

Лариса Балахадзе

Компетентностный подход в профессиональном образовании специалистов сферы туризма в Мексике

Аннотация. Статья является результатом научно-педагогического исследования, целью которого было выявить признаки компетентностного подхода в профессиональном образовании специалистов сферы туризма в Мексике. Автором установлено, что составляющими компетентности специалистов сферы туризма в Мексике считаются профессиональная компетентность, социально-психологическая компетентность, организационная компетентность, интегративная компетентность.

Ключевые слова: компетентностный подход; профессиональное образование, подготовка специалистов сферы туризма, система образования Мексики.

Larysa Balakhadze

Competence approach in professional education of specialists in tourism in Mexico

Summary. The article is the result of scientific-pedagogical study that aimed to identify signs of competence approach in professional education of specialists in tourism in Mexico. The author found that the components of the competencies of tourism specialists in Mexico are considered professional competence, socio-psychological competence, organizational competence, integrative competence.

Keywords: competence approach, professional education, training of specialists in tourism, Mexican education system.

УДК 374.7:37.046 (430)

**Евеліна Богів,
м. Мукачево**

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ**

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. освіта дорослих перестає бути виключно прерогативою педагогічної науки та потребує інтеграції зусиль представників різних галузей фундаментального знання про людину. Вона стає перспективним міждисциплінарним напрямом, який привертає увагу педагогів, андрагогів, психологів, соціологів, філософів. Розробляється низка теорій, поява яких зумовлена соціально-економічними, політичними, соціально-культурними та демографічними чинниками. У цьому сенсі надзвичайно цікавим є досвід Федеративної республіки Німеччина.

Інституціоналізація освіти дорослих є порівняно новим досягненням сучасності. Теорія й практика цього освітнього напрямку базується на гносеологічних, антропологічних і культурних контекстах.

Вдаючись до аналізу підходів в освіті дорослих, ми виходили з того, що зв'язок теорії з практикою та життєвим досвідом не може бути

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

абсолютно емпірично перевіреним або фальсифікованим. Проте, він може бути емпірично проілюстрованим, конкретизованим і диференційованим. "Теорії, досвід й освітня практика є результатом перспективного устанавлення наукових фактів. Вони підлягають різним логічним схемам й критеріям. Але ці перспективи можуть доповнювати одна одну й пов'язуватися між собою" [5, с. 23].

Як зазначають німецькі вчені, теорії освіти дорослих, з одного боку, використовують структурні елементи базових наук, проте з а іншого, віддзеркалюють прискорені соціально-економічні й соціально-культурні зміни. Так, на думку А. Вейман (1980 р.) усупільненню практики освіти дорослих відповідає "наукова соціологізація її теорії" [6, с. 20].

Слід зауважити, що аналіз теорій доволі часто формує уявлення щодо їх статичності, закритості і стабільності. Проте, майже всі соціальні й андрагогічні теорії є рухливими й постійно змінюються. У цьому сенсі наведемо зауваження Й. Каде й В. Зайтер: "З нової науково-соціологічної точки зору наука, і разом з нею й педагогіка – не статична й виключно когнітивна система, а складний з огляду на його предметні, соціальні й часові виміри комунікативний процес" [3, с. 113].

Як свідчить аналіз літератури з проблеми дослідження (Б. Деві; Є. Грубер, Г. Франк, Є. Дж.Ноль, С. Нольда, В. Ленц, С. Робінсон та ін.) не існує єдиної теорії, яка б висвітлювала всі питання освіти дорослих, проте є багато теоретичних підходів. Проаналізуємо їх.

Історично-теоретичний підхід доцільно розпочати з праць В. Гумбольта. Хоча нам не вдалося знайти конкретних висловлювань вченого-філософа щодо освіти дорослих, проте як зазначають німецькі дослідники Й. Кноль і Х. Зіберт, його освітні теорії значно вплинули на педагогіку дорослих. Так, В. Гумбольдт, вказують вчені, об'єднав різні філософські течії свого часу [4].

Розвиток освіти дорослих з початку XIX ст. тісно пов'язаний з науковим прогресом того часу, з фундацією "науковості" суспільства. Проте, відношення між освітою і наукою завжди були дещо напруженими. Освіта передбачає розвиток людського потенціалу для гуманістичної, соціальної й екологічної діяльності. Наука має на меті перш за все опанування природи й управління суспільною системою. Окрім того, наука як правило, претендує на елітарність, що не завжди співпадає з концепцією рівноправності народної освіти для всіх.

Окремі вчені й нині наголошують щодо неприпустимості популяризації науки, застерігаючи, що це приведе до тривіальності та зниження рівня пізнавальної діяльності. Вони вбачають в лінійній передачі наукових знань швидше обмеження дієздатності, ніж емансипацію дорослої людини. Разом з тим, завжди є й були вільні від упереджень й педагогічно заангажовані науковці, які розглядають відкриття університетів як демократичне завдання. На думку П. Фаультиша, "піонером відкритої науки" є Л.М. Хартманн (1865-1924) [2], віденський історик, один з засновників наукової народної освіти, який першим за підтримки керівництва й правління Віденського університету сприяв створенню

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

народних університетських курсів в багатьох містах й заснував Колегію з питань народних університетських семінарів. Л.М. Хартманн підтримував не лише відкриття університетських навчальних заходів, а й спеціальні курси для професійних цільових груп (наприклад: хімія для фотографування, електротехніка для monterів, торгова географія для експедиторів) з факультативними екзаменами й видачею сертифікатів. Він опікувався зміною співвідношення між теорією й практикою, взаємодією науки зі сферою трудової діяльності, разом з тим реагуючи на часто висловлювану критику щодо "екстенсивного" розвитку наукових знань, зазначаючи, що створення та розвиток народних університетських курсів можливе лише "завдяки науковій допитливості населення та захоплюючому завзяттю, з яким ставляться до своєї справи викладачі" [5, с. 7].

Окрему групу теоретичних підходів становить, на нашу думку, *соціальна інтеграція через робочі товариства*.

Інтенсивною фазою освітніх теорій педагогіки дорослих став "Новий напрям" Веймарської народної освіти (1919-1933). В умовах глибокої повоєнної політичної, економічної й культурної кризи в Німеччині й Австрії, народним університетам, заснованим в 1919 р. належало підтримати демократичну реформу й нову духовну орієнтацію народу. "Новий напрям" характеризувався дистанціонуванням від авторитарних структур освіти й переходом від екстенсивної до інтенсивної передачі знань. Незважаючи на значні відмінності між Дрезденською й Лейпцігською ВНШ, Тюрінгеським й Берлінським напрямом, їх об'єднувала соціально-реформістська постановка мети: у вищій народній школі "народна освіта повинна сприяти народній освіті", подоланню соціальних бар'єрів й розвитку інтеграційної культурної ідентичності. Ці реформістські ідеї підтримували Р. Ердберг, Т. Бойерле, Є. Розеншток-Хьюсі, В. Піхт, Е. Вайч, В. Флітнер, Х. Ноль [5, с. 8].

Соціально-політична функція освітньої роботи активно дискутувалася в другій половині XIX ст. всередині соціал-робітничого руху. Теоретичні засади "Нового напрямку" формулювались не лише через педагогічні цілі, а й опрацьовувались через участь у подальшій освіті, випробувалася дидактично-методична модель "Орієнтація на учасників навчання". Робочі товариства стали освітньо-інтенсивним методом й водночас соціально-інтегруючим проектом "товариством робітників фізичної й розумової праці, обміну досвідом, форумом демократичних дискусій, зародком нової культурної ідентичності" [7, с. 31-32].

Виникали значні розбіжності та суперечності не лише всередині "Нового напрямку" (Р. Ердберг), а й серед представників "Віденського методу" (Л. Хартманн). Так, Л. Хартманн дотримувався нейтралітету й наукової об'єктивності, оскільки вважав, що ідеалом народної освіти може стати так звана поверхова освіченість (напівосвіченість). Окрім того, він звинувачував народних просвітителів (Volksbildner) "Нового напрямку" (див. глосарій) у надмірному опікуванні [7, с. 70].

Іншу групу становлять культурні та соціалізуючо-теоретичні

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

підходи до освіти дорослих. До них за Б. Деве, Г. Франком, В. Хьюдж, належать: гуманітарно-герменевтичні теорії; соціалізуючо-теоретичні обґрунтування, культурно-теоретичні перспективи. На відміну від системно-теоретичних підходів, ці концепції стверджують символічну структурованість освіти дорослих, її суб'єктивне та об'єктивне значення й розуміння.

Гуманітарно-наукові теорії інтерпретують освіту дорослих як "втілення культурних значущих ідей", які можуть бути розкриті через розуміння їх змісту. Всезростаючий інтерес до гуманітарно-герменевтичних зразків мислення безпосередньо пов'язано з кризою індустріального модерну і її культурно-песимістичним тлумаченням [1, с. 123].

Теорії соціалізації поєднують соціологію й освіту дорослих, де під соціалізацією розуміється: процес усупільнення індивіда протягом життя; соціальна позиція особистості в рамках існуючих протиріч з середовищем; активне оволодіння культурною спадщиною в формі цінностей, норм, різноманітних структур.

Таким чином, можемо припустити, що *соціалізація дорослих* є ширшим поняттям, ніж *освіта дорослих*. Вона охоплює суспільні процеси й структури, які впливають на мислення, відчуття й дії. За останні десятиріччя період соціалізації індивіда значно збільшився й не обмежується молодим віком, що трактується як по життєва соціалізація.

До соціально-наукових й культурно-теоретичних підходів Б. Деве, Г. Франк, В. Хьюдж відносять науково-теоретичні перспективи тлумачення з провідною роллю щоденного пізнання й теорію поведінки П. Бурдьє, зазначаючи, що "поведінка – це система правил, яка описує характерні культурні конфігурації зразків мислення, дії, класифікації".

Теоретичний огляд Б. Деве, Г. Франка, В. Хьюджа є характерним для 1970-х рр., коли в педагогічному дискурсі панували суспільні теорії і в центрі уваги знаходились суспільні структурні питання.

Сьогодні актуальними завданнями освіти дорослих є визначення символічної взаємодії й релевантності тем для цільових груп; виокремлення взаємодій, які мотивують або гальмують навчальний процес; роль викладача в процесі навчальних взаємодій.

Практично-іманентні теоретичні підходи. Над типологізацією теоретичних підходів у сфері освіти дорослих з 1970-х рр. працював Х. Зіберт. Використовуючи індуктивний метод (аналіз офіційних експертних висновків, навчальних планів і робочих програм, що давали інформацію про зміст і функції освітньої роботи, дослідник визначив "профілі" освітньої роботи, типові теоретично-практичні зразки й освітньо-політичні проекти. Порівняння ним так званих профілів й визначення відмінностей між ними, уможливило виокремлення шести теоретичних площин:

- наукові й пізнавально-теоретичні основи;
- суспільно-теоретичні припущення/гіпотези;
- антропологічні передумови;

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

- освітні й навчально-теоретичні передумови;
- макродидактика (планування програм);
- мікродидактика/методика.

Окрім того, варто зазначити, що дуалізм професійної й загальної освіти втратив значення. Сучасними виявилися інтегративні, орієнтовані на соціальні й особистісні компетенції освітні програми. Інтегративна освіта дорослих при прогресуючій дезінтеграції в умовах міжкультурного суспільства набувала в другій половині ХХ ст. термінового характеру про що свідчать не лише соціокультурні й соціально-економічні глобальні зміни, а й емпіричні результати наукових досліджень. Це, зокрема, нові дослідження Б. Розенбладта й Ф. Білгера щодо участі в подальшій освіті, Х. Барца й Р. Тіпельта про різноманітних освітніх інтересів у соціальному середовищі, К. Ширсманн про самокероване навчання й інформальну навчальну діяльність.

Окрему групу підходів становлять наукові теорії освітніх концепцій. Так, П. Фаультиш вирізняє в подальшій освіті (Weiterbildung) науково-теоретичний підхід до освіти дорослих. Він розрізняє п'ять науково-теоретичних "основних позицій", які різнобічно обґрунтовують по життєву освіту: герменевтично-феноменологічна; емпірично-аналітична; критично-теоретична; конструктивістська; прагматична.

Професіоналізація освіти дорослих, на думку П. Фаультиш, все більше спонукала до проведення досліджень. "Емпіричні дослідження щодо навчання й використання дослідно-статистичних методів стали конкурувати з пропагованою Х. Ротом (1962) реалістичним поворотом від педагогіки до освіти дорослих" – зазначає П. Фаультиш [Faulstich P. (2003): Weiter, с. 113].

В освітньо-теоретичній дискусії велика увага приділялась загальній освіті людини. Просвітницька педагогіка наголошувала на придатності й корисності виховання. Науковці-педагоги, представники гуманітарної педагогіки, Г. Кершенштайнер, Е. Шпрангер, Т. Літт обґрунтовували відмінності між загальною й професійною освітою. Водночас, у багатьох публікаціях з освіти дорослих впродовж до 1960-х років власне освіта є полівалентною й такою, що не має чіткої мети.

Слід зауважити, новим рубежем визнання педагогіки дорослих стало створення "Німецької колегії з виховання й освіти" й публікація її "Відгуку про ситуацію й завдання німецької освіти дорослих". Члени колегії Ф. Боринський, Г. Піхт, Е. Венігер намагались поєднати ідеалістично-неогуманістську освітню традицію з викликами сучасного індустріального суспільства. Вони виступали за синтез загальної освіти з професійною.

Надзвичайно важливий висновок щодо ролі неперервної освіти дорослих було зроблено Д. Мертенс. Зокрема вчений виходить з припущення, що зміст навчання швидко застаріває, а ключові кваліфікації є порівняно довготривалими здібностями, які можуть бути використаними стосовно змінного змісту й завдань.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної та філософської

Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи

літератури доводить, що у Німеччині теоретичні дискусії з освіти дорослих мають високий науковий характер. В аналізованих працях домінують обґрунтування доцільності навчання впродовж життя. Питання змісту навчання й теорії навчання дорослих розглядаються порівняно побіжно. Теоретичні дискусії все більше набувають соціологічного характеру. Зв'язок теорії з практикою є слабо розвиненим, тоді як комунікація теоретиків з практиками має швидше випадковий характер.

Література

1. Dewe B, Frank G., Hüge W. Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch Muenchen: Hueber (1988), 246 S.
2. Faulstich P. (2003): Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung. München / Wien: Oldenburg.
3. Kade J., Seitter W. (Hrsg.): (2005): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann.
4. Knoll J., Siebert H. (1969): Wilhelm von Humboldt – Politiker und Pädagoge. Heidelberg: Quelle + Meyer.
5. Siebert H. Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: Gruber E. (Hrsg.) Theorie und Forschung. MAGAZIN Erwachsenenbildung.at 7/8, 2009. – 232 S.
6. Wittpoth J. Einführung in die Erwachsenenbildung: Lehrbuch [Текст] / J. Wittpoth. – Ul. : Verlag Barbara Budrich, 2006. - 224с.
7. Zeuner C. (2001): Arbeitsgemeinschaft. In: Arnold, Rolf et al. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Hellbrunn: Klinkhardt, S. 31-32.

Евелина Богив

Теоретические подходы к образованию взрослых в системе непрерывного образования в Германии

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических подходов, которые обосновывают становление и развитие образования взрослых как составляющей непрерывного образования Германии. В целом выделены такие подходы как исторический, социальная интеграция через рабочие сообщества, культурные и социализующе-теоретические подходы к образованию взрослых, научные теории образовательных концепций, а также практически-имманентные теоретические подходы.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование взрослых, научный подход, фазы образовательных теорий, социализация взрослых.

Evelina Bogiv

Theoretical approaches to the adult education in the system of lifelong education in Germany

Summary. The analyses of theoretical approaches grounding the adult education development as a component of the lifelong education in Germany. Such approaches are distinguished: historical, social integration through working communities, cultural and socialization-theoretical approaches to adult education, scientific theories of educational concepts, and practical-immanent theoretical approaches.

Key words: lifelong education, adult education, scientific approach, educational theories' phases, adult socialization./