



УДК 37.014.542

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1\(202\)-46-51](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-1(202)-46-51)

Руслан Басенко

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-9760-6321>

ЦІЛІСНА ОСВІТА ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ВИМІРИ ДЕФІНІЦІЙ

A Присвячено ретроспективному концептуальному аналізу історико-педагогічних та інноваційних підходів до осмислення категорії «цілісна освіта особистості». Автор, розуміючи цілісну освіту як атрибутивну основу сучасного суспільства, виокремлює шість концептуально-методологічних ліній аналізу цієї педагогічної категорії: планетарно-соціальну, антропологічну, цільову, змістову, акмеологічну. У дослідженні ретроспективно розглянуто освітософські пошуки раннього Нового часу (кінець XV – середина XVII століття). Зазначено, що в тогочасну добу в Європі відбулися серйозні соціокультурні зміни, драйверами яких стали модерні світські та релігійні культурно-філософські системи – Ренесанс та філософія раціоналізму, протестантська Реформація, католицьке Відродження, а на східнослов'янських землях – реформована православна традиція. Доведено, що саме в межах цих культурно-філософських систем було не тільки вибудовано та теоретично обґрунтовано ідею цілісної освіти особистості, але й докладено максимум зусиль для її реалізації серед широких верств ранньомодерного суспільства.

Ключові слова: цілісна освіта; особистість; інноваційний світ; навчання; виховання; інтеграція змісту освіти; розвиток; концептуально-методологічна лінія

S **Ruslan Basenko. Holistic education of personality: historical-pedagogical and innovative dimensions of definitions.**

The article is dedicated to a retrospective conceptual analysis of historical, pedagogical and innovative approaches to understanding the category of «holistic education of the individual». The author, understanding holistic education as an attributive basis of modern society, identifies six conceptual and methodological lines that reveal different aspects in his understanding: planetary-social (as legitimation of holistic education by the integrity of the world and the totality of systemic social connections of a person acquired in the process of interaction with the environment); anthropological (holistic education testifies to the anthropological essence of a person, which is the unity of biological, social, psychological and spiritual components; holistic education calls for a holistic, solidary, complete and integral humanism); target (the ideal of a comprehensively and harmoniously developed personality, a universally holistic person and a personality of a holistic worldview as the goal of education); paradigmatic (holistic education as an educational paradigm that presents itself through goals, principles, content, a system of methods, organizational and pedagogical activities, etc.); content (holistic and integrated content of educational material, competency-based basis, consistency and integration of its didactic representation); acmeological (understanding of holistic education according to the criterion of the method of implementation – continuous education, lifelong education, self-education and self-development). The study retrospectively examines the formation and osophical searches of the early modern period (end of the 15th – mid-17th centuries). At that time, serious sociocultural changes occurred in Europe, the drivers of which were modern secular and religious cultural and philosophical systems – the Renaissance and philosophy of rationalism, the Protestant Reformation, the Catholic Renaissance, and in the East Slavic lands – the reformed Orthodox tradition. It is proved that it was within the framework of this cultural and philosophical system that not only the idea of a holistic education of the personality was built and theoretically substantiated, but maximum efforts were made to implement it among the broad strata of early modern society.

Key words: holistic education; personality; innovative world; training; education; integration of the content of education; development of the conceptual and methodological line

Басенко Руслан Олександрович, кандидат педагогічних наук, докторант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заступник директора з науково-педагогічної роботи, міжнародної та грантової діяльності, Полтавський інститут економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Україна

Basenko Ruslan. Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Student of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, International and Grant Activities, Poltava Institute of Economics and Law of the Open International University of Human Development «Ukraine», Ukraine

E-mail: basenko_ruslan@ukr.net

Актуальність проблеми. Одним із-поміж визначальних атрибутів інноваційного суспільства є освіта, субстанціональна значущість якої виявляється не лише у трансляції та употужненні знань, а й насамперед засвідчується онтологічним потенціалом творення сучасного світу. Верифікованим тисячолітнім поступом людства є той факт, що освіта і якість життя – нерозривні категорії, діалектичний зв'язок між якими детермінований узалежненням долі людства від трансляції системи знань, образів культури, способів мислення та форм діяльності. Так, у визначенні Індексу людського розвитку (Human Development Index) – інтегрального показника, який ООН щорічно розраховує для порівняння рівня життя різних регіонів і країн, із-поміж трьох критеріїв, за якими проводяться розрахунки, рівень освіти та доступ до знань займає другу позицію (перша – здоров'я та довголіття, третя – матеріальне благополуччя). У доповіді «Індекси та індикатори людського розвитку. Оновлені статистичні дані» («Human Development Indices and Indicators: Statistical Update»), яка була підготовлена у межах Програми розвитку ООН (United Nations Development Programme) зазначено: «З точки зору людського розвитку, справжній прогрес може бути досягнутим винятково шляхом забезпечення якості освіти, здоров'я та інших сфер життєдіяльності людства» [17].

Сучасний світ – світ синергії, світ поєднання раціонального та інтуїтивного, індивідуального та соціального. Людство дедалі впевненіше долає метафізичний дуалізм, властивий мисленню попередніх епох і рухається у напрямі динамічної рівноваги. Цілком природно, що антропологічний запит початку XXI століття – цілісна та універсальна особистість, що володіє системою «м'яких навичок», здатна долати щоденні стреси, всезагальний апатичний та агресивний фон, має системний і цілісний погляд на політичні, соціокультурні та інші процеси сьогодення, є розважливою, раціональною та поміркованою, усвідомлює, що кожну хвилину свого життя виявляє себе через різні соціальні ролі, сприйняття яких формують її імідж та репутацію. Така соціокультурна панорама вмотивовує звернути увагу на освітній шлях подолання сучасних викликів – якісну цілісну освіту та педагогіку цілісного світорозуміння. Їхня мета – навчити особистість бачити світ у динамічній єдності його ключових ознак і характеристик.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Попри те, що проблематика якісної освіти, шляхи досягнення ідеалів цілісної освіти, холізму та інтегрованого змісту навчання нині належать до інноваційного тезаурусу та добре корелюють із сучасною «науковою модою», теоретичне осмислення історичного шляху розвитку цілісної освіти та інтегрованого навчання, можна визначити як спорадичне, їхній аналіз потребує більшої уваги дослідників, педагогів-практиків і громадськості. Окремі аспекти цілісної освіти були предметом наукових студійовань вітчизняних (Б. Год, М. Гриньова, В. Ільченко, В. Кремень, О. Лавріненко,

В. Ничкало та ін.) і зарубіжних (Г. Гарднер, Р. Міллер, Д. Слоан, Р. Кеслер, С. Форбс та ін.) учених.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як бачимо, нині відчувається необхідність історико-педагогічної та освітософської експлікації цілісної освіти та педагогіки цілісного світорозуміння. Мова йде про важливість дослідження шляхів розвитку та збагачення гуманістичної ідеї цілісної освіти особистості в широкому європейському цивілізаційному контексті. Відомо, що її витoki сягають доби Античної цивілізації, творці якої запропонували ідеал калокагатії та визначили людину як міру всіх речей. У той же час, модерне осмислення ідеї цілісної освіти особистості вперше було здійснено європейцями у добу раннього Нового часу (кінець XV – середина XVII століття). У цей час у Європі відбулися серйозні соціокультурні зміни, драйверами яких стали модерні світські та релігійні культурно-філософські системи – Ренесанс та філософія раціоналізму, протестантська Реформація, католицьке Відродження, а на східнослов'янських землях – реформована православна традиція. Саме в межах відповідних світоглядних систем було не тільки вибудовано та теоретично обґрунтовано ідею цілісної освіти особистості, але й докладено максимум зусиль для її реалізацію серед широких верств ранньомодерного суспільства.

Гносеологічної та практичної актуалізації запропонованій темі дослідження додають декілька аспектів: *по-перше*, у вітчизняному та зарубіжному історико-педагогічному дискурсах на сьогодні не відомо комплексного дослідження, у якому було б компаративно вивчено проблему розуміння сутності якісної освіти в європейських світських і релігійних системах раннього Нового часу, зокрема у межах освітософської системи Товариства Ісуса; *по-друге*, дослідження історичного досвіду обґрунтування та реалізації траєкторій розвитку якісної освіти особистості дає змогу зрозуміти сутність сучасного виховного ідеалу, «впізнати» сучасні цінності освіти в історичних педагогічних уявленнях; *наступне*, осмислення педагогічного змісту якісної освіти відкриває шлях подолання викликів, які постають перед сучасною освітою в умовах інтернаціоналізації та універсалізації, дає змогу провести історико-педагогічну «експертизу» сучасних траєкторій розвитку освітнього простору; *нарешті* – історико-педагогічне осмислення розвитку ідеї освіти у ранній Новий час сприятиме точнішому розумінню шляхів історичного поступу європейської цивілізації, дозволить не лише підтвердити її історичну єдність, але й «реабілітувати» українську історію від міфологічних тверджень про її історичну відособленість від сім'ї європейських народів, адже східнослов'янські землі були невід'ємним складником ранньомодерного збагачення ідеї цілісної освіти.

Мета статті полягає у концептуальному аналізі історико-педагогічних і сучасних підходів до тлумачення категорії «цілісна освіта особистості», структуриванні існуючого наративу та обґрунтуванні су-

часного інтегрованого розуміння змісту цілісної освіти особистості.

Викладення основного матеріалу. Історіо- та освіто-софський аналіз концепції «цілісної освіти» засвідчує її багатомірне розуміння. Від епохи Античності до наших днів ідея розвитку особистості цілісного світорозуміння не втрачає своєї актуальності. Інтеграція змісту освіти стала невід'ємним атрибутом європейської моделі організації шкільництва [10].

Водночас сьогодні ідея цілісної освіти звучить із новими контекстами, її розвиток розглядається у площині розв'язання екологічної та моральної кризи сучасності, цілісна освіта стає ключовою умовою безпеки нації та досягнення пріоритетів сталого розвитку людства, нарешті цілісне сприйняття світу є основою людиноцентризму [9].

Філософською основою цілісної освіти та педагогіки цілісного світорозуміння є концепція холізму (від грец. holos – ціле, увесь). Холізму протистоїть веризм (від грец. meros – частина), а також редуccionізм, елементаризм, механіцизм. Основа ідея холізму – пріоритет цілого над частинами, положення про те, що частини чають сенс винятково як складники одного цілого. Важливо підкреслити, що холістичне світорозуміння поширене, насамперед, серед природничих наук, натомість філософська та педагогічна рефлексія виявляє стриманість в інтеграції його методології до власного категоріального апарату [13, с. 1–2].

Водночас сучасні світові тенденції закликають гуманітаристику звернути увагу на неможливість антиномічного сприйняття світу, визнати важливість універсальності та цілісності як атрибутів сучасної особистості.

Філософське осмислення поняття «цілісна освіта», насамперед, умотивовує звернути увагу на його планетарний аспект. Світ – цілісність, Відтак *першою концептуально-методологічною лінією* розуміння цілісної освіти є *планетарно-соціальна*, яке виходить із положення про те, що цілісна освіта відповідає цілісній сутності світу, а також ураховує той факт, що життя людини – це система зв'язків із суспільством і оточуючим світом.

Друга концептуально-методологічна лінія філософського осмислення цілісної освіти – *антропологічна*. У межах її теорії конститується розуміння людини як цілісності, долається фрагментаризація особистості, підкреслюється єдність раціональної, матеріальної, соціальної, психологічної, емоційної та духовної сторін особистості. Антропологічне розуміння світу утверджує ідею про єдність тілесного і духовного, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та інтуїтивного, матеріального та ідеального, колективного та індивідуального, реального та потенційного, статичного і динамічного, кінечного і безкінечного, жіночого і чоловічого, мажорного і мінорного etc [3, с. 54].

Антропологічна лінія цілісної освіти є її методологією, яка стверджує, що цілісність є атрибутивною характеристикою людини, відтак іманентною їй може бути винятково цілісна освіта.

Третьою концептуально-методологічною лінією розуміння цілісної освіти є *цільова* – уявлення про едукологічний і людинотворчий потенціал ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості. У межах такого підходу цілісна освіта розглядається через її мету і результат – універсально-цілісна особистість, що володіє системою життєвих компетентностей [12].

Цілісна освіта – це освітня модель, основні інтенції якої спрямовані на розвиток цілісної особистості, людини цілісного світорозуміння, яка має системний погляд на світ і соціокультурні процеси.

Методологічний потенціал концепції цілісної освіти дає змогу розглядати її у площині універсумної системи, яка парадигмально виступає сукупністю взаємопов'язаних знань, методів і цінностей (Т. Кун) [6, с. 132].

Відповідно *четвертою концептуально-методологічною лінією* розуміння цілісної освіти є її інтерпретація як *парадигми*, що включає такі складники: *телеологічний* (мета, завдання освіти, виховання, едукація, їхнє місце у цілях розвитку людства etc), *онтологічний* (питання про сутність освіти, її місце у суспільній свідомості etc); *епістемологічний* (сутність знання, принципи дидактичної репрезентації знання, холізм, редуccionізм, аналітичний і парадигмальний рівні пізнання etc); *антропологічний* (місце людини в структурі освіти, мотивації вчителя, гуманізм, дитиноцентризм, рівні виховальних відносин etc); *аксіологічний* (система цінностей, що покладені в основу освіти, кодекс цінностей інноваційного суспільства, рівні їхньої взаємної кореляції, питання про те, наскільки цінності освіти і цінності, що покладені у зміст освіти і виховання відповідають пануючим у суспільстві аксіологічним пріоритетам, ризики девальвації цінностей, превентивна методологія протидії етико-моральному нігілізму etc); *методичний* (система методів, прийомів, форм і технологій навчання і виховання); *організаційно-педагогічний* (кадрове, методичне, наукове забезпечення освіти, етико-естетичні виміри педагогічної діяльності, філософія педагогічної майстерності, мистецтво красномовства); *праксеологічний і морально-етичний* (освітня практика, актуальні та дискусійні питання діяльності освітянина etc); *естетичний* (філософія педагогічної майстерності, мистецтво красномовства etc); *соціокультурний* (соціальний ефект освіти, місце і роль трансляції знань засобами системи освіти у цивілізаційному та соціокультурному розвитку людства etc); *економічний та ергономічний* (децентралізація, розподіл економічних ресурсів, матеріальні чинники мотивації вчителя та удосконалення освітнього середовища etc); *процесуально-інституційний* (логістика освіти, менеджурвання освітньої сфери, норми і правила в системі освіти, шаблонність VS креативність, стандартизованість VS індивідуальна ініціатива в реалізації освітньої місії etc); *результативний* (відповідність мети результату).

Аналіз існуючої освітософської палітри трактувань цілісної освіти вимагає звернути увагу на те, що холізм як фі-

лософія цілісності передбачає таку єдність, за якої окремі складники мають сенс винятково як частини цілого. Відповідні конотації дають змогу стверджувати, що цілісність освіти – це насамперед цілісність її змісту, інтеграція знань та їхня синтезна дидактична репрезентація. Відтак *п'ятою концептуально-методологічною лінією* розуміння цілісної освіти є освіта, що пропонує *цілісний зміст та інтеграцію навчального матеріалу*. Такі пріоритети викликають алузію із ідеєю універсалізації та енциклопедизації знання. У наш час основні мотивації побудови цілісного змісту освіти пов'язані із необхідністю розвитку в учнів цілісного світорозуміння, набуття ними універсально-життєвих компетентностей, м'яких навичок («soft skills»), уміння активно й соціально жити в суспільстві.

Водночас, філософський аналіз холізму та інтеграції знання у змісті освіти змушує звернути увагу на те, що цілісний зміст освіти є насамперед результативною категорією, адже цілісне знання формується у свідомості особистості за підсумками засвоєння сукупності галузевого знання, єдиним шляхом представлення якого є диференціація, редукація, покерованість. Більше того, ідея цілісного змісту освіти виявляє практично невіршувану глобальну суперечність між безмежністю знання та обмеженістю людських ресурсів [8, с. 17].

Значний методологічний і практичний потенціал інтеграції змісту освіти становить сучасна теоретично обґрунтована та експериментально перевірена модель інтеграції змісту освіти «Довкілля» (В. Ільченко), людинотворчі результати якої розглядаються у площині сталого розвитку суспільства. Основними її інноваціями є: цілісність змісту освіти, що орієнтований на формування в учнів життєстверджувального національного цілісного образу світу, зокрема екологічного образу природи; природовідповідність; орієнтація на представлення учням цілісної картини світу; здоров'язбережувальне навчальне середовище тощо. Важливо підкреслити, що модель цілісної освіти «Довкілля» володіє системним навчально-методичним забезпеченням, едукологічний потенціал якого відбито в підручниках: «Дивуюсь доквіллям» (4–5 років), «Запитую доквілля» (1–2 класи), «Спостерігаю доквілля» (3 клас), «Досліджую доквілля» (4 клас), «Пояснюю доквілля» (5 клас), «Вивчаю основні природні системи доквілля» (6–9 класи), «Взаємодію з доквіллям» (10–11 класи) [7, с. 140].

Освітньо-філософський аналіз методологічного та світоглядно-смыслового потенціалу холізму дає змогу констатувати, що цілісна освіта також є реалізацією ідеї неперервної освіти. На користь цього, насамперед, свідчить той факт, що розвиток цілісного світорозуміння особистості відбувається у неперервному процесі встановлення зв'язків зі світом, а засвоєння цінностей передбачає перманентну активність суб'єкта [16, с. 175–176].

Відтак ще однією *концептуально-методологічною лінією аналізу цілісної освіти є парадигма неперервної освіти*, що організаційно здійснює свою екстеріоризацію у систе-

мі дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також в освіті дорослих і самоосвіті впродовж життя. Сучасний світ вимагає від людини неперервного самовдосконалення, вимога освіти впродовж життя (life-long learning) стає ключовою умовою конкурентоздатності в суспільстві інновацій [15, с. 57].

Підкреслимо, що неперервна освіта дає змогу збагатити знання, виробництво та упровадження в практику яких теорія Human Capital називає основою формування людського капіталу на початку XXI століття [11, с. 247].

Неперервна освіта як смисловий аспект цілісного розвитку і саморозвитку особистості відповідає акмеологічним пріоритетам, актуалізує філософське уявлення про активний і перетворювальний характер діяльності людини, закликає суспільство до неперервного самовдосконалення, основним шляхом якого є самоосвіта.

Теоретико-категоріальний аналіз поняття «цілісна освіта» невід'ємно пов'язаний із історичними аспектами. Історико-педагогічний досвід звернення людства до ідей цілісної освіти надзвичайно багатий. Античність, ранній Новий час, Просвітництво etc. Зародившись у філософії Стародавньої Греції, античний ідеал калокагатії відродився у філософській і педагогічній думці Ренесансу, яка запропонувала світові новий ідеал всебічно і гармонійно розвинутої особистості [5].

На практиці ініціаторами втілення ідей цілісної освіти виступили вчителі-єзуїти – члени католицького ордену Товариства Ісуса. У заснованій ними молодіжній політиці було втілено цілісне розуміння ренесансного гуманізму: як відновлення античної спадщини (освіта особистості), як людяності (етико-моральний ідеал виховання), як індивідуалізму (розвиток особистості здатної до активного та перетворювального цілепокладання) [2].

У ранній Новий час єзуїти розпочали втілення гуманістичної стратегії цілісного розвитку особистості, яку гуманісти назвали «pietas litterata» («освічене благочестя»). Зміст єзуїтської освіти було інспіровано гуманістичною тріадою еразмівської педагогічної парадигми: знання латини (освіта), діяльна побожність (індивідуальна ініціатива у соціальному житті) та добродієність (виховання). Розуміючи гуманізм як «imitatio antiquorum» («наслідування давніх») і звернення до зразків античної освіченості, основними чеснотами єзуїти проголосили хист до навчання, освіченість, вишуканість латини, інтелектуальність, досконалість вченого слова і публічного виступу. Дидактичні акценти було зроблено на «bonae artes» («добрі мистецтва»). Із ренесансно-гуманістичних пріоритетів індивідуалізму кодекс єзуїтської добродієності збагатився діяльною побожністю, працьовитістю, енергійністю, рішучістю, раціональністю і розважливістю. Єзуїти високо цінували талант і здібності молоді, звертали увагу на приємний зовнішній вигляд, підкреслювали необхідність піклування про міцне тілесне здоров'я тощо. Педагогічні концепти «vita contemplation» («життя у спогляданні») та «vita active»

(«життя в діяльності») єзуїти визнали рівноцінними, запропонувавши нову виховну парадигму «святості в діяльності» та «активної духовності». Нарешті, етимологічному тлумаченню гуманізму як людяності у виховних пріоритетах єзуїтів відповідали завдання розбудови чеснот скромності та ввічливості, виваженості й толерантності, милосердя і співчуття, добра і любові, поваги, етики партнерства та єдності [1, с. 10].

Отже, педагогічна модель єзуїтської освіти стала інтегрованою парадигмою цілісної освіти. Учителі-єзуїти запропонували тогочасній європейській молоді педагогіку цілісного світорозуміння, впорядкувавши власну освітню систему на основі принципів всебічного і гармонійного розвитку людини.

Єзуїтський досвід цілісної освіти концептуальним мостом можна пов'язати із ще одним прикладом римського соціокультурного життя – сучасною діяльністю Римського клубу (1968, Швейцарія) – міжнародної неурядової організації, що об'єднує вчених, мислителів, представників бізнесу, громадських діячів більше із 30-ти країн світу. Учасники Римського клубу по-особливому відчують відповідальність за майбутнє світу, роблять спроби системно осмислити глобальні проблеми людства, пропонують шляхи розв'язання криз, організують дискусійні платформи із питань подолання перешкод, які ставить сучасний час перед людиною і світом.

Одним із-поміж вагомих внесків Римського клубу у формування цілісного розуміння світу та вирішення глобальних проблем є підготовка річних звітів, у яких мислителі пропонують власні оцінки актуальних проблем і викликів, що ставить світ, а також окреслюють можливі шляхи їхнього подолання. Першим звітом Римського клубу була праця його першого президента, економіста Ауреліо Печчеї (Aurelio Peccei) «Межі росту» («The Limits to Growth»), що побачила світ 1972 року. У ній було запропоновано концепцію «нульового зростання», що поклала основу ідеї «сталого розвитку людства» [14, с. 214].

У 2018 році було оприлюднено ювілейну доповідь «Come on! Capitalism, Short-termism, Population and Destruction of the Planet» («Come on! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети»), присвячену 50-літтю із дня заснування Римського клубу. Її автори: співпрезиденти клубу – швед Андерс Війкман (Anders Wijkman) і німець Ернст Ульрих Фон Вайцзекер (Ernst Ulrich von Weizsacker) підкреслили, що сучасний світ перебуває у стані безладу, людство відчуває безпорадність, а сталість сучасних тенденцій є фікцією. Маніфест звіту – досить грабувати своє майбутнє! Антропоцентризм, капіталізм і максимізація прибутку – це шлях до дестабілізації й деградації. Неперервний розвиток породжує страх і відчай, а спрощеність і фрагментарність у розумінні світу веде до безладу. Єдиним шляхом вирішення таких питань є Нове Просвітництво. Його зміст полягає у навчанні людства ціннісному сприйняттю світу, солідарному і повному гуманізму. Єдиним

шляхом подолання сучасних викликів є цілісна та інтегрована освіта, педагогіка цілісного світорозуміння й відповідальності за світ і довкілля [4, с. 1–3].

Як бачимо, важливість упровадження пріоритетів цілісної освіти не викликає сумнівів. Водночас спорадично висвітленими залишаються шляхи підготовки вчителів до сприйняття й упровадження ідей цілісної та інтегрованої освіти, що покликана розвинути цілісне світорозуміння.

Висновки з даного дослідження. Загалом треба підкреслити, що в основі цілісної освіти лежить методологія холізму, що стверджує думку про цілісність як таку якісну єдність, за якої окремі частини мають сенс винятково як складники одного цілого. Філософське осмислення полісемії цілісної освіти дало змогу виокремити шість концептуально-методологічних ліній, які вияскравлюють різні сторони в її розуміння: планетарно-соціальна (як легітимізація цілісної освіти цілісністю світу та сукупністю системних соціальних зв'язків людини, які вона набуває у процесі взаємодії з оточуючим середовищем); антропологічну (цілісна освіта засвідчує антропологічну сутність людини, яка є єдністю біологічних, соціальних, психологічних і духовних складників; цілісна освіта закликає до цілісного, солідарного, повного та інтегрального гуманізму); цільова (ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості, універсально-цілісна людина та особистість цілісного світорозуміння як мета освіти); парадигмальна (цілісна освіта як освітня парадигма, що репрезентує себе через мету, принципи, зміст, систему методів, організаційно-педагогічних заходів тощо); змістова (цілісний та інтегрований зміст навчального матеріалу, компетентнісна основа, системність та інтегрованість його дидактичної репрезентації); акмеологічна (розуміння цілісної освіти за критерієм способу реалізації – неперервна освіта, освіта впродовж життя, самоосвіта і саморозвиток). Історичний дискурс цілісної освіти свідчить про її одвічну актуальність, а сучасний контекст – про виняткову затребуваність у досягненні екологічних пріоритетів цілісного розвитку сучасного світу.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у здійсненні системного історико-порівняльного аналізу розвитку ідеї цілісної освіти особистості в світських і релігійних світоглядних системах раннього Нового часу; висвітленні змісту уявлень про методи, форми та засоби реалізації ідеї цілісної освіти особистості в світських і релігійних культурно-філософських системах.

Список використаних джерел

1. Басенко Р. О. Ренесансний досвід освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI–XVII століть : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2018. 20 с.
2. Басенко Р. О. Ренесансні чесноти ранньомодерної особистості у європейських молодіжних ініціативах ордену єзуїтів. *Історико-педагогічний альманах*. Умань : ФОРМ Жовтий О. О., 2016. № 1. С. 15–18.
3. Буряк О. С. Концепція холістичної освіти у процесі формування цілісної особистості постмодерну. *Філософія неперервної професійної освіти*. 2015. № 3 (44). С. 52–56.
4. Вайцзекер Е., Війкман А. Come on! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети : доповідь Римського клубу. Київ : Саміт-книга, 2019. 276 с.

5. Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 44 с.
6. Іванкіна Л. І. Тенденції сучасного освіти і проблема цілісного розвитку особистості. *Ізвестія Томського політехнічного університету*. 2003. Т. 306, № 3. С. 132–135.
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Цілісна освіта «Довкілля» як варіант складової освіти для сталого розвитку. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. пр. : в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 3 : Загальна середня освіта, 2012. С. 137–148.
8. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 13–23.
9. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
10. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
11. Нічкало Н. Г. Неперервна професійна освіта у контексті теорії людського капіталу. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* : зб. наук. пр. / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : ВД «Сам», 2017. С. 246–260.
12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 36 с.
13. Оболкіна С. Ф. Онтологічна граматика холізму як філософська проблема : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.01 / Уральський гос. ун-т імені А. М. Горького. Екатеринбург, 2005. 20 с.
14. Римський клуб: ідея устійного розвитку. *Вестник університету імені О. Е. Кутафіна*. 2017. № 2. С. 213–225.
15. Філонович С. Р. «Life-long learning» : наслідки для вищої школи. *Вопросы образования*. 2009. № 4. С. 55–66.
16. Яковлев А. А. Холістичне освітнє процесу в контексті розвитку неперервності освітнього процесу. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития* : матеріали ХІ Міжнарод. конф., Минск, 27–28 сентяб. 2013 г. Минск, 2013. Вып. 11, ч. III. С. 175–179.
17. Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update. Published for the United Nations Development Programme. URL: hdr.undp.org/en/2018-update (resource access date : 12.12.2021).

References

1. Basenko, R. (2018). *Renesansnyi dosvid osvity i vykhovannia v yevropeiskii molodizhnii politytsi ordenu yezuitiv XVI–XVII stolit* [Renaissance experience of education and upbringing in the European youth policy of the Jesuit order of the XVI–XVII centuries]. (Extended abstract of PhD diss.). Poltava [in Ukrainian].
2. Basenko, R. (2016). *Renesansni chesnoty rannomodernoi osobystosti u yevropeiskikh molodizhnykh initsiatyvakh ordenu yezuitiv* [Renaissance virtues of the early modern personality in the European youth initiatives of the Jesuit order]. *Istoriiko-pedahohichnyi almanakh* [Historical and pedagogical almanac], 1, 15–18 [in Ukrainian].
3. Buriak, O. S. (2015). *Kontsepsiia kholistychnoi osvity u protsesi formuvannia tsilisnoi osobystosti postmodernu* [The concept of holistic education in the process of forming a holistic postmodern personality]. *Filosofia neperervnoi profesiinoi osvity* [Philosophy of continuing professional education], 3, 52–56 [in Ukrainian].
4. Vaiczeker, E., & Vikman, A. (2019). *Come on! Kapitalizm, nedalekohliadnist, naselennia i ruinuвання planety* [Come on! Capitalism, short-sightedness, population and the destruction of the planet]: dopovid Rym'skogo klubu. Kyiv: Samit-knyga [in Ukrainian].
5. God, B. (2005). *Ideja vsebichnogo j garmonijnogo vyhovannja osobystosti v epohu yevropejs'kogo Vidrozhennja* [The idea of comprehensive and harmonious education of the individual in the European Renaissance]. (Extended abstract of D diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
6. Ivankina, L. (2003). *Tendencii sovremennogo obrazovannia i problema celostnogo razvitiia lichnosti* [Trends in modern education and the problem of holistic personal development]. *Izvestia Tomskogo politehnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk Polytechnic University], 306, 3, 132–136 [in Russian].
7. Ilchenko, V., & Huz, K. (2012). *Tsilisna osvita «Dovkilla» yak variant skladovoi osvity dlia staloho rozvytku* [Holistic education “Environment” as a variant of education for sustainable development]. In *Pedahohichna i psykhohichna nauky v Ukraini* [Pedagogical and psychological sciences in Ukraine]: zb. nauk. pr. (Vol. 3, pp. 137–148). Kyiv [in Ukrainian].
8. Klepko, S. (2006). *Intehratsiia i polimorfizm znannia u vyshchii osviti* [Integration and polymorphism of knowledge in higher education]. *Filosofia osvity* [Philosophy of education], 1, 13–23 [in Ukrainian].
9. Kremen, V. (2008). *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru* [Philosophy of anthropocentrism in the strategies of educational space]. Kyiv: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].
10. Lokshina, O. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuзу : teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.)* [The content of school education in the European Union: theory and practice (second half of XX – early XXI century)]. Kyiv: Bogdanova A. M. [in Ukrainian].
11. Nichkalo, N. (2017). *Neperervna profesiina osvita u konteksti teorii liudskoho kapitalu* [Continuing professional education in the context of human capital theory]. In V. H. Kremen (Ed.), *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-ricchia NAPN Ukrainy)* [Scientific support for the development of education in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine)] (pp. 246–250). Kyiv: VD «Sam» [in Ukrainian].
12. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv [in Ukrainian].
13. Obolkina, S. (2005). *Ontologicheskaia grammatika kholizma kak filosofskaia problema* [Ontological Grammar of Holism as a Philosophical Problem]. (Extended abstract of PhD diss.). Ekaterinburg [in Russian].
14. *Rimskii klub: ideia ustoichivogo razvitiia* [Club of Rome: the idea of sustainable development]. (2017). *Vestnik universiteta imeni O. E. Kutafina* [Bulletin of the O. E. Kutafin University], 2, 213–255 [in Russian].
15. Filonovich, S. (2009). «Life-long learning» : posledstviia dlia vysshei shkoly [“Life-long learning”: implications for higher education]. *Voprosy obrazovaniia* [Questions of education], 4, 55–66 [in Russian].
16. Yakovlev, A. (2013). *Kholistskoe obrazovanie v kontekste razvitiia nepereryvnoi obrazovatel'nogo protsessa* [Holistic education in the context of the development of the continuity of the educational process]. In *Obrazovanie cherez vsiu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoichivogo razvitiia* [Lifelong education: lifelong education for sustainable development]: proceedings of the 11 rd International Conference (Is. 11, b. III, pp. 175–179). Minsk [in Russian].
17. Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update. Published for the United Nations Development Programme. Retrieved from hdr.undp.org/en/2018-update.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 17.01.2022