



УДК: 37:114:167

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

### **ФЕНОМЕН «СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ» ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

#### **АНОТАЦІЯ**

*Охарактеризовано світовий освітній простір (СОП) 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; як продукт педагогічної думки, що розвивається, змістова сторона якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти. СОП є частиною глобального соціального простору, що об'єднує суб'єктів і об'єктів освіти в межах координат земної кулі, які уособлюють, по-перше, інституційні форми освіти й неформальні структури, що прямо чи опосередковано беруть участь у цьому процесі, і, по-друге, освітні продукти (концепції, освітні стандарти, навчально-методичне забезпечення традиційного та інноваційного типу), що відображають цілі, цінності, принципи, зміст й іншу інформацію про освіту та розглядаються у взаємодії, а також впливають на освіту людини. СОП розвивається паралельно з розвитком системи світового господарювання і має центропериферичну структуру. Австралія, Велика Британія, Канада й США, що обрані нами для здійснення детального аналізу у дослідженні тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти, за рядом ключових ознак відносяться до країн «центру» СОП.*

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

#### **ВСТУП**

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки світовий освітній простір (СОП) характеризується науковцями як соціальна ідея створення системи заходів, що забезпечує право людини на отримання освіти та її конвертацію, тобто визнання незалежно від громадянства особи та країни навчання [1]; як специфічна сфера життєдіяльності людства, в якій під контролем суспільства формуються зовнішні й внутрішні умови для розвитку особистості [7]; як продукт педагогічної думки, що розвивається, змістова сторона якого містить загальнопланетарні інтереси у сфері освіти [8]. 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. Задля цього в різних країнах та геополітичних регіонах, а також на міжнародному рівні здійснюється робота щодо узгодження освітніх структур, завдань, 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 завданнями тощо. Саме тому ми розглядаємо СОП як цілісний організм у процесі формування у кожній освітній системі глобальних тенденцій з одночасним збереженням різноманітності. Змістовно 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.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті ставимо за мету охарактеризувати феномен «світового освітнього простору» як об'єкт науково-педагогічного дослідження та проаналізувати його особливості на прикладі Австралії, Великої Британії, Канади й США, які відносяться до країн «центру» СОП.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Нині ми спостерігаємо активізацію уваги світового суспільства і міжнародних організацій до освіти не лише як до сукупності національних систем освіти, а як до комплексного явища, загальносвітової цінності з огляду на формування «загальнопланетарної парадигми самоідентифікації глобального соціуму» [8, с. 2].

Можемо констатувати посилення інтересу до досліджень феномену СОП у роботах українських і зарубіжних науковців. Зокрема, проблемам обґрунтування освітнього простору в сучасному глобалізованому світі присвячені окремі роботи Президента Національної академії педагогічних наук України В. Г. Кременя. Академік розглядає освітній простір як категорію філософії освіти, що відображає особливості структуроутворення інтелектуального життя і характеризує суспільство з боку синтезу нового культурного, духовного, наукового буття або ноосфери, що призводить до нової соціальної, економічної, політичної конфігурації суспільства. Основним критерієм виділення освітнього простору, на думку академіка, є широкий спектр освітньо-педагогічної діяльності – теоретичної, наукової, практичної – в навчальних закладах, наукових структурах, адміністративному управлінні освітянською діяльністю, що входять у систему планетарних інтелектуально-пізнавальних відносин [4, с. 4].

Аналізуючи наведені трактування СОП, зауважимо, що дефініції категорії світового освітнього простору є співзвучні з сутністю дефініції міжнародної педагогічної реальності, визначення якої знаходимо у працях професора М. П. Лещенко. На думку провідної вченої-компаративіста України, педагогічну реальність у координатах земної кулі, тобто міжнародну педагогічну реальність, можна трактувати як сукупність функціонально пов'язаних національних систем освіти і транснаціональних освітніх корпорацій та об'єднань. Динамічні зміни, що відбуваються в кожній без винятку національній системі освіти, дають підстави констатувати наявність стійкого розвитку сучасної міжнародної педагогічної реальності [6, с. 321].

Очевидно, що процес формування СОП відбувається у контексті загального поступу глобалізації. Російська дослідниця Л. А. Лахотнюк знаходить пояснення цим процесам у межах теорії синергетики, за якої усі сфери суспільства, що динамічно розвивається, надсилають імпульси визначеної частоти відкритим за своєю сутністю системам освіти, котрі їх сприймають і відповідно реагують. Відтак суспільства, що мають схожий економічний, соціальний і культурний рівні, надсилають своїм системам освіти однакові імпульси. З посиленням глобалізації в політико-економічній сфері



посилюватимуться й імпульси до систем освіти, що спричинить зародження нової системи СОП, оскільки відокремленні національні системи не зможуть задовольняти потреби інтегрованої економіки у підготовці фахівців. Це впливатиме на формування єдиного ринку робочої сили. З огляду на зазначене, автор трактує СОП не просто як суму національних освітніх просторів, а як систему освітніх інституцій і відповідних органів управління (включаючи наднаціональні), в якій функціонують специфічні зв'язки і відносини між освітніми системами окремих держав [5, с. 8].

Зокрема ми погоджуємося з науковцями, які розглядають світовий простір вищої освіти як реляційне середовище, що є одночасно глобальним, національним і локальним. Він включає міжнародні освітні агенції, управлінські структури і національні освітні системи, навчальні інституції, дисципліни, професії, компанії з е-навчання тощо. І хоча більшість навчально-наукової діяльності у галузі вищої освіти є національно обумовленою, чіткий глобальний вимір набуває все більшого значення. З'єднуючись з кожною національною системою вищої освіти, він одночасно залишається зовнішнім відносно їх усіх [10–12]. Отже, світовий простір вищої освіти вони визначають як окреслену певними межами територію/галузь, що включає установи з транснаціональною діяльністю у цій галузі.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

У межах СОП вчені виокремлюють чотири типи регіонів за критеріями зближення і взаємодії освітніх систем, а також ставленням до інтеграційних процесів. До них відносять:

1) *регіони – генератори інтеграційних процесів*, для яких характерний фінансовий пріоритет освіти, утвердження високого рівня громадянськості й національної ідентичності, високі вимоги до якості освіти і професійної підготовки (Західна Європа, Північна Америка (США й Канада), Азіатсько-Тихоокеанський регіон (Японія, Південна Корея, Тайвань, Сінгапур, Гонконг, Малайзія, Таїланд, Філіппіни, Індонезія));

2) *регіони, що реагують на інтеграційні процеси*, які характеризуються переважно екстенсивним характером розвитку освіти та територіальною, історичною і культурною спільністю (Латинська Америка (Бразилія, Аргентина, які орієнтовані на американську модель освіти; Мексика Колумбія, Чилі, що орієнтовані на європейську модель освіти і розвивають культурне співробітництво з Японією));

3) *регіони, що інертні до інтеграційних процесів*, в яких не існує передумов для формування життєздатних освітніх систем, і єдиним інтеграційним напрямом виступає направлення студентів на навчання закордон (Африка, крім ПАР, Південна й Південно-Східна Азія, басейн Тихого і Атлантичного океанів);

4) *регіони, в яких порушується послідовність інтеграційних процесів в освіті*, зокрема арабські країни, де спостерігається формування чотирьох субрегіонів, що тяжіють до внутрішньої освітньої інтеграції (країни Магрибу, Близького Сходу, Перської Затоки). У країнах Східної Європи та колишнього СРСР відбувається посилення освітньої співпраці з західноєвропейськими й північноамериканськими освітніми системами [3, с. 5].

З огляду на представлену регіональну типологію цікавою є точка зору російських дослідників А. П. Ліферова та О. О. Селіванова щодо класифікації країн і регіонів у межах СОП у контексті понять «центр» світового освітнього простору як система продукування соціальних моделей і еталонів, формування національного людського потенціалу, а також «інертна периферія» та «периферія з позитивною динамікою» [8, с. 10]. На їх думку, у зв'язку з постійними змінами регіональних і світових економічних та соціальних показників, неможливо однозначно ранжувати країни й



регіони за категоріями «центр» і «периферія», проте їх необхідно вивчати у динаміці. При цьому периферія поділяється на дві групи:

- 1) «інертна периферія», до якої відносяться країни зі слабкою чи нульовою позитивною динамікою розвитку освітньої системи;
- 2) «периферія з позитивною динамікою», що виявляє ознаки позитивної динаміки розвитку національних систем освіти.

Відтак, на основі комплексного вивчення статистичних даних і звітів у галузі освіти міжнародних організацій дослідники відносять до центру СОП Західну Європу, США, Японію, Австралію та Нову Зеландію; до «інертної периферії» – Африку на південь від Сахари, частково Південно-Східну Азію і Південну Америку, крім Бразилії та Аргентини; до «периферії з позитивною динамікою» відносять країни Центральної і Східної Європи, крім країн СНД, країни Близького Сходу і Перської Затоки, Китай, Південну Корею.

Ознаками, за якими країни відносять до «центру» чи «периферії» СОП, визначено такі:

- рівень економічного розвитку; ступінь постіндустріальності економіки і місце держави в міжнародних фінансових організаціях як умова адекватної взаємодії країн у галузі міжнародної освіти; інтенсивність участі країни у процесах економічної і соціокультурної глобалізації у вигляді інтернаціоналізації освіти, що є невід’ємним показником положення держави на міжнародній арені;

- використання в сфері освіти інформаційно-комунікаційних технологій, оволодіння інформаційною грамотністю, наявність ефективної інформаційної інфраструктури і ступінь її доступності для населення;

- інтеграційний потенціал і активна участь у процесі інтернаціоналізації країни у просторі світової економічної спільноти, що створюють передумови для інтеграції національної системи освіти в глобальну систему освітніх послуг.

Варто наголосити, що набір цих критеріїв уособлює лише основні ознаки, проте у випадку кожної окремої системи освіти з певного регіону такі критерії будуть видозмінюватися.

У своїх працях учені обґрунтовують існування жорсткої центропериферійної диференціації у СОП, що розпочалася внаслідок економічної глобалізації та процесу розповсюдження знань і навичок, пов’язаного з підвищенням технологічності й наукоємності виробництва та професійної діяльності в індустріальну епоху. Усе зазначене призвело до посилення конкурентоспроможності систем професійної підготовки кваліфікованих фахівців під час світового розподілу праці. Однак на початку XXI ст. основною одиницею СОП визначено людський інтелектуальний капітал, а тому не лише розвинені країни, а й ті, що розвиваються, стають постачальниками такого капіталу.

Річ у тім, що процес історично розвивається за «законом маятника»: спочатку розвинені країни «центру» постачали технології й інтелектуальний капітал у країни з перехідною економікою, що розвиваються, а після того як країни «периферії» вибудували власні ефективні економічні, технологічні й освітні системи, відчували потребу у залученні більш якісного людського капіталу. Початок процесів центропериферійного розвитку СОП відбувся у другій половині XX ст. після Другої світової війни, коли деякі країни традиційної «периферії», зокрема з Азіатсько-Тихоокеанського регіону, спрямували свій розвиток на створення високотехнологічних



галузей виробництва з високою капіталоємністю та вимогами до кваліфікації робочої сили. Вони забезпечили собі стійке положення на міжнародній арені завдяки підвищенню рівня загальної й професійної підготовки молоді на основі сучасних стандартів зарубіжних країн. Багато студентів з цих країн, закінчивши університети у США й Західній Європі, почали переймати передовий досвід створення на батьківщині технопарків і технополісів, а також покращення національних систем освіти. Таким чином, експортно-орієнтоване виробництво і включення освіти у світовий інформаційний контекст забезпечили країнам, що інтенсивно економічно розвиваються, входження у СОП у якості «периферії з позитивною динамікою».

Увесь історичний процес центропериферійного розвитку СОП поділяється на три періоди:

1) перший етап – кінець XV ст. (початок великих географічних відкриттів) – середина XIX ст. (початок промислової революції), коли взаємодія країн «центру» і «периферії» характеризувалася переважно одностороннім рухом від перших до других;

2) другий етап – середина XIX – середина XX ст. (кінець II Світової війни), коли взаємодія «центру» і «периферії» характеризується експортом освітніх моделей і послуг з розвинених країн у нерозвинені та ті, що розвиваються. Саме у цей час у периферії були побудовані класичні навчальні заклади, а також розпочалося становлення і розвиток національних систем освіти сучасного типу;

3) третій етап – середина XX ст. і до сьогодні характеризується міжрегіональною та міждержавною інтеграцією в галузі освітньо-культурного розвитку [8, с. 15; 2, с. 40].

Зауважимо, що в межах третього (сучасного) етапу розвитку СОП, зокрема в галузі вищої освіти, науковцями визначено низку важливих тенденцій, що найгостріше виявилися саме на зламі XX і XXI ст.:

1) демократизації вищої освіти, тобто орієнтації більшості країн на перехід від елітної вищої освіти до високоякісної освіти для всіх, наступність ступенів і рівнів вищої освіти, надання автономії й самостійності вищим навчальним закладам;

2) інтернаціоналізації вищої освіти, що полягає у поглибленні міждержавного співробітництва в галузі вищої освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу кожної національної системи вищої освіти і від рівності держав-партнерів та окремих учасників;

3) гуманізації й гуманітаризації вищої освіти, що передбачає суттєве збільшення у світовій освіті гуманітарної складової за рахунок уведення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток людини: політології, психології, соціології, культурології, екології, економіки, ергономіки тощо;

4) інноваційності вищої освіти, що виявляється у значному розповсюдженні інновацій за умови збереження національних традицій і національної ідентичності країн та регіонів. Саме тому СОП стає полікультурним, орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, більш відкритим до формування міжнародної освітньої спільноти, наднаціональним за характером знання і залученням людини до загальноосвітніх цінностей;

5) поглиблення фундаменталізації вищої освіти, що спрямована на створення цільного узагальнюючого знання, об'єднаного в єдину світоглядну систему, засновану на базі сучасної методології міждисциплінарного підходу до навчання, оскільки вивчення різних предметів без взаємозв'язку не сприяє формуванню цілісної картини світу. Іншим методологічним підходом має бути проектний задля навчання й підготовки людини до життя в умовах нестабільності й невизначеності сучасного світу [9, с. 69; 5, с. 8; 3, с. 4].



## ВИСНОВКИ

Отже, вивчення робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників феномену світового освітнього простору дає змогу зробити висновок, що особлива увага в них зосереджена на вивченні мети, змісту і механізмів інтеграції національних систем освіти у контексті глобалізаційних процесів. На основі здійснення науково-теоретичного і методологічного аналізу СОП можемо узагальнити висновки про те, що:

– світовий освітній простір є частиною глобального соціального простору, що об'єднує суб'єктів і об'єктів освіти в межах координат земної кулі, які уособлюють, по-перше, інституційні форми освіти й неформальні структури, що прямо чи опосередковано беруть участь у цьому процесі, і, по-друге, освітні продукти (концепції, освітні стандарти, навчально-методичне забезпечення традиційного та інноваційного типу), що відображають мету, цінності, принципи, зміст й іншу інформацію про освіту, впливають на освіту людини і розглядаються у взаємодії;

– СОП розвивається паралельно з розвитком системи світового господарювання і має центропериферійну структуру; взаємодія членів СОП відбувається в межах суб'єктно-об'єктних відносин, де суб'єктом виступають країни «центру» СОП, а об'єктом – країни його «периферії»;

– країни, що обрані нами для здійснення детального аналізу у дослідженні тенденцій розвитку транснаціональної вищої освіти, а саме Австралія, Велика Британія, Канада й США, за рядом ключових ознак відносяться до країн «центру» СОП.

Уведення у науковий обіг поняття «світового освітнього простору» передбачає здійснення світової освітньої політики щодо встановлення міжнародних відносин у галузі освіти, основні напрями й структурні компоненти якої ми розкриємо у наших подальших дослідженнях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Мировое образовательное пространство [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова // Национальная педагогическая энциклопедия. – Режим доступа: <<http://didacts.ru/dictionary/1010/word/mirovooe-obrazovatelnoe-prostranstvo>>.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
3. Горчакова-Сибирская М. П. Мировое образовательное пространство и рейтинг ВУЗов / М. П. Горчакова-Сибирская // Отечественные традиции гуманитарного знания: история и современность : материалы IX науч.-практ. конф. 27 мая 2013 / [ред. кол.: М. П. Горчакова-Сибирская (отв. ред.) и др.] – СПб. : СПбГЭУ, 2013. – С. 3–6.
4. Кремень В. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Кремень // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : Матеріали IV міжнар. наук.-практ. конференції. – Хмельницький : ХНУ, 2011. – С. 3–7.
5. Лахотнюк Л. А. Фомирование мирового образовательного пространства в условиях глобализации / Л. А. Лахотнюк // Вестник ТГПУ. Серия : Педагогика. – 2007. – Вып. 7 (70). – С. 7–10.
6. Лещенко М. Сучасна міжнародна педагогічна реальність / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український, українсько-польський щорічник. – Ченстохова ; Київ, 2008. – № X. – С. 321–326.
7. Лиферов А. П. Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / А. П. Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46–65.



8. Селиванов А. А. Ядро и периферия мирового образовательного пространства : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Александр Александрович Селиванов. – Рязань, 2004. – 22 с.

9. Ткач Т. Тенденции развития современного мирового образовательного пространства / Тамара Ткач // *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy. Modernizacja dla spójności społeczno-ekonomicznej w czasach kryzysu. – Zeszyt 25. – Rzeszow : Uniwersytet Rzeszowski, 2012. – 306 s.*

10. Marginson S. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education / Simon Marginson // *British Journal of Sociology of Education. – May 2008. – Vol. 29. – No. 3. – P. 303–315.*

11. Marginson, S., Rhoades G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic / Marginson S., Rhoades G. // *Higher Education. – 2002. – № 43. – P. 281–309.*

12. Valimaa J. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education / J. Valimaa // *Higher Education. – 2004. – № 48. – P. 27–54.*