

УДК [130.2 : 316.28] : 37.013.73

**ОСОБЛИВОСТІ ГЛОБАЛЬНОГО НАВЧАННЯ
ЯК ТЕОРЕТИЧНОГО КОНСТРУКТУ ТА ДИДАКТИЧНОЇ
ПРАКТИКИ****М. В. Триняк**, доктор філософських наук, професор
кафедри філософії ХНПУ імені Г.С.Сковороди;**С. О. Руденко**, кандидат філософських наук, викладач
Харківського торговельно-економічного коледжу КНТЕУ

У статті досліджуються особливості феномену глобального навчання як теоретичного конструкту та дидактичної практики в умовах сучасних соціокультурних контекстів. Проаналізовано засади формування концепції глобального навчання, однією з яких є англо-американська традиція аналітичної філософії. Проводяться паралелі із сучасними реаліями конструювання освітнього вітчизняного простору.

Ключові слова: глобальне навчання, теоретичний конструкт, дидактична практика, освітній простір.

Однією з відповідей на соціальні, культурні та освітні виклики глобалізації є концепція глобального навчання. Вона формується в рамках англо-американської традиції аналітичної філософії, а потім засвоюється і розбудовується у Західній Європі на більш широкій методологічній основі, підвалини якої утворюють системно-теоретичний та філософсько-антропологічний підходи, які дозволяють поєднати макрооптику (глобалізоване суспільство) з мікрооптикою (людина під тиском глобалізації).

Для розуміння змісту, функціонального діапазону, а також ролі глобального навчання у конструюванні нової освітньої реальності треба передусім зазначити, що його корелятом є не тільки і не стільки мультикультурне суспільство (як теоретичний конструкт і реальність сучасного суспільного життя), скільки новий якісно більш високий рівень організації життєдіяльності сучасних суспільств. Разом з цим треба зауважити, що вже при визначенні обсягу поняття „світове суспільство” виникають методологічні складнощі. У сучасній соціально-філософській і соціологічній думці зокрема вказується на неприпустимість субстанціоналізації цього поняття, його розгляду за допомогою методологічного інструментарію традиційних онтологій, які все ж даються взнаки у теоретичних побудовах пострадянської педагогічної думки, яка тяжіє до субстанціоналізації педагогічних процесів. Луман зауважує щодо цього: „У сучасному розумінні світ не є ані прекрасною живою істотою, ані сукупним тілом, він також не є зібранням речей, тобто не є сукупністю усіх видимих і невидимих предметів, речей та ідей. Він також не є

нескінченністю, яка потребує наповнення, тобто це не абсолютний простір чи абсолютний час ... світ сам по собі є тільки сукупним горизонтом усякого осмисленого переживання, яке може спрямовуватися у середину чи ззовні, відбуватися у минулому чи майбутньому. Він стає закритим не через встановлення меж, а через смисл, що активується у ньому. Отже, світ треба розуміти не як агрегат, а як корелят тих операцій, що відбуваються у ньому” [1, с. 153].

Таке операціональне розуміння світу прояснює розуміння світового суспільства, яке тематизує проблему комунікативно доступного світу. Уточнюючи зміст поняття «світове суспільство», Луман пише: „З одного боку, це поняття означає, що на земній кулі або навіть у цілому комунікативно доступному світі може існувати тільки одне суспільство. Це є структурним і оперативним поняттям. Водночас поняття світового суспільства вказує на те, що кожне суспільство, а у перспективі також і традиційні суспільства) конструюють світ, тим самим усуваючи парадокс спостерігача світу” [1, с. 156].

Теоретичний конструкт світового суспільства відкриває нову соціально-філософську перспективу розуміння глобальності, яка виступає також методологічним орієнтиром для філософсько-освітніх розвідок. Зокрема К.Зайтц, спираючись на луманівську теорію самореферентних соціальних систем, вказує на те, що глобальність і відповідно глобальне навчання не можна мислити у просторових категоріях домодерних онтологій. „Світове суспільство, — підкреслює він, — не характеризується через його протяжність, через охоплення „глобусу”, адже суспільство не має просторового характеру та територіальних меж, його межі встановлюються виключно межами комунікації. Відтак світове суспільство є таким суспільством, автопоезис якого розгортається у світовому горизонті, який також не є закривленим, а демонструє тенденцію до постійного розширення [2, с. 126].

Концепція глобального навчання виходить саме з такого розуміння глобальності та світового суспільства, яке відрізняється від гегельянських моделей світової історії через визначення суспільно-конститууючої ролі комунікації у надскладних соціальних системах. Адже, як наголошує Зайтц, розвиваючи думку Лумана „світове суспільство не збігається з людством, бо його не можна розуміти як колектив окремих людей, а як найбільш всеохоплюючу соціальну систему, яка включає у себе усі комунікації і має справи з людьми у дуже специфічному аспекті” [2, с. 126].

Усе це не означає, що світове суспільство ігнорує конкретну людину або є теорією глобального відчуження. Це виключно теорія макрокомунікації і як така потребує культурно-антропологічного і педагогічно-антропологічного доповнення. Таким доповненням виступає конструктивістськи-комунікативно і водночас антропологічно орієнтована теорія глобального навчання,

яке здійснюється як інтеркультурна комунікація з ускладненими смислами і має водночас антропологічні наслідки, бо є вагомим чинником сучасного етапу антропосоціогенезу. Через це у понятті глобальності відбувається сходження від абстрактного до конкретного. Так, принципово важливим для сучасної філософії освіти Селбі вважає предметний (issue dimension) та внутрішній (inner dimension), або екзистенціальний виміри глобальності [3, с. 8]. Під предметним виміром мається на увазі, що мережа глобальної комунікації (у її загальнофілософському, а не медійному розумінні) у той чи інший спосіб присутня в усіх тематичних полях, що потребує перспективістського підходу до тематизації глобального навчання. Внутрішній вимір такого навчання є „рефлексією того, як досвід глобального світу впливає на формування індивідуальних структур особистості. У фокусі глобальної освіти повинен бути наш внутрішній світ. Наші глобальні програми і проекти мають зосереджуватися не стільки на „глобальному селі”, скільки на глобальному Я” [3, с. 8]. Таке зосередження на внутрішньому світі людини у нових, неперевершених за своєю масштабністю соціокультурних трансформаціях має передусім процесуальний характер, адже глобалізація Я пов’язана зі становленням глобальної суб’єктивності та глобальної інтерсуб’єктивності зі збереженням їхньої локальної визначеності.

Як вже зазначалося вище, через настанову десубстанціоналізації і деонтологізації теоретичний конструкт глобального навчання (global learning) відрізняється від онтологізованого конструкту полікультурної освіти. У них є спільні моменти, зокрема вимога толерантності, розширення знань про інші культури тощо. Наведемо приклад такого онтологізованого педагогічного мислення, яке стає активним виключно у сфері можливого. Так, К.А.Юр’єва, обґрунтовуючи доцільність впровадження полікультурної освіти в Україні, зауважує: „Строкатий етнічний склад населення надає широкий простір для проведення роботи з полікультурної освіти молодого покоління. У нинішніх умовах невід’ємною складовою гуманістичного світогляду молоді має стати толерантність до етнокультурних, конфесійних, звичаєвих відмінностей в соціальному оточенні, здатність плідно співпрацювати з представниками різних культур” [4, с. 32].

Ці абстрактні, апелятивні настанови є виразом просвітницько-споглядальної позиції. Адже для того, щоб плідно співпрацювати з представниками інших культур, освіта повинна бути не полікультурною, а інтеркультурною. Тобто здатною підключатися до комунікації з різними культурами у конкретних ситуаціях та у конкретних соціокультурних контекстах. Полікультурна освіта у тих її версіях, які пропонує пострадянська педагогіка, є у цілому пасивною, бо активізм і певною мірою волонтаризм бойовничого марксизму через його схематичну деїдеологізацію, замінюється не новим осягненням соціальної, виховної та освітньої реальності, а реставрацією

домарксистських поглядів зі збереженням потужної споглядально-утопічної складової.

Концептуалізація глобального навчання на основі методологічних засад англоамериканської аналітичної філософії – на відміну від нормативного постмарксистського конструкту полікультурної освіти – відбувається не у площині належного, а у площині реально існуючих ситуацій. Якщо у випадку полікультурної освіти існує темпоральна відокремленість фази підготовки до діалогу з іншими культурами (спочатку треба одержати відповідні компетентності, а потім вступати у діалог з іншими культурами), то глобальне навчання є процесуально безперервним. Безпосередньо вплетеним у процеси життєвості особистості. Хоча на Заході під загальною назвою „глобальне навчання” охоплюються різні концептуалізації тих дидактичних та виховних практик, але усі вони поєднуються у намаганні розглянути умови і можливості трансформації усякої освіти із урахуванням світової перспективи. Німецький дослідник цієї проблематики К. Зайтц, виділяє такі підходи у розумінні глобального навчання: еволюційно-теоретичний, холістський і прагматичний, які співіснують на комплементарних засадах, припускаючи взаємопереходи, особливо на рівні дидактичних і виховних практик [2, с. 366-397]. При цьому особливого значення набуває метатеоретичне визначення глобального навчання як нової соціокультурної та педагогічної ситуації, репрезентованої на макро-, мезо і мікрорівнях. Найбільш поширеним і визнаним є таке метатеоретичне визначення глобального навчання: „Це елементарний вимір нового сучасного розуміння умов загальної освіти на тлі трансформацій усякої освіти у контекстах розширеного світового горизонту” [2, с. 366].

Передумовою такої концептуалізації стали спроби осмислення нових освітніх реалій у дебатах між лібералізмом та комунітаризмом, у яких відповідно протиставлялися глобальна освіта та виховання (global education) локальний (local education). Сигнальне значення для перетворення проблематики глобального навчання, а згодом і глобальної освіти на main stream сучасного освітнього дискурсу мали праці Р.Ганвея, де вперше була обґрунтована не тільки перспектива глобального навчання та освіти, а й висока імовірність досягнення такої мети в найближчі десятиліття, що у цілому відповідало уявленню про глобалізацію як американізацію, закріпленим в американській суспільній свідомості [5]. Поняття глобальної освіти як такої, що відповідає глобальному суспільству (global society) як своєрідне „панорамне бачення” (panoramic view) тенденцій суспільного розвитку. Так, Л.Тай, характеризуючи зміст та мету глобальної освіти у її зазначеному розумінні, пише: „Глобальна освіта – це передусім таке навчання, яке дозволяє успішно розв’язувати завдання, що виходять за межі національних кордонів та системних звязків, – маються на увазі екологічні, економічні, культурні,

політичні, морально-етичні і технологічні проблеми. Глобальна освіта означає вміння урахувати перспективу іншого – бачити речі очима інших, розуміти їх розумом інших – а також знаходити шляхи і засоби для вирішення проблем, обумовлених їхньою констеляцією, адже хоча індивіди та групи по-різному бачать життя, але вони мають спільні потреби та бажання” [6, с. 5].

Якщо не брати до уваги той факт, що в американській ідеології, яка латентно визначає зміст і спрямованість освіти й виховання, глобалізація інтерпретується як американізація – а саме це є предметом критики програм такої освіти комунітаристами – то спроби концептуалізації глобальної освіти, а згодом і навчання, як інноваційних педагогічних практик містять у собі досвід формування вже згаданого вище „глобального Я”. Саме воно задає мету глобального навчання, яка у подальшому не підлягає жодній редукції. Показово, що від однозначно зафіксованої мети (goal) представники британо-американської аналітичної філософії переходять до встановлення багатоаспектної гнучкої мети (soft aim) глобального навчання, орієнтація на яку, з одного боку, залишає простір для педагогічної творчості, а з іншого – робить його результати передбаченими, контрольованими, підпорядкованими логіці раціонального вибору. Останній в свою чергу здійснюється у процесі інтеркультурної комунікації. Твердий осад такої багатоаспектної м'якої мети з жорстким недоторканим стрижнем Г.Пайк та Д.Селбі виділили ще наприкінці 80-х рр. минулого століття.[6, с. 34-36] Розглянемо смислові складові такої мети. Так, у просторовому вимірі глобального навчання, який Пайк і Селбі інтерпретують десубстанціонально, тобто як переплетення глобального і локального, що дає підстави говорити про глокальність, метою глобального навчання виступає формування перспективістської свідомості, яка у загальних її рисах нагадує перспективізм Ніцше та його уточнення в екзистенціальній антропології О.Ф.Больнова. Але перспективізм як мета глобального навчання не містить у собі метафізичного змісту, тим самим демонструючи постметафізичний підхід до філософського обґрунтування нових дидактичних і виховних практик у нових соціокультурних контекстах. Для досягнення цієї мети у її глокально-транскультурному вимірі учні повинні: а) засвоїти знання про глобальні системи (на теоретичному та емпіричному рівнях), б) сформувати здатність і навички системного мислення, в) розвинути почуття солідарності і підпорядковувати йому свої дії [6, с. 34].

У предметному вимірі глобального навчання, який Пайк і Селбі визначають як перемереження систем, мета та зміст глобального навчання визначаються як формування системної свідомості. У свою чергу це передбачає а) засвоєння знань про глобальні проблеми сучасності, б) вміння критично оцінювати ситуацію, в) розвивати здатність співчувати, керуватися емпатією у своїй власній життєвості.

У темпоральному вимірі глобального навчання, який пропонується розуміти як визнання можливості і реальності протікання альтернативних процесів, метою глобального навчання є відкритість до нового і готовність ризикувати. Для її досягнення необхідно а) засвоїти знання про умови сталого розвитку соціальних систем; б) мати навички розв'язання проблем, у тому числі тих, що виникають внаслідок інтеркультурної освітньої комунікації; в) сформувати толерантне ставлення до іншого [6, с. 35].

У екзистенціальному вимірі, який для Пайка і Селбі є виміром репрезентацій самосвідомості, мета визначається як усвідомлення своєї приналежності до всього людства та своєї спів відповідальності [6, с. 36].

Проект глобального навчання дозволяє гуманізувати реальну мультикультурність шляхом залучення учнів, студентів та викладачів до нових екстериторіальних практик саморозвитку та самореалізації. Адже, культурна гомогенність сьогодні не є правилом ані для груп, ані для індивідів, вона є радше винятком. Це передбачає можливість здійснення одразу двох процесів: як маргіналізації „Чужого” так і неадекватного завищування його значення. Але як у першому, так і другому випадках не уникнути ствердження девіантно-деструктивних моделей поведінки особистості. У цьому сенсі є повчальним досвід європейських країн, які, на відміну від Америки, відносно недавно стали осмислювати свою мультикультурність. Як зауважує К.О.Апель, „Європейські університети намагалися ігнорувати мультикультурну реальність академічного життя та не помічати феномен культурного шоку та культурних етологічних бар'єрів, які чинили опір виховним і дидактичним практикам проекту глобального навчання” [7, с. 101].

У підсумку усі аспекти і модифікації комплексної мети глобального навчання і ширше – глобальної освіти визначаються як „відповідальність за благо планети” [6, с. 37]. Не важко помітити, що окрім настанов аналітичної філософії Селбі тут керується також системно-теоретичною і холістською методологією, адаптуючи її до освітньої проблематики. У методологічній програмі глобального навчання, запропонованої Селбі та його послідовниками, одне із центральних місць не випадково займають філософські знання і суто філософські компетентності, необхідні для здійснення ефективного самоконтролю особистості за своїм розвитком. Глобальне навчання, за Селбі, це „ніщо інше за освітній вираз екологічної, холістської та системної парадигм” [3, с. 2].

Педагогічна конкретизація описаної вище комплексної версії мети глобального навчання розкриває його людино вимірний характер, бо на кожному рівні та у кожному вимірі глобальної освіти крок за кроком відбувається розширення горизонту свідомості особистості, відповідальної як за свій власний розвиток, так і за долю усього людства. Концепція системно-антропологічного і системно-аналітичного глобального навчання орієнтована на

формування людини у цілісності усього того, що є, тобто у мінливих соціокультурних контекстах, у постійному процесі інтеркультурної комунікації. Формування „глобального Я” на макрорівні відбувається через постійний діалог між, якщо застосовувати термінологію Ніцше, „бувшою людиною” і тією, якою вона стає через самотрансцендування. Такий діалог також можна вважати субкультурним, він не належить до різновиду так званого солоквенту, а нашттовхується на лакуни нерозуміння самого себе як бувшого або як майбутнього.

Адаптація цієї комплексної мети глобального навчання, визначеної на рівні філософсько-освітньої рефлексії, до рівня педагогічної практики в свою чергу вимагала конкретизації предметного поля, у якому реалізуються такі завдання, а також перспективного бачення вмінь і навичок, які здобувають учні засобом глобального навчання.

Так, на системному рівні студенти повинні а) розвинути здатність системного мислення, б) бути здатними розуміти системну природу світу, в) сформувані холістичну концепцію своїх власних можливостей та реалістично оцінювати свій потенціал [цит. за 2, с. 400].

Завдяки формуванню перспективістської свідомості студенти повинні а) визнавати, що їхній світогляд не є універсальним і не усіма поділяється, б) розвивати здатність ставати на позицію інших і сприймати їхню перспективу [цит. за 2, с. 400].

Глобальне навчання і відповідно освіта на рівні практичної конкретизації своїх завдань у проєкті Пайка-Селбі переслідує за мету усвідомлення значущості здоров'я планети (health of planet awareness) У цій тематичній площині студенти повинні а) усвідомлювати і розуміти глобальні умови існування життя на планеті і знати глобальні тенденції розвитку, б) розвивати і поглиблювати неформальне розуміння концептів справедливості, прав людини та відповідальності, а також бути здатними розуміти й застосовувати це розуміння у конкретних глобальних ситуаціях, в) розвивати здатність здійснювати орієнтаційну рефлексію щодо здоров'я планети [цит. за 2, с. 400].

Розвиток включеної та організаційної свідомості також є важливим блоком глобального навчання. У цій сфері студенти повинні а) усвідомлювати, що їхній індивідуальний або колективний вибір певних настанов і дій має вплив на глобальну теперішність та майбутність, б) здобувати і поповнювати досвід соціальних і політичних акцій, щоб ставати ефективними учасниками прийняття демократичних рішень на різних рівнях у глобальному вимірі [цит. за 2, с. 400].

У площині ментального розвитку і формування критичного мислення студенти повинні а) засвоїти, що їхнє навчання та розвиток особистості є безперервним і принципово не має завершення, б) навчитися аналізувати

нові світоглядні підходи і перспективи, критично оцінюючи їхні можливості оздоровлення світу та мінімізуючи ризики [цит. за 2, с. 400].

Концепція глобальної освіти згодом стала основою програми ООН під назвою „Освіта для сталого розвитку” (ESD, 1996). Ця програма була запропонована існуючою при ООН Комісією сталого розвитку. Вона містить декілька блоків, у яких сконцентровані загально визнані дидактичні принципи, ключові кваліфікації та компетентності. Їх визначення і встановлення було результатом освітньої інтеркультурної комунікації. Зайтц наводить їхній стислий каталог, який свідчить про те, що освіта для забезпечення сталого розвитку потребує постійного підтримання в рамках її системи інтеркультурної комунікації:

I. Проблемна та системна орієнтація: раціональне знання; системне (мережове) мислення; передбачуюче мислення; фантазія і креативність; дослідницька та методична компетентність.

II. Розуміння та ціннісна орієнтація: здатність до діалогу; здатність до саморефлексії; навички ціннісної орієнтації; вміння розв’язувати конфлікти (посередницька компетентність).

III. Орієнтація у сфері кооперації: здатність до командної роботи; орієнтація у спільних інтересах; навчання у глобальних мережах.

IV. Орієнтація у ситуаціях прийняття рішень та здійснення дій: здатність приймати рішення і чинити вибір; компетентність чинити дії; готовність до участі.

V. Самоорганізація: самоорганізація процесів навчання; аксіологічна компетентність; навчання протягом усього життя. [див. 2, с. 421].

Інтеркультурна комунікація у проектах глобальної освіти інтегрує різні його рівні та виміри, перетворюючи цю освіту на соціокультурний синтез. Окрім того, вона забезпечує цілісність досвіду, здобутого як особистістю, так і системою освіти. На когнітивному рівні через розвиток здатності розуміння Чужого та Іншого створюються передумови для сумісності різних культур у транскультурному просторі, а процедура їхнього порівняння здійснюється не у модусі „краще-гірше”, а з метою виявлення нових можливостей сталого розвитку світового суспільства, у якому співіснують національно організовані соціуми. Через інтеркультурну освітню комунікацію розширюється зміст комунікативної компетентності, яка забезпечує когерентність навчання з пізнанням і досвідом у різних його вимірах. Комунікативна відкритість цього досвіду в свою чергу стає передумовою формування не тільки когнітивних, а й соціальних, методологічних, технологічних, етичних, афективних, креативних та практичних компетентностей. Через інтеркультурну комунікацію глобальна освіта стає соціально орієнтованою. В ній посилюється автодидактична складова, адже формування „глобального Я” потребує

не тільки здатності до саморефлексії, а й вміння бути глобальним менеджером своєї самості.

ЛІТЕРАТУРА

1. . Luhmann Niklas. Die Gesellschaft der Gesellschaft / N. Luhmann, Zweiter Teilband. – Frankfurt am Main, 1998. – 340 S.
2. Seitz K. Bildung in der Weltgesellschaft / K. Seitz. – Frankfurt am Main : Brandes&Apsel Verlag, 2002. – 492 S.
3. Selby David. Global Education as Transformative Education / Selby David // ZEP, 23. 2000
4. Юр'єва К.А. Порівняльно-культурологічна етнопедagogіка у боротьбі з міфами педагогічної свідомості / Юр'єва К.А. // Постметодика. – 2010. – №2 (93). – С. 32 – 40.. – Р. 2 – 10.
5. Hanway Robert G. An Attainable Global Perspective global perspectives in Education / Hanway Robert G. – New York: Univer. Press. 1982. – 326 p.
6. Tye Kennet A. Global Education. From Thought to Action. The 1991 ASCD Yearbook. Alexandria / Tye Kennet A. / USA: Univer. Press. 1990. – 136 p.
7. Апель К.-О. Спрямування англо-американського „комунітаризму” у світлі дискурсивної етики / К.-О. Апель // А.М.Єрмоленко Комунікативна практична філософія. – К., 1999. – С. 372 – 394.

ОСОБЕННОСТИ ГЛОБАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРИТИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА И ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Труняк М. В., Руденко С.А.

В статье исследуются особенности феномена глобального обучения как теоретического конструкта и дидактической практики в условиях современных социокультурных контекстов. Проанализированы основы концепции глобального обучения, одной из которых является англо-американская традиция аналитической философии. Проводятся параллели с современными реалиями конструирования образовательного отечественного пространства.

Ключевые слова: глобальное обучение, теоретический конструкт, дидактическая практика, образовательное пространство.

FEATURES OF GLOBAL LEARNING AS THEORETICAL CONSTRUCT AND DIDACTIC PRACTICE

Trunyak M.V., Rudenko S.O.

In this article the features of global learning phenomenon as theoretical construct and didactic practice is researched under conditions of modern socially cultural practice. Basis of global learning conception is analyzed including British-American tradition of analytical philosophy. Parallels with modern reality of national education space construction are shown.

Keywords: global learning, theoretical construct, didactic practice, education space.