

Гао Вейчжень

ГЛОБАЛЬНА ОСВІТА:

СИСТЕМНИЙ ТА ІНСТИТУЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ

Монографія

Київ –Пекін

2019

УДК 140.8:37.013.42-027.511

В 54

За науковою редакцією професора *В. П. Беха*

Рецензенти: *А. А. Кравченко*, доктор філософських наук, професор;
М. П. Лукашевич, доктор філософських наук, професор;
М. В. Туленков, доктор соціологічних наук, професор.

Вейчжень Гао

В 54 Глобальна освіта: системний та інституціональний виміри : монографія / Гао Вейчжень ; за наук. ред. проф. В. П. Беха. – Київ : Видавництво «Каравела», 2019. – 216 с.

Дослідження присвячене генезису глобальної освіти як соціальної потреби і закономірному продукту процесу глобалізації освіти. Аналізується її природа, сутність, зміст і атрибутивні властивості, що набувають планетарної форми, місце і роль людини у привласненні і розпредмечуванні глобального знання про планетарний соціальний організм як цілісність. Подається дуальність буття явища, що одночасно діє в соціумі, в якому має форму соціального інституту, і в суспільстві, де має форму соціальної системи. Планетарна наука подається як джерело її породження на основі оволодіння смислогенезом, а світовий ринок – споживач глобального знання. Окремо проаналізовано це явище в площині соціального інституту і соціальної системи. Доведено, що соціальний інститут шляхом органогенезу породжує інфраструктуру для власного життєзабезпечення, яке обслуговується теорією і практикою педагогіки. Розпредмечування людиною знань у сфері духовного виробництва – смислопродукування – творить і відтворює морфологію соціального світу, а у сфері матеріального виробництва – веде до накопичення артефактів геокультури. Сучасний період розвитку освіти подається як трансформативний, в якому практикуються транскультурні стратегії, трансформативне навчання і планетарне виховання. Визначена перспектива подальшого аналізу саморозгортання явища глобальної освіти.

Gao Weizhen. Global Education: Systemic and Institutional Dimensions : manuscript. – Kyiv : «Caravela» Publishing House, 2019. – 216 p.

The book is devoted to the genesis of global education and social needs as a natural product of the globalization of education. Analyzed its nature, essence, content and attribute properties, that become planetary form; place and role of human in appropriation and desegregation of global knowledge about planetary social organism as an integrity. Served duality of being phenomena that simultaneously acts in society which has the form of a social institution in society which has the form of a social system. Planetary science is presented as the source of its generation, based on mastering sensegenesis, and global market is the consumer of global knowledge. Separately analysed this phenomenon in the plane of social institution and social system. Proved that social institution by bodycoenosis creates the infrastructure for their own sustenance serviced theory and practice of pedagogy. Desegregation of human knowledge in intellectual production – senseproduction – creates and recreates the morphology of the social world, and in material production – leads to the accumulation of artifacts heokultury. The modern period of education served as a transformative practice which transcultural strategies, transformative learning and planetary education. Determined the prospects for further analysis of self-deployment of a phenomenon of global education.

ISBN 978-966-2229-71-1

УДК 140.8:37.013.42-027.511(043.3)

© Гао Вейчжень, 2019

ЗМІСТ

Шановний читачу!	4
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1	
Теоретико-методологічні аспекти дослідження освіти в горизонті сучасних тенденцій планетарного розвитку	21
1.1. Глобальна освіта як головний концепт дослідження	22
1.2. Умови формування соціальної проблеми глобальної освіти.....	47
1.3. Принципи, методи і категоріальний апарат дослідження.....	63
Висновки до першого розділу	84
Список використаних джерел	86
РОЗДІЛ 2	
Умови становлення соціального інституту освіти в дискурсі планетарного розвитку	94
2.1. Простір буття соціального інституту глобальної освіти.....	95
2.2. Наука як джерело породження глобальної освіти	106
2.3. Світовий ринок як механізм використання потенціалу глобальної освіти.....	123
Висновки до другого розділу.....	145
Список використаних джерел	146
РОЗДІЛ 3	
Соціальна система глобальної освіти як продукт органогенезу в структурі планетарного соціального організму	151
3.1. Генезис соціальної системи глобальної освіти	151
3.2. Соціальна система глобальної освіти як продукт органогенезу в структурі планетарного соціального організму	160
Висновки до третього розділу	183
Список використаних джерел	185
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202

ШАНОВНИЙ ЧИТАЧУ!

Дослідження Гао Вейчжень на тему “Глобальна освіта: системний та інституціональний виміри”, в умовах високої ентропії перехідної доби і виходу на перший план становлення Світового суспільства знань цілком відповідає двом головним методологічним вимогам сучасної цивілізації: створенню майбутнього образу життєстрою світової спільноти і конструктивізації – зближенню теоретичного і практичного контекстів освітянської діяльності, що розкриває процедурно-технологічні потенції теорії і модельно-інформаційних властивостей практики.

Дослідницею вперше здійснено філософський аналіз становлення глобальної освіти як соціального явища, що породжене тектонічними змінами у морфології планетарної світ-системи. На поверхню соціального життя вони, морфологічні зміни, вийшли гострою суспільною потребою у новій якості освіти. При цьому вона аргументовано доводить існування двох рівнів саморозгортання даного явища: рівень соціальних інститутів і рівень соціальних систем. У площині соціальних інститутів освіта, у взаємодії з фундаментальною наукою і Світовим ринком, забезпечує дію механізму соціального метаболізму планетарного соціального цілого. У площині буття соціальних систем освіта забезпечує підготовку людини до продуктивного творення і відтворення планетарного соціального організму. Між ними складається і стало функціонує система взаємозв'язків: породження, структуривання, взаємодії, перетворення, функціонування, розвитку, управління, конфліктування та корекції. Разом вони обслуговують зв'язки планетарного організму: економічні, виробничі, соціальні, політичні, аксіологічні, ідеологічні, культурологічні, екологічні та ін.

Тож, теоретичне значення роботи полягає в генетичному розмежуванні явищ соціального інституту освіти і соціальної системи освіти. Відтворенні семантичної природи явища, що за своєю сутністю, є окультурений засобами науки космологічний процес смислогенезу, переведений зі стану інформаційного субстрату в знаннєвий. Зміст глобальної освіти об'єктивується Глобальним знанням про планетарний світ, у структурі якого з'являються Світова держава, Світовий уряд, Світовий ринок, нова геокультура, Планетарна особистість, складається інформаційна, мовна і комунікаційна єдність планетарної спільноти, суспільство трансформується від стільникової до мережевої структури. Подаються атрибутивні властивості нової якості освіти. Визначається перспектива подальшого досліджень явища, що стосується моніторингу процесів глобалізації й інформатизації планетарного життя, спостереження за динамікою структурних і функціональних змін у глобальній освіті.

Практичне значення роботи полягає у тому, що її філософсько-світоглядні висновки і сформульовані нею ідеологеми можуть бути використані не тільки у теоретичній сфері науками про освіту, людину і суспільство, але збуджують гострі питання перед теорією освіти і педагогікою про якісно нове наукове-методичне і технологічне забезпечення навчально-виховного процесу у просторі XXI століття.

**ВОЛОДИМИР БЕХ –
доктор філософських наук, професор,
Заслужений діяч науки і техніки України**

24 листопада 2018 року

Вступ

Актуальність теми дослідження стану і перспектив розвитку сучасної освіти в контексті глобалізації і інформатизації впливає з руйнівного змісту системної кризи знання про соціальний розвиток, що нині охопила увесь простір життєустрою планетарної спільноти і потреб саморозгортання цілісної світсистеми. Вона пов'язана зі значним випередженням темпів змін змісту і форм буття соціального світу щодо можливостей їх адекватного осмислення сучасною наукою і прогнозування. Тому цілком логічно, що криза технократичної освіти обумовила появу гострої суспільної потреби в теоретичному осмисленні цього явища філософами, науковцями різних галузей наукового знання і філософських течій, а також педагогами-практиками з різних національних систем освіти. Зростає, насамперед, потреба в осмисленні цивілізаційних стратегій розвитку освіти, її національно-культурної ідентифікації в контексті глобалізаційних тенденцій. Це – по-перше.

По-друге, філософія має з'ясувати смисл і зміст міжцивілізаційного зсуву, що нині охопив усі країни світу, окреслити мейнстрим планетарного соціального розвитку на основі активної природної взаємодії соціальних інститутів, а саме: планетарної науки, геокультури, глобальної освіти, і визначити в ньому роль і місце людини XXI століття.

По-третє, є вимога до філософії освіти, яка повинна виявити гносеологічні витoki і глибинні соціокультурні причини кризи освіти як соціального інституту, дослідити початкові принципи появи різноманіття педагогічних теорій, їх історичну обмеженість і культурну обумовленість. Освітянській спільноті потрібен відправний пункт для вироблення нової освітньої моделі XXI століття, що складається внаслідок глобалізації і інформатизації нашого життя, а також виявити такі стандарти глобальної освіти, які здатні стати базою для взаєморозуміння і полілогу в товаристві педагогів і вихователів, а також студентства з різних країн і континентів.

По-четверте, є фундаментальна потреба з'ясувати місце і роль планетарної науки в становленні особистості XXI століття, оскільки вона і "життєвий світ" людини далеко розійшлися внаслідок відчуження сучасної людини від знань. В епоху класичної раціональності наукове знання підносилось учням як абсолютне, стале, остаточне, наразі ж школяр, а особливо студент, має звикнутися з тим фундаментальним гносеологічним фактом, що будь-яка наукова істина – відносна, що в науці можливі альтернативні підходи, помилкові гіпотези, гострі дискусії і протиріччя, що в теоретичному пізнанні багато залежить від тієї наукової парадигми (Т. Кун), у межах якої розглядається той чи той об'єкт дослідження.

По-п'яте, геокультура як чинник формування планетарного світогляду, планетарного мислення і планетарного поля самореалізації сучасної особистості також потребує з'ясування свого місця і ролі в зіставленні з національною культурою і ментальністю тих, хто має "навчатися протягом життя".

По-шосте, оскільки філософія та освіта, попри наявність у кожної з цих галузей знань та інтелектуальної діяльності власної специфіки, перебуваючи в стані рефлексивної єдності, що може бути простежена на інституційному, екзистенціальному, методологічному та світоглядному рівнях, повинні відтворити образ глобального освітянського процесу, оскільки саме образи

здатні не тільки схоплювати індивідуальні особливості конкретних процесів, але вони ведуть до формування загальних уявлень, які віддзеркалюють існуючі ознаки цілих класів явищ, що притаманні національним системам освіти, виявляючи їх схожість і відмінності на шляху до появи глобальної освіти.

По-сьоме, інформатизація освітнього процесу з використанням ІКТ веде до формування кінцевого продукту глобальної освіти – Планетарної особистості, що плине з ХХІ століття під тиском планетарного навчання і планетарного виховання людини, оскільки сучасні педагогічні технології обумовлюють не тільки мету, зміст та форми педагогічної діяльності, але формують і властивості кінцевого продукту освітянського процесу, тобто стан і якості випускника світового навчального закладу, фактично, ще до його початку.

По-восьме, зрештою, організатори глобальної освіти і світова виробнича практика загалом чекають, на чию користь завершиться в ХХІ столітті протистояння освітянських ідеологем між “людиною ринку” і “людиною культури”, “людиною Сходу” і “людиною Заходу” на основі вивчення поки що туманного прояву атрибутивних характеристик Планетарної особистості як продукту глобальної освіти, над якою тяжіє не “усвідомлена необхідність”, а розкривається “сузір’я можливостей”. З’ясовується, що незважаючи на величезну кількість стратегічних пропозицій філософів і численні різні розробки педагогів у цій сфері, модель розвитку освіти в ХХІ столітті ще тільки належить створити, і це стосується не лише Китаю або України, не лише європейської, але й усієї світової спільноти, усієї планетарної освіти.

Отже, складність і емерджентність процесів у ключових взаємопов’язаних галузях продукування знання – науці і освіті – вимагають зусиль щодо розробки теорії і філософії освіти в планетарному вимірі як певного фокусу, що центрує дослідницькі й навчально-виховні зусилля в горизонті майбутнього суспільства знань, спрямованих на відновлення власного способу буття в глобалізованому світі.

Стан наукової розробки проблеми. Дослідження має широкоформатний характер, оскільки в його проблемному полі має знаходитись увесь планетарний соціальний світ, що складається з соціальної взаємодії особистості і світової спільноти, яка постійно перебуває в різних формах організаційного буття і щомomentно відтворює його завдяки соціальним інститутам науки, освіти, культури, права, шлюбу, релігії і т. ін.

Ясно, що тут корисними є будь-які джерела, які проливають світло, з одного боку, на процес трансформації соціального інституту освіти від багатоманітності національних форм буття до інтегрованого планетарного зразка, а з іншого – розкривають метаморфози, що відбуваються з особистістю людини, яка потрапляє під її вплив. Водночас зазначимо, що на етапі становлення Світового суспільства знань об'єктивованій чинник щодо особистості, яка має навчатися протягом життя, стає провідним мотиватором і рушійною силою змін – від світогляду до її поведінки на практиці.

Це означає, що ми повинні в ході дослідження звертатися до декількох груп теоретичних джерел з цієї проблематики, які мають важливе значення для висвітлення проблем становлення глобальної освіти як продуктів глобалізації і інформатизації планетарного життя, оскільки глобалізація й інформатизація соціального життя спричиняє швидкі зміни в планетарному світі завдяки становленню його онтологічної, інформаційної, мовної і організаційної єдності.

До першої групи ми відносимо документи, освітні програми, Заяви та рекомендації ООН, ЮНЕСКО, ОБСЄ, ОЕСР (Організації Економічного Співробітництва та Розвитку), Всесвітнього банку та інших наддержавних органів, що мають нормативний вплив на формування, функціонування і подальший розвиток планетарної освіти в горизонті саморозгортання інформаційної доби. Тільки під егідою ЮНЕСКО, що являє собою найбільший центр міжнародного співробітництва у сфері освіти, науки і культури, об'єдналося

близько 190 країн світу і близько 600 різних міжнародних організацій.

До другої групи праць нами віднесені доробки науковців і філософів усіх часів, що присвячені глобалізаційному контексту планетарного розвитку, особливо ідеї “інформаціоналізму” (М. Кастельс), становленню “глобального суспільства”, “інформаціонального суспільства” (М. Кастельс), феномену інформаційного суспільства, а також “світового суспільства знань”, “суспільства знань та інформації”, “суспільств, заснованих на знаннях”, “суспільства, що навчається” (learning society) та ін.

Іншим джерелом у вивченні буття планетарної спільноти можуть бути праці, що присвячені теоретико-методологічному обґрунтуванню загальнолюдських цінностей, у просторі яких має самореалізуватися людина ХХІ століття. Йдеться про праці М. Бердяєва, С. Булгакова, Конфуція, Н. Лумана, Т. Парсонса, В. Розанова, В. Соловйова, Е. Фромма, В. Франка та ін.

Предмет філософії освіти – це не стільки філософське осмислення самого процесу отримання знань, умінь, навичок і компетенції, скільки масштабне вивчення культурних досягнень і цінностей, покликаних задовольнити потреби системи глобальної освіти. Філософія привносить до педагогіки головне і відсутнє в ній – масштабне бачення соціальних трансформацій і домінуючі на цьому історичному ступені світоглядні концепції. Тому ми маємо зосередитись на наступних працях, а саме: на філософських і педагогічних думках представників американського континенту – Джона Дьюї, Джона Дірака, Мортімера Адлера, Вільгейма Дільтея, Вільгейма Джеймса, Людвіга Вітгенштайна, Томаса Гріна, Пола Комісера, Сьюзен Лерд, Джорджа Герберта Міда, Нел Ноддінгс, Чарльза Сандерса Пірса, Бертрана Рассела, Йонаса Солтиса, Лінди Стоун, Ізраеля Шеффлера, Пауло Фрейре та ін.

На європейському континенті нас цікавлять праці представників екзистенціалізму, феноменології, критичної теорії, герменевтики, постмодернізму та інших течій: Юргена Габермаса, Жака Атталі, Сьорена К'єркегора, Пауля Тілліха, Мартіна Бубера,

Жана-Поля Сартра, Максін Грін, Жилія Дільоза, Фелікса Гваттарі, Марека Квієка, Ричарда Стенлі Пітерса, Едмунда Гуссерля, Жака Дерріда, Теодора Адорно, Мішеля Фуко, Анрі Жиру, Томаса Інгланда, Теда Флемінга, Джека Мезіроу, Ненсі Фрезер, М. Горкгаймера та ін.

Проблема суспільства знань та розвитку сучасних освітніх теорій і практик у методологічних вимірах філософії освіти розробляється в працях Е. Агацці, В. Андрущенко, З. Баумана, У. Бека, В. Беха, М. Бубера, С. Гессена, О. Гомілко, Л. Губерського, Д. Єфременка, В. Зінченка, І. Зязюна, А. Карпова, Е. Кассіра, П. Клеє, В. Кременя, С. Кримського, М. Култаєвої, Е. Левінаса, О. Линовицької, М. Ліпіна, Г. Лобастова, А. Машталер, Е. Морена, О. Назарчука, П. Наторпа, А. Огурцова, В. Платонова, І. Предборської, С. Пролєєва, В. Розіна, В. Сафіна, О. Столярова та ін. Освіту в контексті культури досліджують М. Бойченко, Л. Добровольська, В. Сильвестров, В. Шамрай.

В Україні проблемам філософії освіти також присвячені праці низки дослідників. Серед них: В. Андрущенко, В. Астахова, В. Бакіров, І. Зязюн, О. Базалук, В. Бех, М. Бойченко, О. Гомілко, Л. Горбунова, Є. Зеленов, І. Каленюк, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, М. Култаєва, С. Куцепал, П. Матвієнко, М. Михальченко, В. Муляр, В. Огнев'юк, І. Предборська, С. Пролєєв, Н. Радіонова, З. Самчук, І. Степаненко, Н. Скотна, С. Терепищій, І. Утюж, П. Цегольник та ін.

Для більш повного уявлення про феномен освіти варто зосередитися на здобутках філософської рефлексії і закордонної практики, особливо на характерних рисах і сучасних тенденціях в освіті. Водночас, звертає на себе увагу те, що погляд “ззовні” більше концентрується на морфогенетичних властивостях освіти і її функціоналі з погляду розбудови морфології планетарного світу. Так, наприклад, Л. Горбунова в праці “Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики” (2015) подає розгорнуту картину поглядів світових філософів і зарубіжних науковців на освіту. У полі її оглядового аналізу знаходяться

філософська і педагогічна думка Джона Дьюї, освітянські ідеї Юргена Габермаса, європейська філософія, ідеї аналітичної і комунікативної філософії, ліберальний, біхевіористський, прогресистський, гуманістичний, радикальний напрями розвитку сучасної освіти, зрештою, праці дослідників андрагогіки і педагогіки дорослих, а також представників інших напрямів освітянської думки.

Звертає на себе увагу, з якою прискіпливістю Л. Горбунова висвітлює когнітивні стратегії в горизонті нової методології освіти майбутньої доби. Детальному аналізу підпадають: феноменологія “звільнення” індивіда у “плинній сучасності”, електронний техноцентризм як соціогенний чинник, концепти та метафори номадилогічного проекту, епістемологічна позиція номадизму, трансцендентальний емпіризм як освітня методологія, складне мислення: трансдисциплінарний вектор, синергетична парадигма: простір можливостей для освіти, трансгуманітарність як методологічний поворот, трансформативна антропологія: нові горизонти освіти, трансверсальний розум у дискурсі раціональності й універсальності.

Позитивним моментом для реалізації мети нашого дослідження є те, що зарубіжна філософська і педагогічна думки зосередили свої пошуки когнітивних стратегій освіти в горизонті місця і ролі комунікативної складової освіти майбутньої доби, оскільки, за нашою робочою гіпотезою, саме в ході спілкування, або соціальної взаємодії людей і народів між собою, виникають умови формування соціального інституту глобальної освіти.

Це пов'язується нами з тим, що використання геокультурного чинника, що опосередковує комунікаційний процес, або соціальну взаємодію людей і народів світу, творить світсистему і забезпечує її цілісність. Л. Горбунова подає цей момент через транскультурність як глобальний феномен, транскультуралізм: нові перспективи культурних політик, транскультурність на макро- і мікрорівнях, транскультурні мережі як новий тип різноманітності, транскультурна освіта: вчитися будувати мости, освіту в дусі миру і

сталого розвитку, транскультурну компетентність, герменевтику мультикультурної освіти в методологічних студіях Інституту вищої освіти, трансверсальні компетенції: нові смислові перспективи освіти, концепт глобальної компетентності: спроби обґрунтування, інтернаціоналізацію вищої освіти в європейській освітній політиці.

До четвертої групи належать праці теоретиків педагогічної науки, що спеціалізуються на виробленні фахових концепцій. Узагальнюючи досвід компаративного аналізу парадигм освіти, доцільно ввести для опису їх поділу наступні визначення: предметно зорієнтовані та гуманістично зорієнтовані парадигми. Саме такі дефініції, на переконання Ліпмана, найбільш точно відображають різницю між ними: якщо в усіх предметно зорієнтованих парадигмах людиновимірний аспект поступається формальній меті навчання – нагромадженню знань, то в гуманістично зорієнтованих, як уже зазначалося, у центрі освітнього процесу стоїть саме врахування його людиновимірності. Таких концепцій, з огляду на різні базові положення, було розроблено чимало.

Друга підгрупа пропонує авторські концепції освіти, що корінням пов'язані з сучасним станом соціального інституту освіти і виростають із логіки минулого періоду, намагаючись піднятися до майбутнього етапу цивілізаційного розвитку планетарної спільноти. Їх можна назвати інструктивними, оскільки вони зберігають потужні традиційні позиції або предметно зорієнтовані освітні концепції. І, зокрема, їх підмножина, яку складають ті, котрі можна визначити словами П. Фрейре як “накопичувальні”, – тобто репродуктивні (на відміну від проблематизуючих, тобто діалогічних).

Їх огляд ми подаємо на основі свідчень І. Г. Утюж. Серед них: 1) ірраціонально-езотеричний напрямок освітніх парадигм ґрунтується на філософському ірраціоналізмі й об'єднує цілу низку педагогічних концепцій; 2) біхевіористська концепція (Е. Торндайк, Д. Уотсон, А. Вейс, У. Хантер та інші); 3) аналітично-раціоналістичний напрям (І. Шеффлер, Р. Пітері, Є. Макміллан,

Д. Солтіс та інші); 4) критико-раціоналістичний підхід (дослідження В. Брецінка, Г. Здарціла, Ф. Кубе, Р. Лохнер та інших); 5) теорія нового гуманізму (Дж. Вільсон і Р. Кольберг); 6) школа діалогу культур (її засновником був В. С. Біблер, який посилався на методологію М. М. Бахтіна і М. Бубера); 7) гуманітарна парадигма освіти (праці Г. Нолл, В. Флітнера, Є. Венігера та ін.); 8) екзистенційно-гуманістична парадигма освіти (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс та інші); 9) особистісно-орієнтована парадигма освіти (І. Дерболова, О.Ф. Больнова, Г. Рога, М. І. Лангевельда, П. Керна, Г.-Х. Віттіга та ін.); 10) критико-емансипаторська парадигма освіти (праці К. Молленхауера, В. Бланкерца, В. Лемперта, В. Клафкі); 11) постмодерністська парадигма освіти (у США – С. Ароновітц, У. Долл, у Німеччині – Д. Ненцем, В. Фішер, К. Вюнш, Г. Гізеке) та ін.

Третя підгрупа джерел стосується новітніх підходів до освіти, що перебуває на перехідному етапі між техногенною і інформаційною цивілізаціями. Вона є особливою, оскільки має праці, адекватні трансформаційному (лімінальному) періоду, транскультурній освіті, мультикультурній освіті, “глобальній компетентності”, “трансверсальній компетенції”, трансформативному навчанню і освіті, мультимодальності як освітній перспективі XXI століття та іншим ідеологемам, що мають бути відповідальними за створення глобальної культури світу в межах національних і глобальних культурних і інституційних структур. Саме з них і маємо створити філософський модус (образ) глобальної освіти.

Зрештою, до п'ятої групи належать праці науковців, що присвячені перспективі розвитку особистості людини (громадянина світу) у контексті становлення глобального суспільства, або Світового суспільства знань, у горизонті саморозгортання інформаційної доби планетарної спільноти.

Джерелами досліджень про людину ми вважаємо праці класичної філософської й наукової думки. Тому немає сенсу наводити їх перелік або називати імена авторів, оскільки такий список буде майже

нескінченним. Фактично, немає філософа або науковця-гуманітарія, який би не звертався до проблематики виховання людини. Зрозуміло, що ми маємо спиратися на праці Аристотеля, Г. Ващенко, Г. Гегеля, Гельвеція, Е. Гуссерля, В. Дильтея, І. Канта, Я.-А. Коменського, Конфуція, Платона, С. Русової, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Ф. Фребеля, М. Шелера, Ф. Шеллінга, та багатьох інших.

Досліджуючи освітній процес у площині міжцивілізаційного зсуву, не можна обійтись без звернення до праць О. Базалука, М. Бахтіна, В. Беха, М. Бойченка, В. Вернадського, Л. Горбунової, С. Гудожника, Л. Гумільова, Г. Ділігенського, Б. Єрасова, Є. Зеленова, Г. Клімової, В. Кременя, С. Мартинюк, М. Мойсеєва, Л. Олеха, Г. Спенсера, І. Предборської, О. Рябеки, Н. Скотної, О. Сташкевич, А. Урсула, В. Франкла, К. Ціолковського, Ю. Яковця та ін.

Вагомий вклад у розуміння людини внесено китайськими філософськими школами. Маються на увазі праці філософів школи Конфуція: Конфуцій (Кун Фу Цзи), Мен-цзи, Сюнь-цзи, Ван Ян-міна (Ван Шоу-женя), Лу Цю-юань (Лу Сян-шань); школи моїстів – Мо-цзи; школи легістів – Цзи-Чан, Шан-Ян, Хань Фей-цзи; школи даосизму – Лао-цзи, Ян Чжу, Чжуан Цзи; сучасними політиками і вченими: Мао Цзедуна, Джао Цзуня, Ян Бо, Чжоу Женгуана та ін.

Тож напрацьований за цей час теоретичний матеріал свідчить, що увага філософів освіти, науковців і практиків освіти сконцентрована на процесах її глобалізації й інформатизації, оскільки продукт цих планетарних процесів – глобальна освіта – не став предметом теоретичного узагальнення.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Науково-пошукова робота саморозгортання явища глобальної освіти пов'язана з виконанням науковцям кафедри управління, інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції НПУ імені М. П. Драгоманова циклу науково-дослідних робіт на замовлення МОН України, а саме: “Саморегуляція соціального організму країни” (державний реєстраційний номер 0105U000447), “Державно-

громадське управління освітою: соціально-філософський аналіз” (державний реєстраційний номер 0113U003006) та ін.

Метою роботи є відтворення закономірностей становлення глобальної освіти як продукту процесів глобалізації, інформатизації і соціальної комунікації в просторі Світового суспільства знань.

Реалізація поставленої мети потребує вирішення наступних **завдань:**

- обґрунтувати тезу “глобальна освіта” як основний концепт дослідження;
- виокремити умови формування соціальної потреби (проблеми) становлення глобальної освіти;
- визначити принципи та методи дослідження;
- відтворити простір буття соціального інституту глобальної освіти;
- подати розвиток планетарної науки як джерело породження глобальної освіти;
- проаналізувати Світовий ринок як механізм використання потенціалу глобальної освіти
- дослідити генезис соціальної системи освіти як продукту органогенезу в структурі планетарного соціального організму;
- оцінити стан та перспективи модернізації сучасної сукупності національних систем освіти.

Об’єктом дослідження є планетарний соціальний світ, що в ході міжцивілізаційного зсуву набуває рис цілісної організованої форми у структурі якого потужно біфуркує соціальний інститут освіти.

Предмет дослідження – глобальна освіта у контексті умов її походження і механізму трансформації багатоманіття національних систем освіти до інтегрованої форми.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження складають синергетичний, діалектичний, системний, компаративний методи. Для прогнозування стану планетарної

освіти в просторі глобального суспільства використовується низка постмодерністських принципів.

При цьому синергетичний метод, адекватний сучасній методологічній культурі мислення, застосований до виявлення причин і процесів формування суспільної потреби в становленні глобальної освіти як соціального інституту в структурі планетарного соціального організму, саморозгортання якого теж є спонтанним процесом.

Діалектика використана для системного аналізу надскладного об'єкта дослідження – планетарного соціального світу, у структурі якого перебувають і глобальне суспільство, глобальна освіта, і Планетарна особистість як продукт процесів глобалізації і інформатизації, що породжуються і відтворюються людиною, мають динамічну природу, розвиваючись та змінюючись під впливом відповідних зовнішніх та внутрішніх факторів.

Вихідними інструментами пізнання діалектики є наступні принципи: історизму, всезагального зв'язку, розвитку, конкретності. Застосування принципу історизму дозволяє дослідити особливості виникнення та трансформації предметного поля дослідження в культурно-історичному контексті Сходу і Заходу, техногенної і інформаційної цивілізацій.

Принцип всезагального зв'язку дозволяє розглянути всю ієрархію соціальних систем, починаючи від людини як найпростішої біосоціальної системи і закінчуючи планетарною спільнотою як цілісною світсистемою, як об'єктів, які є необхідно пов'язаними і іншими соціальними підсистемами, і з природою.

Застосування принципу конкретності дозволило розглянути суспільство і глобальну освіту як діалектичну єдність двох протилежних тенденцій: прагнення до збереження цілісності як сутнісної характеристики планетарного світу і необхідності часткового порушення цілісності засобами глобальної освіти, науки, культури, ринку, особливо креативністю людини, задля здійснення еволюційного розвитку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в концептуалізації умов і механізму трансформації різноманіття нині існуючих національних систем освіти під тиском процесів глобалізації й інформатизації планетарного світу в глобальну освіту XXI століття і третього тисячоліття. Це знайшло відображення в наступних положеннях наукової новизни дослідження.

Уперше:

- концептуалізовано явище глобальної освіти у двох вимірах: по-перше, як синергетичне породження соціального інституту глобальної освіти в структурі планетарного соціального організму, тобто як продукту морфогенетичних планетарних процесів, з одного боку, глобалізації, що змінює просторові характеристики явища, а з іншого – інформатизації, що має вирішальний вплив на становлення нової якості планетарного соціального світу; по-друге, соціальний інститут глобальної освіти, як засіб самовідтворення планетарної мегасистеми, модернізує породжену ним же сукупність національних і міжнаціональних систем освіти в нову цілераціональну цілісність планетарного масштабу – глобальну соціальну систему освіти планети;
- подано алгоритм становлення соціального інституту глобальної освіти, продиктований теперішнім критичним станом і змістом саморозгортання планетарного соціального організму, що матеріалізується у вигляді вимог інноваційного характеру до трансформації багатоманіття нині існуючих національних систем освіти в цілісну інституціональну (глобалізовану) форму освіти з якісно новим смисловим наповненням семантичного (навчального і виховного) матеріалу, і має специфічний механізм онтогенетичного породження соціального інституту глобальної освіти і процесом еволюації – транснаціонального засобу

-
- регуляції навчально-виховної діяльності на етапі лімінальності сучасної освіти;
- доведено, що соціальна потреба планетарної спільноти в породженні і саморозгортанні явища глобальної освіти сформована об'єктивними умовами – зовнішнім середовищем, що деформоване руйнацією гомеостазу існуючої світсистеми і має три рівня зрілості: на мегарівні – це протиріччя, що набуває кризової форми, на макрорівні – це фіксується у формі протистояння протилежностей, а на мікрорівні – у потенційній формі, яку ми сприймаємо як необхідність; їх топологія обмежується простором планетарного соціального організму, а зміст – потребами еволюційного саморуху цієї цілісної світсистеми в більш енергонасиченій семантиці освітнього простору планети;
 - розкрита трансформативна роль світової науки, геокультури і світового ринку як умов вирішення проблеми становлення глобальної освіти, що водночас є інструментальними засобами її вирішення і матеріалом, на підставі якого формується ідеальний образ майбутнього результату інноваційної освітянської діяльності, або її мета полягає у породженні і становленні Планетарної особистості.

Удосконалено:

- розуміння космополітизму як продуктивної ідеї для когнітивного освоєння нових реалій освіти XXI століття на шляху послідовного домінування міфологічного, філософсько-спекулятивного та науково-раціоналістичного типів мислення в історії сучасного життя світової спільноти, що піднімає її теоретичну думку про подвійне організаційне і функціональне буття глобальної освіти на планетарний рівень і спрямовує її в площину розбудови ноосфери;

-
- розуміння і закономірність того, що вихід на перший план духовного виробництва у XXI столітті кардинально змінить семантику освіти з економічного на духовний тезаурус, оскільки духовний світ людини домінуватиме над матеріальним, а духовне вдосконалення людини дійде до Планетарної форми особистості і планетарного людства, стане мейнстримом соціального розвитку освіти XXI століття.

Отримало подальший розвиток:

- теоретичне розмежування соціального інституту освіти як природного продукту, що породжується в структурі самовідтворення планетарного соціального організму і штучних соціальних систем – соціальних організмів навчальних закладів різних форм освіти, що утворюють люди, і є їх рушійними джерелами;
- ідея домінування духовного світу людини над матеріальним, а духовне вдосконалення людини і планетарного людства стане головною інтенцією соціального розвитку освіти лімінального і майбутнього етапів;
- ідея онтологічної єдності соціального інституту освіти і соціальної системи освіти – засобів реновації соціальних відносин у структурі планетарного соціального організму.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що висновки, запропоновані в роботі, дають можливість поглибити подальше дослідження становлення в просторі планетарної світсистеми і подальшого функціонування глобальної освіти засобами теоретичної науки.