

Модернізаційні процеси в освіті та їх практична спрямованість у контексті світового досвіду

Куліненко Л.Б.,
д.філософ.н., проф.,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл, Україна

Анотація. У статті проаналізовано вплив модернізації вищої педагогічної освіти на формування професійного та особистісного підходу до навчання сучасних викладачів у контексті світового досвіду. Автори розглядають формувальну сутність практичної діяльності майбутніх учителів та її ціннісний зміст, а також аналізують актуалізацію соціального та морального досвіду особистості та її саморозвиток. Показано світоглядно-філософські засади практичної підготовки майбутніх учителів, які ґрунтуються на принципі світогляду плюралізму та позиції щодо коеволюційних детермінант світогляду.

Ключові слова: модернізація, особистість, практика, педагогічна освіта, вчитель, інновації, прaxeологія, педагогічний процес, суспільство знань, філософія освіти.

Modernization Processes in Education and their Practical Orientation in the Context of World Experience

Kulinenko L. B.
Doctor of Philosophy, Professor
Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine

Abstract. This article analyzes the impact of modernization of higher pedagogical education on the formation of professional and personal approach to the training of modern teachers in the context of world experience. The authors consider the formative essence of practical activity of future teachers and its value content, as well as analyze the actualization of social and moral experience of the individual and their self-development. The worldview-philosophical principles of the practical training of future teachers which are based on the principle of worldview pluralism and the position on coevolutionary determinants of the worldview are shown.

Keywords: modernization, personality, practice, pedagogical education, teacher, innovation, praxeology, pedagogical process, knowledge society, philosophy of education.

Вступ

Потужний розвиток інформаційних технологій, процеси глобалізації, екологічні проблеми, зростання ролі науково-технічного прогресу примушують низку провідних країн світу розпочати реформування власних освітніх систем, які б дозволили належним чином відповісти на сучасні виклики, що постають перед людством загалом і окремими державами зокрема, забезпечили б модернізацію економіки та збереження ключових позицій в світі.

Сьогодні реформування освіти постає особливо нагальним завданням для української держави, адже вироблення сучасної концепції освіти дозволить надолужити втрачені за останні два десятиліття позиції в контексті міжнародного розподілу праці, розвинути нові галузі економіки, заклавши потужний фундамент її модернізації.

Значення освіти та її реформування у вітчизняному контексті не можна розуміти лише як підґрунтя економічної модернізації країни. Вона має більш фундаментальне значення в сенсі збереження національної ідентичності, а також подолання посттравматичного синдрому перших років незалежного розвитку держави, наслідки якого наше суспільство гостро переживає й досі. Освіта – це одна з головних опор, поруч із судовою системою та економікою, які забезпечують існування держави.

Можна навіть говорити про виняткове значення цієї першої опори, оскільки вона забезпечує формування ціннісного виміру суспільного життя, зумовлює збереження та відтворення його культурного контексту. Освіта створює своєрідну матрицю, яка забезпечує існування інших фундаментальних систем суспільства, і хвора освіта – відзначимо, користуючись термінологією Е. Фромма, – не може забезпечити існування здорового суспільства (Франко, 2008).

Результати та дискусія

Освіта в колишньому СРСР була досить пристойною як за якістю, так і за обсягом охоплення масиву молоді, які її здобували. Однак, сказане вище зовсім не означає апологетику хуторянства, й не несе в собі пропозиції повернення до колишнього стану освіти. Рішуче засуджуючи будь-який ізоляціонізм в освіті, який є вкрай шкідливим, неприпустимим явищем, вважаємо, що потрібно йти вперед, вивчати виклики нового часу, відшукувати на них адекватні відповіді. Не зайвим буде й запозичення досвіду провідних країн світу. Динамічний розвиток освіти, а значить і суспільства можливий лише за умови вільного доступу до інформації, академічних обмінів з іншими державами, спільних проектів тощо. Тож реформування освіти вимагає, з одного боку, вирішення завдання подолання ізоляціонізму у вітчизняній освіті та науці, а з іншого – збереження власної ідентичності.

Як зазначають аналітики, сучасний суспільний розвиток потребує нового типу людини. На зміну людині-виконавцю має прийти *homoscreator* – людина творча, здатна до продукування нового, опанування величезних обсягів інформації, постійного набуття нових умінь та навичок, що неможливо без безперервної самоосвіти та самовдосконалення. Сьогодні освіта перестає бути пристанню, де завантажуються корабель усім необхідним для далекого плавання, адже потрібного вантажу настільки багато, що його просто неможливо розмістити в трюмах. Вона має стати мапою для капітана, користуючись якою він зможе здобути потрібну провізію самостійно. Вищесказане актуалізує потребу у дослідженні концептуальних підходів до реформування освіти у вітчизняній та зарубіжній філософській думці, а також аналіз досвіду реформування освіти провідних країн світу.

Розглянемо реформування освіти з огляду на розуміння її ключового фактору формування людського капіталу, тобто у такий спосіб визначимо людиновимірність практичного аспекту реформування. Тут для нас важливими пунктами аналізу стануть значення людського капіталу в економічному розвитку суспільства, а також роль освіти у його формуванні. Загалом, тема реформування освіти є надзвичайно складною та багатогранною, що вимагає багатоаспектного розгляду цієї проблеми. Наразі вітчизняні та зарубіжні дослідники лише намагаються шляхи її вирішення, одноставно констатуючи неприйнятність збереження існуючих освітніх систем, які виявляються застарілими і не відповідають потребам інформаційного суспільства.

Шістдесяті роки ХХ століття стали знаковими для розвитку економічної думки. Саме в цей час американські дослідники Т. Шульц та Дж. Беккер розробляють теорію людського капіталу. Вони поруч з концепцією фізичного капіталу, дослідження якого мало величезну традицію та своїми коренями сягало ще перших економічних шкіл ХVII-ХVIII століття, висувують концепцію людського капіталу як ключового фактору

економічного розвитку, зазначаючи, що «природні ресурси, фізичний капітал, а також груба робоча сила не є визначальними у розвитку високопродуктивної економіки» (Бугаєць, 2002, с. 46).

Сам же людський капітал можна характеризувати як певну сукупність вмінь та навичок індивіда, здатність його до самоосвіти та опановування нового знання. Важливо відзначити, що в світлі даного підходу кожного учасника економічних відносин варто розглядати як унікального та неповторного актора, чії навички залежать від «особистих рис та мотивацій поведінки» (Грішнова, 2001, с. 17). Таке розуміння значення та ролі індивіда в економічних відносинах можна порівняти зі славетним «коперніканським переворотом», який здійснив свого часу І. Кант у філософії. Це коперніканський переворот в економіці, оскільки на перший план висуваються не економічні відносини, в які включена людина і які зумовлюють суспільний розвиток, а сама людина з її унікальними вміннями та навичками, знаннями та психологічними особливостями стає центром економічної теорії.

Перш за все, хотілося б провести розрізнення між такими поняттями, як навчання та освіта, оскільки вони в повсякденному житті часто-густо йдуть пліч-о-пліч, виступаючи майже синонімами. Між тим, розрізнення цих понять має важливе значення. Достатньо чітко розрізнення цих термінів здійснюється у «Глумачному словнику української мови», де під навчанням розуміється «передання кому-небудь знання, уміння, досвіду; виховання, прищеплення яких-небудь якостей, навичок та ін..» (Бусел, 2005, с. 706), в той час як освіта – це «сукупність знань, здобутих у процесі навчання, освіченість; процес засвоєння знань» (Бусел, 2005, с. 857).

Як бачимо, в першому випадку ми маємо справу з пасивним засвоєнням «знання, уміння, досвіду» суб'єктом, при чому таке засвоєння можливе лише в результаті монологічного впливу викладача (суб'єкта) на учня (об'єкт). Очевидно, йдеться про засвоєння певного комплексу інформації з її подальшим відтворенням у майбутньому. За таких умов учень може достатньо добре орієнтуватися в матеріалі, але вихід за межі чіткої даності призводить не просто до труднощів у світоглядній орієнтації людини, він може спричинити справжню світоглядну кризу, яка матиме далекосяжні наслідки. Такий тип освіти-як-навчання прийнятний для нединамічних суспільств, де соціальні зміни та поява нової інформації відбуваються вкрай повільно, а «продуктом» такої освітньої стратегії є людина-виконавець. Зрозуміло, що тут і мови не може бути про формування людського капіталу в тому сенсі, в якому ми вживали цей термін вище.

В другому ж випадку йдеться про активність суб'єкта у накопиченні та засвоєнні знань, при чому освіта – це завжди процес, який не може закінчитись, не має кінцевої точки завершення. Процес навчання припиняється із засвоєнням визначеного комплексу знань, освіта ж спрямована на виявлення та освоєння нового. Ще Сократ зафіксував цю властивість освіти бути нескінченною в тезі «Я знаю, що нічого не знаю».

Особливого значення у межах нової освітньої моделі набуває становлення суб'єкт-суб'єктних відносин між тими, хто навчається і тими, хто навчає. Так, на думку А. Бойко, педагогічне спілкування між викладачами і студентами має розглядатись як спільна діяльність, всі учасники якої ставляться один до одного і до самих себе як до суб'єктів, а також як взаємодія, учасники якої ставляться один до одного як до мети. Саме завдяки використанню в навчальному процесі методів активного соціально-психологічного навчання спілкуванню майбутні фахівці звикають бачити себе і свої дії з позицій іншої людини. Обмінюючись зі студентами своїми вміннями у розв'язанні проблемних ситуацій, педагог стає для них джерелом становлення цих якостей. За таких умов студенти, як суб'єкти самотворчості, критично

переробляють ці вміння та навички і, вже як власні, «вписують» їх до структури персональної Я – концепції (Бойко, 2008, с. 230). Значна роль у становленні суб'єкт-суб'єктних відносин належить вчителю.

Необхідно наголосити, що процес пізнання – це насамперед процес самопізнання. Дотепер мова йшла про знання, уміння, навички, наразі відбувається зрушення до цінності самопізнання і комунікації (Кисельов, 2008, с. 308). Одним з головних векторів трансформації освіти в умовах формування суспільства знань стає заміна репродуктивної педагогічної моделі на креативну. Традиційна репродуктивна педагогічна модель властива індустріальному суспільству. Вона характеризується домінуванням суб'єкт-об'єктних відносин, орієнтацією на відтворення певних знань та навичок за визначеними зразками.

Як зазначає Н. Щубелка, в основі класичної моделі освіти лежить раціонально організована система знань, оволодіння якою і є метою освітньо-педагогічного процесу. Класично-урочна система сформувала предметний характер навчання, поділ його на рівні в залежності від складності та правила переходу від одного знання до іншого у відповідності до основної траєкторії розвитку пізнання. Таким чином, знання, на отримання яких був націлений процес освіти, поділяється за рівнями складності і є доступним людському пізнанню. Найпоширенішим є визначення, що рух в даному разі відбувається у напрямку від дійсності, що пізнається, до її суб'єктивного сприйняття. Вчитель і учень є основними діючими особами освітнього процесу. Пріоритети в класичній парадигмі освіти віддаються монологічній формі освіти, тобто знання передається як монолог учителя, учневі ж належить переважно пасивна роль. Учень залишається лише об'єктом педагогічного впливу, і всі його дії залежать від учителя і підлягають контролю з його боку. Чим точніше у відповідності до пропонованого зразка відтворюється знання, тим більш успішним вважається процес навчання (Щубелка, 2010).

У постіндустріальному суспільстві («суспільстві знань») подібна модель не задовольняє потреби у формуванні творчої особистості, здатної орієнтуватися у постійно змінюваних умовах існування, здобувати нові знання протягом всього життя, самостійно знаходити нові нестандартні рішення проблем, що постають перед людиною. Тому багато дослідників сьогодні веде мову про необхідність зміни освітньої парадигми, педагогічної моделі відповідно до нових вимог, що висуває розвиток суспільства знань.

Критикуючи традиційну модель освіти, А. Микитенко відзначає: «На всіх рівнях освіти, особливо в загальноосвітніх школах та вишах, переважає (а подекуди – домінує) архаїчна система трансляції знань замість цілеспрямованого формування необхідних для життя якостей і, перш за все – спроможності здобувати знання власними зусиллями» (Макларен, 2006, с. 27).

М. Кисельов (2008) зауважує стосовно сучасної системи освіти в Україні, що як і раніше акцент робиться на засвоєнні якомога більшого об'єму матеріалу, а не на його розумінні, пам'ять замінює розум, а якість приноситься в жертву кількості. Організатори освітянського процесу в державі до сьогодні ще не усвідомили, що якість навчання не забезпечується його загальною сумою (об'ємом), а залежить від дидактичних засобів, що орієнтують на розуміння і творче засвоєння отриманих знань (Кириченко, 2004, с. 6).

У свою чергу Н. Щубелка (2010) піддає критиці традиційні освітні технології, котрі забезпечують програмне алгоритмізоване навчання на основі постійного формування розумових дій. Творча активність того, хто навчається, тут зведена до мінімуму. Таку освітню методологію називають сциєнтистсько-технократичною, саме

вона припускає розуміння освіти як тотально-конструйованого процесу з жорстко передбачуваними зразками.

На думку В. Ляха, попередня система освіти була зорієнтована на формування дисциплінованого працівника масового виробництва, здатного розв'язувати типові виробничі завдання. Натомість освіта, що обслуговуватиме інформаційну економіку, має бути спрямована на підготовку творчого працівника, з розвинутою уявою і інноваційним підходом до поставлених завдань. Саме в умовах інформаційного суспільства нова парадигма освіти стає пріоритетною, визначальною (Кремень, 2001, с. 35).

Система освіти (за роботами А. Прокопенко), що характерна для індустріального суспільства, побудована за принципами факторного об'єктивізму, спрямована на забезпечення рівноваги та стабільності суспільства. За таких умов переважав процес масової стандартизації, а соціалізація індивіда не забезпечувала повноцінного розвитку індивідуальності. Тому за постіндустріальної доби необхідний перегляд соціальної функції освіти, який може бути здійснений на основі факторного суб'єктивізму.

Парадигма, побудована на засадах факторного суб'єктивізму, дає відповідь на питання про новий образ людини як результат освіти. Така освіта спрямована на формування, передусім, творчої, інноваційної, всебічно розвинутої особистості. Особистісне вдосконалення та розвиток творчих здібностей є найбільш важливими якостями для постіндустріальної економіки (Бондар, 2007).

М. Триняк вважає, що традиційні освітні практики були здебільшого монологічними, стверджуючи авторитарний характер в освіті і вихованні. У соціально-політичній площині вони відповідали настановам ідеології тоталітаризму. Особливо це стосується світоглядного, політичного і морально-етичного виховання. Перехід освіти від принципу монологізму до принципу діалогізму є життєвою потребою суспільств, які живуть за законами демократії або ж обирають шлях демократичних перетворень. Сучасна демократія неможлива без радикальних змін у педагогічному мисленні. Діалогічна педагогіка сприяє забезпеченню таких змін (Буряк, 2006). Кінцевим результатом успішної педагогічної практики стає формування професійної компетентності майбутнього вчителя, основу якої складає синтез його креативно-творчих здібностей.

В цьому сенсі ми можемо говорити про освіту-як-пізнання, при чому, реалізація цієї освітньої стратегії можлива лише в контексті діалогічних відносин. Людиноцентрична економіка потребує людиноцентричної освіти, адже лише в цьому випадку можна говорити про ефективне формування людського капіталу як здатності легко орієнтуватися в новому та створювати нове. Це особливо важливо зараз, коли «кількість нової науково-технічної інформації подвоюється кожні 2 роки, [тож] для студентів, які навчаються 4 роки, це означає, що половина того, що вони вивчать, втратить свою новизну до кінця 3-го року навчання» (Іванов, 2007, с. 58).

Такі дані свідчать про те, що на сучасному рівні більше неможливо говорити про освіту як скінченний процес, фахівець змушений безперервно навчатись, аби бути конкурентоспроможним на ринку праці. В той же час, слід наголосити на важливості врахування культурного контексту в процесі освіти, адже, як показали М. Вебер (1994) та В. Зомбарт (1994), найбільш ефективною є така економічна система, яка ґрунтується на культурних особливостях суспільства. Це означає, що про формування людського капіталу поза культурним контекстом йтися не може, оскільки такий людський капітал не забезпечить максимально ефективного економічного розвитку.

Нарешті, слід розглянути також проблему виховання у зв'язку з формуванням людського капіталу, про яку наголошує Дж. Беккер. У цьому відношенні слід

звернутися до творчості ще одного відомого дослідника людського капіталу Дж. Коулмена, який зазначає, що «людський капітал вимірюється освітою батьків і допомагає дитині пізнавати навколишнє середовище, сприяє процесу навчання» (Антоновський, 2012, с. 132). Значення виховання у процесі формування людського капіталу важко переоцінити, оскільки тут ми маємо справу з дошкільною та позашкільною освітою. Дитина вже на ранніх етапах свого розвитку в процесі соціалізації починає накопичувати людський капітал, що вищий капітал батьків, тим більшими є шанси його накопичення та примноження дітьми. Водночас, можлива і інша ситуація, коли батьки не мають належного людського капіталу, або ж перебувають на позиціях освіти-як-навчання, в такому випадку дитина хибно розуміє саму суть освіти, а її стартові можливості щодо накопичення цього типу капіталу суттєво погіршуються.

Саме тому надзвичайно важливою темою інноваційних змін в освіті має бути також залучення до неї і дорослих, пропагування ідей безперервної освіти, адже «формування людського капіталу відбувається на основі постійного накопичення знань, що забезпечує безперервний розвиток професійної компетентності працівника та подальший саморозвиток особистості» (Борова, 2011, с. 21). Крім того, інвестування в людський капітал дітей є одним з найбільш вдалих капіталовкладень сім'ї, «як для батьків, так і для дітей було б найкращим, аби батьки погодились інвестувати якомога більше в дітей в обмін на згоду дітей піклуватись про них, коли їм потрібна буде допомога» (Becker, 1993, с. 49).

Як ми намагались показати, базовим ресурсом економічного розвитку сьогодні є творча та всебічно розвинена особистість, формування якої неможливе без структурних реформ в освіті. Структурне реформування освітньої сфери орієнтує суспільство та його складові на вдосконалення, на розробку та реалізацію нових ідей, цілей, стратегій тощо. Сутність модернізації системи освіти, на думку І. Предборської, передбачає перехід до нової освітньої парадигми, що задає «кут зору на освіту та її онтологію, ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу, адекватного антропологічним та соціокультурним запитам суспільства (Стовпець, 2008, с. 13). Модернізація сучасної освіти зумовлена необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого, сповненого ризиків світу, її здатності адекватно давати відповіді на виклики сьогодення. Одним із напрямів модернізації освіти, зокрема вищої педагогічної, є її практична спрямованість.

На думку В. Андрушенка, важливою є «проблема модернізації змісту освіти, приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносять вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві.

В. Кремень вважає, що освіта повинна передбачати формування не лише носія знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. Ця обставина визначатиметься характером, спрямованістю освітянської діяльності в Україні. Для цього необхідним є виконання мінімум двох вимог. «Передусім, освіта має стати пріоритетом номер один у суспільстві. Крім того, потрібна модернізація, «осучаснення» освіти (Кочубей, 2007).

Розглянемо чинники, що актуалізують потребу в модернізації вищої педагогічної освіти. По-перше, проблема модернізації підготовки педагогічних кадрів продиктована приєднанням до Болонської декларації та інтеграцією України у

європейський освітній простір. Досвід європейських держав має суттєве значення для реформування практичної складової педагогічної вищої освіти, оскільки здатний презентувати нові методи та підходи для «освітнього прориву», якого потребує українська освітня система. У цьому контексті В. Андрущенко зазначає: «...У Болонський процес треба йти більш цілеспрямовано, системно і послідовно, а головне – глибоким розумінням його суті й серйозної модернізації системи освіти України відповідно до європейських стандартів» (Зомбарт, 1994, с. 5-6).

По-друге, до модернізації системи вищої педагогічної освіти спонукають парадигмальні зрушення у даній галузі, які передбачають становлення нової освітньої моделі. Традиційна, класична модель освіти передбачає формування навиків та практичних умінь за зразком, певною настановою. В умовах мінливого, непередбачуваного буття отримані практичні уміння мають недостатню ефективність, оскільки ускладнюють їх застосування людиною для розв'язання своїх щоденних проблем.

З позиції філософії постмодернізму, така освіта передбачає становлення нового освітнього простору, що спирається на ідеї безперервності, цілісності, нелінійності, ризоморфності. Необхідно зазначити, що в системі безперервної освіти взаємодіють процеси освіти і соціалізації особистості, завдяки значному перетинанню освітнього простору з соціалізаційним. Оскільки загальноосвітні тенденції в освітній діяльності пов'язані зі становленням системи безперервної освіти, як такої, що відповідає вимогам сучасного суспільства, то, певне, соціалізаційний процес змінюється і здобуває нові риси зі зміною системи освіти з традиційної на безперервну. Розширюються і трансформуються цілі і функції освіти, виникає більш тісний, безпосередній зв'язок її із соціалізацією особистості і не тільки завдяки збільшенню часу їхнього спільного впливу. Освітній процес супроводжує соціалізаційний, в результаті створює умови для самовдосконалення, саморозвитку, саморефлексії, самостворення. Становлення системи безперервної освіти передбачає трансформації у системі професійної підготовки педагога.

Модернізація передбачає необхідність вироблення нових критеріїв успішності вищої освіти, таких, як доступність, розвиток демократичних свобод, рівень науково-дослідних освітніх завдань, розвиток етичної і культурної функцій освіти, здатності передбачити, перебудуватися і за необхідністю розширювати свої межі для того, щоб вписатися в систему безперервної освіти для усіх.

По-третє, набуває актуальності проблема взаємодії вищої школи і суспільства, що безпосередньо пов'язано з проблемою практичної підготовки фахівців, а в педагогічному ВНЗ – з педагогічною практикою.

Становлення світового освітнього простору передбачає обмін досвідом різних країн у проведенні освітніх реформ. Одразу слід зауважити, що не варто ідеалізувати навіть найкращі на сьогодні моделі освітньої системи. Зараз відбувається складний і достатньо болісний для багатьох національних освітніх систем процес віднаходження нової моделі освіти, оскільки наявні підходи вичерпують себе і не зовсім відповідають вимогам часу.

Тобто, важливим аспектом, на який має бути зорієнтована освітня політика держави, стає допомога людині у виявленні її творчих здібностей та їх подальшій реалізації. Саме творчі здатності особистості та перспективи, пов'язані з ними, стають ключовим ресурсом суспільно-економічного розвитку.

Для здійснення фундаментальних реформ, націлених на виховання саме такої людини, замало просто збільшити фінансування галузі чи відмовитись від уніфікованих стандартів щодо оцінювання. Малопродуктивною виявиться і розробка навчальних програм з урахуванням передових досягнень у галузі проблемно-

орієнтованої освіти чи вимога побудови навчальних курсів на основі діалогічного підходу.

Освіта, як ми показали вище, є надзвичайно консервативною системою, що достатньо скептично сприймає будь-які зміни та нововведення, прагнучи їх асимілювати до вже звичних способів та технологій викладання. Саме тому базові перетворення в освіті мають розпочатись з якісно нової підготовки педагогічних кадрів. Освіта, що націлена на виховання нової людини, потребує, перш за все, нових викладачів, які самі здатні жити в умовах динамічних змін та перетворень, а також позбавлені хвороб догматизму та зверхності, на які страждають педагоги-представники традиційної освіти.

Власне, таким шляхом пішла Франція, де «розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика став пріоритетним напрямком гуманізації педагогічної освіти ... наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть» (Фромм, 2005, с. 193). Концепція вчителя-рефлексивного практика передбачає відхід від стандартної моделі підготовки педагогічних кадрів, де лівова частка навчальної програми відводилася засвоєнню великої кількості інформації та фактичних даних, що мало б забезпечити високий професійний рівень майбутнього фахівця.

Підготовка педагога-рефлексивного практика спрямована на формування вмінь та навичок майбутнього викладача до пошуку нової інформації та критичного її переосмислення. Фундаментальною здатністю такого типу освітянина є прагнення до самоосвіти, розширення власного світоглядного горизонту. Вихідним пунктом для нього стає не засвоєння знань, а інтерес до пізнання нового. Водночас, педагог-рефлексивний практик повинен вміти «автономно приймати професійні рішення і діяти» (Фромм, 2005, с. 193). Це означає, що його основним завданням є віднаходження індивідуального підходу до кожного учня, виявлення його унікальних схильностей та їх актуалізації. Такий викладач ніколи не має наперед підготовленої стратегії проведення заняття, оскільки вона залежить від величезної кількості особливостей та нюансів, що неодмінно зустрічаються в аудиторії, і їх врахування має величезне значення для успішної реалізації основної мети педагога – виховання критично мислячої особистості.

Зміна самої суті підготовки педагогічних кадрів стала важливою передумовою для другого фундаментального кроку освітньої реформи. Йдеться про збільшення автономії навчальних закладів та викладачів у справі формування навчальних курсів, принципів оцінювання тощо. В цьому сенсі «самоуправління стає інструментом аналізу протиріч освітньої системи і роз'яснення соціальних причин її кризи» (Зязюн, 2006, с. 279).

Для педагога-рефлексивного практика, який постійно перебуває в творчому пошуку, новації означають розширення його потенційних можливостей, покращення ефективності роботи з кожною конкретною аудиторією та дитиною, до якої він має можливість застосувати індивідуальний підхід. У такому разі як наслідок функціонування такої системи освіти ми матимемо всесторонньо розвинену особистість із сформованими життєвими інтересами та пріоритетами.

Таким чином, вдається уникнути найжахливішого побічного ефекту традиційної освіти – набуття людиною в шкільні роки величезної кількості комплексів, пов'язаних із невідповідністю встановленим вимогам та стандартам, що пізніше виявляється у заниженій самооцінці та інших негативних явищах, які заважають успішній самореалізації особистості.

Продовжуючи тему лібералізації освітньої системи, збільшення свобод для її учасників, неможливо обійти увагою досвід ФРН. Як відомо, в Німеччині існує величезна освітня традиція, яка завжди орієнтувалася на формування всебічно

розвиненої творчої особистості. Маючи таке потужне підґрунтя, що своїми коренями сягає філософського спадку Гумбольдта, сьогодні освітня система цієї країни спрямована на розширення академічних свобод студентів. Зокрема, передбачається можливість укладання індивідуальних навчальних планів, створюючи умови для вивчення предметів за власним вибором. Крім того, «значна частина навчального часу відводиться на самостійну навчальну та науково-дослідну діяльність» (Синельник, 2011, с. 9).

Тобто, як бачимо, німецька модель освіти спрямована на реалізацію концепції самоосвіти як ключової ідеї освіти XXI століття. Тут у центрі уваги постає людина з її інтересами та потребами, і завдання освіти – задовольнити їх з максимальною результативністю, створити всі умови для якомога ширшого розкриття творчих здібностей особистості. У цьому сенсі всі зусилля спрямовано на мінімізацію адміністративного тиску, для дослідження тих проблем, які цікавлять людину, вона має достатньо часу, адже навіть такі формальні речі як контроль успішності залежать від ступеня готовності студента. Однак, аналізуючи цей бік освітньої системи Німеччини, більшість дослідників не помічає іншої її важливої складової, яка, власне, і уможливує такий високий рівень академічних свобод.

Роль держави у визначенні навчальної програми зводиться лише до формування певних опцій вибору, а сам вибір, формування власного майбутнього здійснює людина. Виховання повноцінної особистості неможливе без прищеплення їй вже на ранніх етапах усвідомлення значення вибору та її особистої відповідальності за нього. Своїм рішенням особистість отримує можливість здійснити унікальний творчий акт – вона творить себе, і лише вона винна у своїх поразках чи славна у своїх перемогах. Тут вже досить складно перекласти відповідальність на іншого. Тож широкі академічні свободи вищої освіти в Німеччині, які забезпечують цій країні провідні позиції в світі, є лише цілком логічним продовженням тих процесів, які розпочинаються ще на рівні шкільної освіти. Майбутнього студента вже змалечку привчають до свободи та здатності бачити всі аспекти, пов'язані з нею. Існують великі сумніви, що ті широкі можливості свобод, які несе в собі німецька модель вищої освіти, будуть реалізовані у повній мірі, якщо її застосувати до студентів, які отримали авторитарну шкільну освіту, адже тут навчання розуміється як примус і свобода – це завжди «свобода від», а не «свобода для».

Становлення особистості, що може бути конкурентоздатною та відповідати вимогам сучасності, потребує постійної практики свободи вже із шкільної лави. Тільки таким чином можливо забезпечити умови для усвідомлення того, що свобода – це не лише можливість вибору, але і відповідальність за нього. У цьому сенсі реформування освіти неможливе тільки як часткове удосконалення лише певного аспекту системи, скажімо, вищої освіти. Тут мають здійснюватися трансформації освіти в цілому. Таким чином, розглянувши досвід Франції та Німеччини, слід зауважити, що освітня політика тут спрямована не лише на розширення академічних свобод, але і на підготовку усіх учасників освітнього процесу до того, аби вони були здатні сприйняти цю свободу та направити енергію, що вона вивільняє, у правильне русло, стаючи важливим чинником особистісного росту та соціально-політичного розвитку.

Фундаментальним підґрунтям для реформування освіти в Сполучених Штатах Америки стало усвідомлення необхідності втілення ідей безперервної освіти. Важливе значення приділяється забезпеченню умов для постійного удосконалення фахового рівня педагогів: «10 штатів запровадили і фінансують програми підготовки нових учителів; 17 штатів уводять вимоги професійного зростання для вчителів як обов'язковий, в 34 штатах виділяються кошти на програми професійної перепідготовки (Шалімова, 2011, с. 315)».

Тобто центром перетворень в освіті стало прагнення реалізації змін в якості освіти, що неможливо без змін у підготовці педагогічних кадрів. Водночас, система реформ торкнулася і змін у принципах та стандартах оцінювання знань учнів, що вилилося у розробці та запровадженні загальнообов'язкового тестування як інструментарію, що має забезпечити максимально об'єктивний замір рівня знань. Саме від успішного складання тесту залежать майбутні освітні перспективи молодої людини. Оскільки у вітчизняному реформуванні освіти також значну увагу приділяють тестуванню як способу підсумкового оцінювання рівня знань учнів, що закінчують середню освіту, хотілося б на цьому аспекті освітніх реформ зупинитися докладніше.

Тут слід відзначити, що тестування як метод оцінювання в США застосовується не лише наприкінці певного освітнього етапу, а є обов'язковим елементом навчального процесу. Це дозволяє учням звикнути до такої форми контролю, що мінімізує стресову ситуацію під час підсумкового контролю знань у формі тестування. Також воно забезпечує прозорі та загальнозрозумілі вимоги до учня та принципи оцінювання тесту, це дозволяє максимально зменшити аспект суб'єктивного ставлення екзаменатора до студента.

В той же час, говорячи про тестування як єдиний спосіб оцінювання, маємо зауважити, що тут відбувається стандартизація вимог щодо знань, умінь та навичок учня, чим абсолютно ігноруються індивідуальні особливості та інтереси молодої людини. Крім того, нівелюється аспект діалогізму в тій частині навчального процесу, що стосується оцінювання знань. Це перешкоджає виявленню глибинних знань учня щодо тієї чи іншої проблематики, а також його здатностей до аналітичного мислення, уміння формулювати власне бачення та оцінку проблеми, як зазначає А. Кон, «стандартизовані тести... зазвичай слугують швидше критерієм тимчасового засвоєння фактів та умінь, включно з умінням проходити тест, ніж справжнього розуміння» (Kohn, 2000, с. 37).

Деякі дослідники, такі, як Пітер Макларен спростовують і загальноприйняту тезу про максимальну об'єктивність оцінки, отриманої під час тесту, в якості аргументу на підтримку ідеї тестування. Так, П. Макларен стверджує, що «існують деякі дані про те, що учні, які складають тест за системою ОАНТ та закінчують школу з дипломом фактично вміють писати гірше, ніж їх однолітки, що не пройшли тестування» (Лях, 2009, с. 72).

Подібного роду стандартизація та формалізація навчання в середній школі негативно позначається і на вищій освіті. Людина, що звикла до виконання чітких інструкцій та вимог, не готова самостійно здійснювати навчання, потребуючи завжди додаткового інструктажу, а найважливішим мотиваційним чинником до навчання виступає перспектива отримати високу оцінку, тобто також цілком формальна умова, саме тому «американський сілабус... містить звід інструкцій, де детально прописано, за яких умов і правил гри можна отримати вищу оцінку» (Предборська, 2006, с. 156). Тож, аби задовольнити потреби аудиторії, викладач змушений зменшувати кількість проблемно-орієнтованих питань, які потребують нестандартного мислення та великої затрати часу, натомість дозволяючи отримати високу оцінку завдяки виконанню стандартних завдань, орієнтованих на відповідь на питання «що?».

Як показує американський досвід реформ, усунення людського фактору під час оцінювання, прагнення максимальної «об'єктивності» зовсім не означає підвищення якості освіти. Здійснюючи огляд іноземного досвіду в реформуванні освіти, неможливо обійти увагою досягнення Японії в цій царині. Високоформалізована освітня система цієї країни не могла задовольнити сучасні потреби суспільно-економічного розвитку та забезпечити його динамічне зростання в довгостроковій перспективі. Саме тому «лібералізація», «різноманітність» та «індивідуалізація» стали

гаслами університетської реформи», яка була спрямована на формування потужного людського капіталу, виявлення та актуалізацію здібностей студентів, а також широких можливостей для їх реалізації.

У цьому відношенні, поруч із кроками, які здійснили інші передові країни, чий досвід ми вже оглянули (підготовка якісно нового викладацького складу, надання значних академічних свобод тощо), Японія значну увагу приділяє естетичному вихованню молодих фахівців. Це дозволяє збагатити внутрішній світ особистості, загострити її світовідчуття, актуалізувати пошуки нового. Естетичне виховання має величезне значення як для майбутнього педагога, дозволяючи побачити в учневі особистість та створити умови для її самовираження, так і для інженера, чие відчуття прекрасного дозволить сконструювати не лише багатофункціональний та надійний, але і привабливий з естетичної точки зору, а значить більш конкурентоздатний на світовому ринку прилад чи агрегат.

Надзвичайно важливого значення в японській освітній реформі набуває вивчення іноземних мов. Як відомо, саме вільне володіння іноземними мовами, перш за все, англійською, стає важливим чинником освітнього процесу, відкриваючи широкі можливості доступу до інформації, уможливлуючи академічні обміни, сприяючи мобільності студентів та викладачів. Не зважаючи на те, що необхідність вивчення англійської мови декларувалася і в старому підході до освіти, якість реалізації цієї вимоги залишалася вкрай низькою і зводилася до формального її виконання. Кардинально вирішити ситуацію, що склалася дозволила концепція, яка отримала назву «викладання мови спілкування», де важливим чинником вивчення іноземної стало аудіювання та мовлення, а освоєння іноземної розпочинаючись вже в початковій школі, охоплювало навчальні програми коледжів та університетів. Значна увага в цьому підході приділяється мотиваційній складовій навчання через врахування комунікативних потреб учня. Важливо, що ця концепція орієнтована на принципи безперервної освіти, забезпечуючи поетапне вивчення мови, «починаючи з умінь вести простий діалог англійською мовою в перші роки навчання та спілкуватися на різні теми в середні роки навчання, студенти повинні вміти ефективно застосовувати англійську мову в обраній професійній галузі після завершення університету» (Микитенко, 2009, с. 182), при чому удосконалення володіння мовою не припиняється після закінчення цього третього етапу, оскільки його підставою є не формальна вимога здачі іспитів, а усвідомлення значення мовної компетенції для подальшого кар'єрного зростання.

Слід відзначити, що важливим пунктом реформування освіти в провідних країнах світу, включно з тими, які ми розглянули вище, є застосування передових інформаційних технологій в освітньому процесі. Така увага до комп'ютеризації навчальних закладів зумовлена, по-перше, необхідністю набуття комп'ютерної грамотності кожним учнем, що за сучасних умов може бути співставним з необхідністю вміння писати та читати, це основа навчання, без якої неможливий подальший поступ. По-друге, застосування інформаційних технологій уможлиблює доступ до такого обсягу інформації, який не здатна забезпечити жодна, навіть найкраща, бібліотека світу. Крім того, інформатизація відкриває можливості для проведення міжнародних конференцій та семінарів із значно меншими фінансовими затратами, долучаючи при цьому до обговорення проблем провідних фахівців світу в тій чи іншій галузі. Сучасні інформаційні технології дозволяють покращити якість технічної освіти та підготовки фахівців у галузі медицини, уможливлуючи моделювання тих процесів та явищ, з якими вони стикатимуться в реальній професійній діяльності. Важливим чинником комп'ютерні технології є у справі реалізації ідей безперервної освіти, а також рівного доступу до освіти, уможливлуючи

таку форму як дистанційна освіта, «освітні стратегії передових країн все більше враховують та використовують технологічні новації, мережу телекомунікацій... і дистанційні форми навчання тут відіграють далеко не останню роль» (Буряк, 2006, с. 95). Слід сказати про те, що доступ до Інтернету дозволяє по-новому реалізувати ідеї діалогічної освіти, адже він уможливує спілкування студента та викладача поза аудиторією, незалежно від часу та відстані.

Висновки

В умовах постіндустріального суспільства ключовим суспільно-економічним ресурсом стає людський капітал. У цьому сенсі важливого значення набуває не людина-виконавець, а творча, неординарна особистість, здатна до пошуку нового, а також постійного професійного самовдосконалення, безперервного навчання. Традиційна модель освіти, що ґрунтується на суб'єкт-об'єктному типі відносин, не може забезпечити розвиток такої особистості, вона націлена на зовсім інші пріоритети – виховання одномірної людини, яка повинна відповідати встановленим стандартам, тут не залишається місця для індивідуальності. Традиційна освіта не спрямована на формування людського капіталу. Саме тому нагальною постає необхідність реформування освіти з позицій людиноцентризму, яка спрямована не на стандартизацію та відбракування, а на виявлення та розкриття здібностей людини, її повноцінну самореалізацію в житті. Важливим аспектом в цьому відношенні є використання ідей діалогічної освіти, де учень розглядається як рівноправний учасник освітнього процесу, а мета педагога – створення умов для виникнення інтересу учня щодо певної проблеми та допомога останньому у її пізнанні. Саме людиноцентрична педагогіка закладає важливе підґрунтя для безперервної освіти; людина, що мотивується інтересом, а не примусом, бажає продовжити навчання і після закінчення навчального закладу.

Важливе значення діалогічна освіта набуває в світлі процесів демократизації суспільства, усуваючи проблему нерівності в освіті, сприяючи загальному доступу до неї. Досвід реформування освіти провідних країн світу свідчить про необхідність приділення особливої уваги підготовці з позицій діалогізму педагогічних кадрів, а також розширенню академічних свобод, що пов'язано із зменшенням адміністративної регламентації навчального процесу, надання більшої автономії викладачам та студентам. Важливим аспектом реформ є якісна зміна ролі та статусу вивчення іноземних мов як ключового чинника доступу до інформації, мобільності студентів тощо.

Необхідною складовою модернізації є інформатизація освіти, що дозволяє втілювати в життя нові освітні підходи та технології, сприяє розвитку дистанційного навчання як нової форми освіти, яка відкриває доступ до освіти людям з особливими потребами. Власне, доступ до освіти має бути важливим аспектом комплексної державної підтримки людей з обмеженими можливостями і сучасні інформаційні технології надають таку можливість.

Список використаних джерел

- Becker, G. S. (1993). *Maybe the earning gap isn't such a bad thing. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: raising the scores, ruining schools*. Heinemann.

- Антоновський, О. В. (2012). *Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірка наукових праць*. Випуск 22 (75). Запоріжжя, с. 431-440.
- Бойко, А. М. (2008). Інноваційний характер сучасної освіти. *Філософські обрії*, 19, с. 223-234.
- Бондар, І. В. (2007). *Педагогічні умови формування креативності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. Випуск 7. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 9-13.
- Борова, Т. А. (2011). Людський капітал та його формування в системі вищої освіти. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 8, с. 19-22.
- Бугаєць, Н. А. (2002). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня*. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків.
- Буряк, В. (2006). Образование в информационном обществе. *Філософія освіти*, 1(3), с. 89-100.
- Бусел, Т. В. (2005). *Великий тлумачний словник української мови (з додатками і доповненнями)*. Київ-Ірпінь: Перун.
- Вебер, М. (1994). *Хозяйственная этика мировых религий. Избранное. Образ общества*. Москва: Юрист, с. 43-77.
- Грیشнова, О. А. (2001). *Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки*. Київ: Знання.
- Зомбарт, В. (1994). *Буржуа: этюды по истории духовного развития современного экономического человека*. Москва: Наука.
- Зязюн, Л. (2006). Радикалізм педагогічних рефлексій в освітньо-виховній системі Франції. *Філософія освіти*, 2(4), с. 277-288.
- Иванов, Д. (2007). *Компетентности и компетентностный подход в современном образовании*. Москва: Чистые пруды.
- Кириченко, Л. М. (2004). *Організація педагогічної практики у літніх оздоровчих закладах: навчально-методичний посібник*. Київ: Знання України.
- Кисельов, М. М. (2008). Наука і освіта в епоху постнекласики: проблеми перетину. *Філософські науки*, 2, с. 3-12.
- Кочубей, Н. В. *Освіта в суспільстві знань: загроза чи розвиток? Нова парадигма*. Випуск 65. Частина 1. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007.
- Кремень, В. (2001). Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*, 3, с. 22-25.
- Лях, В. (2009). Інформаційне суспільство і пошуки нової освітньої парадигми. *Філософія освіти*, 1-2, с. 24-38.
- Макларен, П. (2006). Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. *Вопросы образования*, 2, с. 61-73.
- Микитенко, А. В. (2009). *Освіта сьогодення: необхідність та напрямки трансформації. Нова парадигма*. Випуск 83. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Предборська, І. (2006). *Філософські абрисы сучасної освіти: монографія*. Суми: ВТД «Університетська книга».
- Синельник, В. Ю. (2011). Система вивчення іноземних мов як аспект реформування змісту освіти Японії. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 13(224), с. 180-184.

- Стовпець, О. В. (2008). *Вплив глобалізації на культуру та цінності людства*. Вісник Харківського національного університету: збірник наукових праць. Серія: Теорія культури і філософія науки. Випуск 829. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, с. 8-14.
- Франко, А. (2008). До класу з різними цілями : споживач vs клерк : компаративний аналіз відносин в аудиторії в США та Іспанії. *Філософія освіти*, 1-2(7), с. 149-160.
- Фромм, Э. (2005). *Здоровое общество. Догмат о Христе*. Москва: АСТ- Транзиткнига.
- Шалімова, Т. І. (2011). *Особливості реформування управління середньою освітою США другої половини ХХ ст. – поч. ХХІ ст.* Витоки педагогічної майстерності: збірка наукових праць. Полтава.
- Щубелка, Н. В. (2010). *Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень. Філософські дослідження: збірка наукових праць*. Випуск 12. Частина 1. Луганськ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, с. 51-60.