



УДК 37.014.25:378:1

**МАРІЯ ЛЕЩЕНКО**, доктор педагогічних наук, професор  
Інститут інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України  
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна  
E-mail: darlingpetra@gmail.com

**НАТАЛІЯ АВШЕНЮК**, кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
Адреса: вул. М. Берлінського, 9, м. Київ, 04060, Україна  
E-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

## ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### АНОТАЦІЯ

*На основі автентичних наукових джерел та дослідницьких рефлексій відомих учених розкрито філософсько-педагогічні засади розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Огляд наукових робіт, у яких розглядаються проблеми транснаціоналізації освіти, дозволив дійти висновку, що наприкінці ХХ ст. змінився традиційний взаємозв'язок педагогіки і філософії під впливом глобалізації та інтернаціоналізації освіти. На підставі детермінантного аналізу з'ясовано, що філософсько-культурологічним підґрунтям становлення транснаціональної вищої освіти є течії постмодернізму (Ж. Деррида, Ж.-Ф. Ліотар, Р. Панвіц, М. Фуко) й постнекласичної науки (І. Прігожін, В. Стюарт, Г. Хакен). Доведено, що «філософія глобальних проблем» як комплекс ідей, що базується на об'єктивності розвитку сукупних глобальних зв'язків, слугує підґрунтям для побудови сучасної освітньої парадигми, що відображається у концепції глобальної освіти. Основоположна ідея глобальної освіти полягає у розвитку цілісного бачення й сприйняття світу людиною, усвідомлення її місця у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі за рахунок наповнення змісту педагогічного процесу загальнолюдськими цінностями. Практичним втіленням зазначених ідей в освіті є запровадження мультикультурного підходу, критичної педагогіки, глобальної педагогіки, а також формування міжкультурного змісту освіти, в якому відбивається культурна й історична специфіка різних верств населення.*

**Ключові слова:** глобалізація, постмодернізм, постнекласична наука, філософія глобальних проблем, транснаціоналізація освіти, глобальна освіта, критична педагогіка, розвиток міжкультурної чуттєвості.

### ВСТУП

На початку ХХІ ст. пошук шляхів до набуття людиною здатності розуміти, жити і діяти в цілісному світі спонукають філософську думку до переосмислення сутності вищої освіти на тлі загострення сучасних глобальних проблем, що загрожують існуванню людства, зокрема проблем екологічного й соціального характеру, проблем формування поглядів на світ як на багатоманітність і водночас єдине ціле, в якому від дій кожної людини залежить благополуччя всієї спільноти. Традиційна знаннева



модель навчання, орієнтована на опанування знань, умінь і навичок, поступово вступає у суперечність із цілями і завданнями транснаціональної освіти, спрямованої на підготовку фахівців, здатних вирішувати універсальні завдання в гетерогенному професійному середовищі, готових неперервно вчитися упродовж життя в різних соціально-культурних контекстах.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження полягає у розкритті філософсько-педагогічних засад розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на розумінні транснаціональної вищої освіти як педагогічної міждисциплінарної категорії, що інтегрує окремі положення таких наукових галузей, як педагогіка і філософія. Ми поділяємо думку сучасних філософів освіти про принципову значущість взаємозв'язку педагогіки з філософією як зовнішнім чинником, що визначає концептуальну модель знання, а також з освітньою практикою як утіленням педагогічних ідей у повсякденному навчанні, зокрема як зі сформованими освітніми системами в цілому. Будучи глибинною формою педагогічної рефлексії, філософія освіти визначає місце освіти в життєдіяльності суспільства і становленні людини, досліджує системну цілісність освіти зі змістового і процесуального боку та озвучує «виклики» часу до освіти. У поле зору філософів освіти потрапляють цілі, ідеали, цінності освіти в сучасному суспільстві, їхні зв'язки з технологіями та засобами освіти і виховання, узгодження критеріїв суспільної оцінки результатів освіти з потребами суспільного розвитку [2, 9].

На основі полідисциплінарних досліджень українськими філософами наприкінці ХХ ст. розроблено низку концепцій, що можуть бути покладені в основу філософсько-педагогічного обґрунтування розвитку транснаціональної вищої освіти, зокрема: педагогічну синергетику, постнекласичну освіту (В. Кизима, В. Лук'янець, В. Лутай, В. Онопрієнко); ноосферну освіту (Н. Маслова, В. Поздняков), філософську інтегративну освіту, що ґрунтується на феноменологічних та герменевтичних засадах комунікативної раціональності (Р. Арцишевський); трансдисциплінарність постнекласичної, ноосферної, синергетичної суспільнознавчої освіти (Л. Губернський, В. Кремень), які базуються на принципах самоорганізації, саморозвитку, цілісності, інтеграції соціально-гуманітарних та природознавчих галузей знань [5].

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

Відповідно до результатів дослідження Г. Шатон, яка розглядає становлення педагогічної науки під впливом філософських концепцій упродовж століть, педагогічна теорія виробила відносну самостійність, пройшовши значний шлях від раціоналізму до постмодернізму [7]. У попередні епохи (до постмодерну) педагогіка формувалася як знання, що визначається філософською рефлексією дійсності, в якій освіта, на думку Г. Гегеля, є «сходженням до загального». Освітня практика мала лише опосередкований вплив на становлення педагогічної науки, вона не була площиною формування нових педагогічних ідей, а часто навіть докорінно відставала від педагогічної теорії. Раціонально-прагматична педагогіка Дж. Дьюї, що відображала сутнісні риси філософії раціоналізму, багато в чому визначила становлення системи освіти ХХ ст. і практику взаємин освітніх інституцій та суспільства. Наступним важливим етапом у становленні педагогічної теорії став постмодернізм, обґрунтований у 60-х рр. ХХ ст. Ж. Ліотаром та ін. Філософія діалогу та «нерациональна рациональність» Ж. Дерріди серйозно вплинула на розвиток педагогічної практики, викликавши появу



специфічних освітніх технологій, орієнтованих на розвиток критичного мислення, а також стала поштовхом до реалізації ідеї переходу від знаннєвої моделі організації змісту освіти до діяльнісного підходу у навчанні. Потреба суспільства у фахівцях, здатних вирішувати універсальні завдання, не прив'язаних до конкретного предмета, готових учитися, а отже, змінювати сформовану знаннєву структуру кілька разів упродовж життя, відповідає концепції постмодернізму, що розглядав світ як відкрите проблемне поле поза визначеністю остаточних істин і цінностей. Однак традиційний взаємозв'язок педагогіки і філософії змінився наприкінці ХХ ст., коли на стабільний розвиток педагогічного знання почали впливати тенденції глобалізації та інтернаціоналізації освіти. Феномен глобалізації, що докорінно змінив уявлення про фундаментальні цінності цивілізації, не набув осмислення гуманітарною наукою, що створило принципово нову ситуацію в педагогіці. Вона вперше опинилася поза підтримкою інноваційної філософської думки, здатної адекватно відображати потреби педагогічної теорії в її взаємозв'язку з педагогічною практикою. Такі обставини призвели до докорінних змін у розвитку і функціонуванні освітніх систем, спонукаючи до аналізу освітньої реальності в сукупності складних процесів [7].

Однією з основних концепцій філософії, котра може бути основою для побудови сучасної освітньої парадигми в умовах глобалізації, є «філософія глобальних проблем», що зародилася наприкінці 70-х рр. ХХ ст. як комплекс ідей, стосовно яких є об'єктивність розвитку сукупних глобальних зв'язків: соціокультурних, політико-економічних, релігійних, природничо-господарських тощо [4, с. 166]. Аналіз літератури за темою дослідження показав, що провідну мету педагогічної науки філософи цього напрямку (Д. Белл, А. Печчеї, П. Сорокін,) вбачають, зокрема, у пошуку об'єднавчого чинника, можливих шляхів і підходів, що сприяють взаємодії знання, координують і консолідують інтеграційні процеси в галузі освіти задля вирішення глобальних проблем, які торкаються життєвих інтересів всього людства і кожної людини окремо; виступають об'єктивним фактором подальшого світового розвитку й існування сучасної цивілізації; для подолання яких потрібні зусилля всіх народів або більшості населення планети; невирішеність яких може призвести в майбутньому до незворотних наслідків для життєдіяльності всього людства і кожної людини [3].

Своєчасною відповіддю педагогічної науки на глобальні виклики науковці вважають розвиток концепції глобальної освіти, що ґрунтується на основоположній ідеї про виховання у людини нового, цілісного бачення й сприйняття світу, її місця у взаємопов'язаному і швидкозмінному навколишньому середовищі, за рахунок наповнення змісту педагогічного процесу загальнолюдськими цінностями. Концепція глобальної освіти вперше була обґрунтована у США у 70-х рр. ХХ ст. педагогами Р. Хенві й Дж. Боткінім [6; 1]. Упродовж останніх десятиліть глобальна освіта стала об'єктом і предметом дослідження педагогів, психологів та філософів за такими напрямками: основні компоненти глобальної освіти (Я. Такер), цілі та завдання глобальної освіти (С. Леймі), методи глобальної освіти (У. Кніпп), еволюційні підходи до глобальної освіти (І. Ільїн, А. Урсул); виховання глобально-орієнтованої особистості «людини світу» (Н. Бердяєв, С. Булгаков, В. Буряк, В. Вернадський, В. Кремень, В. Кудін, В. Соловійов).

Найпоширенішими у світовому освітньому просторі вважають дві моделі глобальної освіти, розроблені Р. Хенві та Дж. Боткінім, котрі не суперечать, а доповнюють одна одну. Вони розглядають світ як єдине ціле, величезну глобальну спільноту, яка існує у вигляді системи взаємозв'язків та взаємозалежності. Моделі



базуються на принципах глобалізму, холізму, гуманізму й міждисциплінарного підходу, що відкриває нові глобальні перспективи. На думку Р. Хенві, «свобода культурного самовизначення індивіда розширює його ментальні можливості, роблячи суб'єкта незалежним «громадянином світу» [6, 11]. Обґрунтування сутності глобальної освіти дослідник базує на сукупності так званих «планетарних вимірів»: формування об'єктивного світосприйняття, вивчення стану планети, розвитку крос-культурної компетентності, розуміння динаміки світових процесів й усвідомлення можливості вибору. Дж. Боткін у розробленій ним моделі глобально-орієнтованої освіти вважає, що традиційна освіта спрямована на несвідоме пристосування до дійсності, а людству варто переходити до свідомого передбачення, що притаманне інноваційному підходу, який полягає у єдності двох аспектів – передбачення і співпричетності. При цьому, передбачення трактується ним як здатність впоратися з новими ситуаціями, передбачати події, пов'язувати минуле з теперішнім і майбутнім, оцінювати наслідки поточних подій і рішень, створювати нові альтернативи й поділяти відповідальність за прийняті рішення. Натомість співпричетність розглядається як здатність до співробітництва, діалогу, взаєморозуміння і співпереживання, удосконалення комунікативних умінь і навичок [1, с. 41].

Витоки трактування явища «глобальна освіта» знаходимо у документах міжнародних організацій, датованих другою половиною ХХ – початком ХХІ ст., зокрема в Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо освіти заради міжнародного порозуміння, співпраці й миру, забезпечення прав людини й фундаментальних прав свободи (1974 р.); Декларації та Плані дій ЮНЕСКО щодо освіти заради миру, демократії та дотримання прав людини (1995 р.); Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Цілі тисячоліття (2000 р.). Необхідно наголосити, що усі зазначені документи певною мірою формували концепцію глобальної освіти, котра знайшла своє повне відображення у «Маастрихтській Декларації про глобальну освіту» (2002 р.). У ній зазначається, що глобальна освіта спрямована на усвідомлення громадянами реалій глобалізованого світу та розвиток його як суспільства справедливості й рівноправ'я для всіх. Глобальна освіта є міждисциплінарним явищем, об'єднуючи підходи: 1) розвивального навчання; 2) правового й пацифістського виховання; 3) конфліктології; 4) мультикультурної, громадянської й екологічної освіти [13, с. 36].

Дослідження показує нестачу педагогічних підходів до формування і розвитку у майбутніх фахівців компетентностей, необхідних у подальшій професійній діяльності для вирішення нагальних глобальних проблем, зокрема: 1) покращення життєвих умов та зниження рівня бідності; 2) досягнення сталих форм взаємодії людини й навколишнього середовища; 3) розвиток глобальної торгівлі; 4) подолання епідеміологічного поширення хвороб; 5) створення умов для тривалого миру й безпеки. Саме тому підготовка студентів до роботи у складних і суперечливих умовах глобалізованого світу визначається як основне завдання глобальної освіти, котра нині набирає суттєвих обертів розроблення та запровадження у педагогічну практику у вигляді глобальної педагогіки [10]. Цікавою у цьому контексті є одна з ідей педагогіки розвитку критичного мислення бразильського філософа П. Фрейре про головне завдання педагогіки, що полягає у навчанні «декодування» реальності [11]. Спираючись на цю ідею, зробимо припущення щодо необхідності нових педагогічних підходів до інтерпретації сучасної реальності, оскільки в умовах глобалізації значно розширюються технологічні можливості розповсюдження певних усталених явищ, структур і процесів реальності, а учень (у широкому сенсі цього слова) потребує допомоги у дешифруванні масштабного інформаційного потоку, а також у прийнятті відповідальних рішень на основі критичного осмислення навколишньої дійсності.



Необхідність глобальної педагогіки, на думку дослідників проблем глобалізації освіти (Р. Ашер, Р. Едвардс, Р. Робертсон), зумовлена не лише зміною запиту на ринку праці і виникненням індустрії, заснованої на виробництві знання й інформації, але й логікою розвитку самого педагогічного знання. Дослідження показало, що у 60-ті рр. ХХ ст. представники різних дидактичних шкіл висловлювалися про необхідність зміни знаннєвої моделі викладання, що перестала відповідати потребам суспільства. На той час педагоги в різних куточках світу вже накопичили суттєвий потенціал для розвитку нової дидактичної моделі, називаючи її розвивальною, діяльнісною, рефлексивною, критичного мислення тощо. Найбільшого визнання на території західноєвропейських та північноамериканських країн набула дидактична модель, що базувалася на розвитку критичного мислення і полягала у застосуванні активних методів навчання і спільному конструюванні знання у формі діалогу між студентами й викладачами [12, с. 199–204].

Проте освітньо-виховна практика переконливо доводить, що сучасні освітні моделі не відповідають повною мірою викликам глобалізації, а також запитама як замовників, так і споживачів ринку освітніх послуг, які уособлюють суспільство в цілому, а не окремі його групи. У процесі транснаціоналізації освіти відбувається формування різноманітного навчального середовища, в якому одночасно взаємодіють суб'єкти з різних країн світу. Розмаїття студентської спільноти вимагає від педагога навичок міжкультурного спілкування й специфічних технік викладання. При цьому дуже важливо враховувати той факт, що трансфер освітніх технологій з одного культурного простору в інший повинен здійснюватися з урахуванням особливостей цього простору, тобто забезпечуючи так звану «культурну чуттєвість», починаючи з моменту формування уявлення про майбутніх реципієнтів [9, с. 308]. 1993 року американським теоретиком міжкультурного розвитку особистості М. Беннетт розроблено «модель розвитку міжкультурної чуттєвості» [8, с. 26], котра окреслює шість етапів її формування, від етноцентричного до етнорелятивістського мислення. Автор моделі визначає етно-центричний світогляд як «досвідне усвідомлення своєї культури «центром реальності», за якого отримані особистістю у процесі соціалізації переконання й поведінкові кліше є незаперечними: вони сприймаються як належне». На протиположному цьому феномену, етнорелятивістський світогляд дозволяє сприймати власні переконання і поведінку лише як одну із багатьох можливих життєздатних моделей існування [8, с. 62]. Цей процес відбувається завдяки поетапній трансформації свідомості за схемою, зображеною на рис. 1., де представлено три етноцентричні етапи, що репрезентують способи подолання культурної відмінності шляхом заперечення її існування через посилення захисних функцій проти неї та мінімізації її важливості: 1) заперечення; 2) захист; 3) мінімізація; а також три етнорелятивістські етапи, які є способами пошуку культурної відмінності шляхом прийняття її важливості через адаптацію перспективи її визнання та інтеграцію цілісної концепції культурної відмінності у визначенні власної ідентичності: 1) прийняття; 2) адаптація; 3) інтеграція.

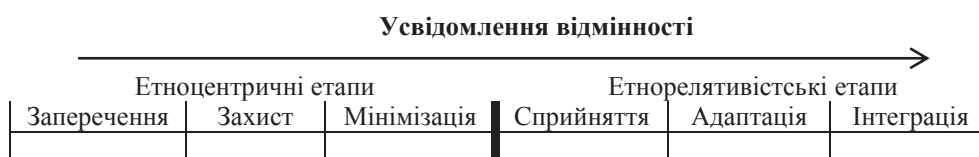


Рис. 1. Модель розвитку міжкультурної чуттєвості (за М. Беннетт) [8]



Відповідно до представленої моделі шлях, який обирає особистість для усвідомлення і тлумачення культурної відмінності, визначає напрям формування її світогляду. На нашу думку, важливість цієї моделі полягає в тому, що вона допомагає з'ясувати і пояснити, у який спосіб міжнародний крос-культурний досвід може полегшити процес перетворення світогляду майбутнього фахівця та сприяти подоланню його культурної несвідомості під час навчання й стажування за кордоном у межах транснаціональної індивідуальної мобільності. Необхідність здійснення міжкультурної комунікації під час закордонних стажувань зумовлює певний тиск на зміну світогляду особистості, що відбувається завдяки неспроможності традиційного етноцентричного мислення адекватно діяти в таких умовах, тобто вибудувати стійкі соціальні відносини з носіями іншого культурного досвіду, долаючи культурні кордони. Саме тому взаємодія з іншими культурними контекстами шляхом занурення в них має стати ключовим елементом процесу трансформації від етноцентричного до етнорелятивістського світогляду сучасного фахівця, що найефективніше відбувається під час перебування за кордоном.

### ВИСНОВКИ

Отже, сучасна педагогіка набула залежності від специфіки функціонування освітньої системи і практики навчального процесу в умовах глобалізації й інтернаціоналізації освіти. Концепція глобальної освіти спрямована на подолання суперечності, що полягає у відсутності адекватних дидактичних підходів, відповідних сучасному рівню розвитку освітніх систем, зумовленого глобалізацією, появою транснаціональних провайдерів на ринках освітніх послуг, прискореним розвитком дистанційної і віртуальної освіти. Дослідження показало, що філософсько-педагогічною основою розвитку транснаціональної вищої освіти є течії постмодернізму й постнекласичної науки. Постмодерністську філософію розглядають як пошук відповідей на виклики в науці й освіті, що відбулися в другій половині ХХ ст. Будучи загальнокультурним феноменом, він має такі риси, як виклик умовностям, змішання стилів, толерантність до невизначеності, акцент на різноманітності, прийняття інновацій і змін. На думку постмодерністських філософів, зміст освіти повинен будуватися на відносності істини і різноманітності, відкидаючи одне з найважливіших припущень модернізму – поділ культури на передову і відсталу, високу і низьку, що відображено в сучасній освітній практиці. Практичним утіленням таких спроб в освіті є запровадження мультикультурного підходу, критичної педагогіки, глобальної педагогіки. Особливого значення звернення до постмодернізму набуває у світлі його епістемологічних положень, згідно з якими він заперечує універсальну теорію сучасної педагогіки та її етно- й антропоцентризм. Відповідно до постнекласичної теорії, на якій ґрунтується ідея транснаціоналізації освіти, об'єктами дослідження стають складноорганізовані, багаторівневі, відкриті, нелінійні системи, що еволюціонують і володіють багатоваріантністю можливих сценаріїв розвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Боткин Дж. Инновационное обучение, микрокомпьютеры и интуиция / Дж. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 1. – С. 39–47.
2. Вознюк О. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. Вознюк, О. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.



3. Волкова Т. *Философские основания глобальных проблем современного общества : учебное пособие* / Т. Волкова. – Челябинск : Изд-во ЧелГМА, 2008. – 44 с.
4. Мясников В. *Глобализация и образование в XXI веке* / В. Мясников // Основные тенденции развития образования в современном мире: сборник научных трудов Института теории и истории педагогики РАО. – М., 2006. – С. 160–175.
5. Поздняков В. *Взаємодія освіти і науки як шлях до становлення постнекласичної освіти* / В. Поздняков // Наукові і освітні методології і практики. – К. : ЦГО НАН України, 2004. – С. 398–496.
6. Хенви Р. *Достижимая глобальная перспектива* / Пер. с англ. / Р. Харви. – Рязань : Изд-во РГПУ, 1994. – 92 с.
7. Шатон Г. *Педагогика vs образование. Метафора глобализации и педагогика* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newsletter.iatp.by/ctr6-13.htm>.
8. Bennett M. *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* / M. Bennett. – Education for intercultural experience [M. Paige (Ed.)]. – Boston, MA : Intercultural Press, 1993. – P. 21–72.
9. Dimmock C. *Globalization and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century* / C. Dimmock, A. Walker // Compare. – 2000. – Vol. 30. – № 3. – P. 303–312.
10. Edwards R. *Globalization and Pedagogy. Space, Place and Identity* / R. Edwards, R. Usher. – London, New York : Routledge, 2000. – 192 p.
11. Freire P. *Literacy: Reading the Word and the World* / P. Freire, D. Macedo. – London : Routledge & Kegan Paul, 1987. – 184 p.
12. Giroux H. *Toward a Pedagogy of Critical Thinking* / H. Giroux. – Rethinking Reason: New Perspective in Critical Thinking [Kerry S. Walters (Ed)]. – Albany Suny Press, 1994. – P. 199–204.
13. *Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress at Maastricht, the Netherlands, 15 – 17 November 2002* / E. O’Loughling, L. Wegimont (Eds.). – The North-South Centre of the Council of Europe : Lisbon, 2003. – 202 p.