

УДК 101.1 371.13

С. О. Ганаба
доктор філософських наук,
доцент кафедри філософських дисциплін
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

АНТРОПОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ДИДАКТИКИ ІЗ ПОЗИЦІЙ КОНЦЕПЦІЇ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Реалії сучасного світу позначені швидкими змінами, що зумовлені серією дивовижних науково-технічних винаходів. Ці зміни внесли дисонанс у всі сфери життя людини, створюючи ситуацію невизначеності й непрогнозованості, а отже, втрати цілісності в їхньому розумінні й осмисленні. Сучасність дедалі більше засвідчує «кінець знайомого світу» (І. Валлерстан), оскільки перепоновена тривожними прогнозами, небезпечними ризиками, масштабними кризовими явищами тощо, які зруйнували не лише структури світового порядку, а й логіку їх існування.

Ситуація перманентних змін породжує фрагментарність світосприйняття й світорозуміння їх людиною. Уявлення людини про світ і саму себе, за словами З. Баумана, розсипаються на низку моментальних знімків, кожен із яких фіксує в її уяві лише власне відображення, яке, зазвичай, не пов'язане із зображенням сусіднього кадру. Як результат, людина не спроможна послідовно конструювати ідентичність світу. Тому свої зусилля вона спрямовує на експерименти із хаотичними, фрагментарними формами світу, повсякчас за необхідності збираючи та розбираючи їх [1, с. 109]. Щоб вижити й бути успішною в реаліях мінливого світу, людина приречена як культивувати в собі нові культурні начала, примірювати нові образи й створювати нові ідентифікації, так і формувати вміння їх позбуватися та обирати інші, залежно від зміни ситуації чи контексту буття. У цих діях вона розкриває й використовує всю свою екзистенціальну природу, презентувавши себе як певну єдність у множині.

У цьому зв'язку актуалізується потреба переосмислення антропологічних орієнтирів розвитку освіти, зокрема дидактики як теорії навчання, із тим, щоб допомогти людині відшукати адекватні відповіді на виклики сучасності, виконавши превентивну функцію її підготовки до життя в епоху цивілізаційних змін. Ідеться про відхід у навчальних практиках від (1) розуміння людини як одновимірної, (2) визнання однофакторності в її розвитку, (3) орієнтації на формування вміння лише накопичувати знанневий ресурс, а не його створювати. Пріоритетом в освітній діяльності визначається людина-дослідник, яка постійно залучається до активного процесу винаходів, обираючи власний шлях у пізнавальній діяльності, розвиваючи індивідуальні здібності й свої уподобання. Пізнавальну та практичну невизначеність вона долає лише за умови використання різноманітного спектру своїх загальнолюдських, соціальних, національних, індивідуально-неповторних тощо рис. У розумінні цілісності й складності світу людина використовує складну, цілісну природу своєї екзистенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен складності й цілісності як спосіб побачити світ по-іншому, розгледіти старі проблеми в новому світлі розглядається в низці досліджень. Науковцями представлена розмаїта палітра концептуальних підходів у поясненні природи цілісності й складності. У дослідженнях кібернетики Н. Вінера, у теорії загальних систем Л. фон Берталанфі, синергетиці Г. Гакена, теорії гіперциклів М. Ейгена, концепції автопоезиса У. Матурані і Ф. Ва-

рели, у нелінійній термодинаміці І. Пригожина, Г. Нікола та інших презентовано оригінальні теорії пояснення природи складних адаптивних систем, особливостей пізнання природи складного, саморозвитку складних явищ, функціонування складного мислення тощо.

Презентація навчального процесу як складного, відкритого, нелінійного представлена в наукових розвідках В. Аршинова, В. Буданова, І. Бескової, Л. Бевзенко, В. Василькової, В. Войцеховича, Н. Кочубей, О. Робуль, Г. Рузавіна та інших. Релевантними в цьому контексті дослідження є праці Л. Горбунової, С. Клепка, М. Култаєвої, Т. Троїцької, С. Пролеєва, І. Предборської, присвячені обґрунтуванню нових орієнтирів модернізації освіти.

Оригінальними є напрацювання вітчизняної філософсько-педагогічної думки. Зокрема, у роботах Г. Сковороди, В. Зеньковського, С. Русової, С. Валея, Г. Ващенка та інших презентовано людину як гармонійне поєднання раціонального й ірраціонального, розуму й духу, як єдність і взаємодію анатомічних, фізіологічних, психічних, психологічних, інтелектуальних тощо характеристик особистості. Їхній дослідницький доробок містить потужну скарбницю ідей, що орієнтують навчальний процес на становлення людини як найвищої соціальної цінності, на розкриття здібностей і задоволення її потреб та інтересів. У реаліях сьогодення він не втратив своєї актуальності й значущості, оскільки резонує із провідними педагогічними тенденціями.

Метою статті є акцентуація уваги на необхідності переосмислення антропологічних орієнтирів розвитку дидактики як теорії навчання із позиції концепції цілісної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тлумачний словник української мови трактує цілісність як внутрішню єдність і зв'язаність елементів у єдине ціле, їх відносну автономність і незалежність від навколишнього середовища [2, с. 1365]. Внутрішня єдність і зв'язаність елементів у єдине ціле вказують на наявність між ними заплутаних, нетривіальних зв'язків. Визначальним фактором у такому єднанні є не величина сукупності елементів, а заплутаність, оригінальність взаємозв'язків між ними, які поєднують елементи в єдине ціле й роблять це ціле складним. Тобто, єдність базується на основі єднання різноманітності й засвідчує цілісну багатоманітність взаємозв'язків конкретної речі (явища, системи) зі світом, який швидко розвивається, змінюється та набуває нових рис, зберігаючи свою ідентичність складного, незважаючи на різні метаморфози. На цих засадах Е. Морен пропонує так розуміти складне: «Складність виникає в самій серцевині Єдиного водночас як відносність, співвіднесеність, різноманітність, несхожість, двоїстість, двозначність, невизначеність, антагонізм, і в поєднанні цих понять, які є стосовно одне одного додатковими, конкуруючими та антагоністичними» [8, с. 183–184].

Крізь призму вище окреслених міркувань французький соціолог презентує своє бачення людини як багатовимірного складного цілісного суб'єкта. Він звертає увагу на те, що пізнавальні парадигми, які спрощують,

редукують світ людини до світу природи чи розглядають його лише як елемент соціуму, заважають розумінню складності людської природи як подвійної єдності людського буття (одночасної належності людини до природи та відокремлення людини від світу природи). Людина за своєю природою є множинною єдністю й унікальною різноманітністю, своєрідною «точкою голограми, яка несе в собі Космос» [9, с. 52]. Відтак Е. Морен переконує в необхідності розуміння того, що будь-яка людина творить у собі певний великий світ. Вона здатна нести в собі «свою внутрішню множинність, свої віртуальні індивідуальності, нескінченність химерних персонажів, поліекзистенцію в реальному та мрійливому, у сні й наяву, у покорі та порушеннях, у явному й таємному ... у своїх потаємних печерах і у своїх бездонних глибинах» [9, с. 52]. Усе різноманіття людського ества та його виявів сплетене, зіткане в певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю і множинністю. Людину не можна редукувати до якоїсь певної характеристики, оскільки втрачиться сама її сутність. Вона не має нічого спільного із певними ізолюваними функціями. Її внутрішня природа виражається й діє в комплексі та сприймається зовнішньо в комплексі. Складність людини засвідчує потенційну різноманітність людських образів, відображає особливості людської поведінки і специфіку психічних реакцій у різних ситуаціях соціальної взаємодії тощо. Власне цю обставину необхідно враховувати у практиках освітньої діяльності.

Варто зазначити, що ідея залучення цілісної, складної природи людини в навчальну діяльність не є новою для освіти. Зокрема, мета й завдання радянської освіти спрямовувалися на втілення у практику життя ідеалу «нової людини» доби комунізму – гармонійно, всебічно розвиненої особистості. Така мета може бути розглянута як радянський варіант розуміння людини – цілісним й складним суб'єктом, критерієм якої слугувала ідеологічна відданість ідеям партії. Цей ідеал проголошений у програмі КПРС і низці партійних документів, став орієнтиром для радянської освіти й, відповідно, побудови навчальної діяльності. Зокрема, навчальний посібник «Дидактика», що був виданий у 1957 р., розглядав зміст освіти радянської школи як систему знань, умінь і навичок, якими мають оволодіти учні у процесі навчання відповідно до цілей комуністичного виховання. Стверджувалося, «що в процесі засвоєння змісту освіти відбувається всебічний розвиток розумових й фізичних здібностей, формується їх науково-матеріалістичний світогляд, комуністичні погляди й переконання і відповідна поведінка» [4, с. 45]. В іншому навчальному посібнику «Дидактика сучасної школи», що був виданий у 1987 р., зазначалося, що навчальний процес передбачає реалізацію навчальної, виховної й розвивальної мети. Вони об'єднані загальним завданням усебічного гармонійного розвитку учнів. Усебічний розвиток особистості, на думку авторів посібника, «означає зростання її духовних і фізичних сил, її творчих здібностей та індивідуальних обдарувань, формування людини як працівника – виробника матеріальних і культурних благ, як громадянина й суспільного діяча, як моральної й культурної особистості, носія високих етичних і естетичних цінностей, що вимагають спільних зусиль сім'ї, школи, культурних закладів, виробництва й усієї системи суспільних відносин» [5, с. 36–37].

Такий підхід передбачає реалізацію навчально-виховної діяльності шляхом постійного керівництва й впливу на особистість, яка сприймається як об'єкт владних маніпуляцій з боку наставників. Мета й завдання освіти сформульовані в душі формувального підходу. Звертаючи увагу на цю обставину, Г. Гуменюк стверджує,

що за такого підходу формування освітньої мети як єдино зовнішньо заданої константи (зокрема людина як «усебічно розвинута особистість»), по-перше, набуває формальності, абстрактності, відчуженості, оскільки це поняття варто тлумачити як спробу реалізації всіх напрямів її розвитку, що є бажаними й заздалегідь окресленими; по-друге, абсолютний образ людини як усебічно розвиненої особистості суперечить ідеї сучасної філософії про неможливість єдиного дискурсу людини; по-третє, прагнення до формування всебічно й гармонійно розвинутої особистості не враховує її потреби до адаптації у швидкозмінних умовах сучасного суспільства, що зумовлює неможливість співжиття і співіснування в ньому такої особистості [3, с. 169]. Ідея гармонійно розвиненої особистості, що культивувалася в радянській педагогіці, не відповідає реаліям часу. Вона відштовхувалася від інтересів і потреб ідеологічно заангажованого суспільства, а не тих, хто навчається. Ця обставина, у свою чергу, зумовлює необхідність перегляду принципів і засад дидактики, пошуку нових орієнтирів її розвитку, які враховували б цілісну складну природу людини.

Визначальною умовою в навчанні є врахування індивідуально-психологічних особливостей учасників освітньої взаємодії, розкриття тих потенційних можливостей, які закладені в них природою. Відповідно, не їхні інтереси, уподобання й нахили пристосовуються до методів викладання предмета, а, навпаки, способи навчально-пізнавальної діяльності добираються до можливостей, здібностей та інтересів учня/студента. Ідеться не про орієнтацію в процесі навчання на якогось середнього учня, а про таку освіту, у якій особистість учня/студента, його/її інтереси й запити стають центром уваги педагога. Викладання презентується як сумісна пізнавальна діяльність суб'єктів педагогічного процесу. Педагог, навчаючи, продовжує шукати, досліджувати, а отже, навчатися.

Наступним орієнтиром розвитку дидактики є створення умов, за яких стають можливими процеси «народження» знань тими, хто навчається. Вихідною позицією є розуміння того, що методи навчання розглядаються лише як загальна програма дій, а не як конкретний спосіб навчальної взаємодії. Це способи, які навчають нас учитися, а тому визначають лише магістральний напрям пошуку. Таке розуміння методів певною мірою протистоїть уніфікованим способам здобуття й передавання знань, що зводяться до конкретної суми «технічних» рецептів, правил і приписів їх реалізації. Єдино вартісним визнається те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знанневої конфігурації. Приріст знання відбувається не послідовно, а хаотично, оскільки пов'язаний із особистісним досвідом та індивідуальною природою людини.

Також орієнтиром розвитку дидактики є набуття суб'єктами навчання вміння концептуалізувати, бачити взаємодію частин і цілого, відновлювати єдність фрагментарного знання у природничих і гуманітарних науках. Фрагментарність знання зумовлює деформоване бачення реальності й не дає людині змоги адекватно реагувати на калейдоскопічність змін економічного та політичного характеру, екологічну кризу, девальвацію моральних норм і духовних цінностей тощо. Тому першочерговим завданням освітньої сфери Е. Морен вважає подолання розпорошеності знань, яка заважає висвітлити складність і багатогранність людини й світу, у якому вона живе та який творить [9].

Знання, що виникає у процесі навчання, є частиною внутрішнього світу тих, хто навчається і хто навчає, їхніх інтересів, цінностей і цілей. Тому конфігурація знання має розглядатися як цикл, який не зводиться до

одного значення, а спонукає до нових розмислів. Такі знання позбавлені уніфікованості, стандартизованості, оскільки їхня природа має суб'єктивний характер, вони творяться, а не надаються людині в «готовому вигляді». Редукція і спрощення – необхідні елементи для процедури аналізу, не можуть бути головними рушіями дослідження та пояснення явищ, оскільки відсікають, нівелюють усе те, що не підлягає спрощенню, усе те, що має складну організацію. Будь-яка система, яка має на меті «логічно» пояснити увесь світ, є надто раціоналізованою й «мертвою» структурою, що продукує скам'янілі думки, знання, які значною мірою не здатні вступити в комунікацію із життям.

Фактично, зазначені вище міркування торують шлях для реалізації міждисциплінарного підходу в навчальній діяльності. Міждисциплінарну інтеграцію в освіті не потрібно розглядати як екстенсивне поєднання різних знань в одному предметі, їх універсалізацію й енциклопедизацію. Якщо наукові факти та ідеї добираються на підтвердження чи заперечення певної концепції або теорії, то таке інтегративне об'єднання набуває завершеного характеру. Міждисциплінарний синтез є продуктивним за умови, якщо він зберігає відкритий характер, він виявляє здатність повсякчас запропонувати нові знанніві конфігурації для розгляду тієї чи іншої проблеми. Єдино вартісним визнається те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нового погляду на проблему та шляхи її вирішення. Міждисциплінарна інтеграція вимагає від учасників освітньої взаємодії позбутися стереотипних правил, уникати шаблонних зразків, уніфікованих підходів, орієнтуючись на особистісне бачення окресленої проблеми і творчий підхід до її розв'язання. На думку С. Клепка, інтеграція не може бути зведена «лише до перетасування знань із монокурсів в інтегративні дисципліни», оскільки інтеграція передбачає «взаємодію принципів монізму й плюралізму, системності та асистемності, логіки – інтуїції, точності – невизначеності, центричності – ацентричності, алгоритму – парадоксу, нарешті, монокультурності – полікультурності в здобуванні особистісного знання» [7, с. 31].

Цілісність і складність людини презентується як взаємодія її індивідуального світу із природним довкіллям і суспільним середовищем. Така взаємодія уподібнюється взаємодії Мікрокосму із Макрокосмом. Навчальний заклад у цьому процесі уявляється своєрідним «серединним космосом», об'єднують ланкою між особою як мікрокосмом і суспільством як макрокосмом. Це середовище, у якому людина перебуває в різноманітних «межових» ситуаціях, балансує між раціональними й ірраціональними виявами своєї природи й чітко сформованим соціальним запитом держави. Екстраполяція цього розуміння взаємодії у практику навчання дає змогу обґрунтувати необхідність переходу до особистісно-орієнтованого навчання, згідно із яким освіта постає як середовище реалізації індивідуального потенціалу людини. Навчання розумітиметься як цілісність, що підпорядковується й визначається частинами. У навчальній діяльності людина розглядатиметься не як засіб реалізації певних навчальних проєктів, не як інструмент маніпуляції, а як мета, активний суб'єкт, здатний творити розуміння світу довкола себе й водночас відстоювати власну унікальну самобутність. Ціле не трактується як сума частин, оскільки за таких умов частини підпорядковуватимуться цілому, «розчинятимуться» в ньому, проєктуючи лише його властивості й характеристики. На цю обставину звертає увагу І. Добронравова. Дослідниця вважає, що ціле не збирається із частин як із кубиків, а у своєму розвитку формує свій склад, свої

частини із наявних елементів середовища. «Ціле, що самоорганізовується, створює собі частини з елементів середовища в процесі свого становлення», – пише І. Добронравова [6, с. 49]. Процесуальний характер систем зумовлює в них емерджентні феномени (явища, властивості), а динаміка змін цілісної складності – зміну її елементів. Не лише складний об'єкт здатний демонструвати неочікувані властивості, а й його елементи, складові також набувають нових характеристик. Будівельним матеріалом у цьому процесі є хаотична неупорядкованість елементів, яка зможе бути необмеженим і креативним у творенні нової смислової природи складності. У процесі самоорганізації важко щось передбачити. Сценарій і зразки в цьому випадку відсутні. Головною умовою розвитку постає випадковість і ймовірність, здатність до багатоваріантності шляхів розвитку. Ціле не розуміється як сума простого, воно отримує можливість самовибудовуватися в нові конфігурації за рахунок розвитку частин.

Висновки. Потреба переосмислення й пошуку антропологічних орієнтирів розвитку дидактики зумовлена низкою сучасних соціокультурних змін, які засвідчили неупорядкованість, складність, багатолікості світобудови.

У розумінні цілісності й складності світу людина використовує складну, цілісну природу своєї екзистенції. Щоб допомогти людині відшукати адекватні відповіді на виклики сучасності, сфера освіти має зазнати суттєвого переформатування своєї діяльності в напрямі від людини, яку навчають, до людини, котра навчається. Ці процеси передбачатимуть таке: визнання пріоритетності творення нових знань, а не споживання готової інформації; уміння комплексно й контекстуально розглядати проблеми та окреслювати нові у звичних для людини ситуації; здатність людини до саморозвитку й самотрансформації з метою реалізації свого життєвого потенціалу.

Ураховуючи ту обставину, що проблема модернізації освітньої діяльності і її переорієнтації на сучасні реалії є багатогранною та складною, доцільно продовжити у окресленій проблемі, зокрема більш детально розглянути проблему інтеграції знань у навчальному процесі.

Література

1. Бауман З. *Текущая современность* / З. Бауман ; пер. с англ. ; под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел – К. ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
3. Гуменюк Г. Антропологічний поворот в освіті постсучасності / Г. Гуменюк // *Філософія освіти*. – 2012. – № 1–2 (11). – С. 165–175.
4. Данилов М.А. *Дидактика* / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1957. – 518 с.
5. *Дидактика современной школы* : [пособие для учителей] / [Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кушарина, Ю.А. Кусый и др.] ; под ред. В.А. Онищука. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
6. Добронравова І.С. *Нелінійне мислення* / І.С. Добронравова // *Філософська та соціальна думка*. – 1991. – № 6. – С. 49–60.
7. Клепка С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина III / С. Клепка // *Філософія освіти*. – 2006. – № 3 (5). – С. 22–32.
8. Морен Э. *Метод. Природа природы* / Э. Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
9. Морен Э. *Образование в будущем: семь неотложных задач* / Э. Морен // *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.

Анотація

Ганаба С. О. Антропологічні орієнтири розвитку дидактики із позицій концепції цілісної особистості. – Стаття.

У статті розглядається проблема переосмислення антропологічних орієнтирів розвитку дидактики. Необхідність пошуку нових орієнтирів зумовлена кардинальними змінами, які охопили всі сфери життя й зумовили фрагментарне світосприйняття їх людиною. Наголошується, що пізнавальну й практичну невизначеність можна подолати лише за умови використання різноманітного спектру загальнолюдських, соціальних, національних, індивідуальних факторів. У розумінні цілісності й складності світу людина використовує складну, цілісну природу своєї екзистенції. Підкреслюється, що основними орієнтирами в розвитку дидактики є врахування індивідуально-психологічних особливостей учасників освітньої взаємодії, розкриття тих потенційних можливостей, які закладені в них природою. Цілісність людини презентується як взаємодія її індивідуального світу із природним довкіллям і суспільним середовищем. Навчальний заклад у цьому процесі уявляється своєрідним «серединним космосом», об'єднують ланкою між особою як мікрокосмом і суспільством як макрокосмом. Це середовище, у якому людина перебуває в різноманітних «межових» ситуаціях, балансує між раціональними та ірраціональними виявами своєї природи й чітко сформованим соціальним запитом держави.

Ключові слова: дидактика, цілісність, складність, антропологічні орієнтири.

Аннотация

Ганаба С. А. Антропологические ориентиры развития дидактики с позиций концепции целостной личности. – Статья.

В статье рассматривается проблема переосмысления антропологических ориентиров развития дидактики. Необходимость поиска новых ориентиров вызвана кардинальными изменениями, которые охватили все сферы жизни и способствовали фрагментарному восприятию их человеком. Подчеркивается, что познавательную и практическую неопределенность можно преодолеть только в условиях использования разнообразного спектра общечеловеческих, социальных, национальных, индивидуальных факторов. В понимании целостности и сложности

мира человек использует сложную, целостную природу своей сущности. Определяется, что основными ориентирами в развитии дидактики является раскрытие индивидуально-психологических особенностей участников образовательного взаимодействия, их потенциальных возможностей, которые заложены природой. Целостность человека представлена как взаимодействие его индивидуального мира с природной и общественной средой. Учебное заведение в данном процессе представляется своеобразным «серединным космосом», звеном, которое объединяет между собой личность как микрокосмос и общество как макрокосмос. Это среда, в которой человек пребывает в различных «граничных» ситуациях, балансируя между рациональными и иррациональными проявлениями своей природы и четко сформированным социальным запросом государства.

Ключевые слова: дидактика, целостность, сложность, антропологические ориентиры.

Summary

Hanaba S. O. The anthropological orientations for the development of didactics in the context of the “whole person”. – Article.

The problem of rethinking of anthropological orientation of didactics is considered in the article. The need to find new targets caused dramatic changes that swept all spheres of life and led to fragmented worldview of man. It is noted that the cognitive and practical uncertainty can be overcome only if the use of a diverse range of human, social, national and individual factors. In the understanding of the integrity and complexity of the world a person uses a complex, integrated nature of its existence. It is emphasized that the main focus in the development of didactics is the consideration of individual psychological characteristics of participants of educational interaction, the disclosure of potential opportunities that are inherent in their nature. The integrity of the person presented as the interaction of individual world environment and social environment. The school in this process seems a kind of “median space”, a connecting link between the individual and society. This is the environment in which a person is in various “boundary” situations, balancing between rational and irrational manifestations of its nature and clearly formed social needs of the state.

Key words: didactics, integrity, complexity, anthropological orientations.