
МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37:114:316:167

СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ДОСЛІДЖЕННЯ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Авшенюк Н. М.

У статті охарактеризовано світовий освітній простір як соціальну ідею створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання, незалежно від громадянства особи та країни навчання; як специфічну сферу життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості, а також як продукт педагогічної думки, що розвивається, змістовий бік якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти.

Ключові слова: простір, соціальний простір, освітній простір, світовий освітній простір, світовий простір вищої освіти, глобалізація, транснаціональна діяльність університетів.

В статье дана характеристика мировому образовательному пространству как социальной идее создания системы мероприятий, обеспечивающих право человека на образование и его конвертацию, то есть признание, независимо от гражданства индивида и страны обучения; как специфической сфере жизнедеятельности человечества, в которой формируются внутренние и внешние условия для развития личности, а также как продукту развивающейся педагогической мысли, смысловая сторона которого содержит общепланетарные интересы в сфере образования.

Ключевые слова: пространство, социальное пространство, образовательное пространство, мировое образовательное пространство, мировое пространство высшего образования, глобализация, транснациональная деятельность университетов.

The article presents the characteristics of the worldwide education space as a social idea of creating a system of measures to ensure the right for education to any individual as well as its converting, that is, recognition, regardless of the nationality and country of study; and as a specific area of human activity, which forms the internal and external environment for individual development; and as a product of a developing educational thought, the semantic side of which contains the universal interests in education.

Key words: space, social space, educational space, the world educational space, global space of higher education, globalization and transnational activities of universities.

Постановка проблеми. Категорія "простір" як одна із провідних категорій філософії, фізики, географії поступово поширилася на інші науки і нині використовується у найрізноманітніших контекстах – економічному, політичному, культурному, інформаційному, освітньому тощо. З формальної точки зору простір – це система, що формується множинними суб'єктами у взаємодії, між яким встановлюються відносини, котрі визначаються їх функціональною специфікою. При цьому системність простору виявляється у його взаємовиключних якостях: протяжності й фрагментарності, неперервності й уривчастості, сталості і змінності, котрі були визначені ще у часи античної філософії [5, с. 25].

Аналіз досліджень з проблеми. Звернення до поняття простору у педагогічних дослідженнях спирається на тривалу історію його використання у соціально-гуманітарних сферах знання, зокрема філософії, соціології і соціальній психології. Так, використання поняття простору під час вивчення особливостей розвитку суспільства дозволило німецькому соціологу Г. Зіммелю (G. Simmel) обґрунтувати категорію "соціальний простір" як форму подій, що відбуваються у світі. При цьому

простір, на його думку, не є діючим чинником, що впливає на зміст соціальних відносин [7]. Для російського вченого П. Сорокіна "соціальний простір – це певний всесвіт, що складається із народонаселення Землі, оскільки там, де немає людей або живе лише одна людина, не існує соціального простору" [10, с. 84].

Поняття "соціальний простір" багатоаспектно вивчено французьким соціологом П. Бурдьє (P. Bourdieu), який за аналогією з фізичним простором характеризує його структурою визначених соціальних позицій, існуванням соціальних полів (соціальних відносин між багатоманітністю соціальних позицій) і соціальної влади (того, що визначає відносини), котрі здійснюють різноманітні практики (господарську, освітню, художню, політичну тощо) і володіють різними типами капіталу [4; 16].

Таким чином, охоплення матеріальних й ідеальних об'єктів, речей і предметів, людей і подій характеризує сучасне розуміння феномену простору, на основі якого виникають його різноманітні види. У межах педагогічної науки широко застосовуються поняття "освітнього простору" та його похідні – інформаційно-освітній простір, інноваційний освітній простір, культурно-освітній простір тощо. Зазначені феномени є складними системними утвореннями, що спричинили множинність трактувань залежно від контекстів їх розгляду і точок зору дослідників, що, у цілому, відображає діалогічність сучасної науки.

Дослідження показало, що багато учених аналізують взаємозв'язки і підходи до визначення поняття "освітній простір" з позиції філософських, семантичних, психологічних, управлінських та інших аспектів вивчення. На їхню думку, використання поняття "освітній простір" у педагогіці стало альтернативою традиційному поняттєво-термінологічному апарату, а також показником відповідності й готовності педагогічного знання до відкритого діалогу зі світом та формування світового освітнього простору [6, с. 231]. Водночас наявність різноманітних трактувань поняття "освітній простір" як середовища, як системи освітніх інституцій, як системи просторових одиниць тощо дозволяють зробити висновок про недостатню розробленість цієї категорії педагогічної науки, котра знаходиться на етапі компіляції уявлень про неї і розширення меж розуміння її сутнісних характеристик.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження зупинимось на характеристиці світового освітнього простору (СОП) як соціальної ідеї створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання, незалежно від громадянства особи та країни навчання [1] як специфічної сфери життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості [8], а також як продукту педагогічної думки, що розвивається, змістовий бік якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти [9].

Мова йде, по-суті, про освіту без кордонів, коли отримання освіти в одній країні гарантує її продовження в іншій, коли диплом дає право на працевлаштування або продовження освіти в будь-якій державі світу. З цією метою в різних країнах та геополітичних регіонах, а також на міжнародному рівні здійснюється робота щодо узгодження освітніх структур, цілей, стандартів, фінансового і юридичного забезпечення, навчальних планів і програм, документації з атестації тощо. Адже СОП є об'єднанням національних систем освіти різного рівня і типології, які суттєво відрізняються культурними традиціями, філософським підґрунтям, якісними показниками, основоположними цілями тощо. Саме тому ми розглядаємо СОП як цілісний організм у процесі формування за наявності у кожній освітній системі глобальних тенденцій з одночасним збереженням різноманітності. Змістово СОП проявляється у міжнародних дослідженнях у галузі освіти, міжнародних освітніх проектах, світовій тенденції розробки спільних стандартів освіти. Характерною особливістю СОП є його неоднорідність, що виявляється в різних умовах і можливостях окремих суспільств щодо посилення доступності освіти, зокрема вищої.

Ми погоджуємося з науковцями, які розглядають світовий простір вищої освіти як реляційне¹ середовище, що є одночасно глобальним, національним і локальним. Він містить міжнародні освітні агенції, управлінські структури і національні освітні системи, навчальні інституції, дисципліни, професії, компанії з е-навчання тощо.

¹ Реляційний [від лат. *relativus* відносний] – виражає відношення; пов'язаний з виразом відносин між чимось [2].

І хоча навчально-наукова діяльність у галузі вищої освіти здебільшого залишається національно обумовленою, чіткий глобальний вимір її розвитку набуває все більшого значення [16; 18; 20]. У проаналізованих джерелах з теми дослідження світовий простір вищої освіти трактується як окреслена певними межами територія / галузь, в якій функціонують профільні установи з вираженим транснаціональним характером діяльності.

На думку дослідників, будь-які теоретичні дослідження у галузі світового простору вищої освіти повинні враховувати наявність двох елементів, а саме: транснаціональних потоків та всесвітніх моделей відмінностей. Перший елемент уособлює різні типи транснаціональних потоків: потоки людей (студентів, управлінців, науковців, викладачів); інформаційно-медійні та інформаційно-знаннєві потоки; потоки норм, ідей, політик та стратегій; потоки технологій, фінансів та економічних ресурсів. Провідний американський соціолог сучасності М. Кастельс справедливо зауважує, що транснаціональне співробітництво та інституційне партнерство в галузі наукових досліджень швидко розширюються, а разом з тим зростають і переваги у геометричній прогресії за допомогою збільшення числа зв'язків, у той час як "покарання за перебування поза мережею посилюється" [13, с. 71]. На наше переконання, сучасний стан розвитку транснаціональної вищої освіти, виражений у статистичних та фактологічних документах міжнародних організацій, красномовно підтверджує зазначене [11; 14; 15]. Другим, менш очевидним елементом, розглядають всесвітні моделі відмінностей, що скеровують та обмежують глобальні потоки. До них відносять: *латеральні (горизонтальні) відмінності* в мовах, педагогіці, принципах навчання, а також в організаційних системах і культурах; та *вертикальні відмінності*, що виявляються у вигляді конкурентних переваг, ієрархії, інклюзії, ексклюзії, нерівності можливостей тощо [16, с. 304].

Маємо зауважити, що такий підхід, у цілому, базується на працях видатного П. Бурдьє, який трактував світовий освітній простір як сукупність різних соціальних полів². Для нашого дослідження світового простору вищої освіти як соціального простору важливим насамперед є розуміння сутності поля культури. У своїй праці "Поле продукування культури" (1993 р.) П. Бурдьє наголошує на наявності в його межах протистояння двох суб-полів: суб-поля обмеженого елітарного виробництва і суб-поля широкого масового виробництва з тенденцією до комерціалізації. Кожне суб-поле має свої принципи ієрархії, зокрема принципи ієрархії елітного суб-поля визначаються культурним статусом та рівнем автономії, натомість принципи ієрархії масового або популярного суб-поля включають економічний капітал і потреби ринку, проте масове суб-поле час від часу оновлює себе за рахунок адаптації ідей з елітного суб-поля. Між цими суб-полями існує низка проміжних інституцій, що поєднують протилежні принципи у різних варіаціях [12, с. 38–39].

Цей так званий "полярний підхід" П. Бурдьє допомагає пояснити позиції влади й впливу окремих інституцій в межах як національних систем, де гетерономія формується урядами й ринковими силами, так і в глобальному масштабі. Прикладом такої полярності в галузі національної вищої освіти може виступати диференціація, що спостерігається в Австралійській системі освіти, між більш автономними і селективними університетами "піщаникової групи"³, котрі позиціонують себе як ключових гравців на глобальній науково-дослідній арені та більш гетерогенними регіональними ВНЗ, які мають професійну спрямованість підготовки [17, с. 175–232]. Аналіз сучасних систем вищої освіти розвинених англосовітських країн переконливо свідчить про наявність у кожній із них обидва зазначені типи ВНЗ або полярної структури, навіть у межах одного навчального закладу. Проте для нашого дослідження

² Згідно з П. Бурдьє, соціальне поле – це логічно мисляча структура, середовище, в якому здійснюються соціальні відносини як об'єктивні зв'язки між різними позиціями, інтересами, задіяних у них людей, їх протистояння або співробітництво з метою оволодіння специфічними вигодами поля (влада, економічні й інтелектуальні ресурси, домінуюча позиція). Разом з тим поле – це реальні соціальні, економічні, політичні та інші інститути [3, с. 57].

³ До складу "піщаникової групи" університетів Австралії входять найстаріші ВНЗ, засновані у колоніальні часи (1788–1901 рр.) та до Першої світової війни. Їх назва походить від типу каменю (піщаник), з якого вони побудовані. Цими університетами є: Університет Сіднея, Університет Мельбурна, Університет Аделаїди, Університет Тасманії, Університет Квінсленда, Університет Західної Австралії.

важливим є висновок австралійського дослідника С. Маргінсона про полярну структуру системи вищої освіти у межах світового освітнього простору, розроблену ним на основі наукових принципів П. Бурдьє.

Графічно ця структура зображена на рис. 1. Горизонтальна вісь у структурі показує рівень автономії / гетерономії університетів, а вертикальна вісь позначає рівень глобального залучення. Цифри визначають порядковий номер статусу у світовому освітньому просторі. Як бачимо, у межах світового простору вищої освіти ідентифіковано два полярні суб-поля, а саме:

1) автономне суб-поле елітарних науково-дослідних університетів, престиж яких не визначається рівнем прибутковості;

2) гетерономне суб-поле вищих навчальних закладів, що надають комерційну професійно орієнтовану освіту транснаціонального зразка.

У першому суб-полі знаходяться елітарні американські й британські університети з докторським рівнем вищої освіти, що здійснюють обмежене продукування знанневого, наукового і людського капіталу. Їх перелік очолюють Гарвард, Стенфорд, Йель, Принстон, Берклі, Кембрідж, Оксфорд, а також університети Групи Расселла⁴ тощо. Саме ці університети, які ще називають "Глобальною супер лігою" [19], мають глобальне домінування в світовому освітньому просторі зі своїх позицій у національних системах освіти, зокрема, завдяки субординації й підпорядкування їхній науковій традиції іншими навчальними закладами. Ці заклади гарантують своїм випускникам і працівникам успішну кар'єру практично в будь-якій точці світу, тому навчання й робота в них високо цінуються як студентами, так і викладачами. Правила відбору на навчання чи працевлаштування посилюються за рахунок малих об'ємів набору. Зазначені університети концентрують у собі так звану "знаннєву владу" у світовому масштабі за рахунок залучення найпередовіших дослідників і науковців. Їх автономність і свобода посилюється завдяки глобалізації знань, широкому представленні в Інтернеті, глобальним рейтингам університетів, де вони посідають перші позиції.

У межах іншого суб-поля розташувалися навчальні заклади, що переважно орієнтовані на отримання прибутку і завоювання частки ринку освітніх послуг. До їх числа входять не лише комерційні професійно орієнтовані університети, на зразок Університету м. Фенікса (США) з численними філіями в десяти країнах світу, але і неприбуткові університети з Великої Британії й Австралії, що надають вищу освіту за транснаціональною моделлю на комерційних засадах. У аналізованій структурі також представлено навчальні заклади, що займають проміжну позицію. Це такі, що мають елітний статус у своїй національній системі вищої освіти і конкурентні на світовому ринку освітніх та наукових послуг, а також приймають на навчання іноземних студентів на комерційних засадах (категорія 2б та 4а). Нижче цих сегментів розташовані навчально-наукові університети, у яких дослідницька місія підпорядкована прибуткам від транснаціональної діяльності (категорія 4б). Прибуткові навчальні заклади відрізняються рівнем залученості до глобального ринку освітньо-наукових послуг (категорії 3, 6, 8). Інші інституції є переважно локального національного рівня, що підпорядковані впливу світового простору вищої освіти (категорії 7, 9) [16, с. 305].

Висновки. Отже, теорія П. Бурдьє про диференційований вплив різних освітніх інституцій на формування світового освітнього простору та динаміку розвитку вищої освіти зокрема певним чином віддзеркалює неоліберальний погляд на світовий ринок послуг. Університети глобальної супер ліги поєднують у собі дві функції: з одного боку, вони є провідними науковими школами, а з іншого – професійними кузнями бізнес еліти, що утверджує їх розташування у центрі економічної і політичної влади в галузі вищої освіти. Яскравим прикладом такого подвійного домінування є американські університети Ліги плюща. Статистичні дані про заснування транснаціональних філій провідними університетами в інших країнах підтверджують думку видатного соціолога про меншу комерційну зацікавленість автономних університетів супер ліги, оскільки вони меншою мірою зацікавлені у максимізації доступу до ринків освітніх послуг. Натомість їх впливовість формується в науково-дослідній сфері продукування знання та високій селекції майбутніх студентів і викладачів, що забезпечує їм не комерційний прибуток, а високий соціальний статус і вплив.

⁴ Університети Групи Расселла (Russell Group) – представляють 24 провідні університети Великої Британії, які дотримуються найкращих практик у дослідженнях, викладанні й навчанні, а також мають неперевершений досвід зв'язків з бізнесом і державним сектором країни й усього світу. До групи, зокрема, входять університети Бірмінгема, Бристоль, Кардіффа, Единбурга, Глазго, Ліверпуля, Манчестера, Ньюкасла, Ноттінгема, Уорвіка та Лондона.

<p>АВТОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ науково-дослідних університетів, престиж яких не визнається рівнем прибутковості (Автономія стосується глобального рівня)</p>	<p>1. Глобальна «Сулер ліга» Більшість американських університетів з докторантурою та декілька престижних англійських університетів з визначною науковою репутацією і глобальним визнанням дипломів (Гарвард, Кембридж)</p>	<p>2б. Менш глобально залучені американські університети з докторантурою Глобально престижні з незвичною науковою складовою американські університети штатів, що приймають на навчання іноземних студентів</p>	<p>2б. Елітні національні науково-дослідні університети поза межами США з сильною транснаціональною складовою діяльності. Престижні неприбуткові науково-дослідні університети національного рівня з глобальним визнанням у науковій сфері, де навчаються іноземні студенти на платній основі (Університет Сіднею, Університет Уорвіку)</p>	<p>4б. Переважно навчальні університети, спрямовані на експорт. Менш престижні неприбуткові університети, комерційні гравці на глобальному ринку: нижча вартість навчання та якість освіти, незвична наукова складова (деякі англійські та австралійські університети).</p>	<p>3. Елітні навчальні заклади, що мають стійку глобальну спрямованість на отримання прибутку Престижні, виключно прибуткові університети, що здійснюють переважно навчальну діяльність у глобальному масштабі. Національна ексклюзивність та глобальний рівень сприяють автономії, дозволяє конкурувати з сегментом б.</p>	<p>6. Менш престижні виключно навчальні університети глобальної спрямованості на отримання прибутку Виключно комерційні провайдери, активні гравці на глобальному ринку експорту, низько вартісне масове провадження освітніх послуг без наукової складової (Університет Феніксу, Е-університетів)</p>	<p>ГЕТЕРОНОМНЕ СУБ-ПОЛЕ навчальних закладів, що надають комерційну професійно-орієнтовану освіту транснаціонального зразка (до них входять прибуткові інституції та неприбуткових інституцій)</p>
<p>2а. Менш глобально залучені американські університети з докторантурою Глобально престижні з незвичною науковою складовою американські університети штатів, що приймають на навчання іноземних студентів</p>	<p>4а. Національні елітні науково-дослідні університети Престижні заклади національного рівня з інтенсивною науковою складовою, що впливає на глобальний рівень. Національно конкурентні з сегментом 2б (Університет Буенос-Айреса, більшість європейських та японських університетів)</p>	<p>5. Переважно навчальні університети національного рівня Університети зі стійкою навчальною функцією, що мають незвичну наукову та транснаціональну діяльність у глобальному просторі (деякі канадські комунальні коледжі)</p>	<p>7. Неприбуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Університети зі стійкою навчальною функцією, що орієнтовані на задоволення локальних потреб</p>	<p>8. Прибуткові навчальні заклади з незвичною глобальною спрямованістю Комерційні провайдери, спрямовані на локальний ринок з незвичною кількістю іноземних студентів (приватні технологічні університети Австралії)</p>	<p>9. Прибуткові навчальні заклади без глобальної спрямованості Низькоякісні локальні навчальні заклади.</p>		

Рис. 1. Полярна структура глобальної системи вищої освіти за П. Бурдье [16, с. 306].

Перспективи подальших досліджень. Перспективні напрями наших наукових розвідок щодо розвитку світового освітнього простору як соціального феномену вбачаємо у дослідженні центропериферичної структури світового освітнього простору (за Е. Валерштайном), глобальної гегемонії університетів (за А. Гремскі) та глобальної онтології культурних потоків (за А. Аппадурай).

Література

1. Безрукова В. С. Мировое образовательное пространство [Електроний ресурс]. / В. С. Безрукова. – Национальная педагогическая энциклопедия.– Режим доступу: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/mirovooe-obrazovatelnoe-prostranstvo> – Заголовок з екрана. – Мова рос.
2. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Первое издание. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
3. Бурдьё П. Социология политики / П. Бурдьё; сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко; пер. с фр. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
4. Бурдьё П. Социология пространства / П. Бурдьё; отв. пер. Н. А. Шматко; пер. с франц. – М. : Изд-во ин-та социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
5. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 25–29.
6. Гоголев Н. В. Категория "образовательное пространство" как объект научного исследования / Н. В. Гоголев // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 230–237.
7. Зиммель Г. Философия культуры / Г. Зиммель. – М. : Юрист, 1996. – 452 с.
8. Лиферов А. П. Интеграционные процессы в мировом образовании: 12нгл.12е тенденции / Анатолий Петрович Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46–65.
9. Селиванов А. А. Информатизация образования как фактор формирования мирового образовательного пространства / А. А. Селиванов // Научно-методические проблемы использования информационных и коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе : материалы межвузовской научно-методической конференции "IX Рязанские педагогические чтения". – Рязань, 2004. – С. 27–32.
10. Сорокин П. Социальная и культурная мобильность: человек, цивилизация, общество / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
11. Academic Cooperation Association. Transnational education in the European context – provision, approaches and policies. – European Commission, 2008. – 102 p.
12. Bourdieu P. The field of cultural production: Essays on Art and Literature / P. Bourdieu. – New York : Columbia University Press, 1993. – 322 p.
13. Castells M. The rise of the network society: The Information Age: Economy, Society and Culture / M. Castells. – 2nd ed. Oxford : Blackwell, 2000. – 594 p.
14. Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education. – International Development Programme Education Australia: Canberra, September, 2002. – 6 p.
15. How many students study abroad and where do they go? [Електроний ресурс] // Education at a Glance 2012: Highlights. – OECD Publishing, 2012. – Режим доступу: [26.12.12 http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-9-en). – Заголовок з екрана. – Мова англ.
16. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / S. Marginson // British Journal of Sociology of Education. – 2008. – Vol. 29. – № 3. – P. 303–315.
17. Marginson S. The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia / S. Marginson, M. Considine. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 288 p.
18. Marginson S. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic / S. Marginson, G. Rhoades // Higher Education. – 2002. – № 43. – P. 281–309.
19. The brains business / The Economist. – 2005. – September 8. [Електроний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.economist.com/node/4339960/print> – Заголовок з екрана. – Мова англ.
20. Valimaa J. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education / J. Valimaa // Higher Education. – 2004. – № 48. – P. 27–54.