УДК 37.013.76:111.62 **Сегеда Н.А.**

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ В ОСВІТНІХ МОДЕЛЯХ

Анотація. Середа Н.А. Феноменологія розвитку людини в освітніх моделях. У статті розглянуто історіогенез феноменології розвитку людини, який утворюється шляхом реінтеграції змісту природовідповідної, теоцентричної, натурцентристської, соціоцентричної, антропоцентричної, гуманістичної, кваліфікаційно-компетентнісної, холістичної освітніх моделей.

Ключові слова: розвиток людини, розвиток особистості, концепція, модель, освіта, професія, викладач.

Аннотация. Сегеда Н.А. Феноменология развития человека в образовательных моделях. В статье рассмотрен историогенез феноменологии развития человека, основанный на реинтеграции содержания естественной, теоцентрической, натурцентристской, социоцентрической, антропоцентрической, гуманистической, квалификационно-компетентностной, холистической образовательных моделей.

Ключевые слова: развитие человека, развитие личности, концепция, модель, образование, профессия, преподаватель .

Summary. Segeda N.A. Phenomenology of human development in educational models. The article describes the historygenez of human development phenomenology that is created by the meaning reintegration of natural, teocenteric, naturecenteric, sociocenteric, anthropocentric, humanistic, qualification and competence, a holistic educational models.

Key words: human development, development of the personality, concept, design, education, profession, lecturer.

Постановка проблеми. Розвиток людини є результатом інтеграції виховання, навчання і освіти – процесів, що становлять суть педагогіки. Природний шлях розвитку людини певною мірою охоплює усі його види: фізичний, фізіологічний, психічний, соціальний, духовний, до якого входить естетичний і художній розвиток. На цьому підґрунті упродовж життя відбувається соціальний розвиток психіки, який має надзвичайно складний характер і проходить не лише шляхом перетворення психічних форм природного розвитку у психічні новоутворення різного рівня і складності негенетичного походження, а й зазнає ефекту соціального впливу. Саме це, як важлива обставина, розкриває визначену здавна педагогічну сутність феномена розвитку людини.

Обрання державної самостійності народом України було акумульованим виявом сформованої ідеї розвитку особистості на ментальному рівні, що дозволило розпочати новітню історію вітчизняної педагогіки з конвенційного і декларативного рівня втілення гуманістичних ідей в багаторівневу освітню практику. В Україні на законодавчому щаблі ідея розвитку людини закладена у Національній доктрині розвитку освіти, де, зокрема, йдеться про те, що глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного

суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу [1]. На перший план освітніх завдань виступає розвиток Людини з гуманітарними пріоритетами як єдиним духовним стрижнем особистості, основою буття людства [2, с. 81].

Соціальний попит на розвинуту особистість став змістом пролонгованої мети багаторівневій системі освіти та для загальної педагогіки і теорії професійної освіти актуалізував проблему сучасного розуміння феномена цілісного розвитку людини, оскільки він відбувається на тлі численних емпіричних і нормативних спроб встановити характер її змін як індивідуальності і особистості, члена спільноти та професіонала. Тому суспільство вимушене регулювати цю сферу за допомогою спеціально створених і реалізованих освітніх моделей соціальних інститутів, у яких розробляються способи і засоби балансування між тим, який досвід може отримати людина від соціуму через його конкретних представників у кожній соціальній ситуації, і тим, що вона може дати суспільству як суб'єкт культуротворення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наприкінці минулого століття у методологічному апараті педагогіки утворилось три провідні концепції, які визначали наступні ракурси використання поняття розвитку в педагогіці. Зокрема, ідея розвитку стала головною у концепції Є. Бєлозерцева, В. Матросова, М. Нікандрова, В. Сластьоніна [3]. Розвиток творчого потенціалу став визначальною ознакою концепції В.Б. Новичкова, К.М. Ушакова [4]. Розвиток індивідуальності та становлення особистості – аксіологема концепції гуманістичної освіти І.А. Зязюна [5]. У В.І. Лугового всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства виступає головним завданням гуманної педагогічної освіти [6].

Розвиток особистості на теоретико-методологічному рівні є складовим елементом методологічного апарату педагогічної науки, тому його педагогічне тлумачення є у більшості сучасних навчальних посібників. Узагальнений зміст поняття полягає у тлумаченні розвитку як об'єктивного процесу внутрішніх, послідовних кількісних і якісних змін психофізіологічних і духовних сил людини; процес закономірних змін особистості в результаті її соціалізації, який відбувається поетапно, через адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію (персоніфікацію); здібності і функції, що з'являються під час процесу навчання і відтворюють в особистості історично сформовані людські якості [7, с. 285]. Але, попри надзвичайну вживаність у педагогіці поняття "розвиток", системний розгляд розвитку людини як пролонгованої мети різнорівневої освіти сьогодні не набув належного висвітлення у контексті соціокультурної реінтеграції історично утворених і сучасних освітніх моделей.

Формулювання цілей статті, постановка завдання. Запропонована стаття має на меті виокремлення освітніх моделей, які утворились в історії формування педагогічної теорії і по своєму орієнтувались у тлумаченні категорії розвитку людини та відповідно цього розуміння будували зміст і технології навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернення до феномену розвитку в педагогіці започатковано традицією вивчення освітніх процесів як таких, що реалізують функцію соціалізації людини, тобто її виховання відповідно до культурних норм, створених суспільством.

Невеликий екскурс в історіогенез ідеї розвитку говорить про те, що її витоки знаходяться в античному формулюванні педагогічної цілі як "всебічного гармонійного розвитку" людини, який ще з часів Аристотеля за змістом віднаходить історично зумовлене трактування, але й до сьогодні реінтеграція категорій навчання і виховання, освіти і розвитку незмінно виявляється на рівні методологічного цілепокладання. У світовій педагогіці для класичної ідеї розвитку XVII століття стало знаковим, адже Я.А. Коменський на педагогічному підґрунті відродив думку Аристотеля про життя як внутрішній розвиток. Усвідомлення наявності в людському розвитку диференційованих етапів привернуло увагу педагога у першу чергу до проблем дитинства та призвело до необхідності наукового і систематичного вивчення розвитку в педагогіці. Принцип природовідповідності виховання, проголошений Я.А. Коменським з того часу й до сьогодні залишається одним із визначальних. Видатний педагог є автором не тільки вікової періодизації, але й вікової систематизації освіти (материнська школа, 6-річна школа рідної мови, гімназія, академія для змужнілих молодих людей). Для педагогіки ХУІІІ століття важливою стала книга Ж.-Ж. Руссо "Еміль, або Про виховання", де було продовжено ідею природовідповідності Я.А. Коменського. Еволюційну сутність навчального процесу було виокремлено у поглядах П. Каптерева, котрий наприкінці XIX століття наголошував: "Сутність освітнього процесу полягає у саморозвитку організму; передаванні найважливіших культурних надбань і повчань старшим поколінням молодшому. І це є тільки зовнішній бік процесу, який приховує саму суть його" [8, с. 368].

До наукового оформлення поняття розвитку долучались більшість видатних філософів усіх часів, котрі у своїх поглядах висвітлювали його педагогічні аспекти. Наприкінці XIX - початку XX століття наукове розуміння феномену розвитку відносно процесів, які відбуваються з людиною в педагогічній галузі спричинило прагнення психологів, психіатрів, педагогів і філософів різних країн сконцентрувати свої пошуки шляхів вирішення важливого завдання – синтезу, органічного поєднання усього теоретичного і практичного потенціалу "дитинознавства", яке німці назвали Kinderforschung, англійці – Child study, росіяни – педологією. Деякі представники закордонної

психолого-педагогічної думки (Г. Айзенк) вважають розвиток самостійним процесом, що має власні внутрішні закономірності, незалежні від навчання. Останнє в такому ракурсі розглядається як умова пристосування педагогічного процесу до розвитку учня, інакше кажучи, педагогічний процес йде за розвитком. Протилежна наукова позиція (Ф. Бартлетт, Ю. Мальтцман) запропонована в адаптаційному підході.

На початку минулого століття (у 20-30 роки) Л.С. Виготський запропонував теорію розвитку особистості у навчанні, за якою зазначені процеси є взаємозумовленими, відбуваються у діалектичному взаємозв'язку, коли навчання враховує можливості інтелектуального розвитку і випереджає його. Зазначена теорія була активно опрацьована як на науковому, так і на практичному рівнях, збагатилась безліччю різноманітних особливостей, концептуальних підходів, проте її суть акумульовано у розумінні того, що навчання впливає на розвиток особистості. Процес розвитку відбувається під керівництвом педагога, але обов'язково переходитиме у самостійний пошук суперечностей, проблемних ситуацій та їх вирішення особистістю, яка навчається.

Зважаючи на дослідження, у яких актуалізується не лише питання розвитку учня, зазначимо, що систематизація педагогічного знання відповідно до проблеми розвитку особистості і людини в педагогічному процесі презентована дослідженням Н. Бордовської і О. Реана, котрі запропонували моделі розвитку особистості, реалізовані у педагогічний спосіб: державно-відомча, розвивального навчання, традиційна (формувальна), раціоналістична, феноменологічна, неінституційна [9].

Існують різні спроби моделювання освітніх систем відповідно до цілі розвитку особистості. У нашому дослідженні ми виходимо з того, що освіта та її інститути сьогодні виступають відкритою складноорганізованою багаторівневою нелінійною системою, зміст, динаміка і спрямованість руху якої зумовлена системним смислом Людини як феномена культури і цивілізації, який визначається спрямованістю соціально-культурних інституціональних і неінституціональних систем на цілісний взаєморозвиток, що супроводжується оновленням.

Для смислового узагальнення освітніх систем, які реалізовують феноменологію розвитку людини і особистості ми скористались методом моделювання. Виокремлення моделей здійснювалось на підставі теоретичної обґрунтованості соціокультурного контексту змісту освіти, в якому реалізується мета розвитку людини, технологічності і реальної або потенційно широкої розповсюдженості цієї моделі у масовій освіті. Так, природовідповідна освітня модель втілює ідеї цілісності розвитку людини відповідно до її природних нахилів, здібностей, вікових властивостей тощо. У такій моделі визначальних позицій набуває професійна обізнаність педагога у віковій

психофізіології, генетиці, психології, що регулює зміст його професійного розвитку.

Теоцентристська модель ґрунтується на об'єктивно-ідеалістичному розумінні людини як Божого створіння. Теоцентристській моделі освіти закидають схоластичний підхід до розвитку духовного та інтелектуального життя людини. Авторитаризм і традиціоналізм цієї моделі сьогодні мають різні оцінки: від заперечення до симпатії, адже відродження цілісності вітчизняної культури не можливе без філософсько-релігійної думки як минулої так і сучасної.

Наукова теза натурцентристської моделі (близької до природовідповідної) закладена в ідеї вродженості певного набору якостей, що не підлягають змінам і впливу суспільства, середовища, виховання, проте припускається незначна педагогічна корекція. До цього класу моделей належить типологія К.Юнга екстравертів й інтровертів. У контексті розвитку особистості безпосередньо до педагогічного процесу мають відношення євгеніка і теорія інтелекту, які виникли наприкінці XIX століття.

У 30-х роках минулого століття на теренах колишнього СРСР у цілому склалась соціоцентрична модель виховання, що була зумовлена ідеологією діалектично-марксистської філософії і сформувала ідеологічно керовану систему освіти, починаючи від статуту закладів, обов'язкового для усіх дієвих осіб, який нормував їх поведінку і навіть зовнішній вигляд. Найяскравішим прикладом соціоцентричної моделі є теорія і методика формування дитячого колективу, розроблена і апробована А. Макаренком. Професійна підготовка викладача у цій моделі спрямована на використання інструментально-технологізованої методики, його світоглядна установка залежить від ідеолого-політичних настанов держави, чітко прописаних ідеологізованих освітніх концепцій. З середини минулого століття розвиток особистості виступає інституційно задекларованою метою освіти на конвенційному і методологічному рівнях. Безпосередня причетність освіти до проблеми розвитку особистості була зафіксована у першій половині минулого століття у "Всезагальній декларації прав людини" у 1948 році, де стверджується, що освіта має бути спрямована на цілісний розвиток людської особистості і до збільшення поваги до прав людини і основних свобод. " Створена ЮНЕСКО упродовж сорока років "Конвенція про права дитини" (ст. 29) вже більш повно відбиває деякі напрями змісту освіти, а саме вказує на одностайність держа–учасниць в тому, що освіта дитини має бути спрямована перш за все на розвиток особистості, талантів і розумових і фізичних здібностей дитини у повному обсязі.

Унікальність людини, її потенційна талановитість, яку треба розвивати у будь-яких освітніх моделях, виступають визначальними тезами антропологічної моделі. Взаємодія і діалог становлять її основні принципи. Антропологічні

педагогічні теорії ґрунтуються на застосуванні в освітньо-виховному процесі ідеї індивідуалізації розвитку, яка цікаво представлена у науковій позиції С. Гессена, котрий наголошував на тому, що справжня мета розвитку розумної істоти (такої, що нею є) полягає у набутті свободи позитивного виявлення себе самої, як творця чогось незамінного у сфері невичерпних завдань субстанції. Людина, на його переконання, залишається такою позитивно-розумною істотою, допоки вона є певне внутрішнє єдине "цілісне розвивальне" [10, с. 112-114].

Науковим авангардом у розробці і упровадженні антропоцентричної моделі є західна психолого-педагогічна наука, що психологічним підґрунтям використала гуманістичну психологію, а саме концепцію недирективного навчання К.Роджерса. Основними термінами цієї моделі виступають самоактуалізація, саморозвиток, самовтілення, самовиявлення, самореалізація, самовіднайдення. Розвиток, самість, спонтанність, незалежність, свобода – складові гуманістичної ідеї в освіті. Викладач в цій моделі виконує роль партнера, котрий рухається разом зі студентом у пошуках істини, пізнанні себе 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, при цьому, дитина не втрачає свого особистого досвіду і зв'язку з життям, довіри до себе і до вчителя. Відкритість перед майбутнім, здатність до переоцінки цінностей виступають провідними ознаками гуманістичного навчання.

У 60-х роках минулого століття була втілена ідея розвитку особистості дорослої людини у професійній сфері життєдіяльності. Тоді, починаючи здебільшого із західноєвропейських держав, сформувалась ринково-орієнтована модель, основана на відповідній парадигмі освіти і мотивована ускладненням виробничих процесів, що вказували на зміни у професійній діяльності, професійних ролях і на необхідність розвитку нових і більш вузьких спеціалізацій, а також на загальну тенденцію підвищення кваліфікаційних вимог [11, с. 45-49]. Зазначена парадигма спричинила виникнення поняття "кваліфікація", яке функціонально зумовило спрямованість освіти дорослих, а саме – формулювання цілей і завдань системи освіти дорослих та її зв'язок з іншими соціальними інститутами. У цій моделі головним для освіти дорослих виступає не Особистість як суб'єкт власного освітнього процесу, а взаємозв'язки між освітою дорослих і політичною системою, економікою, ринком праці тощо. Структурологічними поняттями моделі виступають: стандарт, норма, етапність і логіка розвитку, технологізованість, адаптованість, прогнозованість у часі і спрямованості. Професійна підготовка викладача у цій моделі спрямована на використання інструментально-технологізованої

методики, його світоглядна установка залежить від ринкових настанов групи людей або держави, конкретизованих концепцій універсального застосування.

Розвиток особистості упродовж життя шляхом реалізації парадигми "освіти крізь життя" у загальноєвропейських системах позначається на загальному розумінні змісту кваліфікацій та базується на компетентнісному підході. Останній розробляється у ракурсі узгодження термінів компетенцій відповідно до тріади "вимоги до підготовки – зміст освітньої програми – результати навчання". Зазначена парадигма знайшла відбиття у вітчизняних законотворчих і освітніх процесах. Зокрема, розбудова системи безперервної професійної освіти пов'язана із приєднанням України до Болонського процесу, метою якого є забезпечення права громадянина на ефективне використання своєї кваліфікації, умінь і навичок у зоні європейської вищої освіти. В освітній практиці вона реалізувалась впровадженням освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр" (кваліфікація, що дозволяє працювати на первинних посадах на ринку праці) і "магістр" (академічний ступінь, кваліфікація, що дає право на зайняття основних посад на ринку праці, продовження навчання в аспірантурі), які мають реалізовувати кваліфікаційно-компетентнісну модель розвитку особистості. Вона може видаватись достатньо прагматичною, але основна її мета спрямована на узгодження, з'ясування і прозорість для усіх країн легкої у застосуванні системи дискриптів, що зумовлюють свободу працевлаштування людини не лише у своїй державі, що виступає певними гарантіями її участі у демократичних освітніх і соціокультурних процесах в якості їх суб'єкта.

Виокремлення у методологічному апараті педагогіки гармонійного розвитку людини у єдиній ланці з безперервною професійною освітою, навчанням і вихованням у контексті індивідуальної програми розвитку людини відповідно до цінностей культури стало можливим лише в останнє десятиліття минулого століття. XXI століття – століття Тотальної Некласичності майбутнього людства, у якому критерій онтології не буде повним, якщо не поєднається з гуманітарними критеріями Добра (етики) і Краси (естетики). Ця ідея реалізувалась у педагогічній концепції стійкого розвитку людства О.І.Субетто, яка ґрунтується на тлумаченні творчого начала Природи і Людини. В основі "цивілізації XXI століття" буде освітнє суспільство, яке забезпечуватиме стійкий розвиток суспільного інтелекту і освітнього суспільства. Цей тип стійкого розвитку спирається на закон випереджального розвитку якості людини, якості педагогічних (освітніх) систем у суспільстві і якості суспільного інтелекту; на ноосферну моральність, на перехід Разуму із стану "Разум для Себе" у стан "Разум-для Землі, Біосфери, Космосу" [12]. У такому контексті, на нашу думку, утворюється *холістична* (цілісна) модель розвитку особистості учня, студента, яка зумовлюється креативною спрямованістю педагогіки на підготовку до творчого довголіття як на основі фізичного довголіття, так і повноти життя. Креативна педагогіка розширює

соціально-культурну мету професійної діяльності викладача, яка полягає не у традиційному розумінні викладання, як передавання-збереження досвіду, а у формуванні у майбутнього вчителя *готовності до еволюціонуючого співбуття з професійною реальністю*. Така мета актуалізує тлумачення педагогічної системи як частини освітніх систем, головною метою яких є навчання, виховання і передавання знань (освіта), формування компетенцій особистості, які наближають її до стану ідеалу якості Людини (якості особистості і якості професіонала).

Висновки. Отже, постановка проблеми розвитку людини в історії і теорії педагогічного знання здебільшого була спрямована на вивчення педагогічних аспектів забезпечення гармонічного розвитку особистості учня та спиралась на певні освітні парадигми, зумовлені соціальним попитом. Аналіз історіогенези проблеми розвитку особистості в педагогіці здійснений у спосіб модельної реалізації його феноменології дає підстави для виокремлення природовідповідної, теоцентристської, натурцентристської, соціоцентричної, антропоцентрованої, гуманістичної, кваліфікаційно-компетентнісної, холістичної освітніх моделей. Реінтеграція (відновлювана взаємодія, оновлення) їх змісту може демонструвати історіогенез феноменології розвитку людини в багаторівневій освітній системі. Специфікою педагогічного вивчення феномену розвитку є визначення його закономірностей у певних створених соціально-культурних умовах, що реалізуються в організований спосіб навчання і виховання, у зв'язку з чим постає питання їх спрямованості на особистісне, професійне і культурне зростання як спільне архізавдання людини і системи безперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти від 17 квітня 2002 року N 347/2002/ [Електронний ресурс] / Режим доступу: www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
2. Концепция педагогического образования: типовой учеб. план. – М.: Гособразование СССР, Управление подгот. повышения квалификации и переподгот. пед. кадров, УМО, 1989. – 17 с.
3. Новичков В.Б. Два подхода к концепции педагогического образования / В.Б. Новичков, К.М. Ушаков. // Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура, организационные формы: сб.науч.тр. / под ред. В.Б. Новичкова. – М. : АПН СССР,1989. – 106 с.
4. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.
5. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку/ В.І. Луговий за заг.ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196с.

6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике./ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. – 448с.
7. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1984. - 435 с.
8. Бордовская Н.В., Педагогика: учебник для вузов. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: «Питер». – 307 с.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
10. Dewe, B., Theorien der Erwachsenenbildung. / B.Dewe, G.Frank W. Huge. – Ein Handbuch. Hueber, München, 1988. – P. 45-49.
11. Субетто А.И. Этика педагогических инноваций [Електронний ресурс] А.И.Субетто.Режимдоступу:http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120169.htm