

ВПЛИВ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ГЕНЕЗУ КОНЦЕПЦІЙ ЗМІСТУ СВІТОВОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

***Анотація.** Глобальні процеси сучасного світу впливають на всю систему життєдіяльності людини та структуру цивілізації, створюючи умови, при яких основна увага приділяється інтелектуальним здібностям людини, її знанням та науковому потенціалу. В цьому розрізі, важливим є дослідження розвитку системи освіти, її концептуальних, теоретичних та практичних засад. В статті розглядаються теорії та концепції змісту світової системи освіти та її трансформація під впливом глобальних процесів. Виявляються основні тенденції розвитку нових підходів щодо поняття змісту освіти та її спрямованості як інтелектуального базису людства.*

***Ключові слова:** зміст освіти, глобалізація, трансформація, концептуальні підходи, закони науки.*

***Abstract.** Global processes of the modern world affect the whole system and the structure of human civilization, creating conditions which focuses on the intellectual abilities of man, his knowledge and scientific potential. In this context, it is important to study the development of the educational system, its conceptual, theoretical and practical foundations. The article deals with theories and concepts of the world of education content and its transformation under the influence of global processes. So too the main trends of new approaches to the concept of educational content and its orientation as an intellectual basis of humanity.*

¹ Аспірантка Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

Keywords: *content, globalization, transformation, conceptual approaches, the laws of science.*

Аннотация. *Глобальные процессы современного мира влияют на всю систему жизнедеятельности человека и структуру цивилизации, создавая условия, при которых основное внимание уделяется интеллектуальным способностям человеку, его знаниям и научному потенциалу. В этом разрезе, важным является исследование развития системы образования, ее концептуальных, теоретических и практических основ. В статье рассматриваются теории и концепции содержания мировой системы образования и ее трансформация под влиянием глобальных процессов. Выявляются основные тенденции развития новых подходов к понятию содержания образования и его направленности как интеллектуального базиса человечества.*

Ключевые слова: *содержание образования, глобализация, трансформация, концептуальные подходы, законы науки.*

Сучасні тенденції трансформаційних перетворень є одним з найважливіших наслідків інтенсифікації глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів, які, у свою чергу, охоплюють всі сфери життєдіяльності людини, народу та світової спільноти, а саме: соціальну, економічну, політичну, правову, культурну та релігійну.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування змісту світової системи освіти та її трансформації під впливом глобалізаційних процесів та визначення основних факторів та компонентів глобального освітнього комплексу.

Постановка проблеми. Проблеми трансформації всіх сфер життєдіяльності людини під впливом глобалізації вимагає від світової спільноти нагальних досліджень та дій з метою пристосування до глобальних вимог. На сьогоднішній день освіта виступає визначальним фактором

розвитку цивілізації, тому для будь – якого соціуму важливим є впровадження новітніх технологій в систему освіти.

Аналіз публікацій. Проблемам трансформації та модернізації системи освіти в умовах глобалізації присвячені роботи як вітчизняних, так й зарубіжних вчених. Серед вітчизняних варто виділити дослідження наступних: В. П. Андрущенка, А. І. Бойка, В. С. Журавського, М. З. Згуровського, С. І. Здіорука, М. М. Карпенка, В. Г. Кременя, О. І. Локшиної, В. І. Лугового, В. С. Лутай, М. І. Михальченка, С. М. Ніколаєнка, В. С. Пазенока, М. Ф. Степка, В. Д. Шинкарука, В. А. Яблонського та ін.

Змісту освіти та її трансформації під впливом інтенсифікації глобалізаційних процесів та дифузії інновацій приділяли увагу й зарубіжні дослідники. Серед них варто виділити таких: І. Айснера (1983,1985), Р. Бароу (1982,1984), Д. Бернеса (1980), У.С. Беглі (1972), Д. Бела (1977), З. Бзежинського (1979), Т. Брамельда (1970,1973), Б.С. Блума (1981), Дж. Брунера (1965,1973), Дж. Дьюї (1915,1924,1929), Х. Таба (1962), П. Херста (1974).

Виклад основного матеріалу. Вперше поняття «глобальні трансформації» з'являються в роботах французьких і американських авторів 60-х р ХХ ст. Воно ознаменувало перехід від сучасного до новітнього етапу глобалізації, коли хвиля глобальних потоків і взаємозв'язків збільшилася і якісно змінила основні форми соціальної діяльності (політичної, економічної та культурної). Вже через 30 років, у 90-і рр. вчені визначили це поняття як гносеологічний чинник процесів сучасності (пізнання структурно подібних явищ у суспільному житті і культурі), ставлячи його в послідовний ланцюжок: «модернізація» (1970-і рр.), «постмодернізм» (1980 рр.) і «глобалізація» (1990-і рр.). Теоретично це поняття дістало подальшого розвитку тільки з 90-ті рр. (1987-1997 рр.) У ряді концептуальних зарубіжних досліджень з питань глобалізації варто зазначити роботи таких вчених як: Роберта Робертсонома, Саміра Аміна, Ентоні Гідденсома, Пола Хірста і

Грехема Томпсона, Роберта Гілпінома, Малколма Уотерса, Леслі Склера і Ульріха Бека. На думку даних вчених, глобалізація не є унікальним і лінійним процесом, вона являє собою диференційоване явище, до складу якого входять певні сфери та співробітництво: політична, економічна і культурна. У зв'язку з дифузією етіпроцесів глобальних трансформацій прискорюються процеси світового співробітництва та кооперації, які охоплюють всі аспекти сучасної соціального життя.[1]

В цілому глобальні трансформації покликані: визначати якість основних тенденцій процесу глобалізації (в даний час це тенденції інтеграції та дезінтеграції, регульовані правилами толерантності та конфліктності) і показувати відповідні видозміни основних структурних галузей; сприяти інтеграції відносин між провідними розвиненими і відсталими країнами (визначати пріоритетні напрями розвитку в епоху глобалізації), зберігаючи при цьому культурні цінності кожної з них; актуалізувати процеси локалізації або акультурації культурних цінностей в полікультурному світовому співтоваристві (унікаючи уніфікації та універсалізації); виявляти першорядні і другорядні пріоритети захисту та вразливості в кожній країні. Оскільки процес глобалізації носить загальносвітовий характер, глобальні трансформації відбуваються одночасно на місцевому, регіональному, національному та глобальному рівні.

Не менш важливим є визначення основних факторів глобалізації, які провокують трансформаційні зрушення на всіх рівнях та утворюють сучасне світогосподарювання, а саме:

- науково-технічний прогрес, революція в інформаційних технологіях;
- розвиток міжнародної інфраструктури, нових поколінь транспорту і зв'язку;
- геоекономічні та геополітичні трансформації, пов'язані із розпадом соціалістичної системи та посиленням ринкової уніфікації сучасного світу;

- послаблення ролі традицій, соціальних зв'язків і звичаїв, інтернаціоналізація освіти, культурного простору тощо.

Під впливом глобалізаційних процесів трансформаційних змін зазнала система освіти, яка є визначальним чинником формування соціокультурного та інтелектуально – інноваційного базиса цивілізації.[3]

Освіта у всі часи була і залишається пропорційним процесу історичного розвитку людського співтовариства. Осмислення сутнісних і глибинних цілей освіти та її змісту у всі часи було і залишається основним компонентом освітнього процесу - об'єктивною вимогою часу.

Основні теорії формування змісту освіти сформувалися в кінці XVIII - початку XIX століть. Вони отримали назву матеріальної та формальної теорій формування змісту освіти.

Як зазначає А. І. Савенков, оформилися ці протилежні підходи «... На теоретичному рівні не стільки завдяки зусиллям прихильників, скільки супротивників ... Фахівці, по-різному дивилися на зміст освіти, звинувачували один одного не в недооцінці обсягу відомостей або розвиваючих можливостей змісту освітньої діяльності, а в повному запереченні одних функцій і абсолютизації інших».[1]

Формальна теорія, або дидактичний формалізм, розглядала навчання тільки як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів учнів. Головним критерієм тому при відборі навчальних предметів повинна служити розвиваюча цінність навчального предмета, найбільш сильно представлена в математиці і класичних мовах. Теоретичну основу дидактичного формалізму становило положення про переніс знань і умінь, що здобуваються в одній області діяльності, в іншу.

Прихильники дидактичного формалізму були вже в давнину. До них відносився Геракліт, на думку якого «багатозначення розуму не навчає». Аналогічну позицію займав М. Цицерон. У Новий час теорію дидактичного формалізму, принциповою основою якої була філософія І. Канта, а також неогуманізм, висував І. Песталоцці. На його думку, головною метою

навчання має стати посилення «правильності мислення учнів, або формальної освіти». У Німеччині дані погляди підтримував А. Дистервег у праці «Керівництво для німецьких вчителів» (1850). Також прихильниками теорії «дидактичного формалізму» були Ж. Ж. Русо, І. Герbart, Я. В. Давид, А. А. Немейер, Е. Шмідт та ін. Вони підтримували ідеї філософії раціоналізму і вважали, що роль знання складається тільки в тому, щоб розвивати здібності учнів. Навчання розглядали як засіб розвитку пізнавальних інтересів учнів.

Роль вчителя зводилась головним чином до того, щоб тренувати учня за допомогою спеціальних вправ для розвитку його розумових здібностей на матеріалі, за змістом нібито абсолютно «байдужому». Принциповим питанням стало вдосконалення інтелектуальних вмінь і навичок, в основному мислення. Дидактичний формалізм недооцінював змісту знань, формування його цінностей, значення для життя і суспільної практики. Крім того, неможливо забезпечити розвиток інтелекту учня засобами тільки інструментальних предметів (математика, класичні мови - грецька і латинська) без використання інших навчальних дисциплін. Таким чином, представники теорії формальної освіти нібито в ім'я розвитку здібностей учнів приносили в жертву їх освіту та систему наукових знань.

Представники напряму «дидактичний матеріалізм» («дидактичний енциклопедизм») Я. А. Коменський, Дж. Мільтон, Г. Спенсер та ін. виходили з філософії емпіризму і виступали за те, щоб школа давала учням такі знання, які мали б практичне значення, готувала своїх випускників до реального життя і праці. Ця теорія і до сьогоднішнього дня має великий вплив на вищу школу. Проявляється це в тому, що вчителі концентрують свою увагу на передачі гранично великого обсягу наукових знань, які містяться в легко доступних підручників та навчальних посібників. Ці знання, як правило, не закріплені практичними діями, швидко забуваються. Для успішного засвоєння змісту освіти потрібна велика самостійна робота учнів і пошук інтенсивних методів навчання з боку педагога. Прихильники матеріальної

освіти вважали, що розвиток здібностей відбувається без спеціальних зусиль в ході оволодіння «корисними знаннями». Перевага віддавалася таким шкільним предметам, як хімія, креслення, малювання, нові мови, математика, космографія. Теорія матеріальної освіти лягла в основу системи так званого реального напрямку в навчанні. К. Д. Ушинський, який, у свою чергу, піддавався критиці обидва ці напрями, писав, що формальний розвиток розуму в тому вигляді, як його розуміли раніше, є неприпустимим, розум розвивається тільки в реальних знаннях. Кожна наука розвиває людину настільки, наскільки вистачає її власного змісту, і розвивається відповідного до цього змісту. Знання повинні бути корисні в майбутньому житті. Разом з тим не можна підходити до знань лише з точки зору їх безпосередньої користі для життєвої практики людини. Так, давня історія допомагає усвідомити хід історичного розвитку людського суспільства в цілому, але не може бути застосовна до сучасної практичної діяльності людей.

Існують різні трактування поняття «змісту освіти». Так, Ю. К. Бабанський визначає його наступним чином: «Зміст освіти - це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, студентів формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя і праці». Тут у зміст освіти включаються всі елементи соціального досвіду, накопиченого людством. При цьому зміст освіти розглядається як один з компонентів процесу навчання.

В. С. Ледньов дає інше визначення змісту освіти, яке, як він вважає, необхідно аналізувати як цілісну систему. При цьому слід мати на увазі, що зміст освіти не є компонентом освіти в звичайному розумінні цього слова. Воно являє собою особливий «зріз» освіти, інакше кажучи, це освіта, але без урахування її методів і організаційних форм, від яких в даній ситуації абстрагуються. Таким чином, «зміст освіти - це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність».[3]

Виділяють наступні фактори, що впливають на набір структурних компонентів освіти та їх взаємозв'язок.

Структуру змісту освіти в цілому визначають:

- фактори глобального рівня, на основі яких освіта ділиться на основні галузі та послідовні щабелі;
- чинники, що визначають структуру змісту загального, політехнічного і спеціальної освіти з урахуванням їх градації на теоретичну і практичну частини
- фактори змісту освіти в загальній школі та ВНЗ;
- фактори змісту освіти в спеціальних навчальних закладах, професійно-технічних училищах, середніх і вищих спеціальних навчальних закладах;
- чинники, що визначають зміст окремих навчальних курсів, окремих видів практик і навчальних проєктів.[2]

Існують і інші підходи і теорії, що стосуються конструювання змісту освіти.

Під змістом освіти розуміють педагогічно адаптовану систему знань, навичок і вмінь, досвіду творчої діяльності і досвіду емоційно-вольового ставлення, засвоєння яких покликано забезпечити формування всебічно розвиненої особистості, підготовленої до відтворення (збереженню) і розвитку матеріальної та духовної культури суспільства. Знання як основний елемент змісту загальної освіти - це результат пізнання дійсності, законів розвитку природи, суспільства і мислення. У них виражається узагальнений досвід людей, накопичений у процесі соціально-історичної практики. Знання являють собою відображення властивостей речей, предметів і явищ дійсності, трансформоване в категоріях людського досвіду.

Теоретичну модель змісту освіти І. Я. Лернер представив графічно у вигляді куба.

Перша грань куба (вертикальна) характеризує сукупність галузей діяльності, відображених у навчальних предметах або в інших складових

навчальної діяльності. Інша (горизонтальна) грань куба містить диференційований склад соціального досвіду. Ці чотири елементи традиційно включаються у зміст освіти масової школи: знання про природу, суспільство та ін .; досвід здійснення способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних відносин. Класифікація видів діяльності представлена на третій грані куба: матеріально - практична; пізнавальна; комунікативна; орієнтаційно-ціннісна.

Зміст освіти включає в себе:

- основні поняття і терміни, які відображають як повсякденну дійсність, так і наукові знання;
- факти повсякденної дійсності і науки, необхідні для доказу та відстоювання своїх ідей;
- основні закони науки, що розкривають зв'язки і відносини між різними об'єктами і явищами дійсності;
- теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупності об'єктів, про взаємозв'язки між ними і методи пояснення та передбачення явищ даної предметної області;
- знання про способи наукової діяльності, методи пізнання та історії отримання наукового знання;
- оцінку знання, знання про норми відносин до різних явищ життя, встановленим у суспільстві.[3]

Названі види знань відрізняються один від одного тим, що вони мають різні функції в навчанні і вимагають використання різних технологій. Основні функції знань пов'язані з тим, що вони виступають засобом створення загальної картини світу, інструментом пізнавальної та практичної діяльності, основою цілісного наукового світогляду.

Зовнішні (практичні) і внутрішні (інтелектуальні) навички та вміння можуть бути загальними для всіх навчальних предметів (скласти план, виділити істотне, порівняти, зробити висновки і т. п.), і специфічними

(формуються і виявляються тільки в рамках навчальних предметів (рішення фізичних або математичних задач, постановка дослідів з хімії і т. п.)).

Важливо зауважити, що перераховані види діяльності надають і зворотній вплив на зміст освіти, тобто у свою чергу вони виступають суттєвим джерелом його предметного наповнення. У педагогічній науці існують різні дидактичні теорії, що впливають на формування змісту освіти. Загальні принципи служать підставою для відбору змісту освіти. Б. Т. Лихачов пропонує наступні дві групи принципів формування змісту освіти: загальнометодологічні та спеціальні.

До загальнометодологічних принципів належать:

- освітній характер навчального матеріалу;
- громадянська і гуманістична спрямованість змісту;
- зв'язок навчального матеріалу з практикою змін у нашому суспільстві;
- основоположний і системоутворюючий характер навчального матеріалу;
- інтегративність досліджуваних курсів;
- гуманітарно-етична спрямованість змісту освіти;
- розвиваючий характер навчального матеріалу;
- взаємопов'язаність і взаємозумовленість суміжних предметів;
- естетичні аспекти змісту освіти.

До спеціальних принципів формування змісту загальної середньої освіти належать:

- а) принципи формування змісту предметів науки;
- б) принципи формування змісту загальної середньої освіти в галузі мистецтва;
- в) принципи формування змісту загальної середньої освіти в галузі трудового навчання.

В. Краєвським були виділені альтернативні концепції змісту освіти з точки зору їх відповідності завданню формування творчого, самостійно мислячої людини сучасного демократичного суспільства.

У першій концепції зміст освіти розглядається як педагогічно адаптовані основи наук, що вивчаються. Ця концепція акцентує увагу на таких якостях особистості, як здатність до самостійної творчості, вміння реалізувати свободу вибору і т. п., і спрямована на залучення учнів до науки та виробництва, але не до повноцінного самостійного життя у відкритому суспільстві.

Згідно другої концепції зміст освіти представляється як сукупність знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні учнями. Передбачається, що володіння знаннями та вміннями дозволить людині адекватно жити і діяти всередині існуючої соціальної структури.

Третя концепція розглядає зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожній структурі людської культури. З цієї точки зору зміст освіти має включати в себе крім готових знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом також і досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісні відносини.

Слід зазначити, що загальноприйняте розуміння освіти як засвоєння учнями соціального досвіду минулого, накопиченого людством, вступає сьогодні в протиріччя з їх потребою в самореалізації, в досягненні власних цілей. У цьому сенсі важливим є характеристика евристичної освіти, зміст якої включає в себе дві частини: інваріантну, зовні сформовану і засвоювану учнями, і варіативну, створювану кожним учнем в ході навчання.

Виділяють наступні компоненти змісту евристичної освіти:

1. Освітнє середовище забезпечує умови для створення кожному учню власний зміст освіти.
2. Освітній продукт, який формується кожним учнем в ході вивчення фундаментального освітнього об'єкта.
3. Базова культурно-історична освіта.
4. Дієве утворення, що має два джерела: 1) рефлексивне виявлення і зафіксовані учнем способи його власної освітньої діяльності; 2)

загальнонаукові і частнопредметні способи діяльності, встановлені освітніми стандартами в якості обов'язкових для засвоєння.

5. Предметна освіта - базовий зміст навчальних дисциплін, сконцентрований навколо фундаментальних освітніх об'єктів і забезпечує базовий рівень знань, зафіксований державними освітніми стандартами.

6. Метапредметна евристична освіта, до якої відноситься засвоєння таких, наприклад, понять, як «простір», «час», «рух», «закон», «теорія», «гіпотеза» та ін.

7. Рефлексивно проявлена і узагальнена евристична освіта. Такий підхід дозволяє по-іншому подивитися на сутність освіти, в якій центральним об'єктом виступає діяльність людини, яка здобуває освіту.

Під впливом глобалізаційних перетворень дані концепції трансформуються відповідно до сучасних вимог, а також провокують формування істотно нових концептуальних підходів до освітнянського комплексу, а саме: «хвороба неефективності» (2005р.), концепція використання кращих практик - «second best» (Родрік, 2008), розвиток концепції опікуваних благ (Баумол, 2005, Рубінштейн, 2012), ефекти інформаційної асиметрії, розглянутої в роботах Гері С. Беккера у 2008-2011 рр.

Відповідні зміни радикально реформують інституційний ландшафт світової системи освіти та відозмінюють структуру комплексного підходу до її змісту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вульфсон Б.Л. Буржуазные педагоги о проблеме содержания образования// Сов. педагогика. 1983. -N8. - С. 111-115.
2. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М.: Прогресс, - 1970. - 261 с.

3. Салимова К. И. История педагогики как учебный предмет. М.: Роспедагентство, 1996. - 230 с.
4. Pratt D. Curriculum: Design and development N. Y., 1980. 503 p.
5. Radz M. A., Risinger Ch. F. A Revolution Comes of Age: Social Studies Curriculum Development in the Seventies. N. Y.: 1976. -306 p.