм А. Осборна, система Л. Толстого й авторські системи музичного розвитку К. Орфа, З. Кодаї, Д. Огородного, В. Ємельянова, спрямовані на забезпечення умов самостійного творення особистості. Формування позитивної «Я»-концепції у такій моделі стає підґрунтям

особистісного зростання. Для здійснення професійної діяльності педагог має позитивно ставитися до себе, орієнтуватися на внутрішні цілі розвитку, а не на зовнішні (наприклад, визнання, матеріальна винагорода тощо). Педагогічний процес, орієнтований на особистісне зростання, означає культивування в собі людини, здатної до подолання власних настанов і позицій, готової до конструювання освітнього середовища шляхом спільних з учнями зусиль, де дитина не позбавлена особистого досвіду та зв'язку з життям, не втрачає довіри до себе й до вчителя. Відкритість перед майбутнім, здатність до переоцінки цінностей – ось провідні ознаки гуманістичного навчання. Для системи педагогічної освіти ця модель є історично зумовленою.

Ідея розвитку особистості дорослої людини у професійній сфері була втілена в 60-х рр. минулого століття. Тоді в західноєвропейських державах сформувалася ринково орієнтована модель, заснована на відповідній парадигмі освіти й мотивована ускладненням виробничих процесів, що вказували на зміни професійних ролей у професійній діяльності й на необхідність розвитку нових і більш вузьких спеціалізацій, а також на загальну тенденцію підвищення кваліфікаційних вимог [Dewe 1988, с. 45–49]. Із цією парадигмою пов'язано виникнення поняття «кваліфікація», яке функціонально зумовило спрямованість освіти дорослих, зокрема формулювання її цілей і завдань, зв'язок з іншими соціальними інститутами. У цій моделі головним для освіти дорослих є не особистість як суб'єкт власного освітнього процесу, а взаємозв'язки між освітою дорослих і політичною системою, економікою, ринком праці тощо. У професійній освіті модель розвитку базується на освітньо-кваліфікаційних характеристиках фахівця. У сучасній вітчизняній системі магістерської підготовки викладача вона закладається в освітніх стандартах відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня. Отже, вона орієнтована на технології формування педагогічної діяльності проєктивного програмного змісту й прогнозованого освітньо-виховного результату. Структурологічними поняттями моделі виступають стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі й спрямованість. Професійна

підготовка педагога в такій моделі орієнтується на використання інструментально-технологізованої методики, а його світоглядна настанова залежить від ринкових настанов групи людей або держави, конкретизованих концепцій універсального застосування. Зазначена модель активно функціонує в сучасному освітньому просторі, маючи розгалужені інституційні структури, що відповідають різноманітним освітнім потребам суспільства.

Оригінальні соціально центровані моделі пов'язані з професійною сферою життєдіяльності людини, тому їх змістові орієнтири переважно спрямовані на діяльнісні характеристики та їх розвиток у процесі професіоналізації. Так, розвиток особистості впродовж життя шляхом реалізації парадигми «освіти крізь життя» в загальноєвропейських системах позначається на загальному розумінні змісту кваліфікацій і базується на компетентнісному підході. Останній розробляється в ракурсі узгодження термінів компетенцій відповідно до тріади «вимоги до підготовки – зміст освітньої програми – результати навчання». У зв'язку з упровадженням болонських реформ сучасна вітчизняна професійна освіта зреалізовує компетентнісну модель розвитку людини у професії, згідно з якою «компетентність (від лат. належний, здатний) – володіння знаннями й досвідом, який дає змогу судити про що-небудь, мати авторитетне судження; а компетентний – той, хто знає, досвідчений у певній галузі; котрий має право за своїми знаннями або повноваженнями робити або вирішувати будь-що, судити про щось» [Новейший словарь 2002, с. 41]. Компетентність – це синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, який є результатом навчання й наслідком саморозвитку індивіда [Болотов 2003]. Аналіз тлумачень цього поняття в педагогічних дослідженнях (П. Баранов, В. Воронова, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.) дає підстави говорити про визначення компетентності через систему наявних у фахівця компонентів, які уможливають професійне виконання роботи, що є детермінантою розвитку людини у професійній освіті й безпосередньо у професії. Кваліфікаційно-компетентнісна модель може видаватися достатньо прагматичною, але основна її мета спрямована на узгодження, з'ясування й прозорість для всіх країн легкої

в застосуванні системи дескрипторів, що зумовлюють свободу соціальних міграцій людини не лише у своїй державі.

На теренах колишнього Радянського Союзу педагогічна підготовка майбутніх учителів здійснювалася відповідно до командно-адміністративної шкільної системи, де домінував принцип спеціалізованого знання, вузької спрямованості на предмет і норми його викладання. Основна дослідницька увага філософії освіти в той час була спрямована на вивчення проблем перетворення учня (студента) на об'єкт педагогічного впливу. Незважаючи на активні спроби цілісного розв'язання проблеми освітнього «маршруту» людини та його високопрофесійного забезпечення [Гершунский 1985], складноорганізована система «культура – викладач – учитель – студент (майбутній учитель) – учень» не набула повноцінного наукового осмислення. Тогочасна професійна підготовка педагога не демонструвала потребу методологічної рефлексії на рівні повноправного й відповідального перед суспільством за продукт своєї професійної діяльності суб'єкта, а саме – культуровідповідну регуляцію процесів розвитку економічної, духовної та соціальної сфер і суспільства загалом. На початку 90-х рр. ХХ ст. актуалізувалася проблематизація гуманістичних ідей на методологічному рівні педагогіки вищої школи. «Криза, що зараз спостерігається, – наголошував у той час В. Шадриков, – це криза відверненої науки, що розлучилася з дитиною, втратила інтерес до її долі й лише виконує соціальне замовлення – готує працівника. Довіру до педагогіки, що втратила дитину, підірвано» [Шадриков 1991, с. 46].

Виокремлення в методологічному апараті педагогіки гармонійного розвитку людини разом із безперервною професійною освітою, навчанням і вихованням у контексті індивідуальної програми розвитку людини відповідно до цінностей культури стало можливим лише в останнє десятиліття минулого століття й уособлює холістичну модель. У 90-х рр. минулого століття організаційно-методичні пошуки розв'язання проблеми професійної педагогічної освіти в основному відбувалися в межах двох концепцій, які визначали професійний розвиток викладача. Так, «ідея розвитку» стала головною в концепціях Є. Белозерцева,

В. Матросова, М. Нікандрова, В. Сластьоніна, де метою педагогічної освіти визнавався неперервний загальний і професійний розвиток учителя нового типу. Це передбачало перетворення системи педагогічної освіти на механізм гармонійного становлення особистості вчителя, що мало відбуватися за такими етапами: до-професійний, базова професійна підготовка, професійне вдосконалення. Готовність особистості майбутнього педагога до практичної діяльності й неперервного вдосконалення в ній – визначальна теза іншої концепції, відповідно до якої загальна освіченість вчителя є базовою ознакою педагогічної діяльності, а професіоналізація людини має спрямовуватися на розвиток її творчого потенціалу [Новиков 1989]. Подібні концепції виникли внаслідок поступової руйнації ідеологічних кордонів і проникнення передових ідей «освіти впродовж життя» в освітнє середовище вищої школи, які вітчизняна педагогічна думка підхопила й теоретично обґрунтувала всіма можливими на той час засобами.

В основі «цивілізації ХХІ століття» буде освітнє суспільство, яке забезпечуватиме стійкий розвиток суспільного інтелекту. Цей тип стійкого розвитку спиратиметься на закон випереджувального розвитку якості людини, якості освітніх систем у суспільстві та якості суспільного інтелекту, на ноосферну моральність [Субетто 2004]; ХХІ століття – століття Тотальної Некласичності майбутнього людства, в якому критерій онтології не буде повним, якщо не поєднається з гуманітарними критеріями Добра (етики) і Краси (естетики). Ця ідея визначає педагогічну концепцію стійкого розвитку людства О. Субетто, що ґрунтується на тлумаченні творчого начала Природи й Людини.

Сучасна українська філософія освіти актуалізує людиноцентровану парадигму, відповідно до якої вибудовує освітні моделі, наголошуючи на необхідності розвитку самодостатньої особистості через масштабну демократизацію освітніх процесів на тлі історичних і глобалізаційних явищ. Таке сприйняття розвитку людини набуває справжнього гуманітарного смислу в педагогічній професії лише за умови реалізації людиноцентрованої моделі на всіх щаблях професійної освіти та етапах професійного становлення. Щодо професійного розвитку викладача, то необхідно

переосмислити проблеми професійності, праці, свідомості, цінностей, а водночас – влади, права, культури, ідеології з орієнтацією у світоглядних смислах на ринкову економіку та енергію капіталу, помножених на людські бажання й прагнення. «Утримати людину на межі особистісного виміру – ось завдання освітньої реальності в ринкових умовах <...> Морально-ціннісний смисл мудрості стає аксіоядром національної ідеї, якою має бути пронизана теоретична та практична освітня діяльність» [Кремень 2010, с. 551–558]. Людина з виявленим потенціалом подальшого розвитку – основа новаторських трансформацій в освіті. Наведена парадигма у професійній освіті ще осмислюється, що зумовлює актуальність розроблення теорії гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога.

Дослідник В. Кушнір тлумачить розвиток як якісно-кількісні зміни системи в напрямі до ускладнення, як якісно-кількісне розширення системи [Кушнір 2003, с. 238]. У вивченні цього питання він вважає визначальними положення концепції системного аналізу педагогічного процесу у вищій школі про те, що професійна підготовка педагога – це системне поняття, що відображає властивості особистості, необхідні для педагогічної діяльності (граничне розширення й поглиблення поняття «професійна підготовка педагога» у кожному вимірі приведе до тієї самої системної властивості людини). Концепція, розроблена В. Кушніром, обґрунтовує нонфінітну (нескінченну) природу професійної підготовки педагога як особистісної ознаки, що набувається на професійному шляху й розкриває нові смисли, ракурси вивчення й культуротвірні можливості системи безперервної педагогічної освіти як сучасної парадигми вивчення проблеми професійного розвитку викладача та втілення її як особистісної технології реалізації «професійної підготовки педагога».

Отже, педагогічне осмислення визначальних сенсів історіо-генези проблеми розвитку особистості в педагогіці дає можливість твердити, що її аналіз в історії й теорії педагогічного знання здебільшого орієнтувався на вивчення педагогічних умов забезпечення гармонійного розвитку особистості учня та спирався на певні освітні парадигми, зумовлені соціальним попитом. В історії

й теорії педагогічного знання проблема розвитку особистості розкривається в ідейних, ідеологічних, концептуальних положеннях освітніх парадигм, сформованих відповідно до соціального попиту, якому відповідають такі освітні моделі: теоцентристська, натурцентристська, соціоцентрична, антропоцентрована й антропоцентрична, андрагогічна, кваліфікаційно-компетентнісна, людиноцентрована, акмеологічна, холистична.

Розвиток людини має свою специфіку, що виявляється в поєднанні якісно різних типів розвитку, які визнані соціальними й природничими науками: онтогенезом, філогенезом, антропогенезом, актуалгенезом, професіогенезом. На теоретико-методологічному рівні розвиток особистості стає складником методологічного апарату педагогічної науки, тому більшість сучасних навчальних посібників містить його педагогічне тлумачення. Унаслідок педагогічного осмислення соціокультурного явища розвитку для формування теорії людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога нам видається перспективним розуміння розвитку людини як об'єктивного процесу внутрішніх, послідовних кількісних і якісних закономірних і водночас хронотопних змін особистості внаслідок її соціалізації та інкультурації, що зумовлює як відтворення й розгортання в освітньому процесі впродовж життя історично сформованих людських властивостей, так і появу особистісних новоутворень (емерджентів).

Теорія розвитку й особистісного зростання людини, зокрема набуття нею компетентностей, вдображена в усіх школах і напрямках гуманітарного знання. Їх певна формальна суперечливість дає підстави твердити, що понятійно-категоріальний апарат для усвідомлення й переосмислення такого складного явища дійсності, як розвиток людини, ще продовжує формуватися. Разом із тим, варто зазначити, що вітчизняні й зарубіжні представники науково-педагогічної думки в дослідженнях, про які йшлося вище, не оминають певних розгорнутих характеристик специфіки розвитку людини в освітніх процесах, проте, незважаючи на популярність категорії «розвиток» у загальній педагогіці, педагогіці вищої школи, акмеології, педагогічній антропології та інших галузях,

проблема педагогічної організації людиномірної освіти крізь життя залишається в сучасному соціально-гуманітарному наукознавстві поза межами наукової рефлексії. Це гальмує утворення цілісної педагогічної теорії еволюційного розвитку людини й досягнення нею щастя в будь-якій сфері життєдіяльності як метазадання педагогічної систематики. У сучасному розумінні ціннісних орієнтирів освіти крізь життя питання розвитку людини та її індивідуальності постає визначальною людиноцентричною стратегією, зумовленою недиз'юнктивністю, гіпертекстуальністю, гетерогенністю, холізмом педагогічного процесу, природою людини, що вказує на гностичні можливості моделювання змісту людиномірних освітніх моделей, спрямованих на здійснення континууму особистісного й культурного зростання людини.