

Теоретичний  
та науково-методичний  
часопис

# **«Вища освіта України»**

№ 3 (додаток 2)

Тематичний випуск  
«Європейська інтеграція вищої освіти України  
у контексті Болонського процесу»

Київ  
Інститут вищої освіти НАПН України  
2015

**Теоретичний та науково-методичний часопис  
«Вища освіта України»**

**Тематичний випуск  
«Європейська інтеграція вищої освіти України  
у контексті Болонського процесу»**

**№ 3, додаток 2. – 2015 р.**

---

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Інституту вищої освіти НАПН України  
(протокол № 9 від 26 жовтня 2015 р.)*

- Свідоцтво про державну реєстрацію: серія KB № 5049 від 11 квітня 2001 р.
- Передплатний індекс: 23823
- Перереєстровано 26 січня 2011 р. (протокол ВАК України № 1-05/1)
- Фахове видання у галузі педагогічних та філософських наук

**Засновники:**

- Міністерство освіти і науки України
- Національна академія педагогічних наук України
- Інститут вищої освіти НАПН України
- Видавництво «Педагогічна преса»

**Адреса редакції:** 01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9, Інститут вищої освіти НАПН України. e-mail: [wou@ukr.net](mailto:wou@ukr.net) (тел./факс: +38-044-28-668-04)

## ЗМІСТ

**АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД**

"Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій" .....	154
---	-----

**РОЗДІЛ 1. Забезпечення якості вищої освіти ..... 6**

*АЛЬОХІНА Г. М.*

Проблема управління якістю вищої освіти на бакалаврському рівні: аналіз наукових праць .....	7
---	---

*БОЙКО О. М.*

Структура підготовки фахівців соціальної роботи на найвищому освітньому рівні у Великобританії.....	16
--	----

*ДИБКОВА Л. М.*

Оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців як цілісна система .....	23
---	----

*КОВАЛЬЧУК Ю. О., ЛІСОВА Т. В.*

Освітні вимірювання у XXI столітті: зміна парадигми .....	28
---	----

*ЛУГОВИЙ В. І., СЛЮСАРЕНКО О. М., ТАЛАНОВА Ж. В.*

Рейтинги і стандарти: рівні відліку та вектори підтримання якості.....	35
--	----

*РЕГЕЙЛО І. Ю., БАЗЕЛЮК Н. В.*

Освітня складова в докторських програмах у галузі освіти Гарвардського університету ....	41
--	----

*ТКАЧЕНКО В. П.*

Якісні характеристики підготовки управлінців у сфері освіти в Сполученому Королівстві ..	48
--	----

**РОЗДІЛ 2. Автономія та відповідальність університетів ..... 54**

*ВОРОБІЙОВА О. П.*

Модернізація державного управління в галузі вищої освіти України: фінансовий аспект .....	55
--	----

*ГОНДЮЛ І. Л.*

Інноваційні технології управління персоналом закладу освіти: базові поняття .....	59
---	----

*ЗАРУБІНЬСКА І. Б., ПОЛУХІН А. В.*

Особистісно-психологічні особливості й професійна успішність керівника вищого навчального закладу .....	67
--	----

*КАЛАШНІКОВА С. А.*

У пошуках нової моделі управління вищою освітою в Україні: європейські орієнтири та вітчизняні виклики.....	77
--	----

*КОВАЛЕНКО О. М.*

Особливості університетських статутів Сполученого Королівства (на прикладі Оксфордського університету) .....	92
---	----

*КАЛОТИЛО М. О.*

Університет як філософія та філософія в університеті: сучасний дискурс .....	97
--	----

ЛЄВІТ Д. А.

Структура культурного простору університету у сучасній системі вищої освіти України ..... 103

СТАВИЦЬКИЙ А. В.

Загрози реалізації Закону України «Про вищу освіту» на сучасному етапі..... 110

### **РОЗДІЛ 3. Інтернаціоналізація вищої освіти ..... 116**

БУЗЬКО І. Р., БОВТ А. Ю.

Формування англомовної лексичної компетенції студентів-економістів ..... 117

ДЕГТЯРЬОВА І. О.

Інтернаціоналізація вищої освіти:  
розвиток польсько-української академічної співпраці ..... 122

КУЛЬБАШНА Я. А.

Підготовка майбутніх фахівців вищих медичних навчальних закладів України  
до інтеркультурної комунікації у полікультурному суспільстві ..... 130

ЛАБУНЕЦЬ Ю. О.

Імплементування освітніх ідей виховання моральної особистості  
у творчості Дж. Р. Р. Толкіна в контексті інтернаціоналізації вищої освіти України ..... 135

ЛАПТЕВА М. В.

Досвід підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах  
України, Білорусії та Росії..... 142

ЧОРНОЙВАН Г. П.

Інтернаціоналізація освіти і науки шляхом мобільності дослідників ..... 148

### **АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД**

"Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти  
на основі культурно-гуманітарних стратегій" ..... 154

## АНАЛІТИЧНИЙ ОГЛЯД

---

### "Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій"

*Аналітичний огляд підготовлено авторським колективом наукових працівників відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України за загальною редакцією завідувача відділу, доктора філософських наук, професора І. В. Степаненко.*

#### **Автори:**

*АНДРУЩЕНКО Тетяна Вікторівна – доктор політологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу;*

*ГОРБУНОВА Людмила Степанівна – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник відділу;*

*ДЕБИЧ Марія Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу;*

*ЗІНЧЕНКО Віктор Вікторович – доктор філософських наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу;*

*СІКОРСЬКА Ірина Миколаївна – кандидат наук з державного управління, доцент, старший науковий співробітник відділу;*

*СТЕПАНЕНКО Ірина Володимирівна – доктор філософських наук, професор, завідувач відділу.*

ЗМІСТ

---

---

<b>Вступ .....</b>	<b>156</b>
<b>Розділ 1. Загальний контекст розгортання інтернаціоналізації на культурно-гуманітарних засадах: теоретичний та інституційний виміри .....</b>	<b>158</b>
1.1. Степаненко І. В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти: колізії інструментального і культурно-гуманітарного вимірів .....	158
1.2. Зінченко В. В. Інституційний вимір інтернаціоналізації і трансформації систем освіти в умовах неоліберальної глобалізації .....	180
<b>Розділ 2. Змістовні напрями інтернаціоналізації вищої освіти: культурно-гуманітарні смисли.....</b>	<b>210</b>
2.1. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти.....	210
2.2. Горбунова Л. С. Освіта для дорослих в документах ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій .....	219
<b>Розділ 3. Механізми інтернаціоналізації вищої освіти: можливості культурно-гуманітарної перспективи .....</b>	<b>236</b>
3.1. Горбунова Л. С. Інструменти інтернаціоналізації вищої освіти в європейській освітній політиці .....	236
3.2. Дебич М. А. Механізми інтернаціоналізації: програми спільних/подвійних ступенів у європейському просторі вищої освіти .....	252
3.3. Сікорська І. М. Аналіз міжнародної діяльності вищого навчального закладу як стратегічного напрямку інтернаціоналізації .....	268
<b>Висновки.....</b>	<b>278</b>

### ВСТУП

Однією із визначальних ознак сучасного світу є його надзвичайний динамізм, складність і усе зростаюча взаємозалежність усіх трансформаційних процесів, що у ньому відбуваються. Як зазначається у комюніке Всесвітньої конференції ЮНЕСКО із вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства», – «Нова динаміка перетворює ландшафт вищої освіти і наукових досліджень. Необхідно зміцнювати партнерські стосунки та узгоджувати дії на національному, регіональному і міжнародному рівнях з метою забезпечення якості та усталеності систем вищої освіти в усьому світі» [Див.: World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5–8 July 2009) COMMUNIQUE (8 July 2009)]. Саме у відповідь на цю потребу інтегративної трансформації вищої освіти розпочалася і продовжує інтенсивно розгортатися її інтернаціоналізація.

Але інтернаціоналізація вищої освіти є не тільки зумовлена потребою власного розвитку, а й відповідає потребам міжнародної економічної, соціальної, політичної та культурної інтеграції, що зростають в умовах глобалізації. Вона також є відповіддю на виклики глобальних проблем сучасності, які можуть бути вирішені лише за допомогою спільних зусиль світової спільноти на засадах продуктивного міжнародного співробітництва, що потребує формування у молодого покоління сучасного глобального мислення, глобальної відповідальності, здатностей і вміння жити разом, системи глобальної і міжкультурної компетентності у цілому.

Міжнародне співробітництво в усьому світі наразі вважається одним із головних показників визначення якості в сфері освіти і науки і, водночас, одним із головних інструментів її забезпечення і підвищення. Тому майже усі вищі навчальні заклади в усіх країнах по всьому світу залучені до міжнародної діяльності та прагнуть розширити її, демонструючи при цьому відмінності у розумінні її цінностей, цілей, завдань і засобів. У багатьох навчальних закладах у міжнародній діяльності на перший план виходить не співробітництво, а прагнення підвищити престиж, глобальну конкурентоспроможність і доходи, що відображає об'єктивно зростаючу конкуренцію у царині вищої освіти за престиж, таланти і ресурси як на національному, так і глобальному рівнях.

Складні процеси глобалізації, що супроводжують перехід усього людства до нового способу цивілізаційного розвитку – інформаціоналізму, створюють конкурентний простір альтернативних стратегій розвитку та інтернаціоналізації вищої освіти, зумовлений, з одного боку, потребами ринку («за моделлю ринку»), з іншого – потребами гуманістичного і культурного розвитку людини і суспільства («за моделлю культури»). Крім того, в умовах інтернаціоналізації університетська освіта характеризується пошуком шляхів встановлення відповідності між цінностями локальних спільнот, які постачають запит на освіту, та все більш універсальними інформаційно-комунікативними засобами, які дають змогу дедалі більш ефективно транслювати новітні освітні знання і технології навчання.

Реальні процеси інтеграції України до світового освітнього простору, зокрема євроінтеграційні (Болонський процес), спрямовані на уніфікацію і стандартизацію у сфері вищої освіти, відкривають шлях до створення конкурентоспроможної сфери української освіти, але орієнтованої, насамперед, на потреби ринкової економіки. Остання, в свою чергу, використовуючи можливості інформаційно-технологічної революції, спрямовує розвиток людського потенціалу виключно на функціональну ефективність у межах логіки ринку праці. Але тенденції уніфікації та стандартизації у царині вищої освіти суперечать її фундаментальним засадам – гуманістичним, культурним, аксіологічним, науковим. Потреба ринку праці у функціонально спрямованих, вузькоспеціалізованих фахівцях, не здатних досягнути і вирішити проблеми глобального рівня відповідальності, суперечить загальноцивілізаційній потребі у розвитку людського потенціалу для вирішення глобальних проблем сучасності.

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти як процес надзвичайно складний і динамічний є багатоманітною і багатовимірною. Вона здійснюється відмінними один від одного суб'єктами на засадах різної освітньої політики та інституційної стратегії і мотивації. Має специфіку своїх проявів на глобальному, регіональному, національному, інституційному, індивідуальному рівнях. Має численні форми і напрями свого здійснення. Відрізняється на різних етапах свого розгортання протягом останніх 25 років та обмежена діапазоном «логіки ринку» і «логіки культури». Багатоманітність і багатовимірність знаходять прояв і в теоретичному дискурсі інтернаціоналізації, у межах якого існує

термінологічне і концептуальне розмаїття, переосмислюються і переглядаються попередні уявлення про зміст, цінності, цілі, механізми і наслідки інтернаціоналізації. При цьому все наполегливіше лунають голоси про необхідність здійснювати інтернаціоналізацію вищої освіти на культурно-гуманітарних засадах. Але як свідчить аналіз наукової літератури, причому як англомовної, так і вітчизняної, ці дві проблемні площини ще недостатньо інтегровані, так само, як і теоретичні площини філософії освіти та менеджменту освіти. У науковому дискурсі інтернаціоналізації вищої освіти у кращому разі до розгляду залучається культурно-гуманітарний аспект, а не цілісні культурно-гуманітарні стратегії як необхідна підстава для здійснення відповідної діяльності і розгортання відповідного процесу. Те саме можна спостерігати і у дослідженнях та розробках культурно-гуманітарних стратегій, де інтернаціоналізація вищої освіти представлена переважно одним зі своїх аспектів і як одна зі складових, далеко не завжди визначальних, а не системно і цілісно як всеохоплююча і наскрізна вимога та умова. Особливо це відчутно у вітчизняній освітній теорії і практиці.

Тому метою цього аналітичного огляду стало відтворення цієї багатоманітності інтернаціоналізації вищої освіти – розкриття її різних вимірів і, водночас, віднайдення у цьому розмаїтті принципової культурно-гуманітарної єдності.

Головними завданнями цього документа є:

- обґрунтування інтернаціоналізації як одного із визначальних пріоритетів розвитку вищої освіти в усьому світі і, водночас, культурно-гуманітарних пріоритетів самої інтернаціоналізації, що не знайшло ще належного усвідомлення в Україні;

- виявлення ключових питань та проблемних аспектів інтернаціоналізації вищої освіти, її переваг та водночас культурно-гуманітарних викликів і ризиків, зумовлених нею, для подолання її некритичного і, часом, міфологізованого сприйняття, що значною мірою проявляються в Україні і на державному рівні, і на рівні вищих навчальних закладів, і на рівні академічної спільноти;

- аналіз деяких змістовних напрямів здійснення інтернаціоналізації на культурно-гуманітарних засадах для подолання її формального сприйняття як зовнішньої вимоги, а не змістовної практики, що конститується конкретними заходами;

- розкриття деяких механізмів здійснення інтернаціоналізації вищої освіти, які успішно застосовуються для її інтенсифікації та надання їй більшої ефективності за «логікою культури», а не тільки за «логікою ринку».

**Предметом** аналізу виступили, насамперед, наукові джерела, програмні та нормативні документи, що визначають стратегії інтернаціоналізації на глобальному, європейському і національному рівнях.

Такий аналітичний огляд, на нашу думку, є необхідним для підготовки рекомендацій стосовно корегування вітчизняної освітньої політики у галузі інтернаціоналізації вищої освіти для надання їй більшої цілеспрямованості та ефективності із врахуванням вже накопиченого у світі конструктивного досвіду осмислення і здійснення цього процесу. Результати дослідження можуть стати важливим теоретико-методологічним підґрунтям для подальшого вивчення, теоретичного і практичного вирішення проблем інтернаціоналізації вищої освіти в Україні із врахуванням світового досвіду.

Аналітичний огляд складається із трьох розділів. У розділі 1 проаналізовано загальний контекст розгортання інтернаціоналізації вищої освіти на культурно-гуманітарних засадах у теоретичному та інституціональному вимірах. Розділ 2 присвячено аналізу деяких змістовних напрямів інтернаціоналізації вищої освіти – ціннісному, мультикультурному, освіті для дорослих. У розділі 3 проаналізовано такі механізми інтернаціоналізації вищої освіти як програми спільних/подвійних ступенів у європейському просторі вищої освіти і міжнародна діяльність вищого навчального закладу.



## **РОЗДІЛ 1.**

### **ЗАГАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ РОЗГОРТАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНИХ ЗАСАДАХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІРИ**

#### **1.1. КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: КОЛІЗІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО І КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНОГО ВИМІРІВ (СТЕПАНЕНКО І. В.)**

##### **Постановка проблеми у загальному вигляді**

Відтоді як інтернаціоналізацію було визнано «мейнстрімом» розвитку вищої освіти в усьому світі, здавалося б, ключовим для її осмислення є питання «як її здійснювати?». Але дати на нього відповідь, яка могла би стати основою для розробки ефективних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти на всіх рівнях – глобальному, регіональному, державному, інституційному, індивідуальному – неможливо без відповіді на питання: «чому?», «навіщо?» і «що, власне, означає?» інтернаціоналізація. Усе це коло питань, якщо його позначити мовою оригіналу, – Why? What for? What is? How? Internationalized higher education – повною мірою представлено і широко обговорюється науковцями усього світу. Причому, незважаючи на те, що у процесі такого обговорення серед науковців і стейкхолдерів інтернаціоналізації вищої освіти досягнуто певної згоди щодо відповідей на ці питання, вони знов і знов повертають до себе увагу і вимагають переосмислення. Така їх «реактуалізація» зумовлена тим, що інтернаціоналізація вищої освіти є динамічним процесом і суттєво змінюється, безперервно формується і переформатовується відповідно до контексту – міжнародного, регіонального і національного, – в якому вона розгортається. Разом зі зміною цього контексту змінюються цілі, завдання, зміст і стратегії інтернаціоналізації, яка сьогодні кардинально відрізняється від інтернаціоналізації вищої освіти 25–20 років тому [1, 2]. Без урахування такого трансформативного динамізму інтернаціоналізації вищої освіти неможливо створити адекватні сучасним вимогам і умовам механізми її здійснення. Тому осмислення потребує уся низка вище поставлених питань і розпочати, як завжди, треба з початку, тобто з питання «чому?», або з питання про передумови інтернаціоналізації вищої освіти. Але маючи на увазі логічну обумовленість відповідей на поставлені питання, ми будемо розглядати їх у взаємозв'язку, умовно об'єднавши у дві пари: «чому і навіщо?» і «що таке інтернаціоналізація вищої освіти і як її здійснювати?».

##### **1.1.1. «Чому і навіщо інтернаціоналізація вищої освіти?» або її причини, цілі та очікувані результати**

**Глобальний вимір.** За загальним визнанням, найбільш важливим контекстуальним чинником формування інтернаціоналізації вищої освіти є **глобалізація**. Цей причинно-наслідковий зв'язок зафіксовано й обґрунтовано як у наукових дослідженнях із цієї проблематики (Ф. Альтбах, У. Брандербург, Х. де Вітт, Х. Йанг, Дж. Найт, Л. Ризберг, Л. Рамблей, П. Скотт та ін.), так і у відповідних міжнародних установчих [3] і програмних документах [2]. Звичайно, діяльність університетів із часу їх виникнення у середньовічній Європі завжди містила виражений міжнародний аспект. Вони завжди були схильні до впливу світових тенденцій і певною мірою управлялися в рамках більш широкого міжнародного співтовариства академічних установ, вчених і досліджень. Однак реалії ХХІ століття, як на тому наполягають Ф. Альтбах, Л. Ризберг і Л. Рамблей (Altbach, Reisberg and Rumbley), суттєво піднесли значення глобального контексту. У своїй доповіді на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з Вищої освіти, ці вчені звернули увагу, що «Підйом англійської мови як домінантної мови наукового спілкування став безпрецедентним вперше з часів домінування латинської в академії в середньовічній Європі. Інформаційно-комунікаційні технології створили універсальний засіб миттєвого контакту і спрощення наукової комунікації. Водночас ці зміни допомогли сконцентрувати власність видавців, баз даних та інших ключових ресурсів у найсильніших університетах і деяких багатонаціональних компаніях, які знаходяться майже виключно в розвинених країнах» [4, iv].

В установчому документі ЮНЕСКО «Вища освіта у глобалізованому суспільстві» виділено чотири ключових аспекти глобалізації, які безпосередньо впливають на вищу освіту і формування її міжнародного характеру:

- зростання значення суспільства знань/економіки;
- розробка нових торговельних угод, які охоплюють, у тому числі, торгівлю освітніми послугами;
- нововведення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;
- зростання ролі ринку і ринкової економіки.

Зазначені аспекти, в свою чергу, відіграють роль каталізаторів нових явищ у сфері вищої освіти, серед яких:

- i) поява нових провайдерів освіти – мультинаціональних компаній, корпоративних університетів та медіакорпорацій;
- ii) нові форми забезпечення освіти, у тому числі дистанційної, віртуальної і прямої освіти, що надаються зокрема і приватними компаніями;
- iii) значна диверсифікація кваліфікацій і свідоцтв про освіту;
- iv) значна мобільність учнів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів;
- v) акцент на навчанні упродовж усього життя, що, в свою чергу, призводить до збільшення попиту на післясередню освіту;
- vi) збільшення обсягу приватних інвестицій у сферу послуг, що надаються у сфері вищої освіти.

Усі ці явища спричиняють істотні наслідки для вищої освіти стосовно її якості, доступу до неї, різноманітності та її фінансування [3, 4–6].

Така само думка обстоюється і в аналітичній доповіді «Підтверджуючи академічні цінності в інтернаціоналізації вищої освіти: заклик до дії», яку оприлюднила Міжнародна асоціація університетів, котра є Міжнародною спеціальною групою експертів із переосмислення інтернаціоналізації:

«Глобалізація – це наразі найбільш важливий зовнішній чинник формування інтернаціоналізації вищої освіти. Глобалізація характеризується взаємозалежністю між державами і проявляється в економічній, політичній, соціальній, культурній, освітній сферах. Центральним пунктом глобалізації є підвищення мобільності товарів, послуг і людей та прискорене використання інформаційно-комунікаційних технологій для подолання часу і простору в небачені способи і на засадах постійного зниження витрат.

Глобалізація надає міжнародного виміру усім аспектам нашого життя, громадам і професіям. В системі вищої освіти це призвело до активізації мобільності ідей, студентів і професорсько-викладацького складу, розширення можливостей для співробітництва та глобального поширення знань. Вона також представила нові цілі та діяльність суб'єктів, які беруть участь в інтернаціоналізації.

Установи, країни і регіони у різних частинах світу і в різні часи переслідують різні цілі, беруть участь у різноманітних заходах у процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Наприклад, Африка під колоніальним пануванням, де доступ до вищої освіти означає подорож за кордон для вступу до одного із ВНЗ колоніальної держави, або новітній Болонський процес, який радикально змінює ситуацію у вищій освіті в Європі через скоординовані на міжнародному рівні реформи, ілюструють, як інтернаціоналізація виконує різні цілі та приносить різні нагороди і випробування» [2].

На думку Дж. Найт, узагальнено цей взаємозв'язок можна охарактеризувати так: «Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації» [5, 1].

Але для розробки обґрунтованої та ефективної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти простої констатації її взаємозв'язку із процесами глобалізації ще недостатньо. Необхідно враховувати, що глобалізація є процесом складним, багатовимірним і неоднозначним за своїми наслідками. Відповідно, і вплив глобалізації на інтернаціоналізацію вищої освіти є багатовимірним і неоднозначним.

Для країн, які не є стейкхолдерами глобалізації, до яких належить і Україна, важливим застереженням можуть стати слова П. Скотта – всі університети залучені до процесу глобалізації, але по-різному – «частково як об'єкти, і навіть жертви цих процесів, а почасти – як суб'єкти та головні посередники глобалізації. При цьому їхня позиція визначається національними системами, які замикаються на свої національні контексти» [6].

Деякі застереження наводиться наведено і в установчому документі ЮНЕСКО «Вища освіта у глобалізованому світі»:

«Глобалізація є багатогранним процесом, який має економічні, соціальні, політичні та культурні наслідки для вищої освіти. Вона призводить до виникнення нових викликів саме у той час, коли держави-нації перестали бути єдиним провайдером вищої освіти, а академічна спільнота втратила

монополію на прийняття рішень у сфері освіти. Нові виклики зачіпають не тільки питання, пов'язані з доступом, рівністю, фінансуванням або якістю освіти, але також і проблеми, пов'язані з національним суверенітетом, культурним розмаїттям, злиднями і стійким розвитком. Іншою обставиною, що має ще більш серйозний характер і викликає занепокоєння, є поява тих, хто готовий надавати послуги вищої освіти через кордони і торгувати освітніми послугами, що переносить освіту у сферу ринкових відносин і може у такий спосіб серйозно позначитися на спроможності держави регулювати вищу освіту в рамках прийнятої державної політики. Скорочення можливостей держави визначати політику здатне серйозно ускладнити становище більш слабких і бідних країн і принести вигоду більш процвітаючим державам» [3, 5–6].

Отже, вплив глобалізації на інтернаціоналізацію вищої освіти поєднує як тенденції до інформатизації та інтеграції університетської освіти, так і до комерціалізації, оскільки «глобалізація неминуче пов'язана із виникненням суспільства знань, яке веде торгівлю символічними товарами, світовими брендами, образами, що відіграють роль споживчого товару, та науковими «ноу-хау» [6], і вестернізації, оскільки лідерство у царині вищої освіти належить розвиненим країнам Заходу, серед яких першість зберігають США. Таким чином, інтернаціоналізація вищої освіти у глобальному контексті розгортається у діапазоні глобального співробітництва і глобальної конкуренції, де провідного значення набуває остання, перетворюючи знання і освіту на міжнародний товар [7].

Звідси інтернаціоналізація університетської освіти, як відповідь на виклики її глобалізації і на питання «навіщо?», мала суттєво підсилити конкурентоспроможність національних систем освіти на світовому ринку освітніх послуг. Тому на початковому етапі глобалізації увага теоретиків і практиків зосереджувалася, насамперед, на більш активному і цілеспрямованому залученні іноземних студентів і науковців до освітніх установ, а підвищення академічної мобільності стало пріоритетом інтернаціоналізації університетської освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти знайшла прояв не тільки на глобальному, а й на регіональному рівні. Як зауважують Ф. Альтбах, Л. Ризберг і Л. Рамблей, – «Болонський процес та Лісабонська стратегія в Європі стали яскравими прикладами міжнародного співробітництва, і вже більше 40 країн приєдналися до добровільного процесу, результатом якого стало створення єдиної Європейської зони вищої освіти. Аналогічні явища відбуваються у всьому світі (ENLACES в Латинській Америці; розробка стратегії гармонізації в Африканському Союзі; Брисбонське Комюніке, ініціаторами якого стали 27 країн азійського-тихоокеанського регіону). За останні десять років ми стали свідками справжнього вибуху у зростанні кількості освітніх програм і навчальних закладів, які працюють на міжнародному рівні. Катар, Сінгапур і Об'єднані Арабські Емірати – це приклади тих держав, які свідомо обрали інтернаціоналізацію як частину національної політики: вони вже запросили престижні закордонні ВНЗ відкрити кампуси на своїх територіях. Але для найбідніших країн світу, де навчальні заклади не мають достатніх ресурсів, доступ до інтернаціоналізації помітно обмежено. Нерівність між системами вищої освіти різних держав, також як і між самими державами, за останні десятиліття дедалі зростає. Для академічного світу завжди був характерним поділ на центр і периферію. Найсильніші університети завжди були центральними завдяки прагненню до переваги та інтенсивним науковим дослідженням. Африканські університети, наприклад, рідко з'являються у рейтингах і таблицях ліг; їх внесок у світову науку вимірюється незначним відсотком» [4, v].

**Європейський вимір.** Головна відмінність інтернаціоналізації вищої освіти на глобальному і регіональному рівнях визначається тим, що глобалізація тут виступає переважно зовнішньою силою, яка не піддається контролю з боку національних урядів, натомість регіоналізація, зберігаючи значення зовнішньої рамкової умови, перебуває вже під суворішим контролем урядів і, особливо, регіональних міжурядових організацій.

Оскільки Україна належить до європейського регіону і є однією із 47 країн-учасників Болонського процесу, розглянемо європейський контекст розгортання інтернаціоналізації вищої освіти більш докладно.

Для країн Європи відповідь на питання «чому?» мала свою специфіку. При усвідомленні значення вимог глобалізації, тут на перший план висувається вимога євроінтеграції, актуалізована утворенням Європейського Союзу. Саме мета побудови єдиного простору європейської освіти стала визначальною у Болонській декларації 1999 р. і зумовила цілі та механізми розгортання інтернаціоналізації університетської освіти у країнах, які приєдналися до Болонського процесу. Інтернаціоналізація, як

чинник євроінтеграції вищої освіти, була спрямована на те, щоб структури вищої освіти у Європі стали більш сумісними і зіставними, кваліфікації і дипломи визнавалися б в усіх країнах ЄС і країнах-учасниках Болонського процесу, що забезпечило б підтримку великомасштабної студентської мобільності та мобільності робочої сили, а також сприяло б європеїзації вищої освіти для підвищення її якості і трансляції через неї європейських цінностей.

Європейський регіон, унаслідок розгортання Болонського процесу, продемонстрував найбільші успіхи у напарцюванні узгодженої освітньої політики на регіональному і міжнародному рівнях, яка стала дієвим механізмом об'єднання зусиль національних систем вищої освіти для вирішення спільних проблем і власне вищої освіти, а через неї – суспільних проблем, як тих, що виходять за межі однієї країни, так і національного масштабу. У країнах ЄС, більшість із яких є учасниками Болонського процесу, здійснюється цілісна політика в галузі вищої освіти, основу якої становить ціла низка узгоджених (у цілях, принципах, очікуваних результатах) нормативних актів – конвенцій, декларацій, міжурядових рекомендацій, комюніке зустрічі міністрів освіти тощо – сукупність яких і утворює необхідну основу для інтеграційних процесів.

Розгорнутий і глибокий аналіз основних характеристик Європейського простору вищої освіти станом на 2012 р. із наведенням статистичних даних міститься у доповіді «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process implementation Report», підготовленій для конференції міністрів вищої освіти у Бухаресті 2012 р. [8]. Доповідь містить такі основні частини: 1. Контекст Європейського простору вищої освіти; 2. Дипломи і кваліфікації; 3. Вимоги якості; 4. Соціальні виміри вищої освіти; 5. Ефективні очікувані результати і працевлаштування; 6. Навчання впродовж життя; 7. Мобільність; Глосарій і методологічні примітки.

Докладний аналіз європейського досвіду інтернаціоналізації вищої освіти було здійснено в аналітичному огляді з такою ж назвою, підготовленому у межах проекту TEMPUS «E-internationalization for collaborative learning» [9]. У цьому документі розглянуто етапи, механізми і форми здійснення цього процесу, його учасників і результати. Проаналізовано основні документи, що регулюють процес інтернаціоналізації на міждержавному і європейському рівнях. Ми не будемо відтворювати зміст цього аналітичного огляду, але візьмемо його до уваги.

Розглянемо основні документи, що визначають у поточному десятилітті розвиток інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, насамперед країнах-учасниках Болонського процесу.

Одним із перших документів, значну увагу в якому приділено інтернаціоналізації Європейського простору вищої освіти є Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.) [10]. Вже у самій назві закладено настанову на збереження єдності в різноманітті та наступність у впровадженні заходів. Цей документ містить спеціальний підрозділ «Інтернаціоналізація Європейського простору вищої освіти», де розглянуто такі питання: інтернаціоналізація і «Болонський знак»; інституціональні стратегії інтернаціоналізації; подальший розвиток інтернаціоналізації.

Особливу увагу приділено стратегії навчальних закладів у здійсненні інтернаціоналізації: «Університети є основною рушійною силою розробки структур і стратегій міжнародного співробітництва, а також обмінів на інституційному, національному та європейському рівнях. Вони все активніше розробляють структури і стратегії, що охоплюють як науково-дослідну, так і викладацьку діяльність, прагнуть до забезпечення балансу між співпрацею і конкуренцією» [10].

Ця настанова збереглася і була підтримана і в інших документах. У доповіді «Європейський простір вищої освіти в глобальному контексті» (2009) наголошено, що «Країни, які беруть участь у Болонському процесі, так само як і окремі інститути вищої освіти, можуть конкурувати на світовому ринку, але тут немає внутрішнього протиріччя між конкуренцією і співпрацею – вони можуть розглядатися як дві сторони однієї медалі. Баланс між конкуренцією, співпрацею та солідарністю набуває дедалі більшого значення в глобальному контексті з метою задоволення глобальних суспільних потреб» [11, 13]. Тут також було запропоновано розглядати просування і маркетинг вищої освіти не як комерційні практики, несумісні з академічними цінностями, а як природний елемент національної та Європейської державної політики [11, 6].

У **Празькій декларації** «Європейські університети – очікуючи із впевненістю» (квітень 2009 р.) інтернаціоналізацію вже було визнано пріоритетом для усіх університетів з будь-якою місією та одним

із 10 факторів успіху для них, а також поставлено завдання «побудови каналів розподілу європейських університетів, які забезпечать їх присутність у різних частинах світу» [12].

У **Будапештсько-Віденській декларації про створення Європейського простору вищої освіти** (Будапешт–Відень, березень 2010 р.) було зроблено висновок, що «Болонський процес і, як результат, Європейський простір вищої освіти, будучи безпрецедентним прикладом регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, викликали значний інтерес в інших частинах світу і зробили Європейську освіту помітнішою на глобальному рівні» [13]. Тут також наголошено відданість «зобов'язанням щодо повної та ефективної реалізації узгоджених цілей та плану заходів на наступне десятиліття, визначених у Комюніке, прийнятому на конференції в Льовені і Лувен-ла-Неві. У тісній взаємодії з вищими навчальними закладами, викладачами, студентами та іншими зацікавленими сторонами ми будемо нарощувати наші зусилля для завершення вже розпочатих реформ з метою активізації мобільності викладачів і студентів, поліпшення процесу викладання та навчання у ВНЗ, розширення можливостей працевлаштування випускників і забезпечення доступності вищої освіти» [13]. Як підсумок, запропоновано розробити «заходи, які сприяють ефективній реалізації погоджених принципів Болонського процесу та плану дій на всій території Європейського простору вищої освіти, особливо на національному та інституційному рівнях, зокрема шляхом розробки додаткових методів роботи, таких як взаємне навчання, навчальні поїздки та інші заходи щодо обміну інформацією. Через безперервний розвиток, розширення та зміцнення Європейського простору вищої освіти та подальше посилення взаємодії з Європейським науково-дослідницьким простором Європа буде в змозі успішно вирішувати завдання і долати виклики наступного десятиліття» [13].

На особливу увагу заслуговують положення **Льовенського Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі»** (Льовен/Лувен-ла-Нев, квітень 2009 р.), у розділі «Міжнародна відкритість» якого зазначено:

«16. Ми закликаємо європейські вищі навчальні заклади до подальшої інтернаціоналізації своєї діяльності та беремо участь в глобальному співробітництві з метою сталого розвитку. Привабливість та відкритість європейської вищої освіти буде посилено спільними діями Європейського простору. Конкуренція в глобальних масштабах буде вирішуватися більш широким політичним діалогом і співпрацею на основі партнерства з іншими регіонами світу, зокрема шляхом організації Болонський політики «Фора» за участю різних зацікавлених сторін.

17. Транснаціональна освіта повинна регулюватися європейськими стандартами і керівними принципами для забезпечення якості, що застосовується в сфері європейського простору вищої освіти, а також відповідно до програми ЮНЕСКО / ОЕСР принципів для забезпечення якості в області транскордонної вищої освіти» [14].

Особливу увагу у документі приділено мобільності:

«18. Ми вважаємо, що мобільність студентів, дослідників і співробітників підвищує якість програм та досягнень в галузі наукових досліджень; вона зміцнює академічну та культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність важлива для розвитку особистості та працевлаштування, вона сприяє різноманіттю і потенціалу роботи з іншими культурами. Вона закликає до мовного плюралізму, який лежить в основі багатомовних традицій європейського простору вищої освіти та збільшення співробітництва та конкуренції між вищими навчальними закладами. Таким чином, мобільність має бути відмінною рисою європейського простору вищої освіти. Ми закликаємо кожен країну підвищувати мобільність, щоб забезпечити високу якість та урізноманітнити види та сфери його застосування. У 2020 р. принаймні 20% тих, хто навчається в європейському просторі вищої освіти, можуть пройти стажування або дослідження за кордоном.

19. У рамках кожного із трьох циклів можливість для мобільності повинна бути створена в структурі програм на здобуття ступеня. Спільні ступені і програми, а також мобільність мають стати більш поширеною практикою. Крім того, політика в області мобільності повинна бути заснована на ряді практичних заходів в області фінансування мобільності: визнання наявної інфраструктури, статутів і правил прийняття на роботу. Гнучке дослідження шляхів навчання та активна політика у галузі інформації, повне визнання досягнень досліджень, підтримка досліджень і повна мобільність грантів і позик, необхідних вимог до навчання. Мобільність повинна також привести до більш збалансованого

потоків вхідних і вихідних студентів у всьому просторі європейської вищої освіти і ми прагнемо до поліпшення участі учнів із різних груп.

20. Привабливі умови роботи та кар'єри, а також відкритий міжнародний набір необхідних для залучення висококваліфікованих викладачів і дослідників вищих навчальних закладів. Враховуючи, що викладачі є ключовими гравцями, структура кар'єри повинна бути адаптована до сприяння мобільності викладачів, дослідників ранньої стадії та інших співробітників; рамкові умови будуть створені для забезпечення належного доступу на соціальне забезпечення і сприяння пенсій і додаткових прав на пенсійне забезпечення для мобільних співробітників, при максимальному використанні існуючих правових рамок» [14].

**Бухарестське Комюніке «Вилучення максимальної користі з нашого потенціалу: Консолідація Європейського простору вищої освіти»** (квітень 2012 р.) містить вже спеціальний розділ «Зміцнення мобільності для кращого навчання». Тут мобільність розглядається як засіб для забезпечення якості вищої освіти, підвищення зайнятості студентів та розширення транскордонного співробітництва в рамках Європейського простору вищої освіти і за його межами, а також як невід'ємна частина зусиль з розвитку елементів інтернаціоналізації у всіх вищих навчальних закладах. На особливу увагу заслуговують наступні твердження:

«Достатня фінансова підтримка студентів має важливе значення в забезпеченні рівного доступу і можливостей для мобільності. Ми знову підтверджуємо нашу прихильність до повної мобільності національних грантів і позик за ЕНЕА і закликаємо Європейський Союз підтримати цю діяльність в межах своєї політики. Справедливе академічне і професійне визнання, в тому числі визнання неформального та неофіційного навчання, є основою Європейського простору вищої освіти. Це явна перевага для академічної мобільності студентів, це підвищує шанси випускників на професійну мобільність і представляє собою точну оцінку досягнутого ступеня довіри. Ми маємо намір усунути істотні перешкоди на шляху ефективного і належного визнання. Тому ми зобов'язуємося розглянути наше національне законодавство відповідно до Лісабонської конвенції про визнання. Ми вітаємо Керівництво щодо визнання на європейському просторі (EAR) і рекомендуємо його для використання в якості керівних принципів для визнання закордонних кваліфікацій і збірки передового досвіду, а також для підтримки ВНЗ і агентств з гарантії якості в оцінці процедур інституційного визнання у внутрішньому і зовнішньому забезпеченні якості. Ми будемо прагнути до відкритих систем вищої освіти і збалансованої мобільності в ЄПВО. Якщо дисбаланси мобільності будуть вважатися нестійкими хоча б однією стороною, то ми закликаємо країни залучатися до пошуку спільного рішення, у відповідності зі Стратегією мобільності ЄПВО. Ми закликаємо ВНЗ далі розробляти спільні програми і ступеня, як частину більш широкого підходу Європейського простору вищої освіти. Ми будемо розглядати національні правила і практику, що стосуються спільних програм і ступенів, як спосіб усунення перешкод на шляху співпраці та мобільності у національному контексті. Співпрацю з іншими регіонами світу і міжнародна відкритість є ключовими факторами в розвитку Європейського простору вищої освіти. Ми зобов'язуємося далі вивчати глобальне розуміння цілей і принципів Європейського простору вищої освіти у відповідності зі стратегічними пріоритетами, встановленими в стратегії «Європейського простору вищої освіти в глобальній мережі» 2007 р. Ми оцінимо реалізацію стратегії до 2015 р. із метою подальших рекомендацій для розвитку інтернаціоналізації. Форум політики Болонського процесу буде продовжуватися як можливість для діалогу, і його формат буде доопрацьовано з нашими глобальними партнерами» [15].

Останній документ «Болонського циклу» – **Заява із зустрічі міністрів вищої освіти в Єревані** (травень 2015 р.). Тут декларується відданість спільним цілям і зобов'язанням на засадах відкритого діалогу, які взяли на себе країни, що долучилися до Болонського процесу і побудови Європейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО), який «базується на загальній відповідальності за систему вищої освіти, свободі академічного вибору, інституційній автономності закладів та відданості принципу академічної чесності. Проект реалізується за рахунок фінансування державами-учасницями і виконується шляхом наближення структури освітніх рівнів, спільного розуміння принципів та процесів гарантування якості та визнання, а також ряду інших спільних інструментів» [16].

Тут також запропоновано оновлене бачення пріоритетів до 2020 р.: «Ми плануємо створити ЄПВО, у якому наші спільні цілі будуть імплементовані в усіх країнах-членах для гарантування довіри до систем освіти країн-партнерів; у якому автоматичне визнання кваліфікацій втілене у життя, отже,

студенти та випускники можуть легко пересуватися Простором; де вища освіта ефективно допомагає будувати інклюзивні суспільства, засновані на демократичних цінностях та правах людини; де освітні можливості дають компетенції та вміння, необхідні для Європейського громадянства, інновацій і працевлаштування» [16].

Запорукою для консолідації ЄВПО і для успіху в довгостроковій перспективі тут визнана імплементація узгоджених структурних реформ: «Наближеність систем освітніх рівнів, єдина кредитно-трансферна система, спільні принципи і стандарти забезпечення якості освіти, промоція програм мобільності та спільних програм, а також програм подвійних дипломів є фундаментом ЄВПО» [16].

Щодо міжнародної мобільності для навчання та роботи, то вона, як і раніше, визнана головним інструментом для розширення діапазону компетенцій і можливостей працевлаштування для студентів. Водночас у заяві пропонуються новації у розвитку мобільності – розширити можливості доступу до неї для студентів із незахищених категорій населення, для студентів і викладачів із зон конфліктів, для студентів педагогічної освіти, враховуючи важливу роль, яку вони відіграватимуть у навчанні майбутніх поколінь європейців, для персоналу.

Важливим узагальнюючим документом, у якому визначено основні принципи і складові європейської стратегії інтернаціоналізації вищої освіти є **доповідь Європейської комісії «Європейська вища освіта у світі»**, адресована Європейському парламенту, Раді, Європейському Економічному і Соціальному Комітету та Комітету регіонів (Брюссель 11.7.2013). Тут інтернаціоналізація розглядається як непересічна можливість, яка може принести значні вигоди для Європи, для держав-членів і окремих закладів вищої освіти, як з точки зору їх внутрішніх потреб, потреб глобального розвитку талантів, так і відповідей на глобальні виклики і просування у глобальному освітньому просторі. У доповіді визначено ключові пріоритети для закладів вищої освіти та держав-членів у напрямі запровадження комплексних стратегій інтернаціоналізації. Враховуючи принципове значення і новизну цієї настанови, наведемо її більш докладно:

«На той час як кілька держав-членів і багато ВНЗ вже мають стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, на місцях вони часто зосереджені головним чином на студентській мобільності: міжнародна академічна співпраця часто залишається фрагментованою, заснованою на ініціативі окремих учених або дослідних команд, і не обов'язково пов'язана з інституційною або національною стратегією. Ефективні стратегії мають також включати розвиток міжнародних навчальних програм, стратегічне партнерство, знаходження нових шляхів доставки контенту, а також забезпечення взаємодоповнюваності з більш широкою національною політикою для зовнішнього співробітництва, міжнародного розвитку, міграції, торгівлі, зайнятості, регіонального розвитку, наукових досліджень та інновацій...

Розробка комплексної стратегії інтернаціоналізації означає, насамперед, позиціонування на глобальній сцені ВНЗ, їх студентів, дослідників та персоналу, і національних систем у всіх відповідних заходах, пов'язаних із дослідженнями, інноваціями та вищою освітою, відповідно до їх індивідуальних профілів і мінливих потреб ринку праці та економічної стратегії країни. Для цього не має одно-розмірного-кращого-для всіх (one-size-first-all) підходу, і держави-члени повинні адаптувати свої національні стратегії, спрямовані на активізацію їх сильних сторін, їх присутності на міжнародних ринках і залучення талантів, беручи до уваги виявлений національний та міжкультурний дефіцит навичок і враховуючи знання та дослідницькі потреби їх країн-партнерів. Пропоновані ключові пріоритети, визначені для ВНЗ і держав-членів, повинні розглядатися в якості інструменту набору дій, які вони повинні об'єднувати, на основі всеосяжної стратегії, відповідно до їх потреб.

Всеосяжна стратегія інтернаціоналізації повинна охоплювати ключові галузі, згруповані у наступні три категорії: міжнародна мобільність студентів і персоналу; інтернаціоналізація та вдосконалення навчальних програм і цифрового навчання; і стратегічного співробітництва, партнерства і нарощування потенціалу. Ці категорії мають розглядатися не як ізольовані, а як інтегровані елементи всеосяжної стратегії» [17, 6].

Усі ці настанови мають особливе значення для України, де інтернаціоналізація вищої освіти здійснюється фрагментовано і без чіткого стратегічного плану. Усі недоліки, виокремлені у документі, зокрема фрагментованість міжнародної академічної співпраці, її заснованість на ініціативі окремих учених або дослідних команд, відсутність її зв'язку з інституційною або національною стратегією,

притаманні повною мірою й українській системі вищої освіти, у межах якої відсутня навіть справжня зосередженість на студентській мобільності. Але більш докладно про це буде йтися далі.

У документі розглянуто основні інструменти для підтримки стратегій інтернаціоналізації, такі як «Еразмус», «Темпус», «Еразмус Мундус», «Марі Кюрі», «Горизонт 2020». Передбачено, що з метою підтримки стратегій інтернаціоналізації у період 2012–2020 рр. через фонди ЄС Комісія впроваджуватиме зростаючу фінансову підтримку для студентів, дослідників і персоналу, для отримання диплому магістра і доктора через нову програму «Еразмус+» і «Марія Склодовська-Кюрі».

Аналіз основних документів, що визначають розгортання інтернаціоналізації вищої освіти у європейському регіоні дає змогу зробити такі **висновки**:

- інтернаціоналізація вищої освіти є одним із ключових завдань для розвитку та інтеграції Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р.;

- інтернаціоналізація визнається пріоритетом для усіх університетів з будь-якою місією як один із 10 факторів успіху для них;

- в останні роки інтернаціоналізація дедалі частіше розглядається не тільки як інструмент європеїзації та інтеграції Європейського простору вищої освіти, а і як інструмент виходу за межі ЄС, підсилюючи свій глобальний вимір;

- тривалий час пріоритетним напрямом розгортання інтернаціоналізації вищої освіти в Європі визнавалося підвищення мобільності студентів;

- протягом останніх 3 років інтернаціоналізація вищої освіти активізувалася і почала набувати характеру комплексної стратегії, яка не зводиться тільки до стимулювання мобільності студентів;

- інтернаціоналізацію вищої освіти дедалі частіше пов'язують із якістю освіти і розглядають як інструмент її підвищення;

- у стратегічних документах все більше уваги приділяється цифровому навчанню (digital learning) і «інтернаціоналізації вдома», поставлене завдання поширити інтернаціоналізацію серед 85% студентів, не задіяних в інтернаціональній мобільності, для того, щоб вони також могли оволодіти міжнародними компетентностями, затребуваними у глобалізованому світі [17];

- у діапазоні глобального співробітництва і глобальної конкуренції у європейській стратегії інтернаціоналізації вищої освіти першості набуло співробітництво і розвиток стратегічного партнерства для побудови єдиного простору європейської освіти, як необхідного чинника євроінтеграції і європеїзації країн-членів ЄС, а також для підсилення її конкурентоспроможності і привабливості на світовому ринку освітніх послуг;

- у стратегічних документах зберігається наступність їх основних положень і чітко визначені та узгоджені між собою принципи, цілі, завдання, механізми і очікувані результати інтернаціоналізації вищої освіти;

- стратегічні документи щодо європейської інтернаціоналізації вищої освіти мають загальний, «рамковий» характер і пропонують для ВНЗ і держав-членів Європейського простору вищої освіти та країн-учасниць Болонського процесу набір принципів, пріоритетів, загальних цілей і механізмів здійснення інтернаціоналізації;

- конкретизація і обрання форм, методів та інструментів інтернаціоналізації здійснюється на рівні країн, вищих навчальних закладів і викладачів, які мають обрати із них ефективні для себе, виходячи із чіткого розуміння своїх потреб, можливостей і пріоритетів.

**Український вимір.** Для України вимоги глобалізації та євроінтеграції тривалий час залишалися доволі абстрактними, що повною мірою позначилося і на процесах інтернаціоналізації вищої освіти.

У 80-ті рр., перебуваючи у складі Радянського Союзу, Україна, як й інші радянські республіки, не сприймала вимогу інтернаціоналізації вищої освіти як пріоритетну, і навіть як вимогу взагалі. Міжнародна складова радянської системи вищої освіти переважно обмежувалася залученням іноземних студентів як засобом трансляції і поширення радянських цінностей на міжнародній арені.

У 90-ті рр., проголосивши незалежність, Україна болісно переживала пострадянські трансформації, а процеси державо- і націотворення актуалізували і утвердили у стратегії реформування вищої освіти методологічний націоналізм як зосередженість на суто національних проблемах, відродження національних традицій і формування національної самосвідомості тощо. При цьому фокус розгляду цих проблем був обернений не стільки у майбутнє, скільки у минуле.



У 2000-х рр. ситуація суттєво не змінилася. Риторика реформування освіти поступово змінилася риторикою її модернізації із врахуванням міжнародного досвіду, але навіть на рівні риторики, не кажучи вже про реальну практику, інтернаціоналізація так і не була осмислена як пріоритет державної освітньої політики. Навіть після приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. ситуація суттєво не покращилася, оскільки євроінтеграційні перспективи країни залишалися ще доволі невизначеними і примарними. У межах імплементації Болонської угоди превалювали не стільки змістовні, скільки формальні аспекти, пов'язані із впровадженням системи кредитів і двоступеневого навчання. Але якщо у європейських країнах таке впровадження розглядалося як інструмент забезпечення широкомасштабної студентської мобільності, то в Україні суттєвого підвищення академічної мобільності не відбулося і до сьогодні, а ці інструменти значною мірою сприймалися як самодостатні цілі. Таким чином, питання «навіщо інтернаціоналізація?», по суті, зливалось із питанням «чому?» і отримувало досить розпливчату відповідь – так треба, оскільки того вимагають глобалізація та євроінтеграція. Але ці вимоги залишались зовнішніми і не інтегрувалися належним чином до національної стратегії розвитку вищої освіти.

Про це свідчить, насамперед, той факт, що у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» серед стратегічних напрямів розвитку освіти інтернаціоналізація та розвиток міжнародного співробітництва не згадуються. Так само вони не згадуються і серед переліку основних проблем, викликів і ризиків вітчизняної освіти. Міжнародне співробітництво фігурує лише як останній, 12 пункт у розділі III, присвяченому механізмам реалізації Національної стратегії розвитку освіти. Але і тут його покликання тлумачиться дещо абстрактно – «забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір» [18, 35]. І хоча у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи, належать до основних принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, а розділ XIII присвячено міжнародному співробітництву, але поняття «міжнародне співробітництво», «міжнародна інтеграція», «інтернаціоналізація» не включені у статті 1 до переліку основних термінів і у Законі за межами названих підрозділів практично не вживаються, а поняття «інтернаціоналізація» взагалі відсутнє [19].

Недостатність уваги до проблем інтернаціоналізації вищої освіти на державному рівні, як у його стратегічному вимірі, так і у плані реалізації навіть визначених стратегічних настанов, обертається недостатньою розвиненістю самого цього процесу. Про це свідчать такі факти.

В Україні, за даними моніторингового дослідження інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження, здійсненого під керівництвом Т. Фінікова і О. Шарова, кількість студентів, що беруть участь у програмах мобільності, наразі становить приблизно 5–10 тис. осіб на рік, тобто 0,5–1,0% від контингенту студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації денної форми навчання, а з урахуванням літніх шкіл, мовних курсів, волонтерської роботи, закордонної практики тощо може перевищувати 20 тис. (2%). Причому студенти ВНЗ I-II рівнів акредитації та заочники участі в програмах мобільності практично не беруть. Але наведені цифри є приблизними, оскільки даних про власне студентську міжнародну мобільність в Україні не збирають. Практично зовсім немає зведеної статистики щодо академічної мобільності викладачів [20, 118]. Навіть само чітке визначення академічної мобільності вперше з'явилося тільки у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [20, 116]: «академічна мобільність – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» [19, 2].

Ситуація із академічною мобільністю в Україні зовсім не відповідає європейським вимогам і вимогам часу у цілому. Особливо це стосується стану мобільності професорсько-викладацького складу і його загальної залученості до процесу інтернаціоналізації вищої освіти. «Про це свідчить низький ступінь включення наукових і науково-педагогічних кадрів в міжнародне співробітництво, незначна частка тих, хто вчився чи працював за кордоном, а також мізерно мала кількість власників іноземного вченого ступеня. Україна тривалий час залишається країною, що переважно експортує працівників вищої наукової кваліфікації. Велика частка неповернення власників іноземного вченого ступеню – як більш молодой, освіченой продуктивної та активної в міжнародному співробітництві групи – є суттєвим викликом для освітнього, наукового та інноваційного розвитку України» [21, 88].

За даними соціологічного опитування «Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача», здійсненого Центром дослідження суспільства у 2013 р. [22], наведеними в аналітичному огляді стану і проблем вищої освіти України, – «У 2013 р. 5690 наукових працівників вищих навчальних закладів виїжджали за межі України (більше ніж половина виїздів науковців України, у 2012 р. – 5304), у тому числі з метою: стажування, навчання, підвищення кваліфікації – 3299 осіб (3/4, у 2012 р. – 3046 виїздів); викладацької роботи – 361 із 435 виїздів загалом; 2030 – для проведення наукових досліджень (32,7% всіх виїздів, у 2012 р. – 1884). 6876 наукових працівників вищих навчальних закладів виїжджали за межі України з метою участі у міжнародних семінарах, конференціях тощо (2/3). Вищими навчальними закладами України проведено 1802 міжнародних конференцій, семінарів тощо (2/3). 1743 наукових працівників вищих навчальних закладів отримали гранти на наукову роботу від міжнародних фондів (81,2%), у тому числі 1254 – індивідуальних; 489 – колективних. Фактично користувалися грантами 3257 наукових працівників вищих навчальних закладів (майже 2,3)» [21, 88].

Професори і викладачі вищих навчальних закладів України вкрай недостатньо представлені у світовому освітньому просторі як науковці: «Проведене у 2013 р. соціологічне дослідження показало, що 85% опитаних викладачів публікувались в Україні чи СНД, тоді як лише 17% мали публікації у країнах ЄС чи Північної Америки протягом останніх трьох років. Така ж тенденція простежувалася і щодо наукових конференцій: їх в Україні та СНД відвідують 93%, на європейських та американських конференціях виступали лише 14% опитаних. Лише 13% брали участь у тривалих (більше 3 місяців) стажуваннях чи дослідницьких проектах за кордоном. Окрім цього, як для українських, так і для закордонних публікацій простежується чіткий зв'язок із наявністю ступеня та вченого звання: чим вищий ступень та звання викладача, тим більше публікацій він мав. Найактивніше публікувались викладачі-медики. Натомість ІТ-викладачі мали один з найвищих показників в Україні та СНД, однак один з найнижчих у закордонних публікаціях. Зазначене стосується також і відсутності або вкрай низького місця багатьох українських викладачів вищих навчальних закладів в індексах цитування» [21, 88].

Вищі навчальні заклади України практично не представлені, або мають дуже низький індивідуальний статус у провідних міжнародних рейтингах. Як приклад, тут можна навести дані рейтингу світових університетів QS (QS WORLD University Rankings, який вважається одним із найбільш авторитетних міжнародних університетських рейтингів і при обрахуванні місця у рейтингу спирається на 6 критеріїв, 2 з яких можна безпосередньо, а 2 опосередковано віднести до характеристики ступеня інтернаціоналізації університету, а саме: імідж в академічному середовищі, тобто оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40%; індекс цитування наукових праць співробітників – 20%; частка іноземних студентів – 5%; частка іноземних викладачів – 5%. За даними, які наводить С. Курбатов, – «У 2011 році в рейтингу QS вперше з'явилися українські університети. До категорії 601+ (тобто університетів, які входять до сьомої сотні провідних світових університетів) внесено Донецький національний університет та Національний технічний університет України «КПІ». У 2012 р. у категорії 501–550 до них додався Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Наступного року Київський національний університет імені Тараса Шевченка увійшов до 500 кращих світових університетів (401–450), Національний технічний університет України «КПІ» опинився у сьомій сотні (601–650), а Донецький національний університет і Національний технічний університет «ХПІ» – у восьмій (701+). У 2014 р. до п'ятої сотні рейтингу, крім Київського національного університету імені Тараса Шевченка (421–430) увійшов Харківський національний університет імені Василя Каразіна (481–490). Національний технічний університет України «КПІ» залишився у шостій сотні (551–600), а до восьмої сотні увійшов Сумський державний університет (651–700). Донецький національний університет і Національний технічний університет «ХПІ» залишились у восьмій сотні (700+)» [23, 146].

Як можна побачити, позиції українських університетів і їх представленість у світових рейтингах поступово, хоча може й повільно, поліпшуються. Це властиво і ситуації з інтернаціоналізацією вищої освіти у цілому.

В останні два–три роки вимога інтернаціоналізації вищої освіти почала усвідомлюватися як нагальна, і на державному рівні, й на рівні окремих інститутів. Але переважно лише визнається наявність проблеми, а не пропонується **система** заходів щодо її вирішення. Колегія Міністерства освіти і

науки України, проведена 1 березня 2012 р., розглянувши питання організації навчання та стажування студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах за кордоном констатувала наявність таких проблем:

«1) вкрай низьку активність вітчизняних вищих навчальних закладів щодо налагодження партнерських відносин із вищими навчальними закладами та науковими установами за кордоном; 2) співпраця вищих навчальних закладів України із закордонними провідними вищими навчальними закладами має несистемний характер; 3) окремі вітчизняні вищі навчальні заклади самоусунулися від цієї роботи, поклавши її виконання на студентів, аспірантів, науковців і викладачів; 4) вищі навчальні заклади проводять недостатньо роботи з отримання студентами, аспірантами і викладачами різноманітних стипендій, грантів, участі у програмах благодійних фондів, з метою знаходження джерел фінансування навчання, проживання, медичного страхування тощо» [20, 89].

Виокремивши ключові проблеми, Міністерство освіти і науки має консолідувати зусилля, уряду, Верховної Ради, самих закладів вищої освіти, експертного середовища для їх вирішення.

Але, на жаль, і до сьогодні інтернаціоналізація ще не сприймається як справжній пріоритет розвитку вищої освіти. Щоб стати таким пріоритетом, питання «навіщо інтернаціоналізація?» має отримати у національній стратегії цілком реалістичні та достатньо прагматичні відповіді, виходячи із адекватної сучасним вимогам і викликам відповіді на питання «чому?». Завдання набути через інтернаціоналізацію конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг є для України сьогодні надмірно амбітним і може сприйматися як завдання на довготривалу перспективу. Натомість завдання підвищити якість вищої освіти відповідно до світових і європейських стандартів за рахунок розробки і впровадження нових міжнародних освітніх програм та інтеграції до навчальних програм міжнародних елементів і освітніх стандартів є значно більш реалістичним і безпосередньо нагальним. Те саме можна сказати і про інтеграцію до європейського простору вищої освіти через цілеспрямоване розширення програм міжнародного співробітництва і партнерства на індивідуальному та інституціональному рівнях, створення стратегічних освітніх альянсів.

Для виправлення цієї ситуації важливе значення має зміна перспективної оптики бачення процесу реформування вітчизняної системи освіти. Насамперед, ця зміна вбачається в тому, що методологічний націоналізм має поступитися місцем методологічному космополітизму у тому розумінні, викладеному Ульріхом Беком [24]. Методологічний космополітизм дає змогу інтегрувати у національний контекст глобальний і регіональний виміри та узгодити між собою національні, глобальні, регіональні вимоги і умови. Тільки за допомогою такої інтеграції і узгодження інтернаціоналізація вищої освіти в Україні може бути осмислена як пріоритетне стратегічне питання, яке не суперечить національним інтересам, чи є формальною зовнішньою рамкою для їх забезпечення, а само є наскрізним національним інтересом у глобальному контексті і контексті євроінтеграції.

**Цільовий вимір інтернаціоналізації вищої освіти і його культурно-гуманітарний аспект.** Як засвідчив наведений аналіз європейських документів, присвячених інтернаціоналізації вищої освіти, її цілі постійно еволюціонують разом зі зміною контексту, в якому вона відбувається, появою її нових форм і нових учасників. Про зміни у цілях інтернаціоналізації вищої освіти зазначають і її дослідники. Але аналіз теоретичних джерел і документів водночас показує, що має місце саме **еволюція цілей**, а не їх кардинальна зміна. Тобто відбувається розширення номенклатури цілей, зміна наголосів і цільових пріоритетів, уточнення цільових установок.

Ще один висновок, якого можна дійти із проведеного аналізу – можливість умовного розподілу цілей на цілі-цінності і цілі-інструменти. Перші відкрито декларуються і мають переважно гуманістичний характер, а другі, насамперед, практично реалізуються і мають переважно прагматичний характер. Ще раз підкреслимо, що такий розподіл є достатньо умовним оскільки до переліку і задекларованих цілей, і тих, що практично реалізуються, входять і цілі-цінності, і цілі-інструменти, але між ними може виникати і певна суперечність, яка може суттєво викривити попередньо очікувані від інтернаціоналізації результати. Наприклад, ціллю-цінністю інтернаціоналізації вищої освіти може визнаватися виховання глобальних громадян і підготовка молоді для життя у глобалізованому світі. Відповідно ціллю-інструментом тут виступить підвищення рівня мобільності студентів. Але підвищення рівня мобільності для університету може бути складовою і іншої цілі – підвищення свого місця у міжнародних рейтингах, або якоїсь іншої прагматичної мети. Якщо усі ці цільові установки не будуть узгоджені між собою, то вони або нівелюють одна одну, або, що більш ймовірно, перемаже більш

прагматична та інструментальна у силу своєї безпосередньої утилітарної вагомості. Отже, у цільовому вимірі інтернаціоналізації вищої освіти дуже важливо розрізняти різні типи цільових установок і вибудовувати належну ієрархію між ними на засадах їх взаємного узгодження.

У цілому при класифікації цілей інтернаціоналізації вищої освіти в її інституційному вимірі часто застосовують підхід, запропонований Х. де Вітом [25, 83–102], який виділив чотири основних категорії для обґрунтування інтернаціоналізації: політичну, економічну, наукову і культурно-соціальну. До цих обґрунтувань, зокрема, звертаються Дж. Найт [5] і Х. Йянг [26] та інші. На нашу думку, ці обґрунтування можна інтерпретувати, як стимули-цілі та надати у них узгоджену відповідь на питання «чому?» і «навіщо?» інтернаціоналізація вищої освіти на національному та інституціональному рівнях.

**Політичне обґрунтування** пов'язане із потребою набуття, збереження і зміцнення незалежності і суверенітету національної держави і її роллю на міжнародній арені. Для університетів політичний стимул полягає у зміцненні своєї автономії і підвищення свого статусу на міжнародній арені. У політичному вимірі держава та інститути вищої освіти визначають свої інтереси і пріоритети, які реалізуються через інтернаціоналізацію і міжнародне співробітництво та партнерство.

**Економічне обґрунтування** пов'язане з перевагами, що інтернаціоналізація вищої освіти може принести економіці країни, або університету як у довгостроковій, так і середньостроковій і короткостроковій перспективі. Це обґрунтування набуває особливого значення в умовах становлення і розвитку «економіки знань» і підсилення потреби диверсифікації джерел фінансування закладів вищої освіти. Відповідно до економічного обґрунтування висувуються такі цілі інтернаціоналізації вищої освіти: експорт освітніх і дослідницьких послуг, залучення іноземних студентів (у досягненні цих цілей першість мають такі країни, як США, Велика Британія, Австралія та університети, що посідають перші місця у світових рейтингах). Причому тут виявляється певна закономірність: найбільший економічний ефект від інтернаціоналізації мають вже і так економічно успішні країни і університети. А залучення та утримання найбільш талановитих студентів є однією з найбільш успішних стратегій для досягнення позитивних економічних результатів на середньостроковий та довгостроковий періоди. Суттєвою загрозою при цьому стає «відтік мізків», тому в сучасних умовах дедалі частіше робиться наголос на необхідності налагодження у ході інтернаціоналізації «обміну мізками». Інтернаціоналізація вищої освіти підвищує можливість отримувати грантову підтримку як для окремих викладачів і студентів, так і для закладу вищої освіти через колективні гранти і розвиток стратегічного партнерства. Останнім часом для досягнення економічних цілей активно організовують іноземні філіали, запроваджують академічний фрайчазинг і ребрендинг. Так, «лише у Великобританії у 2008 р. було підписано більше ніж 400 договорів академічного фрайчазингу» [23, 100]. Саме у цих нових формах спостерігається найбільше викривлення первинних цілей-цінностей інтернаціоналізації, яка може перетворитися на суто комерційний проект з надання освітніх послуг сумнівної якості. Дуже характерно оцінив цю практику Ф. Альтбах: «Фрайчазинг – це забезпечення навчальними програмами та ступенями без безпосередньої участі їх «господаря». У цьому сенсі фрайчазинг робить те саме, що й МакДональдс. МакДональдс продає право на бренд та пакет жорстких вимог і стандартів... Єдина відмінність МакДональдсу від освітнього фрайчазингу полягає в тому, що він інвестує прилади, обладнання та певні корпоративні стандарти, у той час як освітній фрайчазинг потребує лише оренди місця з дуже незначними інвестиціями» [27, 7–8].

На особливу увагу з точки зору можливості поєднання інтернаціоналізації та якості освіти заслуговує третє обґрунтування – академічне. Хоча воно безпосередньо стосується цілей і функцій університетів, але має значення і для національних держав для примноження їх інтелектуального капіталу і наукового потенціалу. Мети інтернаціоналізації науково-освітньої діяльності вищого навчального закладу можна досягти за допомогою таких цілей-інструментів: інтернаціоналізація навчальних програм і курсів; стимулювання і організаційна підтримка закордонних стажувань викладачів, студентів, дослідників; організація і участь викладачів, студентів і дослідників у міжнародних наукових конференціях; стимулювання і організаційна підтримка наукових публікацій у міжнародних журналах і їх представленість у міжнародних наукометричних базах даних; організаційна підтримка проведення спільних із іноземними науковцями наукових досліджень і освітніх і наукових проектів; розвиток міжнародного партнерства між ВНЗ і між науковими спільнотами; створення міжнародних освітніх альянсів. Усі ці заходи можуть слугувати і прагматичній цілі підвищення міжнародної конкурентоспроможності університету і його міжнародної репутації. При визначенні

академічних цілей університет має бути орієнтований не тільки на удосконалення своєї власної академічної складової, пов'язаної з навчанням, викладанням і дослідженням, але не забувати про такі складові своєї місії, як виховна і культурна. Академічний аспект культурної і виховної складових місії університету полягає в тому, щоб у процесі інтернаціоналізації не втратити не тільки свою інституційну, а й національну і культурну самобутність, перетворивши поліпшення своїх академічних стандартів для міжнародного рівня викладання та досліджень на стандартизацію і уніфікацію навчального процесу і академічного життя. Тут саме і виникає ризик, на який звертають увагу чисельні дослідники: навчальні плани і академічні традиції можуть втратити свої особливості і унікальні властивості і стати схожими на академічні традиції інших країн, у гіршому випадку – перетворитися на «МакДоналізовані академічні традиції» (термін наш – С. І.).

Власне культурне обґрунтування належить, насамперед до розвитку за допомогою інтернаціоналізації міжкультурних компетенцій, розширення можливостей для інтеркультурного діалогу, культурного співробітництва і партнерства, виховання у дусі миру, формування толерантності тощо. Тут великого значення набуває вивчення іноземної мови, насамперед, англійської як мови міжнародного спілкування і академічного співробітництва. Але не менше значення має і здатність найкращим чином позиціонувати традиції, культуру і мову власної країни. Без останньої цілі-цінності суттєво зростає ризик мовної та культурної гомогенізації у наслідок інтернаціоналізації вищої освіти. Соціальне обґрунтування має відношення до того, що людина – студент, і вчений, перебуваючи у міжнародному середовищі, стають менш провінційними, більш відкритими для сприйняття іншого, більш толерантними і здатними знаходити порозуміння, що може сприяти покращенню соціального клімату й у суспільстві, й у світі.

В усіх чотирьох обґрунтуваннях можна виявити те, що Джус Фортюїджн позначила як «парадокс різноманітності» [28, 264], коли університети, що беруть участь у міжнародному співробітництві, діляться із зарубіжними партнерами своєю культурою, мовою та академічними традиціями, але для встановлення загальних правил потрібна також схожість університетів у їх академічних і освітніх стандартах. Відтак, виникає перманентне напруження між різноманітністю і схожістю, яке вимагає знаходження оптимального балансу між ними. Тому координатори міжнародних проектів у галузі освіти повинні враховувати ці конфліктуючі елементи. Це необхідно, з одного боку, оскільки збереження академічної традиції і культури університету та його країни має додаткову привабливість і вигоду для іноземних партнерів, які можуть бути залучені до навчання; з іншого боку, важливо стандартизувати і гармонізувати освітній процес, щоб досягти успішного співробітництва з партнерами із різних країн.

До цих чотирьох обґрунтувань Дж. Найт додає обґрунтування, що мають значення на національному рівні, такі як розвиток людських ресурсів, створення стратегічних альянсів, формування доходів/комерційної торгівлі, державного будівництва та соціально-культурного розвитку і взаєморозуміння; і на інституційному рівні: міжнародний брендинг і профіль, підвищення їх якості відповідно до міжнародних стандартів, що приносить дохід, студентів і викладачів, розвитку стратегічних альянсів і виробництво знань [5, 25].

У цілому до основних переваг інтернаціоналізації, які й можна вважати відповіддю на питання «навіщо?», за загальним визнанням належать:

- поліпшення якості викладання, навчання і дослідження;
- поглиблення, розширення і урізноманітнення контактів з національними, регіональними і глобальними партнерами;
- краща підготовка студентів як національних і глобальних громадян і продуктивних членів суспільства;
- розширення для студентів можливості доступу до освітніх програм до яких доступ у своїх країнах для них неможливий або обмежений;
- розширення можливостей вдосконалення для професорсько-викладацького складу і дослідників і зниження ризику академічного «інбридингу» – деградації академічної спільноти унаслідок неможливості оновлювати свій ідейний потенціал завдяки обміну науковою інформацією із членами міжнародного наукового співтовариства;

- можливість брати участь у міжнародних академічних мережах для проведення досліджень з актуальних проблем в країні і за кордоном і використовувати досвід і перспективи вчених з багатьох частин світу;
- можливість підвищувати інституційну ефективність за рахунок збагачення міжнародним досвідом і партнерством;
- поліпшення інституційної політики, управління, сервісних функцій завдяки обміну досвідом через національні кордони;
- сприяння розвитку національної держави за рахунок нових фінансових надходжень і примноження людського, інтелектуального та інноваційного капіталу;
- зрештою, внесок у глобальний розвиток і забезпечення солідарної відповідальності за нього.

### 1.1.2. Що таке інтернаціоналізація і як її здійснювати

Питання «що таке інтернаціоналізація?» можна розглядати у термінологічному та феноменологічному вимірах, які, за усієї своєї специфіки, тісно пов'язані між собою. Цей взаємозв'язок можна у першому наближенні проілюструвати, звернувшись до міркувань Дж. Найт [29, 5–6]. Вона зауважує те, що, по суті, ми вже виявили у попередньому аналізі, але формулює свою думку узагальнено: «цей популярний термін має різні значення для різних людей та використовується для позначення різних процесів. Для одних це сукупність міжнародних заходів – таких як міжнародна мобільність для викладачів і студентів; спільні проекти з зарубіжними колегами; міжнародні академічні програми та дослідницькі ініціативи. Для інших це продаж освітніх послуг в інші країни шляхом фрайчазінгу чи створення відокремлених кампусів з використанням як технік безпосередньої взаємодії, так і численних технологій дистанційного навчання. Ще одна група розуміє інтернаціоналізацію як процес реалізації власних проектів на міжнародному освітньому ринку» [23, 101].

Ми недаремно звернулися саме до Дж. Найт. Вона є не тільки одним із провідних експертів у галузі інтернаціоналізації вищої освіти, до того ж нагороджена спеціальним орденом за внесок у справу розробки цієї проблематики, їй ще належить одне з найбільш цитованих визначень інтернаціоналізації вищої освіти, яке вона запропонувала ще у 1993 р. і яке стало канонічним, зазнавши лише незначних уточнень: інтернаціоналізація у її інституційному вимірі – «це процес інтеграції міжнародного/міжкультурного аспекту у викладання, дослідження і сервісні функції вищої освіти», або мовою оригіналу: «Internationalization is the process of integrating the international/intercultural dimension into the teaching, research and services function of higher education» [5, 19]. Ми навели це визначення мовою оригіналу, оскільки в українських перекладах можна зустріти його різні, не завжди точні варіації.

За усієї формальності та загальності цього визначення воно відображає головне в інтернаціоналізації – її комплексний, всеосяжний характер і фіксує в інтернаціоналізації культурний вимір.

Дж. Найт належить ще одне визначення, яке цитують, можливо, не так часто, але воно суттєво уточнює розуміння інтернаціоналізації, додаючи до неї глобальний вимір, а також цільовий і процесуальний, що цілком відповідає еволюції, яка відбулась, і самого феномену, і його теоретичного дискурсу: інтернаціоналізація – це «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального компонента до мети, функцій чи процесу набуття вищої освіти», або мовою оригіналу: «the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, function or delivery of post secondary education» [5, 21].

Динамізм інтернаціоналізації вищої освіти як явища цілком позначився і на її термінологічному вимірі. Об'єктивні зміни знаходили фіксацію у зміні назв цього процесу. Якщо у 80-90-ті рр. переважно застосовувався термін «міжнародна освіта», який фіксував міжнародний вимір освіти ніби у статичній, то будучи стимульованою в 1980-х рр. європейськими програмами співробітництва й обміну у сфері освіти і науки, інтернаціоналізація за ці роки перейшла від пасивного до активного стратегічного питання, від додаткової цінності до мейнстріму, а її розуміння, спрямованість, обсяг і зміст суттєво розвинулись [1]. Термін «інтернаціоналізація» давав можливість розглянути міжнародну освіту процесуально. Зовсім недавно «глобалізація» стала більш часто використовуватись як термін, пов'язаний з інтернаціоналізацією, чи навіть як її синонім. Дедалі частіше застосовують і такі терміни як транснаціональна освіта, освіта крізь кордони, мультикультурна освіта, тощо. Тут вже більше наголошено інтегративний характер міжнародної освіти.

Отже, для подальшого уточнення відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація?» доцільно звернутися до синонімічного ряду цього поняття. Це має не тільки термінологічне значення, а тягне за собою і практичні наслідки. Як засвідчив попередній аналіз, найбільшу синонімічну близькість до терміну «інтернаціоналізація» має термін «глобалізація». Але за усієї їх близькості варто підтримати позицію тих дослідників, які застерігають від взаємозамінного вживання цих термінів і пропонують розглядати їх співвідношення у режимі викликів-відповідей, а саме: «глобалізація є явищем, що справляє вплив на інтернаціоналізацію, а інтернаціоналізація є одним із проявів реакції вищої освіти на можливості та проблеми, що виникають внаслідок глобалізації» [3, 6]. Крім того, вплив глобалізації на освіту не обмежується лише явищем інтернаціоналізації, так само, як останнє, як уже було зазначено вище, має і регіональні та національні, інституційні та індивідуальні передумови і стимули.

Ще одне змішання, якого слід уникати, – взаємозаміна термінів «інтернаціональна (міжнародна) освіта» та «інтернаціоналізація освіти». Тут також можна навести вагомі практичні аргументи. Так, У. Бранденбург і Г. Федеркейл наполягають на їх розрізненні саме виходячи із практичних міркувань ускладнення вимірювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти: «Якщо подивитися на різні цільові угоди, анонси та публікації ВНЗ і міністерств на тему інтернаціоналізації та інтернаціональності, легко побачити, що ці терміни часто змішують або вживають як синоніми. Вони часто говорять про «інтернаціоналізацію» у випадках, коли ключові показники або індикатори ледве показують поточний рівень «інтернаціональності» (наприклад, кількість іноземних студентів, які навчаються на певну дату). Ми повинні бути в змозі розрізнити ці дві умови не тільки для того, щоб оцінити показники відповідним чином щодо встановлення цільових показників і значимості. Крім того, в цілях досягнення корисного вимірювання треба чітко визначитися заздалегідь, що може бути оцінено як вимірні «інтернаціональність» та «інтернаціоналізація» і за яких умов це відбувається. У більшості випадків це може бути тільки компанією закладів в окремих фрагментах у контексті їх стратегії. Інтернаціональність та інтернаціоналізація можуть бути класифіковані наступним чином: Інтернаціональність описує або устанавлює поточний стан або статус помітні на дату збору даних щодо міжнародної діяльності. На відміну від неї, інтернаціоналізація описує процес, у якому установа, що більш або менш керувала ходом процесу, від фактичного статусу інтернаціональності в момент часу  $x$  у бік модифікованого фактичного стану розширеної інтернаціональності в момент часу  $x+N$ . У цьому випадку, в разі правильного планування, фактичний стан встановлюється проти очікуваного цільового стану. Результатом є різниця між фактичною ситуацією після закінчення періоду  $N$  і бажаною ситуацією після закінчення періоду  $N$ . В останньому випадку, термін, протягом якого ця зміна ситуації буде спостерігатися, повинен бути визначений» [30, 6–7].

Ще один термін, який викликає сумніви у дослідників як синонім інтернаціоналізації вищої освіти – це «освіта без кордонів». Термін «освіта без кордонів» затемнює концептуальні, дисциплінарні та географічні межі, які були традиційно притаманні вищій освіті. «Освіта без кордонів» фактично означає зникнення границь, натомість інші терміни – «транснаціональна», «міжгранична», «трансгранична» освіта – такі границі визнають. Враховуючи, що інтернаціоналізація вищої освіти передбачає інтеграцію глобального і міжнародного вимірів саме у національний і інституціональний контекст, то мабуть, більш коректно вживати ті терміни, в яких наявність границі визнається, як і визнається її подолання, вихід за її межі. Як зазначається в установочому документі ЮНЕСКО «Вища освіта в глобалізованому суспільстві», – «У нинішній період безпрецедентного зростання дистанційної та електронної освіти географічні кордони могли б здатися такими, що мають дуже незначні наслідки. І тим не менше, межі, навпаки, набувають дуже великого значення, коли йдеться про відповідальність за регламентацію, особливо щодо якості освіти, доступу до неї та її фінансування. Тому хоча існування і важливість «освіти без кордонів» повністю визнається, уявлення про те, що потік освіти все-таки проходить через національні, встановлені згідно із законами кордони, має безпосередній стосунок до теми, що обговорюється, тому у цьому документі буде вжито термін «міжкордонна» («crossborder») освіта. Разом із тим не вбачається жодних суттєвих відмінностей між термінами «міжгранична» («crossborder») і «трансгранична» («transborder») освіта» [3, 6–7].

Цим термінам передував термін «транснаціональна освіта», який також був близьким їм за смислом. Як зазначає С. Курбатов, – «термін «транснаціональна освіта був легітимований ще у 2000 р. у Кодексі прийнятних практик поширення транснаціональної освіти («Code of good practice in the provision of transnational education»), прийнятому Радою Європи та ЮНЕСКО. Згідно з цим

документом транснаціональна освіта являє собою «всі типи програм і освітніх послуг вищої освіти (включаючи дистанційне навчання), у яких студент знаходиться в іншій країні, ніж інституція, що надає освітні послуги» [23, 105].

Крім термінологічних проблем при відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація вищої освіти?» ми можемо зіткнутися і з різноманітністю інституціональних підходів до її визначення [1]: **діяльнісний підхід**, який описує інтернаціоналізацію в розрізі категорій або видів діяльності; **раціональний підхід**, який визначає інтернаціоналізацію з точки зору її цілей або очікуваних результатів; **компетентнісний підхід**, який описує інтернаціоналізацію з точки зору розвитку нових навичок, поглядів і знань у студентів, викладачів і співробітників; **процесний підхід**, який зображує інтернаціоналізацію як процес, який інтегрує міжнародний аспект або аспекти в основні функції установи. Перші три підходи, зокрема діяльнісний, є найбільш поширеними в інтернаціоналізації. На думку де Віта, враховуючи зростання значення інтернаціоналізації у сфері вищої освіти, можна було б припустити, що це призведе до більш інтенсивного застосування процесного підходу до інтернаціоналізації. Наведене виявилось справедливим і для ситуації в Європі, де наприкінці 90-х рр. спостерігалася тенденція до актуалізації інтернаціоналізації, а також для ініціатив у Сполучених Штатах Америки з метою сприяння інтернаціоналізації університетського містечка такими організаціями як американська Рада з освіти і NAFSA [1].

На нашу думку, процесний підхід є найбільш придатним для осмислення і здійснення інтернаціоналізації на інституційному рівні. Але у тому випадку, коли розуміння того, що таке інтернаціоналізація, конкретизується через чітке усвідомлення, навіщо вона здійснюється. При цьому можливі зиски від інтернаціоналізації не можуть осмислюватися як виключно інституційні – зміцнення інституційного статусу і потужності за рахунок додаткових фінансових надходжень від навчання іноземних студентів, підвищення позицій у таблицях міжнародних рейтингів, збільшення кількості міжнародних угод і впровадження системи подвійних і більше дипломів тощо. Ми повністю поділяємо думку Дж. Найт, що «мета інтернаціоналізації університету не може зводитися до спроби просунути свій бренд або позиціонування на глобальний рівень. Це змішує міжнародну маркетингову кампанію з планом інтернаціоналізації. Перша діяльність покликана рекламувати і просувати, а друга – це стратегія по інтегруванню в міжнародному, міжкультурному та інтелектуальному напрямі для досягнення цілей у викладанні, дослідженні, соціальній відповідальності університету. Цілі, очікувані результати та інвестиції в глобальну ініціативу брендингу відрізняються від тих, які потрібні для міжнародної інтернаціоналізації. Таким чином, міфом є те, що міжнародна маркетингова схема еквівалентна плану інтернаціоналізації. Це не відкидає того факту, що стратегічний і успішний розвиток інтернаціоналізації може призвести до більшої міжнародної впізнаваності, але визнання – це не самоціль, а побічний продукт» [31, 15].

Аналізуючи п'ять міфів про інтернаціоналізацію, Дж. Найт доходить висновку, що їх загальним елементом є зосередження уваги виключно на вигодах інтернаціоналізації і переконання, що її ступінь може бути «кількісно вимірний – кількість студентів, зарубіжних професорів, міжнародних договорів, спільних освітніх програм, дослідницьких програм, зарубіжних акредитацій, філій і так далі. Намагаючись виміряти результати, використовуючи кількісні показники, вони не розглядають незбагненні людські показники студентів, ППС, вчених і суспільства, які приносять значну користь для інтернаціоналізації» [31, 15]. Саме такий кількісний підхід поки що домінує в українських реаліях інтернаціоналізації освіти, як на державному рівні, так і на рівні окремих закладів. Але коли при здійсненні процесу інтернаціоналізації вищої освіти поза межами уваги залишаються його людський вимір і ціннісне підґрунтя, це призводить до того, що нівелюється його вихідна і головна мета – краще підготувати студентів для життя і праці у глобалізованому світі. Відтак інтернаціоналізація перетворюється «із процесу, заснованого на цінностях співробітництва, партнерства, обміну, взаємних зисків і розширення можливостей на процес, що все більше характеризується конкуренцією, комерціалізацією, особистісною вигодою і підвищенням статусу», – як це констатувала Дж. Найт [32, 5].

На необхідності враховувати якісні показники при осмисленні та здійсненні інтернаціоналізації наполягають й інші дослідники. Так, Бранденбург і де Віт у своєму відомому есе «Кінець інтернаціоналізації» висунули пропозицію переосмислити інтернаціоналізацію через «відмову від підходу, що спирається на вихідні умови і результат, і прийняти підхід, орієнтований на довготривалі результати і наслідки» (Outcomes and Impacts Approach). Замість того, щоб вихвалитися кількістю



студентів, які виїжджають за кордон, і кількістю іноземних студентів, які сплачують за навчання, а також кількістю курсів, що читаються англійською мовою, і робити абстрактні заяви про перетворення студентів на громадян світу» вони пропанують «зосередитись на результатах навчання» [33, 5–6].

Якісні показники і людській вимір інтернаціоналізації вищої освіти найкраще, на нашу думку, здатен виразити компетентнісний підхід. Тому цілком природно, що в останні роки компетенції стали більш важливими факторами в обговоренні інтернаціоналізації, з посиленням акценту на інтернаціоналізацію навчальних планів і навчального процесу, тобто інтернаціоналізацію вдома [1]. Компетентнісний підхід в інтернаціоналізації вищої освіти передбачає, що університетами мають бути чітко сформульовані спеціальні якості, якими повинні володіти випускники, що завершують освіту за будь якою із запропонованих їм програм підготовки. Багато із цих якостей включають до себе компетенції глобального громадянства, мультикультуралізму і інші аспекти міжкультурного спілкування. Так, наприклад університет Сіднея проголошує, що «випускники університету – майбутні громадяни світу, котрі будуть прагнути сприяти зростання добробуту суспільства через реалізацію своїх соціальних ролей в місцевих, національних і глобальних спільнотах [34]. Якісні характеристики випускників включають не тільки результати навчання, але можуть розглядатися як відмінна риса навчання у кожному окремому університеті у доповнення до отриманого у процесі навчання багажу знань. Ці характеристики визначаються як «особливі якості, навички і здатність розуміти явища, котрі мають бути розвинуті у студентів протягом часу, проведеного у стінах навчального закладу. Ці особливі якості ширше тих знань, котрі студент отримує у процесі традиційної університетської освіти. Це ті якості, котрі допомагають підготувати випускників як творців соціального блага у невизначеному майбутньому» [35, 1].

Але в цілому, якщо розглядати інтернаціоналізацію вищої освіти як всеосяжну стратегію, яка потребує комплексного здійснення і оцінювання, то усі вище згадані підходи доцільно розглядати не як такі, що виключають, а як такі, що доповнюють один одного. Те саме стосується і можливих зисків від інтернаціоналізації, які оцінюють також за різними показниками. Їх можна поєднати у вже відомі нам групи: політичні, економічні, культурні, соціальні, академічні. Тільки застосування системного підходу і усього комплексу показників дає можливість отримати цілісну картину інтернаціоналізації вищої освіти і розробити її всеосяжну стратегію, насамперед на державному рівні.

Потребують також узгодження і синтезу ще два основних підходи до розуміння суті інтернаціоналізації вищої освіти і мети її здійснення – неолібералізм і неоконсерватизм. Перший наголошує на підвищенні конкурентоспроможності національної системи вищої освіти і окремих ВНЗ, а другий – на кооперації та співробітництві. За усієї відмінності їх вихідних і кінцевих настанов, вони можуть бути синтезовані на ґрунті визнання кінцевою метою інтернаціоналізації вищої освіти підвищення її якості у сполученні із відповідальністю перед суспільством. По суті, можливість такого синтезу була зафіксована вже у Празькій декларації «Європейські університети – очікуючи із впевненістю», а також в інших нормативних і установчих документах. У синтезованому вигляді вище названі підходи можна було б представити так: підвищення конкурентоспроможності через розвиток партнерства і співробітництва і розвиток партнерства і співробітництва як запорука підвищення конкурентоспроможності. Такий синтез можливий за умови дотримання ціннісних імперативів інтернаціоналізації вищої освіти.

**Міжнародна асоціація університетів (МАУ) закликає вищі навчальні заклади, при розробці та здійсненні стратегії інтернаціоналізації, охопити і реалізувати такі цінності і принципи [2]:**

1. Прихильність заохочення академічної свободи, інституційної автономії та соціальної відповідальності.
2. Прагнення до соціально відповідальної діяльності закладу на місцевому і міжнародному рівнях, таких як справедливість у доступі, успіх і недискримінація.
3. Дотримання прийнятих стандартів наукової порядності та наукової етики.
4. Зосередження зусиль щодо інтернаціоналізації на академічних цілях – навчанні студентів, розвитку науково-технічної діяльності, взаємодії з населенням, а також рішення глобальних проблем.
5. Прагнення до інтернаціоналізації навчального плану, а також позауручної діяльності, для того, щоб не-мобільні студенти, яких, як і раніше, переважна більшість, могли би також отримати вигоду від інтернаціоналізації та посилення глобальних компетенцій, які їм будуть потрібні.

6. Участь у безпрецедентній можливості для створення міжнародних спільнот досліджень, навчання та практики для вирішення актуальних глобальних проблем.

7. Підтвердження взаємної вигоди, поваги та справедливості в якості основи для партнерства.

8. Лікування іноземних студентів і вчених, етичне і шанобливе ставлення до всіх аспектів їх взаємовідносин з установою.

9. Пошук інноваційних форм співпраці, при збереженні ресурсу відмінностей і зміцненню кадрового та інституційного потенціалу націй.

10. Збереження та заохочення культурного і мовного розмаїття та урахування місцевих проблем і практики при роботі поза свого народу.

11. Безперервна оцінка впливів – навмисних та ненавмисних, позитивних і негативних – інтернаціоналізації діяльності установ.

12. Відповідати на нові виклики інтернаціоналізації за допомогою міжнародного діалогу, який поєднує в собі розгляд основних цінностей з пошуком практичних рішень для полегшення взаємодії між закладами вищої освіти через кордони держав і культур при повазі та заохоченні розмаїття.

На особливу увагу заслуговує висновок, до якого доходять експерти: «Ці цінності не є ані гаслами, ані розпливчастими абстракціями. Вони повинні застосовуватися в дуже конкретних шляхах інституційної політики і практики. Як інструменти розвитку інституційних стратегій інтернаціоналізації, вони повинні бути ясними і прозорими стосовно того, чому заклади беруть на себе ініціативу зокрема, як вони ставляться до своєї академічної місії і цінностей і які механізми можуть бути введені для запобігання можливих негативних наслідків. Відкрита дискусія, всередині та між установами та об'єднаннями, а також з урядами, повинна зберегти на передньому плані фундаментальні наукові цілі та принципи в контексті стрімких змін, складних реалій, конкуренції, що постійно загострюється, і обмежених ресурсів» [2].

Синтез різноспрямованих настанов на засадах ціннісних імперативів є важливим не тільки на державному рівні, а і при розробці стратегії інтернаціоналізації на рівні вищих закладів освіти, їхнього керівництва і викладачів. Адже саме на останньому рівні відбувається конкретизація форм, методів та інструментів здійснення цього процесу/діяльності. Саме університет знаходить і призводить у дію оптимальний для себе механізм інтернаціоналізації, виходячи із визначеної ним власної місії і наявних ресурсів, а також власної відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація і навіщо вона?». Тут перед нами постає одна із п'яти істин про інтернаціоналізацію, сформульована Дж. Найт: «по суті, це процес змін, адаптований до індивідуальних потреб та інтересів кожного вищого навчального закладу. Відповідно, «безрозмірної» моделі інтернаціоналізації не існує. Прийняття комплексу «модних» задач і стратегій з метою «просування бренду» зводить нанівець принцип, що кожна програма, ВНЗ чи країна повинні визначати свій індивідуальний підхід до інтернаціоналізації на основі своїх чітко сформульованих обґрунтувань, цілей і очікуваних результатів» [32, 5].

В Україні таке чітке формулювання відсутнє як на рівні держави, так і на рівні окремих ВНЗ, які тільки з прийняттям нового «Закону про вищу освіту» у 2014 р. отримали автономію, але і до сьогодні механізми її повної та ефективною реалізації ще не відпрацьовані. На державному рівні інтернаціоналізація більше постулюється як вимога до ВНЗ, викладачів і науковців, ніж постає як розгорнута програма дій по просуванню інтернаціоналізації із врахуванням не тільки чітко сформульованих цілей і очікуваних результатів, а й наявних і необхідних ресурсів для її успішного здійснення.

В останні роки при відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація?» все частіше виокремлюють і розрізняють дві її основні форми – внутрішню, або інтернаціоналізацію вдома (internationalization at home) і зовнішню, або інтернаціоналізацію за кордоном (internationalization abroad). Таке розрізнення зумовлено формуванням нового розуміння місця мобільності в інтернаціоналізації освіти. Поступово утверджується визнання того, що мобільність є лише одним із інструментів і елементів інтернаціоналізації. Серед двох форм, саме остання найбільш співвідносна із академічною мобільністю, але і вона нею не вичерпується. Як наголошує де Віт, під керівництвом «інтернаціоналізації вдома» увага більше зосереджується на інтернаціоналізації навчальних планів та графіку навчального процесу: як ми готуємо наших студентів – як національних або іноземних – для майбутнього із врахуванням вимог інтернаціоналізації кар'єри і життя в умовах все більш взаємозалежного знання, економіки і суспільства. Утверджується розуміння, що розвиток мобільності не є самоціллю, а одним зі способів

досягти цього (виділено нами – І. С.) [1]. Ще одним не менш важливим засобом є інтернаціоналізація навчальних планів. Така міра, як зауважують Джон Елспет і Ханс де Віт, – «покликана запропонувати «глобальну перспективу» в освіті тим, хто не бере участі в міжнародній освіті або не включений в будь-які інші форми транскордонної освіти, і допомогти студентам сформувати міжкультурні компетенції. Це також дає можливість створювати всеосяжні та прийнятні навчальні плани, більш доступні для іноземних студентів» [36, 31–32]. Оскільки ж інтернаціоналізація навчальних планів «включає набір цінностей, такі як відкритість, толерантність та культурно обумовлена поведінка, які необхідні для того, щоб культурні відмінності були почуті та вивчені» [37], це надає освіті культурно-гуманітарного характеру.

Міжнародна освіта стає більш взаємопов'язаною з культурами, де перетин кордону – це не нагальна потреба, але тільки плюс для отримання міжнародного та міжкультурного досвіду (виділено нами – І.С.). Цей досвід також може бути досягнутий шляхом міжнародного/міжкультурного співробітництва у класній кімнаті, в міжнародній компанії або організації та/або міжкультурному соціальному середовищі (наприклад, міжнародно-/культурно різноманітні райони). У цьому контексті заслуговує на увагу також нещодавня ініціатива американської Ради з освіти щодо подолання існуючого розриву між інтернаціоналізацією і мультикультурною освітою [1].

Для України дуже важливо враховувати усі ці зміни, для того, щоб уникнути, так би мовити «наздогоняючої» інтернаціоналізації, коли наша вища освіта, розпочавши цей процес пізніше, ніж розвинуті західні країни, буде як пріоритетні відтворювати і застосовувати ті форми й вирішувати ті завдання, які вже втратили пріоритетність у світовому і європейському освітньому просторі. Для цього також потрібне застосування перспективи методологічного космополітизму. Як вже зазначалося, вона дає змогу врахувати не тільки вимоги глобалізації, а й специфічні умови функціонування і розвитку європейської вищої освіти, осмисливши і ті, й інші з позицій національних інтересів.

Щодо європейського контексту, то тут слід брати до уваги, що само поняття «Європа» є дещо відносним і багатозначним – географічним, політичним, економічним, культурним, власно освітнім тощо. Можна погодитись із І. Ференц, що «з точки зору вищої освіти більш релевантним є термін «Європейський простір вищої освіти» – European Higher Education Area (EHEA). Цей простір включає до себе 47 європейських держав (деякі з яких географічно розташовані в Азії), що є членами Болонського процесу, і 27 країн Європейського союзу плюс декілька інших країн (таких як Норвегія, Ліхтенштейн, Швейцарія, Ісландія, Туреччина і Хорватія), що беруть участь у програмах Європейського союзу» [38, 163]. Крім того, розглядаючи сучасні тенденції інтернаціоналізації у Європі, вірніше буде казати про інтернаціоналізації чи «різношвидкісну інтернаціоналізацію, перефразуючи термін «різношвидкісна Європа», що лежить в основі концепції європейської інтеграції» [38, 164]. Нарешті, слід також враховувати, що «ландшафт сучасної Європи у галузі вищої освіти регулюється двома нормативними рамками, що багато у чому перетинаються: Європейського союзу (ЄС) і Європейського простору вищої освіти. У якомусь ступені це незвичайна ситуація: крайньою мірою 27 країн, що є членами Євросоюзу і Європейського простору вищої освіти, мають дотримуватися двох паралельних порядків денних і системи цілей на наднаціональному рівні. І якщо порядки і пріоритети більш менш синхронні, то поведінка офіційних представників європейських країн на цих двох форумах є суперечливою. «Офіційні представники є «щедрими» і «сповнені ентузіазму» у контексті Європейського процесу (де наявний тільки «пряник» і практично немає «батога»), але вони стають надзвичайно стриманими і орієнтованими на ставлення завдань у контексті Європейського союзу і на національному рівні де на них покладається відповідальність» [38, 165].

При осмисленні перспектив, механізмів і наслідків здійснення інтернаціоналізації у взаємозв'язку національного та європейського контексту слід враховувати ще один момент, до якого привертає увагу У. Тайхлер (Teichler). У європейській моделі інтернаціоналізації вищої освіти він визначає два основних напрями: з одного боку, діяльність, пов'язану зі співробітництвом і мобільністю, з іншого боку, ініціативи, спрямовані на створення більш тісної інтеграції і зближення різних секторів європейської вищої освіти [39]. Перший напрям він пов'язує із програмами ЄС (Еразмус і Темпус), а другий – із створенням європейського простору вищої освіти. Для України важливо було б розгорнути процес інтернаціоналізації в обох цих напрямках, які взаємодоповнюють і підсилюють один одного. Але поки що наголос у нашій країні робиться на першому напрямі, причому із дотриманням переважно вертикального типу мобільності та співробітництва, натомість у Європі усе більше утверджується

горизонтальний тип, який більшою мірою відповідає цілям, що реалізуються у межах другого напрямку [39, 99]. При реалізації вертикального типу мобільності та співробітництва Україні слід усвідомлювати, що за зауваженням У. Тайхлера, цей тип може призвести до побудови стосунків в освітній сфері на нерівноправній основі, коли більш розвинуті країни будуть здійснювати експорт своїх університетських систем і освітніх моделей у менш розвинуті країни. Якщо такий тип стане домінуючим, це буде становити *загрозу для освітнього неоколоніалізму*. Тут ми знову повертаємося до необхідності враховувати не тільки можливі зиски від інтернаціоналізації вищої освіти, а і її ризики.

Найчастіше у цьому зв'язку згадують про «відтік мізків». Але зараз, коли загострюється боротьба за студентів і їх гроші, – це і спустошення аудиторій, зменшення кількості студентів. За спостереженнями аналітиків [40], число українських студентів, які отримують вищу освіту за кордоном постійно зростає, причому досить суттєво: «Щорічний моніторинг-2014 Аналітичного центру CEDOS кількості українських громадян, які навчаються у іноземних університетах на денній формі, охопив 34 країни світу. Число українців на студіях в іноземних університетах станом на 2013/2014 навчальний рік становило 40 996 осіб, хоча до статистики не було включено дані з Росії, Греції, Туреччини та Хорватії, в яких збір інформації ще тривав. Проте якщо екстраполювати дані з попереднього року, за кордоном у 2013/2014 навчальному році навчалось понад 46 тисяч громадян України. Серед найбільш бажаних для навчання країн були Польща, Німеччина (збільшення з 2008–2009 навчального року по 2013–2014 – з 8,6 тис. студентів до 9,2 тис.), Росія, Канада (з 715 до 2053 студентів), Чехія (з 1046 до 2019 студентів), Італія (з 800 до 1894). США (зменшення з 1716 до 1464 студентів), Іспанія (збільшення майже у три рази – з 558 до 1418 студентів), Франція, Австралія, Великобританія. Без урахування даних по Росії, динаміка зростання з 2009 по 2014 рр. становила 82%. Загальний приріст кількості українських студентів, що навчалися за кордоном, за два останні роки склав 19% або ж 6501 особу. Більше ніж 4/5 цього приросту додали українці, які навчаються в польських університетах, – із 9620 до 15123 осіб. Також значний відносний та абсолютний приріст кількості українських громадян на студіях демонстрували австралійські, канадські, британські, чеські та італійські університети» [21].

До негативних наслідків і ризиків інтернаціоналізації дослідники також відносять «коммодифікацію і комерціалізацію освітніх програм», «культурну гомогенізацію» [41, 88], ризик бути «англосаксонізованими, англо-американізованими чи вестернізованими» [26, 351].

В узагальненому вигляді ризики інтернаціоналізації вищої освіти Міжнародна асоціація університетів у своєму документі із промовистою назвою «Підтверджуючи академічні цінності: заклик до дії» подає так: «домінування англійської мови в збиток мовної різноманітності; прагнення до єдиної моделі досконалості «університет світового рівня» за рахунок диференційованої інституціональної місії і потенційно нерозумних інвестицій; відтік мізків; сумнівні практики в рекрутингу і завдання забезпечення якості та досвіду для іноземних студентів; нерівномірні інституційні переваги інтернаціоналізації; прагнення до міжнародної репутації і ресурсів за рахунок академічних цінностей» [2].

### Висновки

Інтернаціоналізація має значний модернізуючий потенціал і, водночас, кидає виклик системі національної вищої освіти та університетам як її головним структурним елементам. Академічні ієрархії, форми і структури навчального процесу і наукових досліджень, які склалися і тривалий час визначали університетське життя країни, отримують нові перспективи для свого розвитку, але і стикаються з новими формами конкуренції і у глобальному освітньому полі, і у європейському просторі вищої освіти. Те, що вважалося якісними освітніми і науковими продуктами у національному контексті, може виявитися неконкурентоспроможним у світовому та європейському контекстах. Але це не означає, що національні наукові та освітні здобутки і доробки мають поступитися місцем інтернаціональним (глобальним і європейським). Тут саме і має бути актуалізовано і застосовано перспективу методологічного космополітизму, яка дасть змогу не зруйнувати національну систему вищої освіти, керуючись абстрактними вимогами її інтернаціоналізації, а суттєво підвищити її ефективність, інтегрувавши у національний контекст нові та найкращі міжнародні стандарти якості та механізми її забезпечення.

Інтернаціоналізація передбачає дотримання таких імперативів: враховувати і поважати місцеві умови, індивідуальні потреби ЗВО, враховувати не тільки вигоди, а і ризики та непередбачені наслідки, не бути самоціллю, а виступати засобом для досягнення мети підвищення якості освіти, формування у

всіх учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компетентностей, необхідних для життя і праці у глобальному суспільстві знання. Ці імперативи мають стати ключовими елементами інституційної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в Україні.

На завершення нашого аналітичного огляду ми бажали би приєднатися до заклику МАУ до вищих навчальних закладів підтвердити академічні і соціальні цінності й цілі, що покладені в основу їх зусиль з інтернаціоналізації, щоб діяти як відповідальні громадяни світу, прагнути допомогти сформувати глобальну систему вищої освіти на засадах цінностей академічної сумлінності, якості, рівноправного доступу і взаємності.

На державному рівні маємо закликати усіх відповідальних за розробку і здійснення освітньої політики в галузі вищої освіти осмислити інтернаціоналізацію як справжній пріоритет розвитку і самої вищої освіти, і через неї суспільства і його людського капіталу. Цей пріоритет має бути втілено у цілісній стратегії здійснення інтернаціоналізації вищої освіти, стратегії комплексній і всеохоплюючій, узгодженій у своїх стимулах, цілях, засобах і очікуваних результатах, на засадах адекватного сучасним викликам розуміння власних національних інтересів, можливостей, ресурсів і збереження культурно-гуманітарних і академічних цінностей.



### Список використаних джерел

1. Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: [http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Europe\\_DEF\\_december\\_2010.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf).
2. Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action: International Association of Universities (International Ad Hoc Expert Group on Re-thinking Internationalization). – URL: [http://ecahe.eu/w/index.php/Affirming\\_Academic\\_Values\\_in\\_Internationalization\\_of\\_Higher\\_Education](http://ecahe.eu/w/index.php/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education).
3. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf>.
4. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. Published in 2009 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>.
5. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008.
6. Scott P. Massification, internationalization, and globalization. – URL: The globalization of higher education. Ed. by Scott Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1998. Pp. 108–129.
7. Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // Alma Mater. – М. : РУДН, 2002. – № 2. – С. 40–44.
8. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. – Brussels Eurydice, 2012. – 220 p.
9. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с. – (E-internationalization for collaborative learning).
10. Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) під назвою «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.).
11. The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context. – URL: [http://euroosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/3%20-%202009\\_EHEA\\_in\\_global\\_context.pdf](http://euroosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/3%20-%202009_EHEA_in_global_context.pdf).
12. Prague declaration [European Universities – Looking forward with confidence]. – Brussels: European University Association, 2009. – 8 p.
13. Будапештсько-Віденська декларація о створенні Європейського простору вищої освіти, 11–12 березня 2010 р. у Будапешті та Відні. – URL: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna\\_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf).
14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009).

15. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012.pdf).
16. Заява зустрічі в Єревані. – URL: <http://mon.gov.ua/content/Новини/2015/07/22/dodatok-zayava-z-zustrichi-v-erevani.pdf>.
17. European higher education in the world Communication from the Commission to European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Brussels, 11.7.2013. COM (2013) 499 final. – 28 p.
18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 pp. – URL: <http://www.osvita-ks.edu.kiev.ua/Files/downloads/Національна%20стратегія.pdf>.
19. Закон України «Про вищу освіту». – URL: <http://bctdatu.zp.ua/zakon-pro-vishhu-osvitu>
20. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова – К. : Таксон, 2014. – 144 с. – Бібліогр.: с. 130–143.
21. Жиляєв І. Б., Ковтунець В. В., Сьомкін М. В. Вища освіта України: стан та проблеми. – К., 2015. – 96 с.
22. Звіт за результатами опитування «Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача» Центр дослідження суспільства у 2013 р.
23. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових і просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.
24. Beck U. Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am M. : Suhrkamp, 2004.
25. DeWit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis. Westport, CN: Greenwood Press. 2002.
26. Jiang, X. Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. Journal of Further and Higher Education, 32 (4), 2008. – pp. 347–358.
27. Altbach Philip G. Franchising – The McDonaldization of Higher Education // International Higher Education. – 2012. – № 66. – p. 7–8.
28. Fortuijn, J. D. Internationalising Learning and Teaching: A European experience // Journal of Geography in Higher Education, 26 /3 (2002): 263–273.
29. Knight J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. – 2004. – Vol.8, № 1. – P. 5–31.
30. Brandenburg, Uwe, Federkeil, Gero, In cooperation with: Harald Ermel, Technische Universität Berlin, Dr. Stephan Fuchs, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dr. Martin Groos, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Andrea Menn, Fachhochschule Oldenburg. – Working paper №. 92. – July 2007.
31. Knight J. Five Myths about Internationalization INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION Number 62 Winter 2011. – URL: [http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight\\_-\\_Five\\_myths\\_about\\_Internationalization\\_-\\_IHE\\_no\\_62\\_Winter\\_2011.pdf](http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf).
32. Knight J. Five truths about internationalization // Boston College Magazine. Fall 2012. № 69.
33. Brandenburg, Uwe, and De Wit, Hans. The end of internationalisation. In International Higher Education. Winter 2010.
34. Statement of Generic Attributes of Graduates // University of Sydney, 2011. – URL: [http://www.itl.usyd.edu.au/graduateAttributes/policy\\_framework.pdf](http://www.itl.usyd.edu.au/graduateAttributes/policy_framework.pdf).
35. Bowden J., Hart G., King B. Et al. Generic capabilities of ATN University Graduates. 2000. – URL: <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.Grad.cap.project.index.html>.
36. Элспет Дж., де Вит Х. Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции // Императивы интернационализации. – М. : Логос, 2013. – С. 21–52.
37. Webb G. Internationalisation of Curriculum // Teaching International Students, Improving Learning for All / J. Carroll, J. Ryan (eds). London: Routledge, 2005.
38. Ференц И. Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или «разноскоростная» интернационализация // Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева – М. : Логос, 2013. – С. 162–185.
39. Teichler, U. Internationalisation of higher education: European experiences. Asia Pacific Education Review, 10 (1), 2009. – pp. 93–106.

40. Аналітичний центр CEDOS. – URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/kilkist-studentiv-ukraintsiv-za-kordonom>.

41. Knight, J. The changing landscape of higher education internationalization - for better or worse? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 17 (3), 2013. – pp. 84–90.

## 1.2. ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІР ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ І ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕОЛІБЕРАЛЬНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ (ЗІНЧЕНКО В. В.)

### 1. Сучасні тенденції глобального розвитку та напрями інституційних трансформацій і розуміння завдань системи освіти

Комплексні суперечки, полеміки, дискусії, які розгорілися останніми роками навколо можливих глобальних наслідків лібералізації економіки і торгівлі (зокрема і у контексті інститутів і систем освіти), що проходить під егідою Світової організації торгівлі (СОТ), не вщухають. Політики і чиновники усього світу були вражені розмахом акцій протесту. І все-таки більша частина громадськості і працівників ключових галузей залишається у невіданні щодо сутності змін, що відбуваються у світовій економіці і керуючих нею глобальних інститутах. Якщо щось і висвітлюється, то акцент робиться в основному на окремих пунктах юридичної документації, яка розробляється у СОТ, ніби більше в загальній комерціалізації звинувачувати нікого. Складається таке враження, що такі угоди СОТ, як *Генеральна угода про торгівлю послугами (General Agreements on Trade in Services (GATS))*, державам нав'язуються зверху, а вони чинять опір, але безсилі що-небудь зробити. Іноді так воно і є.

Останнім тридцятиріччям ми стали свідками капітальної реорганізації економіко-політичних систем по всьому світу. Прибутки неухильно знижувалися, а зарплати росли, і в умовах жорсткої міжнародної конкуренції це спонукало розвинені країни до того, щоб переорієнтуватися з виробництва масової продукції важкої промисловості і торгівлі нею на більш гнучку, динамічну і технологічну легку промисловість і сферу послуг. Для цього було вироблено два стратегічні напрями. По-перше, почалося скорочення системи соціального забезпечення і профспілок. По-друге, паралельно з цим відбувалося впровадження технологій у виробництво і фінансування, застосування інформаційних і комунікаційних технологій (ІТ), з тим щоб скоротити витрати на виробництво шляхом автоматизації і шляхом подальшого глобального поділу праці з метою знизити зарплати та інші виробничі витрати. Головним у цій стратегії було зберегти «науковість» статті підвищення вартості, такі як фінансування, дослідження та дизайн, остаточне складання виробів, маркетинг і роздрібний продаж. Для цього застосовувалися субконтракти, патенти і ліцензії все більш розпливчастих речей, що стосуються дизайну, ідей і навіть іноді якихось параметрів життя людини, наприклад генетичних кодів.

Ці зміни у світовій економіці відбуваються на тлі жорсткої конкуренції між розвиненими країнами і проявляються у боротьбі за мобільний міжнародний фінансовий капітал для інвестицій в нові і вже існуючі галузі економіки, такі як сфера послуг. Це типовий образ «держави-конкурента», для якого *raison d'être* (сенса існування – фр.) полягає в економічному зростанні, вираженому у ВВП, а не в рівні заробітної плати або громадських послуг. Справді, одна з основних характеристик держави-конкурента – відмова від системи соціального забезпечення, зниження зарплати і погіршення умов найму з метою більш успішного накопичення капіталу. Ще одна характерна для держави-конкурента риса – помітний відхід від неоліберальної ідеологічної доктрини, якою вона керується. На противагу класичній неоліберальній доктрині, втручання держави в економіку присутнє. Однак акцент цього втручання тепер зміщений з традиційного кейнсіанського на необхідність зробити капітал як можна більш мобільним.

Логіка стратегії держави-конкурента підкреслюється розвитком новітнього «глобального конституціоналізму», який фіксує ці мотиви в цілому ряді багатосторонніх угод і правових інститутів. Найбільш відома з подібних угод – СОТ, але є й інші, розроблені в регіональних організаціях, таких як Євросоюз, НАФТА та АСЕАН, і особливо умови, передбачені в новій Програмі по боротьбі з бідністю, яка здійснюється в рамках «Ініціативи МВФ і Світового Банку для нужденних країн з великими боргами» (Heavily Indebted Poor Countries initiatives). «Глобальний конституціоналізм» покликаний (у довгостроковій перспективі) закріпити завоювання капіталу і перешкодити протесту – в сьогоденні та майбутньому – держав і підлеглих соціальних класів. Однак така ситуація загрожує політичними

проблемами. Вони виникають через соціальне розшарування, коли руйнуються сформовані соціальні структури. Тоді провідні політики та їхні прихильники розробляють витончену політичну ідеологію, щоб виправдати і замаскувати наслідки соціальних змін.

У сфері вищої освіти на глобальному рівні комерціалізація включає 4 аспекти: підкорити суспільні служби механізмам ринку, змусити ринок праці більш чітко реагувати на зміни в економіці, провести радикальну, «засновану на знанні» реформу і продавати продукт вищої освіти на світовому ринку. Для пояснення підґрунтя суперечок навколо COT і аналізу ймовірних наслідків комерціалізації вищої освіти необхідно розглянути напрями розвитку світової економіки в короткостроковій і середньостроковій перспективі. Просте визначення COT як «диктатора, який нав'язує свої умови», небезпечне в принципі, так як веде дискусію від процесу вже проведених реформ, і тому можливі кроки протесту відкладаються на невизначений час. А тоді може виявитися вже пізно щось робити.

Попередні періоди радикальних перетворень (так само як і їх відгомін в ідеології «третього шляху», закликає до неоліберальної «модернізації») все сильніше дають про себе знати в сфері освіти та підготовки фахівців. Основний ринок праці гнучкий і нестійкий, що призводить до більшого попиту на по життєвий/неперервний доступ до освіти, оскільки люди змушені переучуватися і перекваліфіковуватися, щоб знайти роботу або просуватися по кар'єрних щаблях. Тут не тільки бажання людей підвищити свої шанси в конкурентному середовищі, а й «рука» урядів, які прагнуть згладити несприятливі наслідки створення системи «гнучкої робочої сили», щоб забезпечити політичну стабільність і залучити внутрішні інвестиції, компенсуючи витрати приватного сектору на освіту. Попит посилюється з огляду на недовговічність навичок, що видно за всіма прискореними темпами розвитку технологій. Нові уміння безсумнівно є дуже цінними і важливими, якщо оцінювати їх у термінах витрат і прибутків для окремого індивіда, враховуючи жорстку конкуренцію на ринку праці. Фірми та суспільство також вважають роль освіти і підготовки фахівців ключовою на тлі швидкого індустріального розвитку, коли потрібно завоювати і утримати перевагу в конкурентній боротьбі.

Зміни в попиті на послуги освіти не тільки стосуються окремих моментів доступу до освіти протягом життя людини (споживача), але і покликані зробити більш гнучкою пропозицію в сфері освіти в кожен з цих моментів. Отже, більш популярною стає модель «оперативної поставки», яка вперше була випробувана в японській автомобільній промисловості. Це означає, що споживач може отримувати освітні програми (часто короткострокові) у тому вигляді та у той час, коли в цьому виникне необхідність. Те, що пропозиція на ринку освіти має відповідати моделі «оперативної поставки», має цілий ряд наслідків. По-перше, освіта скоріше «тягнеться» за ринковим попитом, ніж «проштовхується» самостійно. Це означає, що **зміст освіти неухильно підганяють під комерційні потреби**. Напрямку це здійснюється через гранти від компаній і підтримку, що надається окремим курсам, відділам та дослідницьким проектам, через купівлю освітнього продукту для працівників. Побічно система впливає і на індивідуальний попит, «смикаючи за ниточки» на ринку праці. Таким чином, **попит на прикладні спеціальності витісняє попит на більш традиційну академічну освіту** – звідси зростання популярності курсів менеджменту, медіа, маркетингу та інформаційно-комп'ютерних технологій і, навпаки, падіння популярності і затребуваності гуманітарних предметів. У глобальному світовому масштабі – це тенденція до вивчення англійської мови як іноземної та викладання інших прикладних предметів саме на ній, так як англійська є мовою спілкування для міжнародного бізнесу.

По-друге, збільшення гнучкості пропозиції на ринку освітніх послуг вимагає шукати нові засоби для постачання цих послуг. Це призводить до більш частого використання і застосування високотехнологічних засобів, таких як інтернет та супутникове телебачення, тому що користувачі сподіваються, що з їхньою допомогою вони зможуть впоратися з гнучкістю пропозиції і попиту, не пускаючись в зайві витрати. Що саме по собі породжує ще більший попит на освіту, яка розповсюджується за допомогою високих технологій.

Усі уряди, регіональні організації та світові інститути наразі зайняті проблемою «економіки, заснованої на знаннях». Особливо добре це вбачається із «Лісабонської стратегії», мета якої – зробити з Євросоюзу «співтовариство з найбільш конкурентоспроможною та найдинамічнішою в світі, заснованою на знаннях економікою», у зв'язку з чим було запропоновано понад 40 законопроектів [13].

Проект із заснованого на знаннях реструктурування можна вважати останньою тенденцією в глобальній суспільній та економічній перебудові. Її провокує нескінченна боротьба за



конкурентоспроможність, засоби якої – експлуатація новітніх технологій виробництва, розширення виробництва або спроба зайняти певну нішу на ринку.

У освіти в цьому реструктуруванні два основних аспекти.

Перший із них пов'язаний із вирішенням проблем гнучкості ринку праці. Переважно освіта повинна підвищити продуктивність праці в конкретній державі або регіональному блоці [42]. При гнучкій та динамічній економіці це завдання ускладнюється подвійно, тому що механізми, покликані підвищити продуктивність, можуть постійно переміщуватися і змінюватися.

По-друге, освіта при такому реструктуруванні є, в принципі, одним із секторів промисловості, які підлягають комерціалізації, тобто теж має націлюватися на отримання прибутку. Основний засіб зробити роль освіти головною в підвищенні продуктивності праці на нинішній стадії заснованого на знаннях глобального реструктурування світової системи – це партнерство з комерційними структурами. Необхідність чітко реагувати на вимоги ринку праці і засноване на знаннях реструктурування – дві проблеми, актуальні для багатьох країн світу. Більшість розвинених країн і навіть деякі з тих, де тільки розвивається ринкова економіка, у вирішенні обох завдань бачать можливість досягти максимальної конкурентоспроможності на міжнародному ринку.

У результаті багато хто сприймає **освіту як комерційно вигідний сектор економіки**, здатний приносити 2 трильйони доларів на рік [45]. Розміри цього ринку означають, що приватний сектор кровно зацікавлений в експлуатації освіти [Див.,напр. 12]. Для цих цілей у Канаді було організовано щорічний міжнародний форум фірм та інвесторів, які бажають розробляти цей ринок. У центрі уваги світового ринку освіти знаходяться «комерційні угоди – купівля і продаж продукції, прав, послуг та систем, а також пошук партнерів, інституційних моделей та експертиз, які найкращим чином відповідали б конкретним потребам» [51].

## 2. Новітні процеси у розвитку та поширенні освітніх послуг: переваги і небезпеки

Необхідність надати пропозиції велику гнучкість призвела до пошуку нових технологій для поширення освіти. В останні роки можна було спостерігати зростання популярності **інтернет-університетів**.

Це – розповсюдження продукції освіти за допомогою електронних засобів, таких як Інтернет і супутникове телебачення. Ці засоби вписуються в концепцію «оперативності», дозволяючи забезпечити «оперативну поставку» продукту, і на цей момент становлять великий інтерес для урядів, університетів та ділових структур. Рівень складності таких засобів широко варіюється. Спрощені варіанти, на зразок тих, які вже використовуються університетом Фенікса, штат Арізона, вдаються до електронної пошти для розсилки лекцій та конспектів і застосовують інтернет-технологію чатів для організації онлайн-семінарів. Більш складні моделі використовують інтерактивні інтерфейси у мережі, і можна припустити, що наступна хвиля цифрового телебачення теж буде інтерактивною [7].

Як один із прикладів такого ускладненого виду комунікації можна назвати провайдер, створений двома випускниками Кембриджа з метою навчання за допомогою електронних засобів. «Боксмайд» (Boxmind) надає доступ до онлайн-лекцій, які читають всесвітньо визнані вчені, до наукових джерел, діючи при цьому в режимі «оперативної поставки». Інтерфейс Боксмайнда ділить екран на чотири різні вікна. В одному йде відеоролик з лекцією. В іншому змінюються зображення, які її ілюструють. Двоє інших вікон подають текст і посилання на закладки в лекції. Є ще список гіперпосилань на процитовані в лекції документи і багато пов'язаних з ними джерел, які можна знайти в мережі. До них можна перейти відразу, зупинивши лекцію. Боксмайд – це не інтернет-університет як такий, але все ж він створений для того, щоб допомагати освітнім установам і корпораціям використовувати на повну силу електронні засоби поширення навчального матеріалу. І звичайно, формат Боксмайнд дає уявлення про те, як може працювати складна платформа інтернет-університету [4; 5].

Зацікавленість ринків дистанційної освіти, що розвиваються у в подібних проектах, підтверджується створеними програмами на китайському – у 2003 р. і на іспанському (для Латинської Америки) – з 2006 р. [6]. Компанія Томсонс – **парасолькова корпорація** для безлічі відгалужень організації в різних регіонах світу, що дозволяє їм під приводом внутрішньоорганізаційної торгівлі концентрувати прибуток у регіонах з низьким оподаткуванням і обходити регламентацію з торгівлі та якості. У компанії є підприємства, які займаються супутниковим телебаченням, і їх основна освітня філія, *Thomson Learning*, наразі поставляє освітні програми корпоративним клієнтам [47]. У

глобальному відношенні існують різні підходи до того, щоб налагодити гнучку систему дистанційного навчання через Інтернет, особливо в Англії [50]. У Сполучених Штатах досяг значного успіху в цьому напрямі університет Фенікса, який пропонує отримання дипломів онлайн. Наразі у зазначеному університеті навчається 15 000 студентів і всі лекції та семінари проходять у мережі, по електронній пошті та в чатовому режимі [49].

Основні дослідницькі інституції Америки, такі як університети Берклі, Мічиганський, Колумбійський тощо, пов'язані з провідними постачальниками знань у приватному секторі, наприклад Time Warner, Disney Corporation, Microsoft, Cisco і т.д. Вони вступають в партнерські відносини, метою яких є розвиток стратегій та підтримки, необхідних для наступу на світовий ринок вищої освіти у XXI ст. Інші спільні підприємства – це Пірсонс, що володіє Financial Times Group і пропонує програми інтернет-навчання в асоціації з різними ВНЗ, які включають університет Херіот-Ватт в Единбурзі. Відкритий університет Великобританії об'єднується з американською компанією UNEX, яка організовує інтернет-університет під ім'ям Cardean, матеріали для якого надходять із різних ВНЗ з усього світу, включаючи Лондонську школу економіки.

Корпоративних університетів у США теж значна кількість: 1600 вже існують, а в Австралії є ряд інститутів, таких як Western Governors University і Motorola University, які пропонують повноцінне дистанційне навчання онлайн. Є ще Корейський віртуальний університет з декількома мережевими інститутами [19]. У країнах «третього світу» Світовий банк і ЮНЕСКО спонсорують Африканський віртуальний університет, який об'єднує 22 африканських інституції і викладачів відомих ВНЗ Північної Америки, Африки і Європи за допомогою передач по супутниковому ТБ і відеозаписів на касетах [11].

Основний висновок, який випливає з вищесказаного, – це вимушена конкуренція ВНЗ один з одним на дедалі розширюваній міжнародній арені освітніх послуг.

Розвиток гнучкого дистанційного навчання з використанням електронних технологій у контексті лібералізації з подачі Генеральної угоди з торгівлі послугами призведе до підризу територіальної та місцевої бази ВНЗ. Провідні університети зможуть боротися за студентів в будь-якому куточку світу. Можливо, виникне тенденція до організації місцевих філій університетів, які на той же час матимуть зв'язки по усьому світу, як, наприклад, уже діючий університет Фенікса.

Однак, беручи до уваги витрати на забезпечення цих зв'язків, існує велика вірогідність створення стратегічних альянсів між університетами, що дозволить їм витримувати конкурентну боротьбу на світовому ринку. У результаті можливе різке збільшення ресурсів для ВНЗ і зниження витрат шляхом раціоналізації, тому що всередині таких альянсів буде поступово відпадати необхідність для кожного окремого ВНЗ дублювати весь спектр послуг. Таким чином, альянси зможуть скористатися перевагою репутації одного з вхідних у них ВНЗ у конкретній галузі знання і зосередити спільні зусилля на його просуванні. Тоді інші члени альянсу стануть просто філіями цього ВНЗ, пропонуючи лише частину послуг, наприклад семінари або наукову підтримку. Курс навчання буде розроблятися в одному із ВНЗ альянсу, а лекції будуть читатися по Інтернету або цифровому ТБ, причому їх викладання будуть прагнути (і прагнуть) володарів «імен» у цій сфері. Такі альянси, можливо, об'єднуються зі стійкими і розвиненими комерційними структурами, які мають досвід і хист у постачанні освітнього продукту та володіють необхідним інтерфейсом, тобто – з великими компаніями у сфері комунікаційних технологій.

Вплив зростаючого попиту на позитивний доступ до освіти для перепідготовки, особливо з боку комерційних структур, означає, що структура забезпечення вищої освіти зазнає радикальних змін. Поступово будуть все більше і більше змушувати ВНЗ за допомогою фінансового «батога» складати програми так, щоб вони відповідали потребам ринку. ВНЗ доведеться замість надання розрахованої на певний (декількарічний) термін послуги на початку кар'єри перейти на постачання все більш комерційно орієнтованих короткострокових курсів у різні моменти кар'єрного зростання своїх «споживачів». Також ВНЗ, можливо, доведеться змагатися за контракти з великими корпораціями і роботодавцями. Постійно мінливий характер ринку означає, що ВНЗ будуть змушені давати «гарантію» або якимось чином обмежувати в часі надані ними послуги з професійної підготовки, і така практика вже є в університеті Південної Флориди [33, 10].

Це означає, що якщо від студента будуть потрібні протягом певного гарантійного періоду після закінчення навчання якісь знання, яких йому не надали в період навчання, то він зможе пройти перекваліфікацію безкоштовно.

Не кожному ВНЗ вдасться витримати конкуренцію на цьому ринку. Виникне певна ієрархія ВНЗ, поділ на ті, які зможуть забезпечити вихід на світовий ринок, і на менш амбітні і гірш укомплектовані. Така ієрархія призведе до появи відокремленого *транснаціонального класу менеджерів глобальної економіки*, і за останні 30 років тенденції до цього вже відзначалися в багатьох дослідженнях [1; 2; 14; 15; 30; 36; 45]. Це буде дещо нагадувати ситуацію розколу між постачальниками вищої освіти з ВНЗ різного рівня, які працюють на різних рівнях інтегрованого, але все ж значною мірою розшарованого світового ринку робочої сили. А це, у свою чергу, означає диференціацію плати за навчання, яку будуть стягувати ВНЗ, працюючи на ці різні рівні даного ринку. Працівники сектору вищої освіти теж відчують на собі вплив структурного розшарування ВНЗ.

Раціоналізація як результат формування стратегічних альянсів може призвести до кількісного і якісного скорочення посад, оскільки викладачів, професорів, не зайнятих у провідних ВНЗ, можна буде наймати на тимчасовій основі та в якості асистентів. Це потягне за собою подальші наслідки для асистентів та лаборантів, тому що раціоналізація зведе нанівець попит на їхні послуги. Те, що попит набуде більш короткострокового характеру, викличе велику гнучкість і посилить ієрархізацію робочої сили в академічній сфері. Почнеться зростання числа короткострокових контрактів і контрактів із фіксованим терміном, а також збільшення числа контрактів, які передбачають консультативну роботу. На тлі розширення Євросоюзу це може означати, що англомовні вчені з менш розвинених європейських країн зможуть безпосередньо конкурувати з вченими країн ЄС, тим самим здійснюючи понижуючий вплив на зарплату. Розвиток телекомунікацій може також призвести до того, що, як у випадку з освітнім компонентом університету Фенікса, викладачів можна буде наймати з усього світу, щоб вони могли працювати в комп'ютерній мережі. Це також сприятиме зростанню глобальної конкуренції на ринку праці з уже знайомими нам наслідками в тому, що стосується вакансій, зарплати, строків та умов найму.

Якщо освітні профспілки не будуть більш рішучими у своїх спробах домогтися національної консолідації та міжнародного співробітництва, вони можуть виявитися абсолютно безсилими перед обличчям описаних вище змін. Без твердої і єдиної національної бази цілком ймовірно, що достатньо буде поповнення в заробітній платі (особливо для тих, хто знаходиться на піку зростання в початковий період), щоб перешкодити ефективним колективним діям. При відсутності спільної міжнародної мережі профспілки залишаться вразливими для наслідків подальшого міжнародного поділу академічної праці та внутрішньої конкуренції [30, 67].

Наслідки цих змін для академічної свободи будуть величезними. Свобода вчених домагатися якості своїх власних досліджень і слідувати власним навчальним планам опиняється під загрозою через прагнення залучити зовнішні джерела фінансування. У міру того, як зростає це прагнення, і того, як посилюються раціоналізація, комерціалізація і впроваджується гнучкість робочої сили, наукові дослідження будуть все більше і більше підганятися під комерційно вигідні операції. Це відіб'ється і на навчанні, тому що зростаюча конкуренція і гнучкість на ринку праці створює попит тільки на комерційно окуплювані навички. Дослідження та предмети, які мають меншу комерційну цінність, будуть потроху витіснятися, як при природному відборі.

У глобальному відношенні результатом стане відсування на периферію неангломовних і некомерційних досліджень і навчальних предметів. Як вже можна спостерігати у ряді навіть розвинених країн, наприклад Японії, спостерігається тенденція до застосування саме англійської мови у навчанні та публікації робіт. Отже, конкурентна перевага Британії/США у цій сфері виявиться короткочасною, тому що англійська мова швидко отримує повсюдне застосування.

Раціоналізація і розповсюдження навчання за допомогою телекомунікацій також означає, що вища освіта в країнах, які розвиваються буде швидше імпортуватися, з усіма наслідками, які випливають звідси у вигляді культурної однорідності та «імперіалізму» у сфері знання. Засоби, якими буде проводитися в життя цей процес, вже існують, причому називаються вони «розвитком», наприклад у вигляді спонсорованого Світовим банком Африканського віртуального університету [11, 1]. До того ж є небезпека того, що цей розвиток буде все більше оцінюватися з позиції комерційної вигоди, а не інтересів суспільства в цілому.

Суспільство не тільки програє, втративши різноманітність і повноту освіти, що вже саме по собі гідно жалю, а й опиниться в небезпеці, зіткнувшись із проблемами, зумовленими безсумнівною нестабільністю через можливі прийдешні зміни. Мотив *отримання комерційної вигоди* ускладнить

проведення суспільно корисних, фундаментально-наукових, але комерційно збиткових (чи на цьому етапі – неприбуткових) досліджень. Як вже можна спостерігати у ряді сфер, таких як сфери харчування, суспільна безпека та охорона навколишнього середовища, покладатися на вигоду тут було б стратегічно нерозумним і очікувано проблемним. Більш того, як показує історія, вирішення кризової ситуації завжди залежало від інноваційних та критичних знань і університет як інституція завжди був джерелом значного і важливого опору репресивній і антисуспільній державній владі. Якщо **комерціалізація виробництва знань** буде безперешкодно продовжуватися в тому ж дусі, з усіма подальшими обмеженнями академічної свободи і справді інноваційного мислення, може статися, що виявиться складним створити **альтернативні освітні структури**, щоб впоратися з можливими проблемами.

### **3. Роль держави і неоліберальний проект підпорядкування суспільно-громадських послуг ринковим стандартам в перспективах процесів комерціалізації освіти**

Підйом конкурентоспроможної держави у світлі змін світової економіки у 1970-х і початку 1980-х рр., був продовжений і в інституційних трансформаціях глобальної світової системи 1990-х і початку 2000-х рр. іа відобразився і в сучасних тенденціях розвитку вищої освіти та галузі підвищення кваліфікації.

Одним з аспектів цього є продовження неоліберального проекту підпорядкування суспільно-громадських послуг ринковій дисципліні. Поступове включення ринкових механізмів і конкуренція в бюджетному фінансуванні, яке неухильно скорочується, і, навпаки, зростання приватного фінансування як за рахунок іноземних компаній, так і за допомогою розвитку власних комерційних структур – все це свідчить про те, що процес комерціалізації світової і національної освіти на глобальному рівні йде повним ходом.

Однак, комерціалізація вищої освіти – це частина процесу інтенсивної, «заснованої на знанні» перебудови, покликаної створити конкурентну перевагу в умовах, коли у глобальному контексті більш традиційне виробництво зазнає збитків. У результаті вища освіта знаходиться на порозі власного промислового перевороту. Цьому сприяє і гнучкість ринків праці в розвинених країнах. Втручання держави також спрямоване на те, щоб впоратися зі зростаючим у результаті безробіттям та розробити механізм, чутливий до коливань ринку, для забезпечення швидкої перекваліфікації, в першу чергу, з метою зменшення або пом'якшення соціальної напруженості, викликаній гнучкістю ринку праці, та успішної боротьби за можливе в майбутньому фінансування нових секторів економіки.

І тоді ми знову зможемо спостерігати конкурентоспроможну державу в дії, з втручанням в ринкову економіку, спрямованим на те, щоб залучати все більше інвестицій, а не на те, щоб забезпечувати неприбуткові послуги і розвиток академічного, фундаментального наукового знання поза ринком. У результаті – поширення завдань накопичення капіталу на науково-дослідний, освітній суспільний сектор, а також на індивідів і соціальні класи.

Безсторонні результати цієї перебудови виправдовуються комплексом політичних та ідеологічних догматів. Модернізація за неоліберальною моделлю презентує розширення ринку як міру в умовах сучасної світової економіки вимушену і неминучу. В середині цих «меж можливого» уряди намагаються домогтися конкурентної переваги виключно шляхом швидкого реструктурування існуючих і нових секторів економіки. У центрі цих перетворень – дослідження і проекти, спрямовані на те, щоб зберегти аспекти виробництва, які надають високу додану вартість і одним з них є продаж продукції вищої освіти, щоб отримати комерційну вигоду в міжнародних промислових змінах. Неоліберальні уряди також прагнуть використовувати «конкурентну перевагу» для виправдання цього реструктурування, називаючи його модернізуючою силою, яка створює вигоди для працівників, оскільки дозволяє робочій силі оперативно реагувати на коливання ринку.

Роль держави при цьому виявляється в декількох аспектах. По-перше, уряди почали комерціалізацію вищої освіти незалежно, не чекаючи міжнародних юридичних угод. Роль міжнародних угод, таких як *Генеральна угода з торгівлі послугами*, для держав, які знаходяться в авангарді процесів лібералізації і комерціалізації освітніх, суспільних послуг, зводиться до того, щоб «закріпити» комерціалізацію в тих сферах, де вона вже почалася. Примус, таким чином, спрямований на ті держави, які намагаються чинити опір диктованій глобального ринкового капіталізму. І навіть тоді часто саме ті держави, які мають намір розробити і застосувати радикальні реформи, що потребують

розширення капіталістичної дисципліни. Це призводить до того, що протестуючі проти неоліберальної моделі освіти в основному зосереджуються на обговоренні міжнародних угод, на зразок Генеральної угоди про торгівлю послугами, а це приносить лише часткові результати, якщо мова йде про ефективний опір. Як показує існуючий досвід сучасного розвитку системи вищої освіти в ЄС, опір освітньому неолібералізму повинен виробити більш чіткий теоретико-практичний підхід до такого різновиду угод, щоб зрозуміти взаємозв'язок між політичними структурами та історичним шляхом розвитку глобального капіталізму [30, 29]. Якщо цього не зробити, може статися так, що чинити опір поширенню тотальної комерціалізації освіти і наукового знання, системі Генеральної угоди з торгівлі послугами на інші суспільні послуги буде вже занадто пізно і врятувати вищу освіту від комерціалізації і всіх її наслідків вже не вдасться.

**Проблема комерціалізації системи освіти і навчання і поширення комерційного сектору на всі рівні освіти** є гострим і дискусійним питанням, яке досить часто обґрунтовується своїми апологетами тим, що створення комерціалізованої системи освіти стане лише «додатком» до наявних державних систем і це «доповнення» допоможе поліпшити надання знань, «плюралізувати» пропозицію послуг освітніх.

Альберт Хіршман – впливовий американський економіст німецького походження, основними темами досліджень якого є політична економія, політична ідеологія, менеджмент – ще чверть століття тому показав, чому тотальне впровадження комерційного (зокрема, приватного) сектору чи комерціалізація суспільно-державної сфери досить часто руйнує сектор громадський і завдає шкоди суспільству й державі в цілому [48, 62]. Багаті верстви зосередять у своїх руках приватний сектор, щоб мати можливість вимагати більш якісні послуги. А оскільки вони і так вже більше інших впливають на державну політику, їх переорієнтація на приватний (точніше, – комерційний) сектор призведе до того, що держава почне «позбуватися» від ставших тягарем суспільних потреб: раз у інших менше грошей, нема чого особливо турбуватися і про їх думку. Якість державних послуг буде знижуватися, а комерціалізованих і приватних – підвищуватися. Ті, хто зможе собі це дозволити, будуть користуватися приватними послугами, державні ж послуги незабаром перетворяться на єдиний вихід для нужденних найбільш вразливих верств.

Це, у свою чергу, *збільшить і закріпить соціальну нерівність*. Багаті, отже і будуть більш освіченими, висококваліфікованими і здатними впливати на суспільні процеси з вигодою для себе. Решта змушені будуть ставати все менш освіченими, все менш здоровими, підготовленими, а отже можливість висловлювати свої освітні, економічні і суспільно-політичні інтереси для них буде звужуватися до тих пір, поки не зникне зовсім – тому сьогодні і поширюється все сильніше аполітичне ставлення до соціальної боротьби.

Хоча відповідно до загальної схеми вищеописані довгострокові *наслідки масштабного впровадження комерціалізованого сектору освіти і занепаду доступності суспільно вагомого освітньо-наукового сектору* могли би бути відстрочені, неоліберальні уряди іноді діють так, ніби бажають всього цього досягти негайно. Комерційні заклади вже залучають громадські фінанси, але це будуть робити ще й комерційні школи.

Уряди багатьох транзитивних пострадянських країн заохочують комерціалізацію окремих видів освітніх послуг, в тому числі і тих, які не можуть існувати без системи державної підтримки – адже суспільний сектор тепер повинен заробляти й економити гроші. Комерційні освітні послуги, таким чином, буквально паразитують на суспільному секторі: за гіпотезою урядів приватизовані служби, щоб заробляти більше, стануть більше працювати. У реальності для суспільного сектору це означає більший обсяг праці і меншу заробітну плату. Тут реалії пострадянської комерціалізації освітніх послуг відрізняються від моделі Хіршмана: по теоретичній моделі повинен зруйнуватися тільки суспільний сектор, а в пострадянських країнах реально ж комерціалізація призводить до втрати якості державно-суспільної сфери освіти, а разом з нею і її супутника – наукового сектору.

В освіті суспільні фінанси «потечуть» у комерціалізовані школи, ВНЗ, покликані «плюралізувати» пропозицію освітніх послуг. Тому заявлена «плюралізація» означає тільки збільшення ідеологічного контролю над деякими групами молодих людей. Якщо конкретніше, то за моделі комерціалізації освіти держава стане давати суспільні гроші освітнім організаціям, які будуть разом з нею, але більш суворо і послідовно (спираючись на відсутність суспільного контролю), ідеологічно «виращувати» молоді покоління – хоча і не обов'язково більш ефективно. Таким чином, вкладені в них державою суспільні

фінанси, покликані вивести освіту з жалюгідного стану, почнуть закладати неоліберальні комерціалізовані принципи в суспільну свідомість. Це, звичайно, призведе до посилення деінтелектуалізації освіти, зменшення рівня її доступності, до соціальної напруженості, до соціальної боротьби.

На жаль, наслідки не обмежуються тільки пограбуванням суспільних багатств. Нам навіть не потрібно гадати, до чого комерціалізація освіти може призвести в майбутньому – досить просто подивитися на результати, отримані в освіті досі, у результаті розвитку даних тенденцій.

Комерційна освіта, її «вища школа», крім назви, не має нічого спільного з якісною університетською освітою.

І вже хоча б тому, що чинить руйнівну дію: комерційні освітні заклади мають вузьку спеціалізацію, залежать від інших центрів інтелектуального виробництва, передають навички, а не знання, але в той же час – завдяки «невидимій руці» ринку – мають можливість робити вигляд, ніби дотримуються критеріїв, необхідних для справжніх університетів.

Університети ж не виступають проти них, але якраз навпаки: саме присутність комерційних «вищих» освітніх установ і неоліберальна риторика урядів є достатніми умовами для того, щоб і на державні університети поширився ефект комерціалізації. Тепер університети не потребують фундаментальних досліджень, а женуться за короткостроковими і прикладними; навчальні курси усе частіше стають вузькоспеціалізованими і орієнтованими на ринок; дослідження – більш обмеженими (застосування завчених навичок, а не творчий підхід) і рутинними.

Комерціалізація і безмежна приватизація освіти, з одного боку, створює комерційну карикатуру на університети, а з іншого – прискорює розпад справжніх університетів, що не виключає в майбутньому конфліктів, пов'язаних з їхнім інтелектуальним занепадом. Комерціалізація освіти і, особливо, вищої, призведе до зниження інтелектуального потенціалу усього суспільства, поширенню середньовічного мракобісся з одного боку і надексплуатації когнітивного капіталізму – з іншого. Але цілий ряд досліджень недавнього часу показує, що ринковий механізм не підходить для продуктивного або ефективного забезпечення суспільних послуг, а служить насправді в основному для наживи за рахунок суспільства [38; 39; 44].

Проникнення ринкових принципів у вищу освіту вже зараз можна відчувати на різних рівнях. Один з основних кроків, зроблених неоліберальними урядами щодо впровадження нових, більш гнучких вимог ринку у виробництво і поширення знання, – це реструктурування і скасування державно-громадських фондів. Фінансування було переведено на більш короткострокову, цільову і конкурентну основу. Освітні установи відреагували на це подвійно. По-перше, зросла конкурентна боротьба за кошти, а це означає, що навіть у бюджетному фінансуванні почав проявлятися ринковий підхід. У результаті – збільшення числа короткострокових контрактів та контрактів із жорсткими термінами для наукового і педагогічного загалу, експлуатація «випадкових» працівників, наприклад аспірантів – помічників викладачів, найм інших працівників на підконтрактній основі – починаючи від двірників і прибиральників і закінчуючи комп'ютерною та іншими службами ВНЗ. Сприяє такому становищу і зростання розвитку управлінських структур, і практика підризу професійної автономії – так звана «пролетаризація» професорського загалу. Таким чином, сфери розвитку переводяться на ринкову основу, та індивідуальні контракти продовжують або не продовжують за результатами виконаної роботи.

По-друге, скорочення фінансування означає, що ВНЗ у пошуках коштів на наукову і навчальну діяльність змушені звертатися до приватного сектору – чи безпосередньо через партнерство, через гранти під конкретні курси або дослідницькі проекти, або обхідним шляхом – через комерціалізацію самого університету. В останньому випадку ВНЗ змушений пропонувати комерційно окуплювані послуги, наприклад надавати приміщення під конференції, щоб субсидювати свою основну діяльність – надавати вищу освіту і займатися науковою діяльністю.

Неоліберальні ідеологи заявляють, що ВНЗ повинні розробити нові системи функціонування, які б збільшили спеціалізацію і в яких однією з основних рис було б надходження фінансів ззовні. Звідси випливає, що університетам слід визначитися з основною діяльністю, можливостями зайняти свою нішу і профілем фахівців, яких вони готують – тобто виробити орієнтований на споживача підхід до освіти і підготовки фахівців.

У зв'язку з цією проблемою виникає ще одне питання. У соціально-гуманітарних та економіко-політичних підручниках – що вітчизняних, що зарубіжних – обов'язково присутня теза: демократія та ринкова економіка – близнюки-брати, і коли немає демократії, то немає і ринкової економіки, а коли немає ринку, то немає і демократії. І це незважаючи, наприклад, на фашизм 1930-х або диктатури 1950–90-х та 2000-х рр., які підтримували і підтримують приватних виробників, власників і товарно-ринкових економічний устрій.

Виникає цікава і облудна річ. Коли нам говорять (і пишуть у підручниках) про свободу торгівлі та про свободу політичну, зверніть увагу, що там просто використовується одне й те саме українське слово – «свобода», хоча в даному випадку (наука, економіка, політика тощо) в англійській мові використовуються два різних слова – «liberty» і «freedom». В українській мові можна знайти багато таких прикладів слів-омонімів (це слова, що мають однакове звучання й написання, але зовсім різне значення). Наприклад – балка (дерев'яний чи металевий брус), балка (яр). Тому, насправді, спроби політичну свободу і свободу торгівлі поставити в один ряд виглядають так само, як якщо ми прирівняємо балку будинку до балки в якійсь місцевості (наприклад, – в степу). Тут просто правильним підбором слів (свобода – це ж добре!) створюється позитивне або негативне сприйняття тих чи інших теорій і політико-економічних методів незалежно від змісту цих теорій і методів. Ось і виходить, що ринкова свобода хороша тільки тому, що це – свобода, а те, до чого вона приводить на практиці, залишається в тіні.

Але, зверніть увагу, що в традиційній англійській мові є поділ понять, якого немає в українській мові. Свобода політична називається «liberty», а ось поняття свободи торгівлі звучить як «freedom». І був знаменитий випадок в кінці XVIII ст., коли вже починалася Французька революція – один англійський купець побудував корабель, який називався «Liberty», і його компаньйони відмовилися вкласти гроші в цей корабель, поки він не перейменує його у «Freedom». Вони сказали, що «liberty» – це огидна яacobинська ідея, яка буде відлякувати клієнтів, а ось «freedom» як свобода торгівлі – це добре, це буде сприяти успіху на ринку. Цей конкретний епізод дуже чітко відображає, на мій погляд, дихотомію політичної громадської свободи і свободи для капіталу. Зрозуміло, що автори підручників або погано знають предмет, або свідомо не включають це в свої посібники – відповідно з ідеологічним замовленням. Це окреме питання, причому його не можна звести до політики та економіки, воно стосується вже ідеологічного стану гуманітарної науки і панівної ідеологічної настанови української освітньо-наукової адміністрації.

Чи можливо взагалі в сучасній ідеологічній ситуації добитися появи в підручниках, науці і освіті менш заідеологізованих і більше відповідних фактам підходів? Абсолютно ідеологічно нейтральні наукові соціально-гуманітарні концепції, методології освіти, підручники – це утопія, тим більше коли мова йде про вже близьку нам епоху. Тут є два шляхи. Можна прагнути до деякої збалансованості, яка дозволяє побудувати підручник за відкритим принципом, де наводяться більш-менш збалансовані аргументи на користь різних точок зору. Другий варіант – коли є рівний доступ (кількісний і якісний) до підручників, написаних з протилежних ідейних позицій, і підручників, написаних з ліберальних позицій. Потрібна хоч якась можливість вибору.

Але тут є ще одна проблема. Радянські підручники, побудовані на марксистських – хоча б декларативно марксистських – позиціях, породжували схильність до системного *мислення* і давали інструментарій, який був придатний для *критичного аналізу*. Таким чином, вони давали людині можливість самостійно долати обмеженість тієї догматики, яка лежала в їхній же основі. Природно, передбачалося, що вся критика буде звернена на «прокляте минуле» і «проклятий капіталізм» і ніхто не буде використовувати цей самий інструментарій для того, щоб критикувати радянську реальність. Але, з іншого-то боку, якщо у людини вже виявився цей інструмент аналізу і пізнання, ніхто не може заборонити їй, хоча б приватним порядком, потайки, застосувати його до іншого об'єкта. Що, власне, й відбувалося.

І проблема саме в тому, що сучасні підручники позбавляють учня/студента подібного роду інструментарію для теоретичного та критичного аналізу. Найголовніше і найнебезпечніше – це абсолютно догматичний характер сучасної соціально-гуманітарної (насамперед – політико-економічної) освіти.

Таким чином, наприклад, панівну нині теорію модернізації чи цивілізаційну теорію не можна назвати науковими, якщо вони не мають цього інструментарію і вступають у протиріччя з фактами.

Безумовно, не можна. Їхній догматизм перевершує догматизм радянського часу, тому що останній був змушений працювати з системою теоретичних ідей, конструкцій, методів, які самі по собі не були догматичними. Це, до речі, добре було видно по радянським ідеологам. Їм же доводилося постійно придумувати різні теоретичні ходи, обгрунтовуючи, чому нічого не можна змінювати в марксистській теорії. Потужна теоретична робота була спрямована на те, щоб подолати розвиток теорії. Люди не те що нічого не робили багато років – вони багато років намагалися по-новому пояснити, чому нічого не потрібно робити, придумуючи все більш витончені пояснення. Всі знають, всі пишуть, що радянська система була неймовірно лицемірна. Але при цьому не ставиться питання, чому вона була лицемірна? Це пов'язане з тим, що в якості ідеологічної основи вона взяла гуманістичні та демократичні принципи і тому була змушена постійно зображати з себе те, чим вона в принципі не була.

Який же вихід – що ж тоді робити з такими підручниками, з такою ситуацією в освіті? Треба писати інші підручники – навіть ті, які в силу нині панівних ідеологем не завжди будуть отримувати міністерського схвалення, тобто відповідного рекомендаційного схвалення (грифу «*Рекомендовано для ...*»). Але тоді можливе повторення ситуації, притаманної деяким країнам «третього світу», які зараз стрімко виходять у лідери регіонального та світового рівнів у галузях економіки та системи наукового знання. Там більш-менш прогресивні тенденції в освіті, включаючи й ідеологічно альтернативні, проникають в приватні або наполовину приватні навчальні заклади, а не в державну школу. І в тій же Латинській Америці, як не дивно, таку роль відіграють навчальні заклади, які знаходяться під контролем єзуїтів. Чому дуже багато прогресивних лідерів в Латинській Америці закінчили єзуїтські школи? Тому що саме єзуїтами підтримуються приватні прогресивні навчальні заклади, і туди, як правило, йдуть діти не із найнижчих верств населення, але і не з еліти. Це пов'язано з тим, що, з одного боку, під дією ліберальних реформ в освіті відбувається ерозія загальноосвітньої державної школи, а з іншого боку, значна частина середнього класу не може дозволити собі елітної освіти за західним зразком. Все це перетворює доступ до прогресивних ідей та до критичних теорій в якусь розкіш, до якої може дорватися тільки більш-менш забезпечена частина суспільства.

Державна ж школа дає дуже догматичну і конформістську освіту. Звичайно, не скажемо, що це хороше рішення, але розвиток може піти саме цим шляхом. Але ці люди мають можливість вирватися з розвалені системи державної освіти і перемістити своїх дітей у частково комерційні навчальні заклади, які користуються певною автономією. Однак зараз у Україні в переважній більшості платних шкіл/вищих навчальних закладів якість освіти нижче, ніж у державних. Зате в деяких відомих державних школах з високим статусом, що працюють у контакт з найпопулярнішими ВНЗ, зуміли уникнути деяких негативних елементів т.зв. «реформування». І зберегли колишній високий рівень.

Зрозуміло, що потрібно рятувати те, що залишилося фундаментального й прогресивного від радянської школи. Але якщо не буде грошей вкладено в освіту, то ніяке «зовнішнє незалежне оцінювання» не допоможе. Якщо не будуть гроші вкладені в освіту, якщо не буде забезпечена мінімальна автономія навчального процесу при використанні цих грошей, але не ректорами/директорами, а саме освітніми колективами в цілому, то так і буде продовжуватися деградація освіти. Поки її рятує інерція, адже цю систему не можна розвалити відразу. Але якщо реформа буде продовжуватися в тому ж дусі, то і наслідки будуть відповідними. І нічого тут не зробиш, поки не зміниш все суспільство в цілому. Якщо будуть якісь зміни у змісті та ідеології реформи освіти, тоді, звичайно, інша справа. Але ж чому неоліберальна влада повинна це зробити, чому вона повинна зробити освіту/школу іншою, ніж вони хочуть?

Адже реформа освіти відбувається не просто так. Це класична ситуація, коли еліти позиціонують своє рішення як суто технічне. Вони роблять вигляд, що той чи інший захід відбувається не тому, що їм це вигідно з певних причин, а тому, що, мовляв, для суспільства в принципі *іншої альтернативи немає* або що це просто оптимальний спосіб вирішити, скажімо, проблему освіти. Хоча, насправді, проблеми освіти не є ідеологічно нейтральними. Тут відбувається те ж саме, що і з енергетикою та іншими векторами економічного розвитку, питань власності тощо. Як позиціонують масштабну приватизації чи реформу енергетики? Що проблема не в тому, *хто* отримає прибуток і в *чиїх* інтересах працюватиме колишня суспільно-державна власність та енергетична система, а в тому, що взагалі для економіки, енергетики оптимально діяти *саме так*. Щоправда, всі професійні незаангажовані економісти, енергетики кажуть (а населення це відчуває на своєму споживчому рівні), що, з точки зору технології,



все йде абсолютно навпаки. Але будь-яка реформа такого роду подається як суто технічна. Соціальний, економічний, політичний, ідеологічний, та й класовий зміст просто не згадується.

#### 4. Сучасна інтернаціоналізація дискурсів моделей реформування системи вищої освіти у розвинених країнах

Останніми роками спостерігається тенденція, коли по всьому світу і, особливо, у т.зв. розвинених країнах, освітяни і науковці – учні, студенти, викладачі, дослідники – різними методами протестують, виходять на вулиці, щоб боротися за майже ідентичні цілі: справедливую систему освіти, вільний доступ до неї, подолання неповноцінної нестабільної (*precarious*) зайнятості, покращення поточної життєвої ситуації.

Початок перших десятиліть 2000-х рр. може бути прикладом такого протестного руху: без очевидного зв'язку один з одним протести відбулися в Чилі, Греції, Німеччині, Франції, Італії, Ізраїлі та інших країнах. При цьому проблеми майже скрізь однакові: бюджетна освітня економія, зростання плати за навчання, згортання університетської демократії замість її розбудови, хронічне недофінансування системи освіти. Із 2008-го р. німецькі студенти із змінним успіхом борються проти введення плати за навчання.

Чи можна назвати ці протести революцією, чи революційними – вирішувати, мабуть, самим їх учасникам. Наразі окремі студентські виступи перетворилися на доволі потужний рух у багатьох регіонах Європи та США, з найбільшою активністю у Хорватії, Греції, Австрії, Німеччині, штаті Каліфорнія, у дещо меншому масштабі у Великій Британії, Італії, Швейцарії, Іспанії, Нідерландах, Франції, Македонії, Польщі, штатах східного узбережжя США. Ті чи інші заходи проти економізації освіти та посилення студентської солідарності відбуваються у більшості країн Західної Європи. У Німеччині студентські протести проводяться поряд із доволі потужним рухом школярів та ліцеїстів, у Франції цей рух супроводжувався страйком викладачів проти «реформ Саркозі». Важливою характеристикою цих протестів є доволі високий рівень комунікації між різними центрами протестної активності, схожість їх вимог та подекуди методів. Характерно, що країни «другого», чи то пак, «третього світів», включно з Україною, у цей рух практично не залучені, обмежуючись лише поодинокими виявами солідарності.

Можна сказати, що це перший потужний міжнародний рух, що вийшов за межі стандартних «протестних» тем – альтерглобалістської, екологічної та антивоєнної. Водночас він також має багато особливих аспектів, відмінних від стандартних «протестів». Соціальні й ідеологічні передумови таких потужних протестів не можуть бути зведені до якоїсь однієї причини – її не існує. Тут, як і в більшості інших схожих випадків, маємо справу з множинною, чи то пак, над-детермінацією. У 2000-х рр. наклалися один на одний одразу кілька факторів. Насамперед варто відзначити довготривалий процес економізації освіти:

1. Зменшення державного фінансування освіти з одночасним вторгненням приватних компаній у сферу освіти та науки, аж до приватизації університетів.

2. Експансія неоліберальної ринкової ідеології в освіті – освітні інституції починають орієнтуватися на ринок і намагаються стати економічно «рентабельними».

3. Процес поступового перетворення освіти з дієвого соціального ліфту на елітарний продукт у зв'язку зі згортанням соціальних програм та поступовим уведенням плати за навчання, подорожчання освітніх кредитів та загальним звуженням доступу до освіти.

Аспектом цієї ж проблеми економізації освіти у Європі є сумнозвісний Болонський процес. За красивими словами про «покращення системи освіти» легко простежуються:

- потреба уніфікації освіти у зв'язку з конкуренцією із університетами США та бюрократичними проблемами самого Євросоюзу;

- пов'язана з цією уніфікацією ліквідація навчальних програм «нерентабельних» спеціальностей – у Німеччині, наприклад, це «сходознавчі» дисципліни, «візантиністика» тощо – тобто таких, що не відповідають «теперішнім ринковим вимогам»;

- скорочення часу на навчання – найважливіша проблема, адже в умовах загальної недоступності для більшості студентів стипендіальних програм ті змушені заробляти собі на життя під час навчання або по кілька разів залишати університет, щоб заробити на продовження освіти. Усі ці альтернативні

шляхи отримання вищої освіти Болонський процес ліквідує, вводячи жорсткі часові рамки для отримання освітніх та наукових ступенів.

Результат – обмеження доступу до освіти вищими класами або боргова кредитна яма для представників інших соціальних верств.

Надзвичайно важливою соціальною причиною протестів є пряме подорожчання освіти, що в багатьох країнах Європи здійснюється як частина Болонського процесу – від уведення оплати «додаткових» послуг (як-от користування бібліотекою, скасування пільг на проїзд, зменшення кількості «бюджетних» місць) до загальної плати за навчання, що особливо гостро відчувається у балканських країнах. Так, наприклад, у Македонії з упровадженням «Болоньї» з 2003 р. навчання для студентів за «державною квотою» коштує 600 € на місяць, за контрактом – 1 200 €. Це при тому, що в Скоп'є, столиці Македонії, середня зарплата становить 300 €, а загалом по країні – 150 €.

Цей тривалий процес, що, за різними оцінками, розпочався із середини 1970-х (від згортання «welfare state» – моделі «соціальної держави») та з початку 1990-х (після падіння соціалістичного табору), був особливо загострений фінансовою кризою, яка часто використовувалася і використовується урядами, державним керівництвом освітою, адміністраціями та власниками університетів як привід для зменшення бюджетних витрат і, відповідно, збільшення оплати за навчальні послуги та «ринкового» реформування системи освіти в руслі зменшення державних витрат на освіту.

Зазначена фінансова криза стимулювала й іншу передумову для протестів, тепер уже не суто соціальну, а великою мірою ідеологічну – вона фактично зруйнувала майже двадцятирічну неоліберальну ідею «постполітики», чи то пак неолібералізму як єдиного і найкращого шляху до процвітання світу. Великою мірою дискваліфіковані/дискредитовані після розпаду СРСР соціалістичні й загалом комунітаристські альтернативи останніми роками почали стрімко відновлювати свій вплив – як через загальну руйнацію неоліберального курсу, так і через поширення низової протидії неоліберальній політиці, а також унаслідок зростання серед академічного середовища популярності «лівої» теорії у варіантах Бадью, Жижека, Рансьєра, Гардта й Негрі, Лакло та Муффа та ін.

Таким чином, можна виділити три основні причини і, водночас, передумови освітнього антинеоліберального спротиву в освітньо-науковій сфері – економізація освіти, фінансова криза та ідеологічна реабілітація лівої альтернативи.

Загальною характеристикою протестів є те, що, наприклад, студенти практично цілковито відмовилися від «класичних» форм громадянських протестів – пікетувань, петицій, маршів тощо. Ці методи використовувалися хіба що у Франції й під час загального тижня солідарності студентської боротьби.

У Каліфорнії, центрі освітніх протестів у США, студенти навчилися на власному досвіді – усі ці карнавальні кількамісячні протести у вигляді маршів, пікетувань, вело- й автозабігів проти планів щодо підвищення оплати за навчання зазнали краху: їх просто проігнорували. У Німеччині акції такого типу, що організовуються традиційними студентськими організаціями, сучасні протестувальники прямо називають «демонстраціями стоптаних черевиків» («Latschdemo») або «протестом смажених ковбасок» («Bratwurstprotest»).

Наразі найпопулярнішою формою студентської боротьби є «окупація» водночас зі страйком. Утім, тут треба провести важливі розрізнення.

У більшості країн Європи ця окупація зводиться до захоплення студентами одного або декількох головних лекційних залів при одночасному продовженні навчання для охочих. Така ситуація в Німеччині, Австрії, Великобританії, Італії, Іспанії тощо. Ці зали стають майданчиками для формулювання вимог, обговорення стратегії подальших дій, проведення альтернативних семінарів та лекцій – університетським аналогом автономних соціальних центрів у Італії та Франції.

З іншого боку, маємо приклади набагато радикальніших протестів у Хорватії та Каліфорнії. У Хорватії студенти факультету соціальних та гуманітарних наук Загребського університету в розпал місцевих виборів більше місяця утримували свій корпус, повністю припинивши заняття. До них приєдналася велика частина вищих навчальних закладів Хорватії. Після тимчасового припинення протестів хорватські студенти знову захопили кілька університетів та окремих факультетів, часто після силової конфронтації з найманою охороною та поліцією, цілком припинивши навчання, тобто почавши повноцінний страйк.

У Каліфорнії події розвивалися за схожим сценарієм. У результаті підвищення плати за навчання на 32% обурені повним ігноруванням попередніх «мирних» протестів студенти різних ВНЗ, починаючи з Університету Санта-Круз, регулярно «окупують» різні навчальні й адміністративні корпуси. Їх так само регулярно звідти «витискає» поліція, подекуди з арештами та прямими зіткненнями, але наступного дня вони знову захоплюють той самий або вже новий корпус. Наразі в цей рух залучено 8 каліфорнійських університетів, серед них Берклі та UCLA, – найбільші каліфорнійські ВНЗ. Утім, загального страйку вони поки що не домоглися. У Гронінгені (Нідерланди) студенти вдалися до окупації офісу адміністрації університету.

Незважаючи на відмінності, у всіх цих акціях є дещо спільне – усі вони мають, так би мовити, поза-легалістський характер – окупації будь-яких видів не вкладаються в «дозволені законом» акції протесту – з іншого боку, й не є очевидно радикальними, як, наприклад, альтерглобалістські виступи «чорного блоку» чи вуличні війни в Греції. Про «неконвенційність» таких протестів свідчить те, що навіть у випадку з німецькими та австрійськими університетами, де загалом усе відбувається порівняно мирно й демократично, цей консенсус з адміністрацією досягнуто лише ретроспективно, про що свідчать багато випадків розгону таких «аудиторних окупацій» викликану адміністрацією поліцією. У США й Греції акції протесту мають характер конфронтації з поліцією, у Хорватії – більше з адміністрацією та оплачуваними нею охоронними фірмами.

Іншим важливим моментом цих акцій є процес прийняття рішень. В усіх без винятку протестах традиційні профспілки й студентські союзи або взагалі виключені з процесу як інституції, або витіснені на другий план. Це зумовлено не лише їхнім опортунізмом та неефективністю, а й самим механізмом прийняття рішень протестувальниками. Рішення стосовно протестів ухвалюються на спільних пленумах, куди допускаються всі зацікавлені особи, а не лише студенти і викладачі. У такому ж режимі дискусій та спільних голосувань формулюються і вимоги, і конкретна тактика боротьби.

У цих звільнених просторах – від окремих аудиторій до корпусів – відбувається й інша діяльність – проводяться альтернативні семінари, лекції, ворк-шопи, дискусії, присвячені не лише освітній тематиці, а й загальним соціальним проблемам. Як відзначають свідки та учасники подій у Німеччині, програма цих заходів у «звільнених аудиторіях» розписана на кілька тижнів наперед. Як відверто визнають самі учасники освітньої боротьби, це – простір для політизації освітнього протесту, створення місця для нової політики, базованої на низовій демократії.

Характерною особливістю цих виступів є їх принципово не-карнавальний, поза-медійний характер. Уже зараз очевидно, що, за винятком Віденської академії мистецтв, практично жоден із протестів за своєю структурою не був орієнтованим на висвітлення у ЗМІ як головний засіб тиску на владу.

У Німеччині на всі без винятку засоби масової інформації, навіть ті, що схвально оцінюють протести, дивляться із великою недовірою і підозрюють їх у спробі – як це сформульовано – «захвалити рух насмерть»; тобто за позірною увагою ЗМІ приховати брак реальних дій парламентських партій – і урядових, і опозиційних, а також внести розкол між «радикалами» та поміркованими студентами.

У Хорватії студенти взагалі прямо протиставили себе конвенційним ЗМІ, у своїх відозвах жорстко критикуючи їх спосіб висвітлення подій. Простіше кажучи, реакція стандартних ЗМІ (за винятком соціальних мереж у Інтернеті) не мала й не має вирішального значення для цих протестів, що саме по собі є цікавим феноменом.

Отже, ми коротко окреслили, у чому полягає проблема неоліберального наступу на систему освіти, розглянули методи протестів, слід з'ясувати, що ж вимагається натомість? Починається найцікавіше – проблема дискурсів.

Дискурси протестувальників початку 2000-х рр. відрізняються як від радикальних закликів 1968 р., так і від доволі млявих студентських протестів попередніх років, що прагнули передусім зберегти наявний стан речей (як, наприклад, протести проти закону щодо першого найму у Франції). Реалії полягають у тому, що на сучасному етапі протестувальники висувують чіткі прагматичні вимоги, що поєднуються з їх утопічним характером. Ця утопічність має два виміри:

1. Утопічність вимог із точки зору панівного ринкового дискурсу. Навіть найпоміркованіші з вимог очима євробюрократії виглядають аж занадто радикально. Наприклад, у Дортмундському університеті **демократизації освіти** (тобто рівного залучення до процесу прийняття рішень студентів, викладачів та персоналу університету) пропонується досягти такими методами:

- повне скасування оплати за навчання;

- збільшення фінансування освітньої та наукової сфер;
- скасування центральних для Болонського процесу пунктів (а саме обмежень на свободу вибору навчальних курсів та часу навчання).

2. Утім, у більшості університетів Європи вимоги цим не вичерпуються і мають уже не характер реакції на дії влади, а містять суто прогресивні, «атакуючі» вимоги. Наприклад:

- вільний доступ до освіти усіх негромадян Євросоюзу;
- скасування обмежень на доступ до різних рівнів вищої освіти (так, у Німеччині учні, які закінчили не гімназії, а заклади на зразок наших загальних шкіл, не мають можливості вступати в університет);
- 50% квота представництва жінок на всіх університетських посадах;
- впровадження стипендій як засобу подолання соціальної сегрегації тощо.

Цікавою є вимога покращення якості навчання, що також пов'язана з відмовою від «зубодробильного» варіанту Болонської системи та збільшення можливості вибору дисциплін та часу на їх опанування, покращення кваліфікації викладачів тощо. Ці вимоги майже всюди пов'язуються із загальною потребою зміни мету освіти – замість відтворення наявного соціального ладу, замість дисциплінарної матриці, у якій створюються майбутні споживачі та виробники, замість місця, де студенти заганняються у позитиві боргові ями, освіта має сприяти розвитку критичних здібностей, вільному саморозвитку та новій колективності і, врешті решт, – розвитку всього суспільства. І це, підкреслимо, цитати із цілої серії офіційних комюніке та відозв студентів-протестувальників.

Тут ми виходимо на ще один специфічний момент цього протестного дискурсу – конкретні, і в принципі досяжні, хоча й немислимі для влади вимоги поєднуються з доволі жорсткою критикою самої соціальної структури. Практично всюди – від Східної/Центральної/Західної Європи до США – рефреном звучить розчарування в неоліберальному суспільстві, а часто й у капіталізмі. Освітня боротьба позиціонується не лише як локальні змагання за локальні прагматичні зміни, а як простір, на якому відбувається загальна антикапіталістична боротьба, і успіх на цьому полі – де-економізація освіти, перетворення університетів на місце дії низової політики та вироблення дієвого інструментарію (теоретичного і практичного) для проведення соціальних змін – має стати кроком до побудови більш справедливого суспільства, ніж те, що пропонується неоліберальною чи авторитарно-націоналістичною пропагандою.

З іншого боку, протестувальники прямо стверджують, що говорити про якісь структурні, довгострокові зміни в освіті без зміни самого суспільства неможливо. Як про це написали студенти Загребського університету: «Ми домагаємося вільної, безкоштовної, доступної для всіх освіти, так само як і суспільства, здатного це забезпечити».

Якщо прогнозувати перспективи й наслідки цього руху, уже зараз очевидно, що простої перемоги не буде, і тому в кількох країнах боротьба радикалізується: дедалі більше бійок із поліцією та тиску на адміністрацію, що, на наш погляд, є відповіддю на дуже агресивну реакцію поліції та адміністрації, уже не кажучи про вуличну війну в Греції, яка, втім, виходить за межі суто студентського руху, тому можна прогнозувати, що антинеоліберальна боротьба буде поширюватися.

За будь-якого розвитку подій ця боротьба вже має свої наслідки:

1. Вироблення нової політичної практики в освіті, яка передбачає колективні механізми прийняття рішень, відмову від конвенційних протестів, орієнтації винятково на медійне висвітлення, і відповідно:

- переоцінка ролі ЗМІ, а точніше, дискваліфікація традиційних ЗМІ як дієвого інструменту в низовій політичній боротьбі;
- вироблення принципу недовіри до влади – жодні обіцянки не приводять автоматично до припинення протестів, лише реальна імплементація змін.

2. Уведення в суспільний дискурс усієї Європи, США та всього світу теми безкоштовної освіти й узагалі перегляд власне розуміння освіти й науки в сучасному світі.

3. Реабілітація утопії як горизонту реальних політичних дій в освіті у низовій демократичній політиці.

4. Утворення тісного дискурсивного зв'язку між локальними тактичними вимогами та загальною стратегічною метою – інституційною трансформації не лише системи освіти, а й усієї системи суспільства на більш соціально прогресивну.

## 5. Значення і завдання інтернаціоналізації соціально-критичної теорії у реформуванні та демократизації інститутів системи освіти

Яка роль глобальної системи освіти і критичної теорії у подальшому розвитку та реформуванні інститутів громадянського суспільства та системи виховання і освіти в Україні?

У нинішній ситуації багато представників філософсько-педагогічної, соціологічної і етичної думки Заходу пов'язують надії на розв'язання наявних у суспільстві протиріч, на оздоровлення суспільно-моральних звичаїв із пошуками «*нової моралі*», уявлення про яку, проте, у них далеко не однозначне. Суперечливою є і надана ними оцінка самої суспільно-моральної ситуації. З одного боку, пошуки «*нової моралі*», здавалося б, означають непряме визнання глибокої моральної кризи панівного варіанта індустріального «суспільства споживання», його традиційних моральних цінностей, і насамперед принципу індивідуалізму, визнання відчуження особистості, позбавленої ініціативи і здатності впливати на перебіг суспільних подій і такої, котра втратила цінність навіть у власних очах.

Останнім часом на Заході знову обговорюється ідея про зміну моральної атмосфери суспільства, щоправда, тепер уже за допомогою не «*нової моралі*», а «*нової етики*». При цьому нерідко висловлюється думка, що «*нова етика*» може розвиватися тільки як система прикладних знань, у якій одне з перших місць належить етиці, яка іноді іменується «планетарною етикою»[16].

Тенденції розвитку сучасної освіти виводять на необхідність пошуку нових підходів до навчання мислити і діяти в нових умовах, тому потрібна нова теорія навчання, яка веде освіту в майбутнє – до нового способу мислення і нового стилю життя майбутніх поколінь. Така теорія є – це теорія критичного мислення, висхідна від неї критична теорія освіти (теорія критичної освіти і навчання) і критична соціальна філософія освіти яка розроблена і досить успішно застосовується в США, але ще мало відома і до цих пір не затребувана в системі освіти України. Критичне мислення як освітня модель є винаходом американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів і мають визнання у світі пріоритет у цій галузі, зокрема, Д. Келлнер, П. Фрейре, Дж. Андерсон, Р. Стернберг, Д. Халперн, Дж. Брунер, С. Міллер, Д. Надлер, Р. Солсо та ін. Однак, на жаль, цей факт не означає, що всі фундаментальні дослідження вчених втілені в освітню систему Америки або інших країн.

Критична теорія освіти – та сформована у її межах «критична соціальна філософія освіти», – яка розвивається останніми роками в рамках ідейного оновлення освітянсько-педагогічної та соціально-філософської теорій, вимагає від дослідників нового погляду на соціальний устрій сфери освіти, спеціального аналізу контексту вирішення педагогічних завдань [26, 110]. Вона припускає глибокий аналіз взаємозв'язків між педагогічним і управлінським компонентами демократизації освіти. Але вона задає лише загальні ідейні і методологічні рамки вирішення проблем демократизації освіти, залишаючи без відповіді питання про конкретні умови такого вирішення.

Зміни у трактуванні демократичного устрою суспільства призводять до необхідності пошуку механізмів і умов реалізації цього уявлення про демократію в освітньому інституті, до необхідності нових досліджень і практичних рекомендацій, що спираються на сучасне системне бачення освіти, на виділення школи як ключового елементу системи, на контекстуальний аналіз окремих успішних спроб демократизації.

Таким чином, проблема дослідження в узагальненому сенсі полягає у тому, щоб теоретично визначити і на досвіді перевірити такі підходи до демократизації освіти, які дозволили б подолати вказані вище труднощі і вирішити проблему цілісної реалізації ідеї демократичної освіти.

При використанні терміну «критична теорія» (зокрема, «критична теорія освіти») зазвичай мається на увазі методологічні нароби Франкфуртської школи соціальних досліджень – одного з первинних напрямів сучасного неомарксизму/постмарксизму, – але розуміння критичної теорії ширше, ніж версія розроблена «франкфуртцями» [25, 11]. У контексті теоретизування та реконструкції освіти для сучасної епохи, до неї необхідно включати традиції критичної педагогіки, прагматизму і постструктуралізму. Останній охоплює критику теми розуму і ліберальної демократії в особливості французької версії «посттеорії». Але також необхідно враховувати критичні теорії досліджень питань глобалізації, соціуму, освіти, статі, рас і суб'єктивності, які розробили широке коло теоретичних утворень протягом останніх років. Ці теми можуть збагатити критичну педагогіку та філософію освіти і допомогти з проектом демократизації і реконструкції освіти, з тим, щоб цілі соціальної справедливості і прогресивних перетворень могли надати педагогіці і практиці освіти.

Критична соціальна теорія вказує на необхідність ґрунтовного аналізу суспільства, однак на відміну від інших теоретичних концепцій і дослідницьких програм, метою аналізу не є фіксація і констатація існуючої соціальної даності. Навпаки, критичний аналіз соціуму передбачає виявлення існуючих антагоністичних, відчужуючих факторів, що деформують суспільну комунікацію. Критична соціальна теорія вказує, що на даний момент у суспільстві (у всіх його сферах) є панівними хибні потреби, нав'язувані певними соціальними угрупованнями з метою утистки індивідуальної та творчої свободи. Ці потреби закріплюють відносини панування і підкорення, продукуючи експлуатаційну працю, агресію, соціальні конфлікти і суспільну несправедливість [41, 19].

Предметом соціального аналізу є уся сфера людської і нелюдської природи, з якою взаємодіє людина чи залежить від неї, вся система взаємовідносин суспільства і природи, суспільства і людини, яка охоплюється історичною свідомою практикою – «праксистом». Пізнаючим, досліджуючим суб'єктом не є позасуспільний представник «чистої науки». Ним є людина суспільна, яка репрезентує собою тотальність усіх соціальних визначень, що входять у суспільство і складаючих його індивідів. Для такого «тотального суб'єкта» пізнавальний об'єкт не є чимось зовнішнім, не ним сформованим і покладеним; навпаки, останній постає як продукт його ж власної діяльності. Протилежність «суб'єкта» і «об'єкта» відображає реальний стан соціального світу, який, незважаючи на свою внутрішню єдність «праксисту», у суспільному житті постає у вигляді антагонізму «одиночного» і «загального». Тобто людська активність на рівні суспільства постає як конкретна, але «сліпа», а на рівні кожного діючого індивіда як усвідомлена, але абстрактна. Внаслідок цього кожен свідомо діючий індивід (носіє «часткової діяльності») не знає, у яку конкретно сукупність вилетиться його діяльність, поєднавшись з діяльністю інших «часткових діячів» абстрактних носіїв тотального праксисту.

«Загальне», або людство в ситуації суспільного виробництва, індивідуальний суб'єкт, або конкретна людина постає в якості носія «часткової функції» цього сукупного виробництва, яка «знає» лише те, що здійснюються лише в межах її спеціалізованої діяльності. Діяльність людства як цілого водночас і свідомо у кожній окремій ланці і несвідомо в цілому, бо це ціле підпорядковане стихійним закономірностям експлуатаційного суспільства. Вирішення цих протиріч досягається на шляху докорінного суспільного перетворення, яке передбачає підняття діяльності на рівень такої ж єдності і спрямованості до мети, такої ж планованості, яким вирізняється людська діяльність у кожній спеціалізованій сфері. «У подальшому розвитку суспільства не людські відносини і потреби мають підпорядковуватися пануванню господарських та ідеологічних відносин, а навпаки, суспільство має здійснюватися розумно, як вільна справа звільнених індивідів. У ньому не повинно бути «необхідних» від волі людей незалежних суспільних відносин» [37, 44].

«Традиційна теорія» суспільства позитивно фіксує наявне, утилітарне, прагне вдосконалити частковості, репрезентує реальність як щось вічне та незмінне, втрачаючи критичність і самокритичність, внаслідок чого не може створити альтернативні моделі прогресивного розвитку як цілого, так і частковостей. Критична соціальна теорія з самою початку виникає як вираження людського критичного відношення до світу даного та наявного. Згідно їй, людське суспільство є нерозумним і нелюдським, якщо воно керується стихійними, незалежними від людей тенденціями [44, 20].

Незалежний від волі людей ірраціональний економічний процес обумовлює ірраціональний стан суспільства. Від такого типу суспільного розвитку необхідно звільнитися, щоб суспільство стало розумним і людським, щоб воно стало продуктом вільної суспільної спілки людей і знаходилося під їх свідомим планованим контролем. Розум не в змозі пізнати себе, поки люди діють як члени нерозумного суспільства. «Конструкція ходу історії як необхідного продукту економічного механізму має в той же час витікаючий навіть із поняття механізму протест проти цього порядку та ідею самовизначення людського роду, тобто стану, коли вчинки людей вже виникають не з механізму, а з їхніх рішень. Судження про необхідність в історії при цьому передбачає боротьбу за її перетворення із сліпої в раціональну необхідність» [26, 77].

Критична соціальна теорія виростає із протиріч наявного суспільства і починає аналіз не з констатації окремих, часткових недоліків соціуму, а з критичної рефлексії категорій «кращого», «корисного», «доцільного» та інших, показуючи, що вони мають соціальне обумовлений зміст і що корисне існуючого сьогодення суспільства зовсім не означає корисного для прийдешнього майбутнього. Критична теорія піддає критичному запереченню існуюче розділення індивіда та суспільства, в силу якого індивіди приймають надані їм межі діяльності як «природні» і «незмінні»,

вона релятивізує і це розділення, і ці межі. Межі, зумовлені «сліпими», незалежними від індивідів силами – цей тип розподілення праці, класові антагонізми тощо – розуміються критичною теорією як історично змінні, як функція сукупної людської діяльності, яка може бути підпорядкованою розумному цілепокладанню. Тим самим розколотість суспільства і розшарування індивідів досягається у своїх істинних витоках; неусвідомлене протиріччя усвідомлюється, стає джерелом діяльності по його «запереченню».

Метою соціального аналізу критичної теорії є визначення ключових рис і механізмів побудови суспільства, у якому немає незалежних від волі людей суспільних і виробничих відносин, тобто у якому скасовані відносини примусу і панування одних людей над іншими. Контроль над процесами виробництва і суспільного функціонування має перейти до безпосередніх учасників суспільного виробництва (як у галузі матеріального виробництва, так і у сфері продукування ідей та управлінських рішень). Попередні об'єкти виробництва і управління (люди) стають суб'єктами суспільної організації і управління з метою реалізації своїх потреб і здібностей.

Ми використовуємо метатеоретичне поняття «критичної теорії» в якості розкриття концепції цього проекту, щоб показати критичний вимір теоретичних прагнень і політичної динаміки, які прагнуть пов'язати теорію і практику. Концепція «критичності» є синоптичною в широкому охопленні тем і проблем, «критичною» в давньогрецькому сенсі дієслова *krinein*, що означає «розрізняти», «розмірковувати», а також «судження» і «теорію» в сенсі грецького іменника «споглядання» до якого відноситься «спосіб бачення», «засіб зрозуміння». Для греків філософія означає «любов до мудрості» (філо-Софія) і практика філософії – це *Paideia* (формування, становлення) і розвиток людини та громадянина. Антично-давньогрецька критика вкорінена у повсякденному житті і прикладом цього є сократична практика вивчення соціального життя, його інститутів, цінностей і домінуючої ідеї, а також власних думок та дій.

Критика стала центральною і в проекті Просвітництва у вигляді критики влади і легітимації своїх інтелектуальних та політичних позицій. Згідно кантівському сенсу критики, наприклад, потрібно поставити під питання усі ідеї розуму, моралі, релігії, естетики та інших домінуючих ідей, щоб побачити, як вони можуть бути обґрунтованими і узаконеними. Кантівська критика спрямована на автономію від забобонів та необґрунтованих ідей і вимагає суворого роздуму про свої передумови та основні позиції і аргументації для підтримки своєї позиції.

Критична теорія ґрунтується також і на гегелівській концепції критики, критиці однобічних позицій (таких, як технофобії проти технологій) і розробці більш складної діалектичної перспективи, які відкидають і бездоказові, деспотичні або помилкові особливості позиції, в той же час формуючи позитивні і визвольні аспекти. Критична теорія приймає гегелівську концепцію шляхом розробки цілісної теорії, яка намагаються осмислити сукупність цієї галузі, але, виходячи з того, що важливо зробити об'єднання і сформулювати протиріччя, подолавши ідеалістичні або редуктивні теорії в цілому.

Критична теорія освіти також звертається до використання методів марксистської критики, підкреслюючи важливість критики ідеології і аналізу такої теми, як освіта в рамках домінуючих соціальних відносин і системи політичної економії, побудова альтернативних теорій та практики для подолання відчуження і репресивних особливостей соціуму та системи виробництва [23, 39]. Соціальна критика передбачає радикальне дослідження існуючих ідеологій та практики освіти, а також необхідність педагогічних та соціальних перетворень, для звільнення людей від пут капіталізму і споживацтва, щоб зробити можливим вільні, більш демократичні людську культуру і суспільство. Соціальні теоретики, як А. Грамші закликали до створення культурного проекту, який охоплював би альтернативні установи освіти, щоб допомогти побудувати соціально справедливе й демократичне суспільство. У новітній час Чарльз Рейч і Герберт Маркузе здійснювали стійку критику існуючої системи освіти, як режиму відтворення існуючої системи панування і гноблення, і закликали до боротьби з авторитарною освітою та її педагогікою для сприяння демократичним соціальним перетворенням і всебічному розвитку особистості [25, 71].

Спираючись на цю традицію в критичному дусі гегелівської філософії, й класична філософія освіти може допомогти у проекті реконструкції та демократизації освіти та суспільства, але деякі ідеалістичні, елітарні і репресивні елементи класичної та сучасної педагогіки повинні бути відхилені. Критична теорія освіти здійснює нормативний вимір теорії, як практика будівництва життєвих та освітніх альтернатив наявного. Розробка даної моделі освіти застосовує нормативні розробки класичної

філософії освіти від греків через Джона Дьюї і критиків класичної західної освіти, таких як Іван Ілліч і Пауло Фрейре.

На початку двадцятого століття Джон Дьюї, очолив напрям, який розробив найбільш стійкі засновки прогресивної освіти, зв'язок освіти та демократії. Дьюї стверджував, що не може існувати демократичне суспільство без демократичної освіти, що кожен повинен мати доступ до освіти і що освіта є ключем до демократії і, таким чином, суспільного добробуту. Дьюї був прихильником сильної, егалітарної і представницької демократії, де кожен приймає участь у громадському та політичному житті. Для Дьюї освіта є ключем до працюючої демократії, так як, щоб розумно брати участь у громадському та політичному житті, треба бути інформованим і освіченим, щоб бути в змозі бути якісним громадянином і компетентним учасником демократичного життя [2, 27].

Починаючи з 1960-их рр. бразильський вчений Пауло Фрейре у своїх працях «Педагогіка пригноблених», «Освіта як практика свободи» стверджував, що стан соціального пригноблення залежить від нерівного доступу до освіти та її здобутків [3, 12]. І тому пригноблені суспільні верстви не повинні очікувати на освіту як подарунок від панівних класів, але повинні виховувати і розвивати себе. Відповідаючи на ситуацію колонізації і гноблення, педагогіка Фрейре закликає до «деколонізації свідомості» (conscientizacao), зокрема, відстоюючи право тих, хто навчається брати участь у діалозі з вчителями, у дослідженнях і повною мірою брати участь в освітньому процесі. «Педагогіка пригноблених» вимагає створення навчальних процесів, які будуть реально допомагати людям розвивати себе і створювати краще суспільне життя через соціальні перетворення і розширення прав та можливостей.

Пауло Фрейре чудово розкрив у «Педагогіці пригноблених» стрибок від наївної усвідомленості до критичної. Тобто, коли я відтворюю, я впевнений, що не відтворюю, і в той же час, у мене немає ясності щодо відтвореного мною, я наївно вважаю, що я виробляю щось своє, але як правило, це неправда. Тому усвідомлення робить важливою нашу роботу – ми саме допомагаємо людині зрозуміти, що її дискурс є ідеологічним дискурсом, запозиченим від когось ще. Творчий процес, відчужений або ні, протікає постійно.

П.Фрейре вводить поняття «культурне нерозуміння» – коли ти не володієш інструментарієм, щоб роздивитися, у чому полягає опір іншого. Проектуючи це в наш досвід, стає зрозумілим, що не можна ні наївність, ні опір обмежувати класовими рамками. Оскільки всі ми наївні, бо проживаємо офіційний дискурс як «реальності»; так само як всі мають потенціал до опору через побудову дискурсів та практик, що впливають з власного досвіду людини. Вважаємо, що саме в цьому сенсі ми розуміємо самоосвіту: як перебування в постійній побудові самих себе, свого людського. Виходить, питання «що робити?» задає методологічний фокус, про який ми повинні постійно пам'ятати; це питання ми повторюємо в кожній ситуації, з кожною групою, оскільки тут саме і народжується те, що потрібно робити. Це саме дослідження групових потреб (включаючи нас як частину цих груп), це велике вислуховування, увага, яка завжди враховує різноманіття досвіду в процесі побудови та обміну. І саме впевненість відносно протиріч, які містяться в групових взаємовідносинах робить необхідним собою запитувати щоразу: «Що робити?». Тому що не існує іншого шляху побудови колективного мислення, інакше як через опозицію всередині самої колективності. Саме тривалість, безперервність характеру групи здатна створити певну суб'єктивність «у-відношенні», якусь суб'єктивність, засновану на конфлікті та діалозі. Саме таку суб'єктивність ми намагаємося розвивати в самих собі і розповсюджувати як позицію у світі.

Це симуляція якогось досвіду колективності, який зміг би існувати реально. Коли люди живуть у цій симуляції через метафори, вони реалізують образ якоїсь можливої зустрічі, це наче спалах можливого; але оскільки вони переживають метафору як досвід – адже діалог дійсно відбувається – це також інструменталізує їхні тіла для аналогічних дій в інші моменти їхнього життя. І якщо ми говоримо про досвід можливого, то важливо це саме тому, що сприяє створенню середовищ, в яких люди можуть бути собою. Для втілення цього, деякі аспекти неможливого повинні бути перетворені в спільне можливе. Бо якщо всі найменовано, систематизовано, виникає небезпека перетворити людину на об'єкт, зробити з неї річ, позбавити можливості до детериторізації, до відмови від фіксованої позиції, до винаходу нових полів дії і бажання. Це і надає органічність акту *навчання-заради-зміни*.

У книзі «Що робити – Теорія і практика в популярній освіті» Пауло Фрейре зазначає, що перш ніж стати хорошою політикою, організована дія є колективною мрією. Перш, ніж ініціатива перетворюється



у програму і стратегію, вона є мрією. Можна навіть сказати, що доза анархії передує і супроводжує революційній організації. Це також стосується *утопій*: вони дають впевненість, що між учорашнім і завтрашнім днем залишається величезна прірва. Наше завдання – *організувати утопічний процес*, не *заперечуючи при цьому продуктивність утопії*. Історія нашого розвитку розуміється не тільки як наказано – це також історія, що розуміється як можливості у незавершеному світі. Фрейре відзначав щодо цього, що причина жити – це *становлення*. Воно не надано і не закінчено. Фрейре пропонує, щоб праця, робота та організація вели до скорочення дистанції між *мрією і конкретністю мрії*. Мрійник зустрічає іншого мрійника, і разом вони скорочують відстань між мрією і її втіленням. «Для цього ми й придумували «Популярну освіту» (Popular Education), кожен день» [20, 101].

Систематична модель освіти виходить з того, що освіта в цілому і освіта дорослих зокрема тісно пов'язана з соціально-економічним розвитком країни. Програми поширення грамотності і базової освіти дорослих є основним інструментом проведення змін у соціально-психологічній сфері та наближення до ідеалу сучасного індустріального суспільства. *Народна освіта дорослих, educacion popular*, іспанською означає більше, ніж *popular education* по-англійськи або *education populaire* по-французьки. Цей термін містить у собі елемент емансипації, звільнення і самовизначення пригноблених та експлуатованих мас, визнання того, що люди, соціально виключені з матеріальної забезпеченості, освіти і прийняття рішень, можуть спільно відрефлексувати свою ситуацію, усвідомити, що вона не санкціонована згори, і зрозуміти, що вони повинні самоорганізовуватися, для того щоб змінити структуру суспільства.

Фрейре спирався, за його власним визнанням, на погляди «Сартра і Муньє, Еріха Фромма і Луї Альтюсера, Ортеги-і-Гассета і Мао, Мартіна Лютера Кінга і Че Гевари, Унамуну і Маркузе» [21, 14], розвиваючи власний погляд на освіту, який виявився відповіддю на конкретні реалії Латинської Америки.

Педагогіка Фрейре з навчання грамотності включала в себе не тільки читання слова, але й «*читання світу*». Це вимагає включення *критичної свідомості* (процес, званий попортугальськи *conscientização*). Формування критичної свідомості змушує людей задавати питання з приводу своєї історичної і соціальної ситуації – «*читати свій світ*» – з метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства (що було новим для Бразилії того часу). У плані освітнього процесу, Фрейре використовував обмін думками у формі діалогу між вчителем та студентами, в якому обидві сторони вчаться, обидві запитують, обидві рефлектують і обидві беруть участь у створенні сенсу. «Звільнювальна освіта складається в актах пізнання, а не в передачі інформації. Це – ситуація навчання, в якій пізнавальний об'єкт... є посередником між сторонами пізнання – вчителем з одного боку та учнями – з іншого» [20, 62].

На практиці ця педагогіка починається з того, що вчитель функціонує серед спільноти, задаючи запитання людям і збираючи список слів, які вони використовують у повсякденному житті. Він починає розуміти соціальну дійсність цих людей і розробляти список узагальнюючих слів і тих, які можуть спонукати їх до дискусії на заняттях в «*культурних гуртках*» (Círculo de Cultura) [22, 23]. Створюючи слова, пов'язані з життям людей, можна ініціювати *процес усвідомлення (conscientization)*, при якому буде критично перевірятися соціальна побудова дійсності.

Ідеї Пауло Фрейре справили величезний вплив на тих ед'юкаторів, які шукали альтернативу тим традиційним моделям освіти, в яких освіта дорослих розглядалася або як спосіб соціальної адаптації, або як засіб соціального відбору.

У ході своєї праці і подорожей по третьому світу і в результаті пошуків у галузі філософії освіти, він розвинув теорію освіти неписьменних, особливо дорослих, засновану на переконанні, що будь-яка людська істота, неважливо чи вона «неосвічена» або як глибоко вона занурена в «*культуру мовчання*», здатна подивитися критично на свій світ у діалогічному зіткненні з іншими, і, що забезпечена відповідними засобами для такого зіткнення, вона приходить до нового розуміння себе, до нового почуття гідності, і в неї з'являється (пробуджується) нова надія. «Тепер я розумію, що я – людина, освічена людина». «Ми були сліпими, тепер наші очі відкрилися». «До цього слова не означали нічого для мене, а тепер вони говорять зі мною і я можу змусити їх говорити». «Я працюю, і працюючи, я перетворю світ» [19, 59].

Оскільки такий неграмотний вчиться і здатний робити такі твердження, його світ стає радикально перетвореним і він більше не бажає бути лише об'єктом, який відповідає на зміни, що відбуваються

навколо нього. Він більш ймовірно вирішує прийняти на себе, зі своїми товаришами, боротьбу, щоб змінити структури суспільства, які служили для того, щоб пригнічувати його. Така радикальна самосвідомість, проте, є не тільки завданням робітників третього світу, але і людей в розвинених країнах та усьому світі, включаючи також тих, хто в розвиненому технологічному суспільстві були (або є) запрограмованими на підпорядкування, підкорення і таким чином є і суттєвою частиною *«культури мовчання»*. Річард Шаулл (Richard Shaull) у передмові до книги про концепції Фрейре зауважує, що «немає такого поняття як *нейтральний освітній процес*. Освіта також і інструмент, який використовується, щоб сприяти інтеграції молодого покоління в логіку існуючої системи і призводить або до підпорядкування їй (даній системі), або стає «практикою свободи», за допомогою якого люди обходяться критично і творчо з дійсністю і відкривають (виявляють) як брати участь у перетворенні їхнього світу» [35, 4]. Розвиток (будь-який) освітньої методології, яка полегшує цей процес, неминуче призводить до напруги і конфлікту всередині суспільства. Але вона могла б також зробити суттєвий внесок до формування нової людини і ознаменувати початок нової ери у суспільній історії. Для тих, хто присвячує себе цьому завданню і шукає концепції та інструменти для експериментування, думки Пауло Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед.

Ще в одному з джерел критичної теорії освіти – у *постструктуралістських* теоріях – підкреслюється важливість неоднорідності та мультикультуралізму, звертаючи увагу на традиції, розробки і досвід, які були придушені в панівній традиції сучасності.

Постструктуралісти також підкреслюють важливість контексту і соціального конструювання реальності, що дозволяє постійно її реконструювати.

Класичні суспільні критичні теорії на зразок Франкфуртської школи критичних соціальних досліджень перш, ніж займатися критикою ідеології, завжди спиралися на більш прогресивні елементи найсучасніших теорій, розробки діалектичного мислення, використовували доробки Ніцше, Фрейда, Вебера. Багато інших марксистських теоретиків чи груп, навпаки, демонстрували зневажливу відмову від цих проявів «буржуазної ідеології», не враховуючи того, що критична теорія освіти повинна спиратися на усі радикальні демократичні традиції, у тому числі й на концепцію Джона Дьюї, постструктуралізм та інші сучасні критичні теорії.

Однак критична теорія освіти повинна ґрунтуватися на ***критичній теорії суспільства***, яка концептуально аналізує особливості реально існуючих капіталістичних суспільств і їх відносини панування і підпорядкування (пригноблення), протиріччя і перспективи для прогресивних соціальних змін та перетворюючої практики, які створюють проекти більш довшеного, вільнішого життя і демократичного суспільства. Критичність теорії означає спосіб бачення і розуміння, побудови категорій, що роблять з'єднання, відображення і участь в практиці теорії, виведення теорії з суспільної практики.

*Критична теорія є міждисциплінарною, за участю аналітичної критики з арсеналу різних академічних наук і трансдисциплінарних побудов різних галузей знання для виготовлення об'єктивного мультиперспективного погляду на сучасне і майбутнє суспільство.*

Критична теорія є межею перетину, взаємодії і посередництва, що поєднує різні аспекти соціального життя у комплексному проекті нормативно-історичного мислення. Її метатеорії таким чином самі містять моделі більш цілісного утворення, що об'єднує різні теми, які являють собою діалектичну цілісність, а не розділяє матеріал у вузькодисциплінарних знаннях.

Згідно критичної теорії освіти, у сучасному суспільстві існує, таким чином, фундаментальна невідповідність між молодіжним життєвим досвідом і освітою, очікуваннями старшого покоління, що стосуються праці та нових суспільних умов, і попередніх форм організаційної економіки і культури, на відміну від нової цифрової та мультимедійної культури, заснованої і гібридизованої глобальною економікою. Дійсно, в поточній політичній кон'юнктурі прихильники неоліберальної бізнес-моделі для освіти використовують, очевидно, перетворення технологічних революцій як панацею і магічні ліки від проблем освіти сьогодні і розглядають продаж технології та бізнес-моделей корпораціям в якості вирішення освітніх проблем.

Постмодерні критичні теоретики накопичивши теоретизування щодо таких культурних і суспільних перерв і розривів, мають декілька позитивних рекомендацій щодо реструктуризації освітніх установ. Це завдання в критичній теорії освіти розглядається в якості суспільно прогресивного, спираючись на радикальну критику системи освіти та пропозиції щодо трансформації освіти і навчання у наробках

Івана Ілліча, який був одним з головних найрадикальнішим критиком традиційної моделі навчання в індустріальному суспільстві. Постіндустріальна модель освіти Івана Ілліча містить радикальну критику існуючої шкільної освіти та інші теорії, зокрема, такі як концепції *«тканини навчання»*, *«інструментів святковості»*, які радикально реконструюючи освіту, мають сприяти свідомому і якісному навчанню, демократії, соціального та суспільного життя, забезпечуючи тим самим основні альтернативи сучасної системи. Згідно Ілліча, сучасні системи навчання вже не підходять для постіндустріальних умов і потребують радикальної перебудови освіти і переосмислення педагогіки. Але на відміну від багатьох своїх сучасників, Ілліч не ідеалізував можливості індустріально-інформаційних технологій, аналізуючи межі їхнього використання в освіті. Ілліч аналізував комплексно і в деталях, як сучасна школа готує учнів/студентів до сучасної промислової системи і як її «приховані програми» сприяють відповідності бюрократії, інструментальній раціональності, ієрархії, конкуренції та інших особливостей існуючої соціальної організації.

Іван Ілліч ввів визначення *«Convivant»* по відношенню до засобів комунікації, що зазвичай перекладають як *«доброзичливий»* або *«дружній»*. Необхідно пригадати, що Ілліч протиставляв цей термін перш за все повній монополії. Наприклад, телефон це – «дружній» засіб, оскільки кожен може його використовувати для того, щоб зв'язуватися з іншими людьми і спілкуватися на теми, які він сам обере. А телевизор – засіб недружній, оскільки все, що ви можете з ним робити, це – перемикаючи канали і вибирати передачі, які вам показуватимуть. Схожу позицію можна знайти у Анрі Лобарі в його аналізі *особистого комунікаційного простору*.

Ілліч стверджував, що гарна, довершена система освіти повинна мати три цілі: забезпечити все, що хочете дізнатися, доступ до ресурсів освіти у будь-який період в їхньому житті, зробити її можливою для всіх, хто хоче поділитися знаннями, щоб знайти тих, хто хоче вчитися від них, а також створення можливостей для тих, хто хоче презентувати питання на розгляд громадськості, щоб зробити свої аргументи відомими. Він припускає, що чотири (можливо, навіть три, говорить він) різні канали навчання могли б сприяти цьому. Він називає їх «тканинами» освіти та навчання. У своїх численних книгах критикував різні сторони індустріального суспільства. Бачив небезпеку в узурпації людських цінностей і знання різними фахівцями і експертами. На зміну безпосереднього потягу людини до задоволення своїх нечисленних і базових потреб прийшла вимога відповідати встановленим зразкам споживання. Контролюється і нав'язується не тільки те, що ти хочеш, але і як ти це отримаєш. Ілліч знаходив приклади подібних відносин і розподілу влади в освіті, медицині, енергоспоживанні, гендерній системі тощо. Ілліч не закликав до закриття шкіл, він відмовляв їм у праві на монополію в справі освіти. Він відкрив для обговорення процеси їх бюрократизації і ритуалізації, ознаки і результати цих процесів. Його погляди поділяли такі дослідники, як теоретик освіти Паолу Фрейре і кримінолог Нільс Крісті.

Доробки Ілліча *«Тканини навчання»* (1971) та *«Інструментарій по дружбі»* (1973) ще заздалегідь спрогнозували й передбачили Інтернет і те, які він може надати ресурси, інтерактивність, і відповідні спільноти, громади, які могли б допомогти революції в освіті. Для Ілліча, науки і техніки може або служити в якості інструменту панування чи прогресивних цілей. Таким чином, у той час як великі системи комп'ютерів сприяють розквіту панування сучасної бюрократії і промисловості, персоналізовані комп'ютери є доступними для громадськості і може бути використані, щоб надавати засоби, які можуть бути застосовані для підвищення широти та якості навчання. Таким чином, Іллічу було відомо про те, як технології, такі як комп'ютери можуть або посилювати чи спотворювати зміст освіти в залежності від того, як вони вписуються в збалансовану соціальну «екологію навчання».

*«Інструменти святковості»* для Ілліча повинні були відповідати, і сприяти навчанню, соціальності спільноти. Вони є інструментами, в яких закінчується диктат засобів та осіб, які не здолати контрольованими технологіями (на зразок великих виробництв, конвеєрних, складальних ліній, атомних електростанцій, або гігантських комп'ютерних систем тощо). *«Компанійські інструменти»* виробляють демократичний і святковий тип суспільства, в якому люди спілкуються, відбуваються дискусії, йде добровільна участь у громадському та політичному житті, де щиро взаємно допомагають приймати рішення. Компанійські інструменти звільняють людей від ієрархічної залежності і розвивають самостійність і соціальність. Вони надають окремим особам і суспільству з проблемою виробництва *«святкові інструменти»* для педагогіки, що створить найкращі режими навчання та соціального життя.

«Святковість» для Ілліча включає в себе «автономне і творче спілкування між людьми, і спілкування людей з оточуючим їх середовищем» [16, 27]. Ілліч пропонує нормативний аспект критики існуючої системи та побудову альтернативного з використанням значення «виживання, справедливості і самостійно визначеної праці», як позитивні норми [17, 13]. Ці критерії могли використовуватися для реконструкції освіти і для задоволення потреб різноманітними громадами, для заохочення демократії та соціальної справедливості, для перегляду систем навчання і праці по просуванню творчості, спільноти і екологічного балансу між людиною і Землею. Дійсно, Ілліч був одним з тих небагатьох, що працювали у критичній радикальній педагогіці, які серйозно ставилися до питань екології та критично оцінив такі інститути соціуму, як освіта, медицина, транспорт та інші ключові елементи індустріального суспільства в широкому соціальному, політичному, економічному та екологічному каркасі. Його метою було не менше, ніж критика індустріальної цивілізації і його проект передбачає комплексний розвиток постіндустріальних навчальних закладів, демократизації і соціальної справедливості.

У той час, коли багато хто був зачарований автономним розвитком і визвольним потенціалом школи, Ілліч наполягав на розумінні освіти і школи як невід'ємної частини індустріального суспільства і одним з основних інструментів його соціального відтворення. Одним із вагомих внесків Ілліча є розуміння важливості відносин взаємодії між сучасними промисловими установами як інститутів суспільства, таких як освіта, школи, виробництва, медицина, транспорт та інших основних секторів індустріального суспільства. Для того, щоб поєднувати ці процеси з тим, що відбувається в навчальних закладах, ми повинні мати набагато кращу і більш критичну самооцінку у розумінні того, як конкретні інститути соціуму, такі як освітній, у своїй організаційній структурі функціонують у рамках більш широкого суспільства, яким є їх прихований зміст навчальної програми і як вони беруть участь у суспільному відтворенні. Розуміння освіти і навчання в їхньому інституційному змісті також вимагає охоплення діалектичного ставлення до суспільної педагогіки засобів масової інформації та «вулиці», мереж громадського та соціального простору в Інтернеті, а також того, як шкільна освіта відноситься до утисків і операцій на робочих місцях, державних установ і корпорацій.

Концепція Ілліча забезпечує, таким чином конкретний аналіз і критику того, як освіта відтворює існуючий суспільний порядок і не є вільною і незалежною від недоліків існуючої індустріальної системи. Ілліч також визнає, що постіндустріальне суспільство вимагає спеціальних знань і, що основне завдання полягає в побудові «святкових», олюднених технологій, що буде сприяти як покращенню освіти так і соціального життя загалом. Хоча він рішуче виступав проти неоліберального порядку денного і критично відгукнувся про зазіхання корпоративного панування Інтернету та інформаційних технологій на особистісний внутрішній і соціальний світ, поняття Ілліча про «тканини навчання» і «інструменти святковості» можуть бути дуже корисними для проектів радикальної перебудови освіти і навчання в сучасну пост/індустріальну епоху.

Гегелівська діалектика може допомогти ефективності відносини між студентами і викладачами сьогодні в ситуації, в якій існує невідповідність культурного, соціального досвіду і навіть специфіки суб'єктивності між групами, народами і поколіннями. Викладачі, студенти, і громадяни повинні визнати цю потенційну конфліктність і об'єднати працю з подолання цих конфліктів, зробивши дані дії більш продуктивними. Загалом, демократизація освіти може бути підвищена частково і за рахунок збільшення інтерактивних наробок та форм навчання, зокрема і таких, як дистанційна освіта, розробка колективних освітніх веб-сайтів, он-лайн обговорення і створення наукової інтернет-спільноти, спільних інтернет-дослідних проектів. Але перебудова освіти також вимагає цілеспрямованого суспільного, ціннісного просвітництва, культивування грамотності. Для навчання та викладання книжки та друковані матеріали на основі мультимедійних та Інтернет-матеріали слід розглядати як додатковий, а не як основний засіб демократизації освіти,

Крім того, критична теорія освіти буде передбачати злиття на основі класів сократичного обговорення з науково-дослідними проектами, які будуть поєднувати усні, письмові, мультимедійні і культурні форми процесу навчання, не надаючи переваг жодній з них. Деякі педагоги, як і раніше наполягають на тому, що безпосередній діалог в аудиторії/класі є альфою і омегою якісної освіти, однак сприймаючи аудиторну діалогічність надзвичайно продуктивною, не потрібно впадати у помилкове фетишизаторство жодної з навчальних форм. Це стосується також і нових мультимедійних моделей освіти. Швидше завдання полягає у тому, щоб спиратися у якісному розвитку на усі експериментальні і додаткові наробки усіх цих аспектів освітнього процесу щодо громадянсько-

суспільної реструктуризації та демократизації освіти. Отже, реконструкція освіти на підставі того, що соціально-економічні, культурні та матеріальні умови побуту і праці змінюються з суспільним розвитком – є відповіддю розуму на великі перетворення нашого часу.

Критична філософія освіти прагне забезпечити радикальну критику існуючої моделі освіти в так званих «західних моделях демократії», створюючи прогресивні альтернативні моделі.

У цьому контексті й запропонована дана інтегративна метатеорія, яка засновується на класичних і сучасних джерелах, концепціях, прагне до комплексного розуміння і реконструкції феномену освіти. Одне з основних завдань у сфері демократизації освіти сьогодні, таким чином, полягає у тому, щоб залучити для освіти результати перебудови і демократизації суспільства, відобразити зміни в умовах життя і мислення, досвід та трансформації суб'єктивності у контексті технологічної революції і глобалізації. Це передбачає використання технологій для демократичної реконструкції освіти і заохочення прогресивних соціальних і політичних змін без сприяння неоліберальної моделі цінностей і капіталістичного суспільного устрою. Спираючись на ці засновки, у перспективі це дозволяє філософії освіти розвиватися для розробки більш інклюзивного філософського бачення освіти, щоб звернутися безпосередньо до проблем демократизації та зміни соціальних відносин у напрямі рівності та соціальної справедливості. Оскільки соціальні умови життя постійно змінюються, критична теорія освіти повинна бути радикально зверненою до історизму, намагаючись реконструювати освіту та її інститути як соціальні умови розвитку і створювати педагогічні альтернативи з точки зору потреб, проблем і можливостей конкретних груп людей у конкретних ситуаціях. Тим не менше, з точки зору філософського та нормативного розуміння і соціальної критики також необхідне застосування активних зусиль з реконструкції освіти і суспільства, соціального бачення того, якими освіта і життя людини можуть бути і які їхні конкретні обмеження в існуючих суспільствах.

Таким чином, критична філософія освіти передбачає дослідження освіти у суспільному контексті для розуміння того, як саме **демократична радикалізація освіти** може допомогти якісно змінити суспільство.

### **6. Перспективи, шляхи і засоби ефективної інституційної демократизації інтернаціональної системи освіти**

В сучасних тенденціях суспільного розвитку загалом та освіти зокрема з усе загальнішою необхідністю постає потреба вирішення в теоретичному і практичному плані проблеми громадянської інституційної демократизації, зокрема систем освіти та управління освітою і реалізації ідеї демократичного суспільного виховання і освіти.

Необхідність обговорення вказаної проблеми пов'язана з комплексом причин. Найважливіша з них полягає в спрямованості сучасних змін в соціумі і освіті. Демократизація системи інститутів суспільства і систем виховання/освіти є ключовим завданням в багатьох країнах і припускає не тільки децентралізацію освіти на державному рівні, але і гуманізацію відносин, демократизацію управління на всіх рівнях системи. Гасла демократизації були проголошені і в Україні на першому етапі освітньої реформи, але до цих пір повноцінно не трансформувалися в освітню практику. Більш того, труднощі в реалізації демократичних гасел призвели до гальмування демократизації і розчарування в ній, а іноді і до консервативної реакції. Особливо утрудненою демократизація опинилася на рівні освітніх закладів.

Іншою обставиною, підтверджуючою актуальність даної теми є недостатня розробка проблеми демократичної освіти в філософській, педагогічній та управлінській науці. Неявно багато питань, що традиційно відносяться до цієї області: проблема виховання колективістських цінностей, проблема правової освіти, проблема загальної доступності освіти – розглядалися в радянській, українській і в зарубіжній педагогіці, філософії і менеджменті освіти як самостійні предмети досліджень. Проте цілісного розгляду проблем зв'язку інтеграції демократичного устрою суспільства і освіти у вітчизняній науці ґрунтовно не було проведено. Ізольованість, фрагментарність досліджень і розробок в цій комплексній області є однією з основних причин неефективності спроб реалізації ідеалу демократичної освіти.

Дійсно, аналіз практичних і теоретичних підходів дозволяє стверджувати, що в реалізації ідеї демократичної освіти існують дві області:

- демократизація умов освіти (системи освіти);
- політико-моральна (громадянська) освіта (навчання для демократії).

У свою чергу всередині цих областей знання існують різні напрями, що розвиваються ізольовано. У результаті більшість досліджень присвячена лише окремим аспектам демократичної освіти, найчастіше – демократизації управління.

Дійсно, процеси регіоналізації і децентралізації, посилення місця вибору в освітньому процесі, становлення суспільно-державного характеру освіти вимагають нових управлінських рішень і їх наукового обґрунтування.

Проте, розгляд процесів управління неможливий без розуміння сутнісних змін в об'єктах управління – в устрої навчального життя, у змісті освіти, в інституційних характеристиках школи. Саме непрямою того факту, що школа як соціально-культурний інститут і сам освітній процес в демократичному суспільстві кінця початку XXI століття набувають абсолютно нових характеристик, можна пояснити педагогічну неефективність багато зовні ефектно демократичних управлінських рішень. Так, наприклад, створення шкільних (студентських) рад, парламентів і інших демократичних органів і в Україні, і в багатьох інших країнах зажадало великих зусиль, але, як правило, не дозволило добитися реальної участі учнів в управлінні освітніми закладами.

**Демократизація управління**, з одного боку, виявилася неузгодженою з освітніми завданнями, а, з іншого боку, спроби гуманізації освітнього процесу, як правило, не підтримувалися відповідними управлінсько-організаційними змінами. У цьому сенсі непрямою також залишилися умови дієвості різних підходів до демократизації.

Виявилася не цілком ефективним і демократичне (або громадянське) навчання, яке в значній мірі звелось до «перелицьовування» навчальних посібників поза контекстом трансформації освітньої організації і позанавчальної діяльності. На нашу думку, це пов'язано з тематичною і методологічною неповнотою відповідних розробок, з недостатньою увагою до організаційних умов ефективності власне педагогічного процесу, що підтверджує актуальність обраної теми дослідження для цілої галузі досліджень у вітчизняній педагогіці.

Істотною важкістю розвитку теорії і практики демократичної освіти є і те, що в існуючих роботах по демократизації вказані напрями розглядаються на основі уявлення про демократію, розробленого для розвинутих соціальних інститутів на початку століття. Тому реалізація зазначеної ідеї вимагає, по-перше, уточнення уявлення про демократію відповідно до сучасної соціально-культурної ситуації, а, по-друге, розробки напрямів трансформації освіти як специфічного соціального інституту розвитку людини, в якій вказане уявлення про демократію може бути втілене. Вирішення цього завдання обумовлює звернення як до соціальної теорії, що уточнює сучасне уявлення про демократію, так і до теорії освітньої організації. Сучасна соціальна теорія пропонує нове уявлення про демократію (*критична або плюралістична модель*), відмінне від традиційного ліберального або асоціаністського, сутністю якого є подолання відчуження індивіда від суспільства і культури, різноманіття і глобалізація.

Сучасні філософія освіти і соціологія виховання, педагогіка, психологія розвитку, показують, що механізми і умови реалізації педагогічних ідей відбиваються не тільки у формальних організаційних структурах або навчальних програмах. Ключову роль в педагогічно значущому соціальному устрої школи грає комплекс явних і неявних чинників – неформальній організації навчальних закладів, створюючих об'єктивний (інституційний) контекст демократизації освіти.

Проте в наявних дослідженнях це завдання вирішене не повною мірою. Тому важливо відповісти на питання про те, *який інституційний контекст може бути заданий в школі, щоб він став умовою її перетворення на відкрите демократичне співтовариство?*

Освіта повинна бути реконструйованою до вирішення завдань технічної революції, водночас ми повинні визнати, що в глобалізованому світі існує загрозлива зростаюча нерівність, конфлікти і небезпеки, тому, щоб зробити освіту відповідною сучасній ситуації, вона повинна досліджувати і вирішувати ці проблеми. Глобалізація посилює розбіжності між заможними і вбогими, соціально-економічну нерівність, яка існує в даний час, формуючи зростаючу нерівність в отриманні і використанні інформації, в культурному та соціальному капіталі, а також зростаючий розрив між багатими і бідними країнами. Перетворення у сфері демократизації освіти повинні вирішувати ці проблеми і зробити освіту суспільним інститутом в інтересах соціальної більшості як це і передбачали засновники сучасної критичної соціальної філософії освіти, радикальної педагогіки, такі, зокрема, як Ілліча і Фрейре.

Дослідження процесів демократизації освіти в сучасному суспільстві передбачає визначення теоретичних основ і практичних підходів до вирішення проблеми демократичної освіти, результатом чого має стати розробка теоретичних основ і дослідна перевірка вирішення проблем демократичної освіти. Дослідження у цьому напрямі має спиратися на положення, створюючи гіпотезу дослідження:

1. Причини труднощів реалізації ідеалу демократичної освіти, яка відповідає сучасним уявленням про демократію, можуть бути розкриті при полідисциплінарному аналізі демократизації як суперечливого процесу трансформації сфери освіти і школи як цілісного соціального інституту, що має наступні компоненти і підкомпоненти:

- навчання для демократії – *громадянська освіта* (політико-моральне навчання, формування базових соціальних навиків, пряме виховання, «середовищне» виховання);
- демократизація освіти (забезпечення рівності освітніх можливостей, демократизація методів і форм навчання, демократизація управління та інституційного контексту).

2. Вирішення протиріч процесу демократизації, а отже, і його ефективне здійснення, можливо за умови узгодження інституційного і навчально-виховного аспектів демократизації, виступаючих один для одного як умови взаємного здійснення. Це узгодження з необхідністю вимагає, з одного боку, проектування освіти як цілісного демократичного інституту, виділення комплексу ключових чинників і умов, що характеризують освіту як такий інститут і створюючих інституційний контекст демократизації. З іншого боку, це узгодження вимагає перегляду і навчально-виховного аспекту, в якому повинні бути відображені інституційні характеристики.

При цьому основним критерієм ефективності демократизації може виступати подолання відчуження учнів та інших учасників освітнього процесу від освітніх інститутів.

3. Трансформація системи освіти в демократичний інститут, що відповідає сучасним уявленням про демократію, можлива при узгодженні процесів демократизації на різних рівнях системи освіти і при реалізації на рівні навчальних закладів наступних основних підходів:

- віддзеркалення в управлінні і організації основних елементів *критичної моделі демократії*, що включає інноваційну організацію діяльності освіти;
- трансформація не тільки формальної організації освіти, але і «неформальних» інституційних характеристик як умов демократичної освіти;
- побудова динаміки прав і обов'язків, соціальної позиції форм і змісту громадянської освіти, відповідно до вікової динаміки;
- використання підходу проблемно-рефлексії в громадянській демократичній освіті.

З даної постановки мети, визначення предмету і гіпотези слідує необхідність вирішення в дослідженні наступних завдань:

1. Аналізувати існуючі теоретичні підходи до реалізації ідеї демократичної освіти, визначити структуру демократичної освіти і сформулювати основні напрями розвитку теорії і практики демократичної освіти в сучасній соціально-культурній ситуації.

2. Узагальнити існуючий досвід «*навчання для демократії*» (політико-моральна або громадянська освіта). Розробити варіанти реалізації основних напрямів розвитку демократичної освіти в конкретних аспектах навчання для демократії.

3. Узагальнити існуючий досвід демократизації освіти. Розробити варіанти реалізації основних напрямів розвитку демократичної освіти в конкретних аспектах демократизації.

4. Сформулювати теоретичні основи цілісного вирішення проблеми демократичної освіти, уточнити основні підходи.

5. Визначити критерії результативності реалізації пропонованих підходів. Провести на підставі сформульованих критеріїв аналіз практики реалізації основних пропонованих підходів.

Теоретико-методологічними напрацюваннями із цього напрямку основи дослідження є перш, за все, *критична соціальна теорія, критична соціальна філософія освіти і критична педагогіка* (немарксистська – К. Поппер, М. Фуко, П. Бурдьє, Б. Бернштейн та неомарксистська – зокрема, Г. Маркузе, Г. Райхельт, А. Бадью, Д. Келлнер, С. Жижек, Ю. Габермас, Ч. Рейч, П. Фрейре, І. Ілліч, А. Жіро та інш.), в яких здійснюється критика соціальної інженерії, уявлення про соціальний і культурний контекст освіти, уявлення про роль ритуалу, влади і відчуження в освіті, ідея критичної демократії і відкритого суспільства; *філософсько-педагогічні концепції вільної і демократичної освіти* (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. І. Гессен, Дж. Дьюї, А. Нейл, а також Л. Дарлінг-Хаммонд, Е. Гутман,

Ш. Амонашвілі, Т. Найт, У. Паркер, Д. Спрінг, В. Ю. Крічевський, Ф. Т. Михайлов, А. Н. Тубельський, П. Т. Фролов). У цьому напрямі важливими досягненнями є діалектичне розуміння ідеї свободи в освіті, уявлення про демократичний ідеал освіти як про подвійне завдання – освіта для демократії і демократична освіта. Важливим є дослідження з проблем освітніх інновацій і реформ (М. Кирст, С. Сарасон, М. Фуллан, Д. Чапмен) – *теорія циклічного характеру освітніх реформ та інновацій*, уявлення про зв'язок ефективності і демократичності освіти, про освіту, що розвивається; дослідження і розробки по гуманізації і демократизації освіти з ідеями педагогічної підтримки як особливого освітнього процесу, уявленнями про закономірності формування цінностей в освіті, концепціями про розвиваючу суб'єктну педагогічну взаємодію, що розвивається, модель правового простору освіти; *соціологічні, педагогічні і психологічні дослідження освіти як цілісного інституту* (Т. Парсонс, Е. Етціоні, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлінський, а також Д. Гудлад, Р. Мейган, П. Мортімор, Д. Рейнолдс, Д. Харгрейвс). Дуже актуальними є *дослідження по проблемах відчуження в освіті* (Н. Хикерсон, Ф. Джексон, Д. Козол, Д. Оакс, Ш. Амонашвілі).

Провідними методами даних напрямів є: теоретичний аналіз концепцій і підходів, аналіз рефлексії досвіду, психолого-педагогічне проектування, організаційно-педагогічний перетворюючий експеримент, діагностичні психолого-педагогічні і соціологічні дослідження.

1. Проблематика демократичної освіти включає два компоненти:

- підготовка майбутніх громадян демократичного суспільства (демократична громадянська освіта);
- втілення демократичних цінностей і принципів в устрої системи освіти і її окремих інститутів (демократизація освіти).

При цьому основними складовими демократичної громадянської освіти є пряме навчання і виховання, з одного боку, і отримання досвіду демократичного життя, з іншого. Основними ж складовими демократизації освіти є: забезпечення рівності освітніх можливостей, демократична організація процесу навчання, демократичне управління, демократизація інституційного контексту.

2. Ідея демократичної освіти носить внутрішньо суперечливий характер, що в існуючих умовах призводить до фрагментарності і неефективності управлінсько-педагогічних дій. Вирішення цих протиріч можливе за наступних умов:

- узгодження процесів демократизації на різних рівнях системи освіти;
- забезпечення зв'язку організаційно-управлінського і навчально-виховного аспектів демократичної освіти;
- побудова демократичної освіти як процесу вікового розвитку, що розгортається відповідно до логіки, і логікою розвитку освіти.

3. Основною причиною утруднень в розробці теорії і практичної реалізації ідей демократичної освіти є використання несучасних моделей демократичного суспільного устрою. Розвиток теорії і практики демократичної освіти на сучасному етапі вимагає використання критичної моделі демократії. При цьому ступінь відчуження учнів від освіти є найважливішою характеристикою ефективності демократичної освіти і критерієм оцінки теорії і практики демократичної освіти.

4. Основними напрямками розвитку демократичної громадянської освіти (навчальний аспект демократичної освіти) є:

- реалізація полідисциплінарного підходу до побудови навчальних курсів;
- реалізація вікового підходу при навчанні громадянським і моральним умінням і навикам;
- віддзеркалення в змісті навчання і виховання сучасних соціальних проблем, молодіжної проблематики, критичної теорії демократії;
- реалізація інструментальної орієнтації (на освоєння універсальних соціальних навиків і умінь);
- посилення місця соціальної практики, рефлексивно пов'язаної з навчальними програмами;
- особлива організація освітнього середовища як простору соціально осмисленої і оформленої дії.

5. Основними напрямками демократизації освіти (інституційний аспект демократичної освіти) є:

- забезпечення варіанту рівності освітніх можливостей, орієнтованого на компенсацію соціальної і культурної нерівності в ході освіти через подолання механізмів соціально-економічної і культурної селекції;
- виявлення і подолання чинників закріпачення і придушення в організації і змісті освіти на основі досвіду вільної освіти;



- демократизація освітнього процесу на основі методу проектів і відповідального вибору форм і змісту навчання;
- підтримка різноманіття форм і змісту освіти для задоволення потреб громадян;
- узгодження інтересів різних груп, залучених у ухвалення рішень у сфері освіти (батьків, учнів, педагогів), через відкриті канали комунікації і критичну дискусію;
- посилення автономії навчальних закладів у вертикалі управління в контексті посилення суспільного характеру управління освітою.

6. Основними підходами, що забезпечують цілісне рішення завдання демократичної освіти на рівні навчальних закладів відповідно до критичної моделі демократії, є:

- інноваційна організація діяльності освіти, що включає створення відкритих структур комунікації, оновлення правового простору, забезпечення асоціювання членів освітнього колективу в різні групи, проблематизацію і перегляд засновків діяльності. узгодження навчального та інституційного аспектів демократизації, яке може відбуватися при трансформації відповідно до демократичних цінностей неформального устрою освіти, що включає мову, простір і час освіти, процедури організації груп тих, хто навчається, систему нормативного регулювання;
- побудова освітнього простору як простору дорослішання. При цьому освіта будується як система підпросторів розділення і зустрічі вікових груп, спеціально вибудовується динаміка відповідальної позиції тих, хто навчається, в якій особливу роль грають кризові вікові переходи;
- підхід проблемної рефлексії до розробки навчальних курсів в галузі громадянської освіти. В рамках даного підходу ці навчальні курси конструюються як спільна діяльність тих, хто навчається, з вирішення актуальних для них соціальних проблем (включаючи проблеми, що виникають в освіті). При цьому реальний соціальний досвід, який отримується тими, хто навчається в рамках цих курсів, рефлексується з точки зору соціальних дисциплін.

### Висновки

Чому нинішня *неоліберальна реформа глобальної освіти* може призвести саме до деградації (жорстка і негнучка система профілювання, пристосування до потреб ринку, одномірність наданих знань, відмова від наукової критичної академічності в/і теоретизації, тотальна спеціалізація тощо)?

По-перше, в результаті цієї реформи *населення має отримати навички замість знань*, технічні навички, які перетворюють людей у вузьких фахівців, виключно зручних для використання в якості дешевого інструменту, максимально залежить від роботодавця.

По-друге, потрібно звести до мінімуму здатність до критичного мислення і – дуже важлива обставина – звести до мінімуму здатність людей до самоорганізації, тобто *зробити неможливим громадянське суспільство*. Це одне з головних завдань неоліберальної реформи освіти. Люди, у яких немає знань, а є лише навички, не можуть стати дієздатними громадянами, але зате вони – дуже дешеві працівники. Люди, які володіють одним комплексом навичок, повинні бути максимально відокремлені від людей, що мають інший комплекс навичок. Така тотальна спеціалізація призведе до того, що люди вже не зможуть один з одним спілкуватися – тільки в межах біологічного.

Те ж саме ми можемо сказати в цілому про комерціалізацію: одночасно з впровадженням нового типу суспільних відносин, жорстоких і несправедливих, які базуються на нерівності, експлуатації та запеклій боротьбі, будуть руйнуватися існуючі позитивні форми суспільних відносин і виростати усе нові перешкоди на шляху їхнього відновлення і розвитку.

Поки що сучасне українське суспільство може претендувати на більше – через поки що існуючий рівень знань і освіти. Але нинішня система нездатна йому це надати. Тому суспільство живе в стані постійної фрустрації. Таким чином, неоліберальній владі і мегаолігополістичному капіталу й треба створити умови, коли люди будуть жити в стані повного задоволення. І не потрібно думати, що це якась апокаліптична картина, у багатьох залежних країнах люди вже живуть у таких умовах. Вони нічого не знають – і, відповідно, ні на що не претендують. До речі, у нацистських документах окуповані т.зв. «східні землі» повинні були управлятися саме так. Там же не йшлося про те, що людям буде погано, там говориться, що люди будуть щасливі. Вони не будуть знати, що існують якісь інші можливості життя, тому вони будуть цілком задоволені тим, що є на даний момент. Там ще сказано, що повинно бути радіо (телебачення тоді, на жаль владарів, не було, а то вони, звичайно, запропонували б

телебачення), – радіо, яке буде передавати веселу музику – і як можна більше, щоб люди раділи і у них був завжди гарний настрій.

Сучасне українське суспільство для цієї економіки і цієї соціально-політичної системи, які воно сьогодні має, занадто освічене. Ми занадто багато знаємо. І для запобігання соціальній катастрофи, яка неминуче настане в іншому випадку, потрібно протягом найближчих років зруйнувати систему освіти і довести суспільство до *інтелектуальної деградації*. Тому що, якщо суспільство не дійде до масової інтелектуальної деградації, воно просто може не дозволити робити те, що з ним роблять.

Усвідомлення цих уроків глобального розвитку є необхідним як для теоретичного осмислення сьогоднішніх перспектив світової прогресивної політики загалом та у сфері освіти зокрема, так і для практичних спроб змінити наш світ на краще.

Зростання політичних, економічних і культурних конфліктів, терору, війн вимагає від освіти також *дослідження проблем війни і миру, застосування її здобутків у врегулювання конфліктів* шляхом посередництва, що є важливою частиною демократичної програми суспільного розвитку. Зростання культурного конфлікту робить все більш важливим розуміння того, яким є важливим у сучасному глобалізованому світі формування співчуття і розуміння інших, бачення того, як гуманістичні цінності, як терпимість і просвітництво, боротьба за мир і справедливість можуть бути зміцненими в сучасній ситуації. Критична педагогіка у цьому контексті також повинна займатися складним питанням подолання культурних відмінностей, розуміння, а також розробки більш непереконливі моделі демократії, яка буде включати і розвиток існуючих маргінальних груп та вирішення конфліктів між різними спільнотами і культурами.

Важливо відзначити, що критична теорія прагне відновити олюднений зміст і сенс освіти не для впровадження цінностей індустріального капіталу та високих технологій, але, насамперед, для радикальної демократизації освіти з метою досягнення цілей прогресивних педагогів, зокрема, таких як Дьюї, Фрейре, Ілліч у виховуванні та освіті, дослідження того, що сприятиме розвитку особистості, громадянства та спільноти, соціальної справедливості та зміцнення демократичної участі у всіх різновидах життя. За останні десятиліття спостерігається стійкі спроби нав'язати неоліберальну політику в галузі освіти, прагнення реорганізації школи згідно бізнес-моделі, впровадження жорстко стандартизованих навчальних програм, примітивізуючих методів тестування, спотворюючих зміст і цілі педагогіки [52]. Ця неоліберальна програма є катастрофічною для змісту освіти та виховання і критичну теорію освіти у цьому контексті необхідно розглядати як критику неоліберальної реструктуризації освіти і у даному розумінні їй необхідно пропонувати альтернативні концепції та практики як освіти, виховання, так і суспільного розвитку.

Глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови освіти та забезпечення для представників радикальної педагогіки навчальних умов, щоб вони могли запропонувати свої моделі педагогіки та реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивних соціальних змін. Хоча і потрібно жорстко критикувати неоліберальні моделі, також важливо водночас і пропонувати альтернативи їм. Таким чином, необхідно супроводжувати попит на нові знання і перебудову освіти з програмою її демократизації.

Заклик і стратегія до демократичної перебудови освіти має сприяти і розвитку сфери набуття та використання знань, розглядатися як відповідь на виникаючі технології і тенденції глобалізації. Зокрема, необхідно враховувати, що в сучасних несправедливих умовах деякі спільноти, окремі особи є привілейованими в отриманні доступу до технологій, більш високотехнологічним навичок і культурного капіталу, ніж у менш привілейованих громад. Одним із шляхів подолання даної прірви у цілому комплексі нових нерівностей класів, статі, раси, є реструктуризація освіти, з тим, щоб усі студенти мали доступ до нових технологій і нових знань в системі демократизованої освіти і навчального процесу.



### Список використаних джерел

---

1. Зінченко В. В. Глобальні трансформації сучасних парадигм освіти і менеджменту суспільного виховання // Постметодика. – 2014. – № 1. – С.2–8.
2. Зинченко В. В. Современная западная социальная философия образования и воспитания:

идейная концептуализация, управленческая методология и аксиологическая институализация//«Alma Mater» (Вестник высшей школы). – № 8. – 2013. – С.26–31.

3. Aronowitz St. Paulo Freire's Radical Democratic Humanism. In Paulo Freire: A Critical Encounter, eds. Peter McLaren and Peter Leonard. – London: Routledge, 1993. – 208 p. – P. 8–24.

4. Byers S. Speech to Confederation of British Industry. – London Region Annual Lunch, 26th. Available at: [www.dti.gov.uk/Minspeech/byers050399.htm](http://www.dti.gov.uk/Minspeech/byers050399.htm).

5. Byers S. Speech to the Mansion House. Available at: <http://www.dti.gov.uk/Minspeech/byers030200.htm>.

6. CEO(Corporate Europe Observatory) and TNI(Transitional Institute), GATS: What is Fact and Fiction, available at: <http://www.xs4all.nl/~ceo/gatswatch/rebuttal-intro.html>.

7. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education//International Studies in Sociology of Education. – 2008. – v. 8. № 3. – P. 315–332.

8. Critical Encounters in High School English.- New York: Teachers College Press, 2009. - 256 p

9. Critical Pedagogy: Where Are We Now? (Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education). – New York : Peter Lang, 2007. – 416 p.

10. CVCP and HEFCE. The Business of Higher Education: UK Perspectives, available at [www.cvcp.ac.uk](http://www.cvcp.ac.uk) and [www.hefce.ac.uk](http://www.hefce.ac.uk).

11. Diagne M. «The African Virtual University: Bridging the Gap for Development», TechKnowLogia, 2009 ([www.techknowlogia.org](http://www.techknowlogia.org)), 1:1 Jan/Feb.

12. Eduventures.com: [www.eduventures.com](http://www.eduventures.com)

13. European Commission. Realising the European Union's Potential: consolidating and extending the Lisbon Strategy, Contribution to the Spring European Council, available at: [at:http://europa.eu.int/comm/stockholm\\_council](http://europa.eu.int/comm/stockholm_council).

14. Gill S. «The Constitution of Global Capitalism», paper presented to the British International Studies Association, University of Manchester, UK: <http://www.theglobalsite.ac.uk/press/010gill.pdf>.

15. Gill S. and D. Law. The Global Political Economy; perspectives, problems and policies. – Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 2008. – 422 p.

16. Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.) Ethics and the Problems of the 21-th Century. – Chicago, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2008. – 217 p.

17. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.

18. Illich I. Geuder. – New York : Panteon books, 1982. – 192 p.

19. Insung Jung. «Korea: Virtual University Trial Project», TechKnowLogia, 2010, ([www.techknowlogia.org](http://www.techknowlogia.org)), 1:1, Jan/Feb.

20. Freire P. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. - New York: Bergin & Garvey Paperback, 1986. – 207 p.

21. Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage (Critical Perspectives). – New York : Rowman & Littlefield Publishers, 2000. – 176 p.

22. Freire P. Pedagogy of the Heart. – New York : Continuum, 1998. – 144 p.

23. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. – New York : Continuum, 1996. – 192 p.

24. Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009.- 288 p.

25. Kellner D. Jean Baudrillard: From marxism to postmodernism and beyond. – Stanford, 1989. – 246 p.

26. Kellner D. Marcuse's Challenge to Education.-Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2008. – 257 p.

27. Kellner D. New life conditions, subjectivities and literacies: Some comments on the Lukes reconstructive project // Journal of Early Childhood Literacy, 2012, Vol. 2 (1) : 105–112.

28. Kellner D. New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium//Teaching Education, 2010. – Vol. 11, № 3 : 245–265.

29. Kellner D. Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education, - in Ilana Snyder, editor, Silicon Literacies. – London and New York: Routledge, 2012. – P. 154–169.

30. Kurz R. Kollaps der Modernisierung: vom Zusammenbruch des Kasernensozialismus zur Krise der Weltökonomie. – Frankfurt am Main : Eichborn, 2011. – 288 s.
31. Lafontaine O. Keine Angst vor der Globalisierung: Wohlstand und Arbeit für alle. – Berlin/Bonn : J. H. W. Dietz Verlag, 2009. – 352 s.
32. Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP, 2009, available at [www.cvcpc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches](http://www.cvcpc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches).
33. NTEU (National Tertiary Education Union), Universitas21 and NewsCorp – going global or going under?, Media Release, available at: <http://www.nteu.org.au/.../universitas2115nov.pdf>.
34. Osterwalder K. Conclusions of the Thematic Groups: Report on the conclusions of Convention of European Higher Education Institutions, Salamanca, available at: <http://www.salamanca2001.org/>
35. Overbeek H. and K. van der Pijl «Restructuring Capital and Restructuring Hegemony», in Overbeek (ed), Restructuring Hegemony, in the Global Political Economy; The rise of transnational neo-liberalism in the 2000 s. – London : Routledge, 2012. – 293 p. – P. 246–282 p.
36. Paulo Freire: A Critical Encounter (Political Science/Sociology) by Peter Leonard and Peter McLaren. – London : Routledge, 1993. – 208 p.
37. Pollock A. «PFI is Bad for Your Health», Public Finance, 6 October, 2010, available at [http://www.cipfa.org.uk/publicfinance/search\\_details.ihtml?news\\_id=6501](http://www.cipfa.org.uk/publicfinance/search_details.ihtml?news_id=6501).
38. Reichelt H. Neue Marx-Lektüre. Zur Kritik sozialwissenschaftlicher Logik. – Hamburg, 2008. – 384 s.
39. Regan B. Not For Sale: The case against the privatisation of education, London: Socialist Teachers Alliance, 2011. – 60 p.
40. Rikowski G. The Battle in Seattle: Its significance for education, London : Tufnell Press, 2011. – 370 p.
41. Schmidt A. Zur Idee der Kritische Theorie Theorie: Elemente d. Philosophie Max Horkheimers. – München: Hanser, 1994. – 142 s.
42. Shaker E. and D.Doherty-Delrome. «Higher Education Limited: Private Money, Private Agendas», Education, 2010, Limited 1:4
43. Shaoul J.«On the Wrong Track», Public Finance, 2010, 3 November, available at: [http://www.cipfa.org.uk/publicfinance/search\\_details.ihtml?news\\_id=6835](http://www.cipfa.org.uk/publicfinance/search_details.ihtml?news_id=6835).
44. Sintschenko V. Die widersprüche und des wandlungen des spätkapitalismus.Die kritische theorie des neomarxismus als einer neuen marxlektüre//Kluczowe aspekty naukowej działalności. – 2012. – Volume 13. Filozofia. Psychologia i socjologia. – Przemysł : Nauka i studia, 2012. – S.14–23.
45. Sklair L. The Transnational Capitalist Class, Oxford : Blackwell, 2013. – 304 p.
46. Stokes P. «A Global Education Market? Global Businesses Building Local Markets», Eduventures.com White Paper, available at: [http://www.eduventures.com/research/intl\\_resources.cfm](http://www.eduventures.com/research/intl_resources.cfm).
47. Thomsons: [www.thomsonlearning.com](http://www.thomsonlearning.com).
48. Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach (Edge, Critical Studies in Educational Theory). – New York : Westview Press, 2014. – 128 p.
49. University of Phoenix online: [www.uophx.edu](http://www.uophx.edu)
50. Warwick D. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools, available at [www.universitiesuk.ac.uk/services](http://www.universitiesuk.ac.uk/services).
51. World Education Market: <http://www.wemex.com>, May 21–24, 2009, Vancouver Exhibition and Conference Centre, Vancouver, British Columbia, Canada.
52. Žižek S. Psychoanalysis and post-marxism. The Case of Alain Badiou// The South Atlantic Quarterly. – Durham, Spring, 2008. – Vol. 97, № 2. – P. 235–261.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЗМІСТОВНІ НАПРЯМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНІ СМИСЛИ**

#### **2.1. ЦІННІСНА ПАЛІТРА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ОСВІТИ (АНДРУЩЕНКО Т.В.)**

**Стратегія Сталого розвитку «Україна–2020»**, запропонована Президентом України Петром Порошенко проголошує своєю метою «впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі». Трансформаційні перетворення задекларовані в Стратегії здійснюватимуться за векторами «розвитку», «безпеки», «відповідальності», «гордості». Вектор гордості підкреслює роль і значення освіти як одного із провідних чинників формування ціннісно-орієнтованого європейського поступу. «Забезпечення взаємної поваги та толерантності в суспільстві, гордості за власну державу, її історію, культуру, науку, спорт. Україна повинна зайняти гідне місце серед провідних держав світу, створити належні умови життя і праці для виховання власних талантів, а також залучення найкращих світових спеціалістів різних галузей» [1]. Дорожня карта та першочергові пріоритети реалізації Стратегії наголошують на необхідності реформи освіти, впровадження програми розвитку для дітей та юнацтва відповідно до європейських устремлінь українського державотворення.

Провідні нормативні документи у сфері освітньої політики чітко і однозначно декларують європейський вектор суспільно-політичного розвитку на основі імплементації та утвердження базових європейських цінностей через інтеграцію системи вищої освіти України у Європейський освітній простір. Зокрема **Закон України «Про вищу освіту»** у статті третій «Державна політика у сфері вищої освіти» проголошує необхідність «міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи»[2].

Відповідно до **Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.** одним із ключових напрямів державної освітньої політики є «реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти» [3].

В умовах сучасних глобалізаційних змін виживання і подальший розвиток людства в цілому і окремих його цивілізаційних структурних елементів безпосередньо залежить від вироблення та ефективного застосування механізмів міжцивілізаційних взаємодій, що ґрунтуватимуться на людиноцентричних та культуроцентричних світоглядних принципах, які здатні формуватися лише в таких сферах, як культура, освіта, наука. Національні, регіональні системи освіти і науки, утворюючи єдиний світовий освітньо-науковий простір, дають інтегративний імпульс цивілізаціям в економічному, політичному, правовому і культурному аспектах. Сучасні освітяни і науковці здатні створювати духовні основи для глобального культурного єднання, все активніше вступають у міжнародний і міжцивілізаційний діалог, перетворюючись на спільноту-носія культурних цінностей світової єдності, в основі якої лежать принципи толерантності і відповідальності.

**Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи»**, проголосив сім напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти і проекти практичних дій по кожному з них («Дошкільна освіта»; «Спільна історія без розділових ліній»; «Толерантність»; «Через мову до взаєморозуміння»; «ІКТ – освіта без кордонів»; «Від шкіл-партнерів до партнерів-країн»; «Новій освіті Європи – новий європейський учитель»). Як бачимо, «толерантність» як одну із базових європейських цінностей виділено у окремий напрямок, який має активно впроваджуватися в вітчизняний освітній простір.

Очевидно, що освіта є середовищем здатним породжувати енергію толерантності, середовищем, в якому стверджуються загальнолюдські, гуманістичні цінності істинності, добра, взаємоповаги, братерства і свободи думки і самореалізації. Вплив освіти на міжцивілізаційні інтеграційні процеси та формування цінностей світової світоглядно-інтелектуальної єдності носить багаторівневий та різнонаправлений характер, здійснюється багатьма суб'єктами соціокультурної та просвітницької творчості. За сучасних умов інтернаціоналізації знання виступає як вирішальний ресурс, а процес його нагромадження набуває безперервного характеру. Випереджальна суть освіти, перспективна спрямованість до вирішення різноманітних проблем, особливості організації освітнього процесу,

спрямованого на інноваційний розвиток науково-педагогічних методів сприяють тому, що саме інтеграція в сфері освіти, в комплексі з міжнародною науковою співпрацею, являється перспективною моделлю майбутнього світового міжцивілізаційного порозуміння. Лише із залученням абсолютної більшості освітянських спільнот можливий справжній рух до побудови ефективної інтелектуально-інноваційної цілісності, яка здатна буде протистояти глобальним проблемам та долати фактори міжцивілізаційних розколів.

Цінності мають для людини велике значення і відповідають її актуальним потребам та ідеалам. Суспільно політичні трансформації в Україні продемонстрували зростаючу роль і значення цінностей свободи, братерства та рівності особливо через призму активної позиції молоді.

Аналіз соціологічних досліджень свідчить про певні трансформації ціннісних орієнтирів української молоді. Зокрема, дослідження проведене групою соціологів і соціальних працівників України 7–8 грудня 2013 р. свідчить, що: «найважливішими ціннісними пріоритетами для української молоді є Безпека, Доброзичливість, Універсалізм і Самостійність. Найменш важливими – Традиційність, Стимуляція та Конформізм. Більшість молоді дійсно хоче передусім покращити життя в країні, а не своє особисте, і задля цього згодна йти на незручності й втрати» [4].

Дослідження проведене соціологічною службою Центру Разумкова спільно з Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва з 17 по 22 травня 2013 р. демонструє важливість та першочерговість цінностей демократії та прав людини, які посіли провідну позицію у вивченні європейської самоідентифікації українських громадян [5]. Цінність свободи – «відчувати себе вільною людиною» посіла п'яте місце в системі пріоритетів опитаних.

Звертаючись до аналізу різних моделей демократичного транзиту, варто навести думку О. Бабкіної про те, що перехід до демократії не є самоціллю, а шляхом створення цивілізованої сучасної системи, стабільної, здатної до саморозвитку і утворюючої усі необхідної умови для нормального життя людини [6]. Таким чином, актуальні завдання демократизації полягають у формуванні такої соціальної і політичної системи, яка б забезпечувала керованість суспільством при участі народу, припускала б можливість заміни влади без насильства, гарантувала б дотримання і захист прав і свобод людини, забезпечувала б справедливий виборчий процес, поділ і взаємодію влади, прозоре й ефективне правосуддя. Універсальними вимогами успішного демократичного транзиту є утвердження чи розширення сфери приватної власності та формування ринкових відносин; створення середнього класу й умов для соціальної мобільності; широкі інвестиції в освіту й розвиток науки; формування громадянського суспільства; гарантії прав людини й створення системи їх захисту; поділ політичної влади на законодавчу, виконавчу і судову, чітке розмежування їхніх повноважень; політичний плюралізм; розгалужена система вільної політичної комунікації.

Цінності свободи, права на усвідомлений вибір особистістю життєвих пріоритетів, плюралізму можливостей реалізації людської гідності є важливими складовими цивілізаційного розвитку та невід'ємними вимогами демократизації. Та чи інша система може бути визнана «цивілізаційною», вважає В. Андрущенко, якщо вона забезпечує культурний прогрес людства; можливості самореалізації особистості, розвиток і реалізацію її індивідуальної духовної свободи [7].

Такий зміст загальноцивілізаційного розвитку людства не в останню чергу визначається сучасними цінностями демократії. Інтернаціоналізація освіти, що охопила нинішній європейський простір, базується на системі цінностей, однаково прийнятних для країн і народів, які прагнуть у майбутнє, вибудовують своє соціально-культурне єство на засадах миру і справедливості, демократизму і толерантності, взаємодопомоги і співробітництва. Означені цінності сформовані всім ходом європейської цивілізації. За своїм змістом і спрямованістю вони в основному співпадають з національними цінностями країн, які сповідують головні домінанти цивілізаційності – високий демократизм і людиноцентризм, добробутне існування й всебічну самореалізацію людини як особистості.

Кожен з нас хоче жити в комфортному середовищі. Однак, не кожен розуміє, що комфорт – це не тільки матеріальний добробут чи кар'єрне зростання, але й висока духовність, що єднає батьків і дітей, співробітників і друзів, нації і народи в єдину спільноту, яка носить високе звання – Людство. Незалежно від місця (чи регіону) проживання, кольору шкіри чи етнонаціонального походження, рівня матеріального забезпечення чи релігійної приналежності, люди намагаються жити людським чином, утверджувати спосіб життя, в основі якого знаходяться насамперед гуманістичні загальнолюдські

цінності – праця і виховання дітей, мораль і спілкування, взаємна повага і підтримка, безпека і відповідальність, свобода і творчість, миролюбство і солідарність. Означені цінності формує, насамперед, освіта. Не заперечуючи вагомий вклад батьків, оточуючого середовища і культури, ми розглядаємо освіту як основний механізм формування аксіологічної платформи особистості.

Інтеграційний процес у освіті і науці має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого **Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum)** [8], та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15–20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти, проголошені у **Сорбонській та Болонській деклараціях** [9], – якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. Тим самим чітко визначено, з одного боку, інституційний аспект європейських інтеграційних процесів у галузі освіти, а з іншого – ці процеси свідомо пов'язані з підтриманням своєрідності національних систем освіти, з тією відмінністю, що тепер вони стають доступними для значно більшої кількості студентів з інших європейських країн. У такий спосіб національні системи отримують крім, так би мовити, «патріотичного» виправдання ще й своє, «додаткове», як унікальна культурно-освітня цінність і надбання всієї європейської спільноти.

Проте досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти потребує постійної уваги. Життєздатність та ефективність будь-якої нації вимірюються її культурним, ідейним та ціннісним впливом на інші країни. Європейські країни повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям культурних та наукових традицій.

Врахування цих завдань дає можливість визначити якість освіти не лише як власне освітню, а й як соціальну цінність усього українського суспільства, значною мірою узгоджену з іншими країнами, які живуть за умов глобалізації. На загальнодержавному рівні – це забезпечення гідного місця у світі через вплив на розвиток, підвищення національного багатства і накопичення людського капіталу, а також підвищення рівня безпеки. Для окремих соціальних груп – це засіб підвищення соціального впливу, а для кожної людини – засіб забезпечення можливості соціального зростання і вибору форм життя і роботи, для особистості – це можливість для постійного розвитку, свободи та навчання протягом життя.

Тому в світлі сучасних освітніх стратегій, пов'язаних із інтеграцією, уніфікацією та гомогенізацією освітніх процесів та технологій варто захищати та зберігати її аксіологічне розуміння та світоглядне призначення – формувати та гармонізувати індивідуальні, суспільні та цивілізаційні цінності та ідеали, не перетворюючи освіту із важливого соціального феномена у функціональний придаток конс'юмерістської масової уніфікованої культури.

Виходячи з принципу людиноцентризму, слід визнати, що однією з головних цінностей освітнього простору Європи є рівний доступ до якісної освіти. Право людини на освіту фіксується у всіх конституціях демократичних держав світу. Між тим, соціальний досвід засвідчує, що ця норма практично ніде не виконується. Реальне суспільство вносить до неї свої корективи. І якщо бути до кінця відвертим і справедливим, то слід зауважити, що рівні умови (можливості) у доступі до якісної освіти для всіх дітей не створені в жодній, навіть найбільш демократичній державі світу. Останнє має відповідне пояснення.

Кожне суспільство постійно відтворює свої особливі умови функціонування і розвитку, свої протиріччя і негаразди. Одні країни поділені на регіони, законодавство яких лише приблизно корелюється. Оплата за навчання, скажімо, у Гарварді (США) для дітей, вихідців з інших штатів чи для іноземців є у два рази більшою, ніж для дітей, батьки яких проживають у власному штаті. В інших країнах досить гостро стоять релігійні питання. При цьому, діти різних релігійних спільнот мають далеко не однакові умови для свого освітнього і культурного розвитку. Відповідні застереження щодо релігійних чи етно-національних традицій делегуються й дітям батьків-мігрантів. Представники деяких цивілізованих народів не бажають, наприклад, щоб їх діти навчались в одній школі чи класі з дітьми іншого віросповідання. Світ знає держави, де, на жаль, все ще далекими від розв'язання є

міжнаціональні протиріччя й де перманентно виникають зіткнення чи, навіть, війни, від яких потерпають, насамперед, діти, освіта яких має не більш, ніж віртуальний характер. Ці обставини потребують врахування не тільки при розгляді економіко-політичних проблем розвитку, але й в контексті розвитку освіти. У зв'язку з цим, норма «рівного доступу до якісної освіти» має розглядатись, скоріш, як своєрідний ідеал, наближення до реалізації якого розтягується в реальному просторі і часі. І все ж, вона має всезагальне значення й цілком закономірний «конституційний статус», так як є тією нагальною потребою, до реалізації якої прагнуть всі демократично орієнтовані країни світу.

Двадцяте століття стало тим епохальним часом, коли ідея рівності, недискримінації за різними ознаками як соціально-філософська, світоглядна мрія досить систематично втілюється у життя. Важливим виміром цього процесу стало проголошення на міжнародному, глобальному рівнях принципів рівності прав кожної людини, фіксація цих прав в офіційних декларативних документах. У Загальній декларації прав людини, прийнятій і проголошеній резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 р., у статті 1 стверджується: «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах»[10] Звичайно, декларування принципу не робить автоматично людей рівними в соціально-цивілізаційних реаліях. Однак його визнання державами світу означає відповідне зобов'язання, зафіксоване на конституційному рівні, втілювати його в життя відповідно до наявних можливостей і потреб в конкретно-історичних, цивілізаційно-культурних та національно-державних реаліях. Ідея рівності безпосередньо пов'язана із самою внутрішньою сутністю освіти як соціально-формуючого феномену, адже саме в освітньому просторі людина має можливість якнайповніше реалізовувати свої творчо-сутнісні властивості та морально-духовні орієнтації. Розуміння характеру взаємозв'язку філософсько-аксіологічного наповнення ідеї рівності та процесу розвитку глобального, регіонального та національного освітнього простору передбачає аналіз найзагальніших принципів філософії рівності і її значення для освіти.

Не менш важливою, можна сказати, опорною для системи освіти, що інтернаціоналізується, є цінність демократії.

Демократія в сучасному світі перетворилася на універсальну ціннісну установку, що охоплює всі без винятку сфери соціального та індивідуального життя та визначає цільові установки розвитку суспільств, які ще не досягли належного рівня демократичного управління та знаходяться на трансформаційному етапі розвитку. Демократія найпрогресивнішим способом владно-політичного влаштування соціальної життєдіяльності, а також феноменом, що містить в своїй структурі принципи людиноцентризму, толерантності, взаємоповаги та консенсусного взаєморозуміння між різними суб'єктами суспільного та міжособистісного комунікативного простору.

Жити в сучасному цивілізованому суспільстві означає жити за демократичними принципами, а цьому необхідно навчитися, необхідно виховати в кожному члені суспільства постійне прагнення до демократично-правового самоствердження. У зв'язку з цим, сьогодні для українського суспільства надзвичайно актуалізується проблематика взаємозв'язку демократизаційних процесів із становленням нової, демократично орієнтованої системи освіти.

Важливою потребою демократичного облаштування способу життя людини і суспільства в трансформаційних соціумах є виведення демократичної ідеї на практичний вимір, що полягає насамперед у навчально-виховному, просвітницькому, організаційно-стимулюючому прищепленні кожному громадянину внутрішньої особистісної потреби вчиняти демократично, законно, гуманно в будь-якій життєвій ситуації. Всі ми маємо навчитися чинити у відповідності з основними принципами демократичної поведінки, що передбачає насамперед відмову від багатьох практик неправомірної та антигуманної поведінки, засвоєних нашим суспільством протягом тривалого періоду тоталітарно-авторитарного управління і виховання.

Саме залежність української національної свідомості від таких історичних передумов, як тривалий період бездержавності та перебування в складі імперських і тоталітарних утворень, зумовлює значні складності і суперечності у реалізації справді демократичних реформ в нашій країні. Необхідність докорінної зміни загальнонаціональної політичної культури та громадянського мислення кожного українця є очевидною, але такою, яку надзвичайно складно реалізувати. Реалізація демократичних цілей, безумовно, значною мірою залежить від освітньої, культурної, виховної, громадянської сфери нашого національного суспільства, яке має сьогодні спрямувати значні духовні і матеріальні ресурси на становлення і розвиток активного громадянського ядра, яке б володіло значним потенціалом



інтелектуально-демократичного впливу на широкі маси населення, особливо на формування демократичних ціннісних орієнтацій національної молоді.

Однією з ключових суперечностей та перешкод на шляху становлення демократії в Україні як пострадянській країні є низький рівень політичної і громадянської культури, який надто повільно зростає через цілу низку факторів, серед яких основними, з нашої точки зору, є рудименти старого тоталітарного мислення на масовому рівні, ціннісна і цивілізаційно-орієнтаційна фрагментарність політичної культури, надзвичайно низький рівень добробуту більшості населення, який змушує людей концентрувати увагу не на аксіологічних параметрах власного буття, а на забезпеченні власних матеріальних потреб. Долати такий суперечливий стан в Україні як посттоталітарному суспільстві необхідно насамперед засобами просвітництва і виховання, переконання широких мас населення у безальтернативності в сучасному світі демократичної перспективи розвитку національного соціуму, який лише за умов всебічної демократизації та гуманізації може стати конкурентоспроможним суб'єктом сучасної світової соціокультурної та цивілізаційної спільноти.

Важливим елементом ефективного розвитку демократизаційних процесів в трансформаційних соціумах, а також подолання суперечностей, що в них спостерігаються, є всілякий розвиток масово-феноменологічних установок на готовність населення до сприйняття реальної необхідності дотримання демократичних принципів і процедур. Тільки переконаний та свідомий громадянин може оцінити та сприйняти як необхідну демократичну процедуру, яка якнайповніше забезпечуватиме його права і свободи. Ефективною і продуктивною демократія може стати лише за умови становлення і розвитку високого рівня політичної культури населення, яка має набути необхідних громадянських знань і компетентностей, стати носієм демократичних цінностей, а також сильним суб'єктом захисту власних громадянських прав і свобод.

Серед цінностей, що формують аксіологічну основу інтернаціоналізації освіти, ключова роль належить таким з них, як **миролюбство**.

Без перебільшення, проблеми війни і мир, екологічної безпеки і збереження цивілізації, стоять коли б чи не на першому місці серед глобальних проблем сучасності. На їх вирішення людство мобілізує всі наявні ресурси і зусилля. Здавалося б, ХХ ст., яке пережило дві світові війни й ряд глобальних техногенних катастроф, забезпечило усвідомлення цінності миру та екологічної безпеки. Між тим, проблеми не тільки залишаються, але й поглиблюються. Агресія Росії в Україну, анексія Криму, ряд інших локально-світових військових конфліктів та екологічних катастроф, вимагають від людства ще раз повернутись до цих цінностей, забезпечити їх виховання засобами освіти, особливо на рівні нових поколінь.

Миροлюбство, прагнення до мирного співіснування з іншими людьми, народами і культурами, здатність до безконфліктного вирішення всілякого роду суперечностей є ознаками і характеристиками людини, які необхідно набувати в процесі планомірного виховання і навчання. Одним з головних завдань освіти всіх країн сучасного світу є виховання миролюбної людини, члена суспільства, локального і глобального, який прагне і вміє себе самореалізовувати без суперечностей з іншими.

Сьогодні в Європі та в багатьох інших регіонах світу склалося глибоке переконання у тому, що виховання миролюбства, гуманізму і толерантності є найважливішими пріоритетами діяльності національних систем освіти. Враховуючи це, необхідна в рамках сучасної реформи української освіти активно актуалізувати проблематику формування миролюбства засобами навчання і виховання.

Особливу роль в процесі навчання і виховання духовно-світоглядних орієнтацій молоді на мир і злагоду відіграє, звичайно, постать вчителя, наставника, викладача, авторитет яких має використовуватися для гуманістичного прищеплення дітям, юнацтву та молоді чітких орієнтаційно-ціннісних установок на миролюбство і толерантність, що відповідає як інтересам вітчизняного суспільства, так і прагненню України щодо приєднання до єдиної сім'ї європейських народів. Європа потребує нового вчителя, здатного виконати покладену на нього історичну місію. Завдання його підготовки цілком і повністю покладається на педагогічні університети, які мають здійснити ряд організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, розпочати процес формування нового вчителя за єдиною європейською системою деідеологізованих і департизованих цінностей, базовими серед яких є толерантність, демократія, миролюбство, справедливість і солідарність.

Вся система освіти, з нашої точки зору, має бути спрямована на формування у дітей і молоді не просто терпимого ставлення до інших народів і культур, але глибинного відчуття взаємоповаги і

необхідності взаєморозуміння та ціннісного взаємопроникнення з метою формування феноменологічного підґрунтя для активного застосування кожною людиною загальнолюдських цінностей гуманізму, солідарності, демократії і миролюбства. Важливо, щоб навчально-виховний простір системно засновувався на ціннісно-принципових конструктах феноменологічно-поведінкового ствердження гуманістично-миролюбних світоглядних орієнтацій, ключовою з яких має бути визнання абсолютної цінності кожної людини. І. Бех у своїй статті «Виховання у дітей миролюбства» визначає такі пріоритети мирного співіснування людства, які мають лежати в основі виховання кожної особистості: людина – найвища цінність цивілізації; свобода і права людини – загальнолюдські цінності; толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів; гуманізм і справедливість – універсальні принципи вселюдських стосунків; нетерпиме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів, де б це не було, гарантія стабільного і мирного миру на всій Землі [11].

У філософсько-освітній літературі сформульовані основні принципи та напрями виховання миролюбства, які іноді навіть здаються очевидними і незаперечними. Що ж стоїть на перешкоді їх всебічному втіленню у вітчизняній педагогічно-виховній практиці? Насамперед, сьогодні необхідно позбуватися традиції авторитарної, суб'єкт-об'єктної педагогіки, яка в основі своїй встановлює статусне розшарування між різними суб'єктами навчально-виховного процесу, що не сприяє вихованню толерантного ставлення до іншого. Сучасна європейська практика виховання миролюбства і толерантності ґрунтується виключно на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній парадигмі виховання, яка ставить у центр будь-якого педагогічного процесу розвиток комунікативно-екзистенціального потенціалу дитини.

Важливою домінантою ціннісної інтеграції народів європейського простору є екологічна безпека.

У сучасної людини не залишається іншого вибору, окрім як відшукувати партнерські взаємозв'язки для виживання за умов глобальної екологічної кризи. Без всезагального взаєморозуміння, вироблення спільних культурно-ціннісних, світоглядно-орієнтаційних екоцентричних принципів неможливим є подальший розвиток людської цивілізації. На жаль, ще й в наші дні в різних регіонах світу продовжується здирицьке експлуатування природних ресурсів, що загострює соціоекологічний баланс, а також негативно впливає на рівень миролюбності в міжнародних відносинах. Так, «у сучасних умовах все частіше спостерігаються негативні соціоекологічні трансформації, у результаті яких відбувається порушення збалансованого співіснування суспільства і Природи. В основі такого дисбалансу лежить прагнення суспільства до створення якомога більшої кількості матеріальних благ для задоволення власних постійно зростаючих потреб за рахунок нищівного використання природних ресурсів, саме така антропоцентрична позиція по відношенню до Природи зумовила появу низки екологічних проблем, які потребують свого конструктивного вирішення. Одним із головних напрямів діяльності є створення оптимальних умов взаємодії суспільства і природи та розвиток у напрямі екологічно орієнтованого суспільства, в якому спостерігатиметься високий рівень екологічної свідомості, моралі, етики, відповідальності та освіти, тобто нової екологічної культури» [12]. Для реального втілення в соціальну життєдіяльність таких принципів необхідно в рамках навчання і виховання дітей і молоді постійно актуалізовувати методами гуманістичної педагогіки ідеї миролюбного та екологічно ощадливого співіснування різних народів, культур, а також миролюбної та партнерської взаємодії між суспільством і природою

Вироблення нових гуманістичних ідеалів і принципів суспільної, міжнародної життєдіяльності, а також існування людини в рамках системи «суспільство – природа» є необхідною умовою формування нового миролюбного та природоощадливого світогляду, який би дозволив людству вижити в сучасній глобально-кризовій ситуації. Людство зможе уникнути самознищення, лише за умов своєчасного удосконалення системи базових цінностей, норм і механізмів самоорганізації суспільного життя відповідно до нових вимог часу. Виховання цих цінностей, знову ж таки, покладається на освіту.

Екологічна освіта в Україні ще лишень робить перші кроки. І хоча в ряді закладів освіти вона вже пустила глибокі корені, загальний масив учнівської та студентської молоді екологічною освітою охоплений не повністю і не достатньою мірою. Сьогоднішня молодь, особливо інтелектуально і духовно активна, наприклад студентство, особливо потребує підвищення екологічної культури, адже завтра саме вона в умовах глобальної екологічної кризи визначатиме стратегію розвитку економіки, виробництва і загалом держави. Така стратегія сприятиме виживанню людства та

конкурентоспроможному розвитку нашої країни лише за умов її глибинної екологічності. Важко переоцінити роль освіти у справі екологізації суспільної свідомості, що в черговий раз виводить проблематику реформування вітчизняної освітньої сфери на перший план загальнодержавної політики.

Освітня сфера має взяти на себе головну відповідальність щодо виховання у сучасній українській молоді нового типу екологічної культури. Яка в основі своїй мала б цінності гуманізму, миролюбства, коеволюції, природоощадливості, морального і естетичного ставлення до навколишнього природного середовища. Саме таке поєднання світоглядно-ціннісних установок та необхідних соціальних практик найадекватніше сьогодні можна створити в освітньому просторі, який здатен формувати гуманістично-інноваційне середовище ідей, теорій, ціннісних конструктів і поведінково-ситуаційних моделей, що виховують у дітей і молоді повагу та ошадливе ставлення до природи.

В нашій державі сьогодні необхідно визнати не тільки глибоку екологічну кризу, викликану насамперед застарілими промисловими потужностями, але й глибоку кризу екологічної свідомості населення, викликану недостатнім рівнем екологічної освіти. Така ситуація неминуче буде призводити в найближчі десятиліття до подальшого поглиблення екологічної кризи в нашій країні. Тому однією з найактуальніших проблем розвитку та реформування національної системи освіти є включення в її змістовно-ціннісну та організаційно-управлінську структуру всеохоплюючого екологічно-освітнього елементу, який дозволив би охопити всіх українських дітей і молодь активним середовищем прищеплення екоцентричного світогляду та миролюбного ставлення до навколишнього природного середовища.

Екологічна освіта окрім того, що має виключно важливе значення для стабілізації та розвитку соціальної життєдіяльності, надзвичайно позитивно впливає на розвиток особистісних властивостей молодшої людини, допомагає відкрити їй нові світоглядні горизонти, сприяє розвитку нових творчих можливостей. Фактично, отримуючи екологоцентричну освіту, молода людина стає громадянином світу, підвищує рівень особистісної толерантності і миролюбства, набуває незамінних якостей взаєморозуміння з іншими людьми, іншими культурами та оточуючим природним середовищем. Тому в справі формування нового європейця XXI ст. в українській системі освіти одним з ключових пріоритетів має бути формування культури екобезпечного способу життя.

В аксіологічну базу інтернаціоналізації освіти входить і така цінність, як толерантність.

Толерантність в літературі трактують як «терпимість» і розглядають цю якість як один з провідних показників гуманної людини. Авторитарні суспільства толерантності не заохочували. Обґрунтований тоталітарною ідеологією принцип «хто не з нами, той проти нас» визначав духовну атмосферу, природу відносин і поведінку більшості одурманеного люду того часу. Демократія виходить з іншого: сприйняття кожної людини (народу, нації, культури) такими, якими вони є. Вона потребує розуміння, поваги і співпраці. Саме це й складає зміст толерантності демократичного суспільства. Формування такої якості у нового вчителя є однією з найбільш важливих вимог нової філософії цього процесу для XXI ст. Толерантність базується на беззаперечному дотриманні прав людини.

Переважає більшість дослідників толерантності визнає її як одну з найбільш суперечливих цінностей сучасного суспільства. Як зазначає М. Б. Хомяков, існує навіть думка, що толерантність неможлива ні як доброчесність, ні як цінність, а може визнаватися лише як деякі практики толерантності, які можуть ґрунтуватися на скептицизмі, індиферентності або широті поглядів [13].

Сьогодні толерантність, яка крім іншого, визначає впевненість людини в собі й усвідомлення нею надійності власних позицій, є основною умовою взаємин і діяльності у полікультурному світі. Під цим оглядом вона насамперед сприймається як загальнолюдська цінність і соціальна норма, яка проявляється в праві кожного індивіда або соціальної групи бути різними. Сучасний глобалізований світ характеризується появою нового набору затребуваних суспільством ціннісних орієнтацій, і щонайперше потребує нової ієрархії моральних цінностей. Толерантність серед них посідає особливе місце та належить до невід'ємних елементів духовного світу особистості.

Не зважаючи на те, що полікультурність нині викликає неоднозначну оцінку з боку наукового співтовариства, саме в сучасних полікультурних суспільствах утвердження толерантності виявляється необхідною умовою їх успішного функціонування. Полікультуралізм, який спирається на толерантність, спроможний протиставити націоналізму й глобалізму ідею рівності всіх культур, незалежно від їхнього змісту. Такий полікультуралізм припускає можливість ведення діалогу й здатність особистості до інтеграції в інші культурні моделі – спроможність прийняти чужу культуру як свою. Полікультуралізм

виробляє в індивіда одну з найбільш важливих особливостей сучасної людини – критичне ставлення до власних цінностей, звичок, що є ознакою такої гуманітарної культури особистості, яка виховує людину, що сумнівається [14]. З огляду на це толерантність як загальнолюдська цінність може забезпечити реалізацію функції символізації інших універсальних цінностей шляхом їх адаптації до системи цінностей національної культури. Таку функцію толерантність може виконувати

В епоху глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дасть змогу всім країнам-учасникам цього процесу, скориставшись перевагами культурної розмаїтості, неухильно підвищувати якість освіти і підготовку спеціалістів за загальноновизнаними кваліфікаціями та забезпечити мобільність студентів.

Реальним кроком до здійснення цих завдань стало створення Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи. Адже об'єднавчий процес народів і культур, який розгортається на теренах Європи, передбачає формування людини, здатної до співжиття у суспільстві без насильства, в мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості та свободи. Реалізація цього завдання неможлива без формування у сучасного вчителя толерантного ставлення до інших у межах задекларованих прав людини. Навчаючи дітей, формуючи їх світогляд і культуру такий учитель виховує у молодого покоління здатність жити і працювати в умовах полікультурної взаємодії народів європейського простору. «Європа потребує нового вчителя, здатного виконати покладену на нього історичну місію. Завдання ж його підготовки цілком і повністю покладається на педагогічні університети, які мають здійснити ряд організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, розпочати процес формування нового вчителя за єдиною європейською системою деідеологізованих і департизованих цінностей. Базовими серед яких є толерантність, демократія, миролюбство, справедливість і солідарність [15].

Загалом, європейська педагогіка сформувала спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів континенту. З огляду на це формування нового вчителя за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є головним стрижнем, навколо якого мають розгортатися модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти у європейському просторі. Сучасний європейський вчитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й повернути учнівську і студентську аудиторію в лоно класичного наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

В контексті інтернаціоналізації цінностей таким документом є педагогічна Конституція Європи, яка визначає принципи і методологію філософії та політики процесу підготовки сучасного педагога для об'єднаної Європи XXI ст. Її ухвалення забезпечує розгортання узгодженої трансуніверситетської політики в галузі педагогічної освіти, регламентує педагогічну діяльність, визначає порядок формування, організації і діяльності ключових ланок загального механізму підготовки педагогічних кадрів, врегулює суб'єкт-суб'єктні відносини в системі педагогічної освіти країн європейського простору. Водночас цінності Конституції можуть бути адаптованими до педагогічних традицій і національної освітньої політики кожної з країн, які її приймуть та на підставі якої діятимуть. Крім того, маючи ціннісну природу, педагогічна освіта в Європейському просторі, яка нині розвивається в умовах зміни філософської парадигми організації та змісту такої освіти в контексті викликів глобалізованого світу, повинна спиратися на загальну ціннісну платформу європейської педагогічної освіти. Підґрунтя останньої становлять норми, напрацьовані європейською спільнотою упродовж її історичної еволюції та мають деідеологізований і департизований характер. А основними педагогічними цінностями проголошуються толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність. Підготовлений на такій ціннісній основі, новий вчитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності. Означені цінності, пронизані духом толерантності, – діяльнісної ідеології європейської спільноти, у своїй взаємодії формують духовну платформу, на якій базується підготовка нового вчителя в країнах європейського простору [16].

Отже, сучасній Європі потрібний такий новий учитель, духовний світ якого повинен ґрунтуватися на зазначених вище духовних цінностях. Адже духовний світ особистості – це той сутнісний стрижень, який необхідний людині для повновартісного життя в суспільстві. «Людину тримає в цьому світі насамперед

глибока віра у краще майбутнє, у свої сили, у товаришів і друзів, разом з якими його (майбутнє) можна наблизити. Вона вірить у силу людського інтелекту, його здатність до пізнання навколишнього світу, його раціонального перетворення суспільно корисною і доцільною працею. Людину піднімає не менш глибока надія на те, що незважаючи на усілякі негаразди, людство, зрештою, знайде вихід із будь-якої ситуації, відшукає й застосує ресурси, які забезпечать досягнення людських контурів життя. Людина любить природу і собі подібних, з любов'ю ставиться до всього оточуючого світу і саме в любові знаходить той незаперечний камертон, за звучанням якого може бути вибудована реальність, співмірна з нашим уявленням про людину як найвищу цивілізаційну цінність» [17].

Саме таку людину й покликана творити сучасна освіта, яка із галузі накопичення знань усе більше перетворюється у сферу формування духовного обличчя особистості. Це й спричинює потребу в пошуку продуктивних шляхів удосконалення освітньої діяльності щодо генерування нового вчителя як суб'єкта новітнього освітнього процесу.

Першим кроком на цьому шляху і є створення Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи та ухвалення педагогічної Конституції Європи, в якій визначається єдина шкала цінностей, котрі могли б бути покладеними в основу навчання і виховання нового вчителя у всіх країнах європейського континенту.

Другий крок – розробка концепції та звернення до урядів країн Європи з відповідною пропозицією щодо її реалізації.

Третій – переведення проблеми в практичну площину з урахуванням національних та інших особливостей країн європейського простору.

Саме через діяльність нового вчителя буде сформована духовна платформа нового типу життєдіяльності об'єднаної Європи – гуманістична, демократична, загальнолюдська. Це – глибока потреба європейського соціуму у відродженні цінностей.

Формування педагога, чий світогляд ґрунтується на згаданих принципах і цінностях, є одним з найважливіших завдань української системи вищої педагогічної освіти, адже від цього безпосередньо залежить потенціал становлення і розвитку України як європейської нації, що відзначається миролюбними і толерантними настроями щодо інших народів і країн світу, а також до всебічної співпраці і співробітництва з ними.



### Список використаних джерел

1. Указ Президента України Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020» від 12 січня 2015 р. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10>
2. Закон України «Про вищу освіту». – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – URL: [http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats\\_strategia.pdf](http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf).
4. Радикалізовані європейці: цінності Євромайдану в порівнянні з європейськими. Інфографіка. – URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2014/01/14/7009459/?attempt=1>.
5. Що треба для того, щоб Ви відчули себе європейцем? – URL: [http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll\\_id=895](http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=895).
6. Бабкіна О. В. Особливості політичної трансформації на постсоціалістичному просторі: підходи до осмислення // Трансформація політичних систем на постсоціалістичному просторі. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – с. 15
7. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К. : Знання України, 2008. – С. 254.
8. <http://www.magna-charta.org/>
9. [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm)
10. Загальна декларація прав людини. – К. : ЛОГОС, 1998. – С. 3.
11. Бех І. Виховання у дітей миролюбства // Початкова школа. – 1999. – № 8. – С. 18
12. Бондар О. М. Екологічна культура: теоретико-методологічний аналіз // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. Збірник наукових праць. – 2010. – Випуск 45. – С. 299–229.
13. Хомяков М. Б. Толерантность и ее границы: размышления по поводу современной англо-американской теории // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М., 2005. – С. 15.

14. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. – № 7. – С. 3–4.
15. Андрущенко В. Вчитель, якого чекають. Стаття третя. – URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua>.
16. Педагогічна Конституція Європи. Електронний ресурс. – URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/holovna/19-novyny/89-pedahohichna-konstytutsiia>.
17. Андрущенко В. Вчитель, якого чекають. Стаття третя. – URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua>.

## 2.2. ОСВІТА ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ В ДОКУМЕНТАХ ЮНЕСКО ТА ІНШИХ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ (ГОРБУНОВА Л.С.)

### 1. Аналіз розвитку концепту освіти для дорослих в документах ЮНЕСКО

Сьогодні одним з основних суб'єктів розвитку освіти для дорослих є ЮНЕСКО. Ця організація являє собою найбільший центр міжнародного співробітництва у сфері освіти, науки і культури, який об'єднує близько 190 країн світу. При ЮНЕСКО працює близько 600 різних міжнародних організацій.

Освіту для дорослих часто розглядають як освітній процес для дорослих. Однак це не зовсім так. Фахівці ЮНЕСКО розглядають освіту для дорослих, насамперед, як процес виховання дорослих, тобто формування дорослих людей. Освіта розглядається як процес набуття здатності бути дорослим. Цей принцип залишається валідним на будь-якій стадії нашого життя. Освіта є освітою для дітей, юнацтва, дорослих і літніх людей з метою формування свідомого і відповідального індивіда. При тому, що рівні відповідальності можуть бути різними, незмінним є те, що відповідь завжди має бути переконливою і доступною.

Для ЮНЕСКО не існує освітнього процесу, якщо не існує поступового набуття цінностей, які забезпечують мирне життя суспільства. Освіта для дорослих в її загальнокультурній смисловій проекції стає синонімом освіти в цілому. Обидва терміни – «освіта для дорослих» і «освіта» – говорять про одну мету: набуття духу, здатного трансформувати свідомість в будь-якому місці і в будь-який час. Процес освіти для дорослих веде до набуття здатності індивіда використовувати власні аргументи з обговорюваної проблеми. Освіта для дорослих орієнтована на використання в будь-якому віці навичок і умінь, здатних проявити будь-які спотворення в комунікації, відповідаючи на запитання «чому», «як», «коли» і «де», а також «навіщо» в будь-яких ситуаціях. У рекомендація ЮНЕСКО щодо розвитку освіти для дорослих затверджується, що громадянська, політична, профспілкова і інша освіта має бути націлена, зокрема, на розвиток незалежних і критичних суджень, на формування або розвиток здібностей, необхідних для того, щоб впоратися зі змінами, які впливають на умови життя і роботи, за допомогою ефективної участі в управлінні суспільними справами на кожному рівні процесу прийняття рішень [UNESCO, 1976: 7].

У процесі дорослішання ми повинні здійснювати наступні дії: досліджувати, рефлексувати, звітувати, вирішувати, отримувати інформацію й організовувати її, планувати, запитувати і вивчати. Ці дії допомагають нам здобувати правдиву і якісну інформацію, визначати стратегії і адаптувати їх до реальності, зосереджуватися на нових можливостях або пропонувати альтернативні пояснення інформації та викривати будь-які спотворення і деформації. Рекомендації ЮНЕСКО підтримують такі види діяльності, стверджуючи, власне кажучи, що цілі освіти для дорослих повинні сприяти розвитку **критичного розуміння** основних соціальних проблем і соціальних змін, і здатності грати **активну роль** у розвитку суспільства з метою досягнення соціальної справедливості; розвитку здатності здобувати індивідуально, в групі або в контексті організованого навчання у навчальних закладах нові знання, кваліфікації, позиції або форми поведінки, спрямовані на досягнення повної зрілості особистості; забезпечення свідомого і ефективного включення індивідів у робоче життя, надаючи чоловікам і жінкам передову технічну та професійну освіту і розвиваючи здатність до створення, будь то індивідуально або в групі, нових матеріальних благ і нових духовних чи естетичних цінностей; розвитку необхідних умінь користуватися засобами масової комунікації, зокрема радіо, телебаченням, кіно і пресою і інтерпретації різних месиджів, які суспільство адресує чоловікам і жінкам (UNESCO, op. cit. in note 1, «Objectivesandstrategy», resolution 19C / AnnexI.II.2.(b).(f).(g) and (j) ) [UNESCO, 1976: 4–5].

Саме тому йдеться про те, що молоді люди мають бути зорієнтованими на освіту і навчання протягом усього життя, незалежно від їхнього соціального походження. Для цього мають вживатися

заходи з метою модифікації шкільних та тренінгових планів для підтримки і моделювання інтелектуальної допитливості, а також для того, щоб зробити більший акцент, поряд з набуттям знань, на розвитку **моделей самонавчання, критичних поглядів, рефлексивних позицій і креативних здібностей** (UNESCO, op. cit. in note 1 «Relationsbetweenadulthoodeducationandyoutheducation», resolution 19C / AnnexI.VII.46.(c), 11) [UNESCO, 1976: 11].

Теоретичні погляди на освіту для дорослих з моменту їх формулювання не були сильно модифіковані, але вони були розширені і уточнені. Наприклад, термін «освіта для дорослих» позначає всю сукупність організованих освітніх процесів, будь то контент, рівень і метод, формальна чи інша освіта, чи продовжують учні свою освіту, чи відновлюють освіту в школах, коледжах або університетах, а також в інших формах навчання, завдяки чому люди, які вважаються дорослими суспільством, до якого вони належать, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, вдосконалюють свої технічні чи професійні кваліфікації або звертають їх на нові напрями і домагаються змін у своїх поглядах або поведінці в двоякій перспективі: більш повного персонального розвитку та участі в збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку (UNESCO, op. cit. in note 1, «Definition», resolution 19C / AnnexI.I.1, 4) [UNESCO, 1976: 4].

У розвитку концепту освіти для дорослих в рамках ЮНЕСКО ми можемо виділити три періоди. Перший період – між 1946 і 1958 рр. Цей період зосереджений на ідеї реконструкції освітніх структур, що постраждали під час Другої світової війни; на інтересі до створення нових освітніх програм; достоїнствах вільної і обов'язкової освіти; і на універсальній освіті. Десять генеральних конференцій, що пройшли за ці дванадцять років, були присвячені цим турботам й інтересам, що в підсумку привело до валідизації концепту освіти для дорослих.

Другий період – між 1960 і 1976 рр. Уперше застосований у 1960 р. концепт «освіти упродовж усього життя» є початком більш експліцитного дискурсу щодо освіти для дорослих. Потім він набуває характеру уніфікованого концепту освіти для тих, хто стає дорослим. ЮНЕСКО прийняло його з ентузіазмом, визнаючи його здатним бути основою й об'єднуючим організаційним ядром визначень для освіти, і в силу того, що він може охопити всі процеси розвитку освіти в рамках єдиного загального принципу: дошкільна освіта, позашкільна освіта, початкова школа, середня школа, вища школа, професійна освіта, формальна і неформальна освіта.

Якщо освіта визначається як освіта протягом усього життя, а освіта для дорослих включає в себе всі освітні процеси, то освіта для дорослих і освіта протягом усього життя являють собою одну й ту ж реальність. Виходячи з цього, ми можемо стверджувати, що всі освітні процеси повинні відбуватися в рамках контексту освіти впродовж всього життя або освіти для дорослих. Цей критерій освіти для дорослих як безперервної освіти знаходиться в Рекомендаціях 1976 р. і знаменує собою кінець другого періоду.

Щоб більш повно розвивати особистість людини, особливо зважаючи на швидкі темпи розвитку наукових, технічних, економічних і соціальних змін, освіта повинна розглядатися в глобальному масштабі і як безперервний процес (UNESCO, op. cit. in note 1, resolution 19C / Annex I. Preface, p. 3) [UNESCO, 1976: 3], а розвиток освіти для дорослих, в контексті безперервної освіти, є необхідним засобом досягнення більш раціонального та більш справедливого розподілу освітніх ресурсів між молодими і дорослими людьми, між соціальними групами, для забезпечення кращого розуміння і більш ефективної співпраці між поколіннями, для більшої політичної, соціальної та економічної рівності між соціальними групами і між статями [Ibidem]. Безперервна освіта є основою повного освітнього процесу. Завдяки тому, що концепт освіти для дорослих охоплює усі освітні структури, які можна визначити як безперервну освіту, освіта для дорослих як невід'ємна частина безперервної освіти ... повинна постійно сприяти оновленню методів освіти, як і реформам системи освіти в цілому (Ibidem).

Третій період почався в 1980 р. під впливом Рекомендацій ЮНЕСКО, в яких ми можемо побачити диференціацію основних видів і галузей навчання. У 1983 р. концепт освіти для дорослих продовжував займати провідне місце у всіх галузях освіти, які мали розвиватися в контексті безперервної освіти. Потім у цьому ж році концепт безперервної освіти був розширений за рахунок додавання слів «для всіх», що вимагало спеціального розгляду концепту безперервної освіти, уточнюючи те, що концепт безперервної освіти стосується всіх. Вирішальним моментом прийняття концепту безперервної освіти для всіх стала Всесвітня конференція з освіти для всіх (Джомтьєн, 1990 р.).

В 1989 р. було підтверджено, що безперервна освіта є освітою для всіх [UNESCO, 1989: 76]. Те ж саме стосується нового терміна для безперервного навчання, прийнятого в 1995 р.: навчання без кордонів, тобто, без обмеження віку, часу і місця, а також різноманітності змісту [UNESCO, 1995: 18].

Ще в перший період ЮНЕСКО проголосила метою освіти для дітей, юнацтва, дорослих і літніх людей навчання їх в такому дусі, який дозволяє їм **вільно мислити**. При тому, що таке навчання має насамперед практичну мету, вищою є скоріше мета гуманістична. Основним завданням є досягнення гуманістичних і етичних цілей на основі **визнання розуміння більш важливим, ніж знання**, позаяк тільки воно породжує відповідальність перед мораллю і мудрістю. Це призводить до підкреслення соціальної функції освіти, особливо в тих обставинах, які підсилюють переконаність у тому, що суспільство можна змінити за допомогою скоординованих зусиль людей. Освіта з метою формування **соціальної відповідальності, громадянської і політичної позиції, почуття справедливості, міжнародного розуміння і розвитку** постає у якості окремої, ключової, вимоги.

Будь-яке навчання людей має формувати схильність до соціального аналізу і здатність судити про різні цінності і суперечливі ідеології. Потрібно вчити культурній проникливості, уникаючи етичної невизначеності і втрати ідентичності; навчати аналізувати вже сформовані цінності і їхній вплив на менталітет і поведінку. Міжнародне співтовариство дійшло згоди, що ЮНЕСКО має враховувати весь освітній континуум, від дошкільної до вищої освіти, включаючи як формальні, так і неформальні підходи, технічну та професійну освіту, боротьбу з неписьменністю, доросле та безперервне навчання, що й було проголошено на Генеральній конференції ЮНЕСКО в 2001 р. [UNESCO, 2001: 134] і майже буквально повторено в 2003 р. [UNESCO, 2003: 20].

### **Освіта для дорослих і універсалізація**

Ще в 1940–1950 рр. набуває поширення ідея про універсалізацію освіти. ЮНЕСКО однозначно переконана в тому, що існуюча між країнами нерівність в освіті являє собою небезпеку для миру в усьому світі, який не може стати єдиним, якщо половина людей залишається неписьменною [UNESCO, 1946: 220]. Тому, поряд з освітою для дорослих і безперервною освітою для всіх, метою освіти є досягнення миру. У зв'язку з цим Генеральний директор ЮНЕСКО доручив підготувати матеріали з міжнародних справ, які можна використовувати в групах дорослих учнів [UNESCO, 1947: 21], зібрати і поширити інформацію про нові методики і методи навчання для дорослих [UNESCO, 1947: 20]. Це завдання засноване на принципі універсальної освіти – принципі, який не допускає дискримінації ні в її застосуванні, ні в методах навчання.

Було підкреслено, що ЮНЕСКО допомагає державам-членам забезпечити право на освіту для кожного, чия освіта було проігнорована, перервана або утруднена [UNESCO, 1957: 26]. Освіта для дорослих є культурною програмою, яка охоплює умови, що сприяють адаптації відповідальності до середовища, взаємодії з середовищем, навчання прийняття рішень, соціальній активності, таким мистецтвам як музика (UNESCO/EXECUTIVE BOARD. op. cit. in note 5, «Programme questions. Cultural Activities. International Conference on the rôle and place of music in the education of young people and adults», decision 33EX / 8.3.4, 9).

ООН та її спеціалізованими агентствами передбачалося створення спеціальної документації та аудіовізуальних матеріалів, націлених на розвиток освіти для дорослих на спеціальних курсах для дорослих і в університетах [UNESCO, 1950: 5]. Ось чому повинні були бути організовані семінари з фундаментальної освіти і освіти для дорослих на Близькому Сході [UNESCO, 1951: 30] і в Західній півкулі [UNESCO, 1952: 6]. Універсалізація освіти має не тільки географічний характер, вона має бути спрямована на всіх дорослих в цілому [UNESCO, 1954: 19], і особливо на тих, хто проживає в сільській місцевості [UNESCO, 1953: 3].

### **Характеристики навчання дорослих**

Освіта для дорослих це те, чому потрібно вчити в усіх модулях освіти та в усіх громадських секторах. Освіта для дорослих це не освіта «для» дітей, юнацтва, дорослих або літніх: кінцевою метою має бути оснащення людей знаннями та вміннями для того, щоб вони могли гармонійно виконувати свою роль в сучасному світі [UNESCO, 1950: 17]. Ця кінцева мета освіти перешкоджає кожному обмежувальному підходу.



Освіта для дорослих – це освіта «за» участю дітей, юнацтва, дорослих і літніх. Вона відповідає такій реальності: у ній беруть участь всі – учні та вчителі; кожен проходить через освітній процес; і кожен бере участь у навчанні, навчаючись при цьому сам, навчаючись вчитися, вчитися бути, вчитися братися за те, щоб бути готовим прийняти на себе виклики в кожному історичний момент. Основним завданням ЮНЕСКО є отримання кожною людиною освіти, відповідної до її здібностей і потреб суспільства, включаючи технологічну підготовку та вищу освіту (UNESCO, op. cit. in note 19, resolution 5C / II.II. (2), 16).

Таким є дух документів ЮНЕСКО. Вже в 1950 році в документах ЮНЕСКО підкреслюється, що її завданням є допомогти державам-членам в тому, щоб їхні освітні системи були адекватними для задоволення різних потреб суспільства та індивіда. Світ змінюється настільки швидко, що це провокує одну з найважчих криз в сучасній історії. Моральний і духовний фактори відіграють недостатню роль. Існуючий образ мислення і життя не пристосований до нових відкриттів в науці і технології. Методи навчання потребують перегляду; можливості освіти мають бути розширені [UNESCO, 1950, op. cit. in note 19].

Цей дух відчувається в рекомендаціях державам-членам надавати фундаментальну освіту всім людям у відповідності зі статтею 1 параграфом 2 (б) Конституції ЮНЕСКО, включаючи створення в найкоротші терміни загальної безкоштовної та обов'язкової початкової освіти, а також освіти для дорослих [UNESCO, 1950: 18], і розглядати **освіту для дорослих як контекст для всієї освіти**.

Одним з основних завдань освіти завжди було вивчення причин напруженостей, які можуть призвести до війни, і боротьба проти них засобами освіти (UNESCO, op. cit. in note 21, resolution 5C / II.II. (6)). Освіта завжди повинна відповідати запитам особистості і суспільства і сприяти підтримці миру (UNESCO, op. cit. in note 20).

Освіта для дорослих є концептом, який узагальнює всі типи освіти, відображає необхідність розвитку освіти для дорослих, а також те, що в сучасному світі всі народи взаємозалежні і що вони повинні навчитися визнавати це. Завдання, яке визначила ЮНЕСКО, містить заклик до дії у всіх областях освіти. Тому в якості найбільш термінового було сформульовано завдання організації освіти для дорослих.

Наявність освіти для дорослих розглядається як забезпечення права кожного на участь у культурному житті спільноти: ЮНЕСКО проголошує свій намір допомагати державам-членам, надаючи інформацію, проводячи дослідження, роблячи рекомендації і, де це необхідно, беручи практичну участь у тому, щоб спрямувати освіту молоді та дорослих на краще розуміння культури людства (UNESCO, op. cit. in note 19 «Cultural activities. Dissemination of Culture», resolution 5C / II.II.D.3, p. 21). Концепт освіти для дорослих є прикладом спільного знаменника у освітньому процесі для людей будь-якого віку, а також того, що міжкультурне розуміння і знання про еволюцію цивілізації та її можливі перспективи є кінцевою метою навчання у всіх видах освіти.

Бути освіченим як дорослий не означає обмеження за віком. Це критерій для будь-якого часу і місця: держави-члени повинні розглядати освіту для дорослих у її різних формах і з урахуванням різноманітності її контенту як **невід'ємну частину своєї системи освіти і своїх планів економічного і соціального розвитку**. Це необхідно для того, щоб всі чоловіки і жінки могли протягом свого життя мати доступ до засобів культури, за допомогою яких вони могли б заповнити прогалини у своїх знаннях, поповнити свої запаси інформації, сформулювати погляди, які сприяють прогресу у всіх областях, активно і з користю жити сімейним, цивільним та культурним життям і брати участь в економічному і соціальному розвитку, більш повно насолоджуватися своїм дозвіллям і досягти більш широкого розуміння міжнародних відносин [UNESCO, 1964: 14].

Освіта для дорослих є скоріше мотивацією в освітньому процесі, ніж препаруванням окремих характеристик, профілів, змісту і специфіки учнів. **Освіта для дорослих є навчально-методичним комплексом, який повинен застосовуватися до всіх типів навчання. Вона включає в себе всі галузі освіти**. У 1976 р. ЮНЕСКО розглядає освіту для дорослих як складову частину безперервної освіти і навчання. Вона не має теоретично обумовлених кордонів і повинна відповідати конкретним ситуаціям і конкретним потребам у розвитку, участі у суспільному житті та індивідуальній самореалізації; вона охоплює всі аспекти життя і всі області знання і адресована всім людям, незалежно від рівня їх підготовки. При цьому також зазначається, що при визначенні контенту освітньої діяльності необхідно віддавати пріоритет конкретним потребам найменш освічених груп [UNESCO, 1976: 7].

Областями знання, призначеного для дорослих учнів, є напрями системи освіти в цілому. Загалом, цілями освіти для дорослих повинні бути: робота в ім'я миру, міжнародного взаєморозуміння і співробітництва; розвиток критичного розуміння основних сучасних проблем і соціальних змін і здатності відігравати активну роль у суспільному прогресі для досягнення соціальної справедливості; сприяння зростанню обізнаності про відносини між людьми і їх фізичне та культурне середовище та зміцнення бажання покращувати навколишнє середовище, поважати і захищати природу, спільну спадщину і суспільну власність; формування розуміння та поваги до різноманітності звичаїв і культур, як в національному, так і в міжнародному плані; сприяння зростанню усвідомлення впливу різних форм комунікації і солідарності на сімейному, місцевому, національному та міжнародному рівнях; розвиток здатності до набуття індивідуально, або в групах в контексті організованого навчання в навчальних закладах, спеціально створених для цієї мети, нових знань, кваліфікацій, поглядів або форм поведінки, необхідних для життєдіяльності зрілої особистості; забезпечення свідомого і ефективного залучення індивідів у трудове життя за допомогою надання чоловікам і жінкам передової технічної і професійної освіти і розвитку здатності до створення, як індивідуально, так і у складі груп, нових матеріальних благ і нових духовних та естетичних цінностей (...) Розвиток здатності креативного використання дозволів і придбання будь-якого необхідного або бажаного знання; розвиток необхідної грамотності в користуванні засобами масової комунікації, зокрема, радіо, телебачення, кіно і преси, і інтерпретації різних месиджів, адресованих сучасним чоловікам і жінкам з боку суспільства; розвиток здатності вчитися пізнавати (UNESCO, op. cit. in note 33, «Objectives and strategy», resolution 19C / Annex I.II.2. (A). (B). (C). (D). (E). (F). (g). (i). (j) and (k), 4–5).

Дані цілі освіти для дорослих, є такими ж, як для освіти в цілому. Але через проблеми, притаманні сучасній епосі ЮНЕСКО прагне приділяти більше уваги протиріччям і недолікам та вживати ініціативи для допомоги країнам у розвитку їх освітніх систем у відповідь на потреби певних груп населення, які не мають коштів для освіти (UNESCO, op. cit. in note 19). Водночас ЮНЕСКО більш пильно дивиться на тих, хто може допомогти в загальному розвитку, передбачаючи освіту для тих, хто має відношення до освіти для дорослих і до чого запрошуються держави-члени: здійснювати і розвивати діяльність у галузі освіти для дорослих відповідно до потреб населення, зосереджуючись, зокрема, на освіті працюючих людей обох статей [UNESCO, 1951: 18].

Таким чином, в перший період розвитку найбільш примітною рисою освіти для дорослих є прагнення до того, щоб втілити весь освітній процес в єдиному концепті. При цьому основний зміст і цілі освіти для дорослих слідує одній тій же лінії, яка не змінюється багато років.

### **Концепт безперервної освіти**

Коли в 1960 р. ЮНЕСКО прийняла концепт **безперервної освіти**, вона розглядала його як перспективний для здійснення своєї освітньої політики. Сьогодні він прийнятий в багатьох середовищах, профспілках, школах, університетах, багатьма журналістами, церквами, театрами та музеями [UNESCO, 1960: 126]. Що стосується останніх, наприклад, то Рекомендації щодо найбільш ефективних засобів забезпечення доступності музеїв для всіх свідчать, що потрібно визнати і стимулювати внесок, який музеї можуть зробити для шкіл і освіти для дорослих. Також зрозуміло, що музеї для здійснення своєї постійної освітньої місії і задоволення культурних сподівань працівників повинні взяти до уваги нові соціальні умови й потреби (UNESCO, op. cit. in note 1, resolution 11C / V.III.Preface, 125).

Новий концепт викликав такий сильний інтерес і створив такі очікування, що учасники, виступаючи з обговорення поставлених питань, підкреслювали важливість концепту безперервної освіти і дякували Секретаріату за його ініціативу в розробці цього нового і глобального підходу, який має розглядатися як своєчасний і рішучий крок в контексті швидких змін, які мають місце в сучасному житті. Деякі делегати підкреслювали важливість гармонізованої інтегрованої системи освіти для підготовки індивідів до соціальної та громадянської відповідальності, і необхідність уточнення наслідків цього нового концепту за допомогою міждисциплінарних досліджень на основі потреб мінливого суспільства, розподілу відповідальності між формальною і позашкільною освітою, і нових структурних форм, включаючи законодавчі заходи, необхідні для розвитку інтегрованих освітніх систем. Було також звернуто увагу на необхідність розгляду безперервної освіти як основи та перспективи для всієї освітньої програми в цілому [UNESCO, 1966: 179].

При всіх труднощах гармонізації інтересів, потреб і можливостей в рамках поняття безперервної освіти, ЮНЕСКО відчувала себе зобов'язаною продовжувати виділяти значні ресурси на освіту для того, щоб: застосувати принципи рівності можливостей для розвитку людей та демократизації освіти; надати кваліфікованому персоналу адекватний тренінг, що дозволить їм прийняти на себе відповідальність за розвиток своєї країни; розвивати безперервну освіту для охоплення всіх верств населення різного віку; прийняти нові методи освіти з контентом, адаптованим до місцевих вимог і вимог сучасного світу [UNESCO, 1970: 83].

Зміни, викликані цим нововведенням, безпосередньо торкнулися університетів і шкіл. Простір, який традиційно був зайнятий дітьми та юнацтвом, в своїй організації став відштовхуватися від того, що його прерогативою має бути безперервна освіта, тобто освіта як набуття знань протягом усього життя. Вибух безперервної освіти, однак, приніс із собою нову концепцію: термін «безперервна освіта та навчання» став означати загальну схему, націлену як на реструктуризацію існуючої системи освіти, так і на розвиток усього освітнього потенціалу за рамками системи освіти. Освіта і навчання стали розумітися як далеко не обмежені періодом відвідування школи чи вищого навчального закладу. Поняття освіти стало поширюватися на все життя, включаючи всі навички і галузі знання, використання всіх можливих засобів, і надання можливостей усім людям для комплексного розвитку особистості [UNESCO, 1976: 4].

Таким чином, правильне структурування освітньої системи в рамках перспективи безперервної освіти повинно створювати необхідні умови для того, щоб усі люди мали можливість користуватися його благами. Але, перед тим, як робити, будь-які масштабні перетворення, слід реалізувати потребу у більш точному визначенні цього концепту для того, щоб ретельно розрахувати наперед мету, масштаби і засоби [UNESCO, 1968: 181].

Ці зміни свідчили про те, що змінилося загальне бачення людини і суспільства. Тому, якщо ЮНЕСКО має намір приділяти зростаючу увагу всім аспектам інтегрованої безперервної освіти для дорослих як у промислово розвинених, так і в країнах, що розвиваються, і така освіта повинна дати можливість чоловікам і жінкам усвідомити свою людську гідність, зрозуміти суспільство і брати участь у його вдосконаленні [UNESCO, 1968: 84], то це має відповідати меті зростання і культурного вдосконалення людей і в той же час надання можливості для професійного вдосконалення і просування демократії. Крім того, людина має бути підготовленою для культурної творчості. А це можливо, коли чоловіки і жінки стануть суб'єктами своєї власної освіти [UNESCO, 1968: op. cit. in note 5].

Оскільки завданням освіти є навчання людей протягом усього їхнього життя, то Генеральний директор ЮНЕСКО був уповноважений проводити і здійснювати діяльність, спрямовану на розробку визначення нової концепції навчальних програм і структур дошкільної, початкової та середньої освіти для забезпечення міждисциплінарної наступності в дусі безперервної освіти [UNESCO, 1972: 23], і сприяти, зокрема через введення відповідних інновацій та нових підходів на всіх рівнях, кількісному і якісному розвитку шкільної та вищої освіти як частини безперервної освіти (UNESCO, op. cit. in note 4, «Programme and Budget for 1971–1972. Education. School and higher education», resolution 16C / II.1.201. (a), 22–23).

Взаємне зближення, яке здатний втілити принцип безперервної освіти в навчання для дорослих, буде трансформувати освіту в перспективу безперервної освіти. Початкова освіта, позашкільна освіта, вища, формальна, неформальна, технічна і професійна, а також всі різновиди освіти, які працюють в рамках освіти для дорослих, виграють від отриманого визначення освіти як процесу, який призводить до формування типу дорослої і зрілої поведінки і взаємодії з реальністю. Тобто ЮНЕСКО прийняла концепт освіти для дорослих як маршрут, який починається в початковій школі і розвивається протягом усього життя.

Немислимо імплементувати таку загальну систему освіти з такими характеристиками з дня на день. Але недопустима і будь-яка пасивність в освіті, яка заважає зробити перші необхідні кроки у цьому напрямі. Отже, безперервна освіта - це гармонізована інтегрована система освіти [UNESCO, 1972: 179], що вводить єдину мету освітніх процесів: дозволити людям навчитися жити, навчитися пізнавати, навчитися діяти, постійно вчитися і вчитися тому, що сприяє розвитку дорослості.

На наш погляд, слід сказати кілька слів про цілі освіти для дорослих і причини, з яких ЮНЕСКО розглядає її в загальному контексті безперервної інтегрованої освіти. (UNESCO, op. cit. in note 3, «Programme for 1967–1968. Education. Adult education, literacy and youth activities», resolution 14C /

II.1.43, 26). Освіта для дорослих – це освіта, яка включає набір особистісних і професійних елементів, що забезпечують підготовку до відповідального, активного і креативного буття людини в суспільстві, і яка виходить за рамки простої грамотності. Деякі делегати Генеральної конференції ЮНЕСКО відзначали, що грамотність була тільки першою стадією процесу індивідуальної та професійної освіти і відповідно рекомендували, щоб вона була включена в неперервну інтегровану освіту (UNESCO, op. cit. in note 3, «Section 1.44. Literacy», resolution 14C / B.Annexes.II.C.1.4.312, 182). Безперервна освіта не виключає жоден з можливих форматів підготовки і повинна бути майстер-концептом для освітньої політики (UNESCO, op. cit. in note 9, «International Commission on the Development of Education», resolution 17C / II.1.A.1.00 .II.6. (c), 19).

З цієї заяви, рівно як із інших документів цих років, ми бачимо, що безперервна освіта стає наріжним каменем не тільки культурної та освітньої політики, а всієї системи освіти від початкової до вищої [UNESCO, 1974: 23]. Як наголошується в Рекомендаціях з розвитку освіти для дорослих, процес освіти і навчання, в якому діти, молоді й дорослі люди різного віку беруть участь протягом всього свого життя, незалежно від його форми, потрібно розглядати як єдине ціле (UNESCO, op. cit. in note 5). Безперервна освіта, здійснювана протягом всього життя, дозволить кожному індивіду розвивати свою особистість, задовольняти свої амбіції і служити суспільству. Задумана як безперервний процес, який більше не обмежується шкільними стінами, безперервна освіта мусить використовувати всі засоби комунікації та культурного розвитку для розвитку потенціалу сучасної людини.

У цьому плані бажано, щоб методи і процедури дошкільної освіти, сімейного виховання та освіти для дорослих були визначені більш точно в контексті політики безперервної освіти, адаптованої стосовно до кожної країни. (UNESCO, op. cit. in note 9, «General resolutions. Conclusions of the general policy debate. The Programme. Education», resolution 17C / IV.9.II.9, 103). ЮНЕСКО прагне до створення програм безперервної освіти. Тому Генеральний директор був уповноважений здійснювати діяльність, спрямовану на сприяння плануванню та створенню структур та навчальних програм, які роблять можливим для кожного продовжити свою освіту протягом усього життя у відповідності зі своїми прагненнями і потребами і в світлі вимог економічного, соціального та культурного розвитку суспільства, а також з урахуванням принципів, викладених у Рекомендаціях, що стосуються освіти для міжнародного взаєморозуміння, співробітництва й миру. При цьому освіті, що стосується прав і фундаментальних свобод людини, приділено особливу увагу (UNESCO, op. cit. in note 18, resolution 18C/II.1.2221, p. 22). [UNESCO, 1974: 22].

### **Статегія розвитку освіти для дорослих (1976)**

Рекомендації з розвитку освіти для дорослих є точкою відліку при обговоренні матеріалів ЮНЕСКО. Насамперед, це принципи, викладені в статтях 26 і 27 Загальної декларації прав людини, що гарантують і визначають право кожного на освіту і вільну участь у культурному, художньому та науковому житті і принципи, викладені у статтях 13 і 15 Міжнародної угоди про економічні, соціальні і культурні права. (UNESCO, op. cit. in note 5, «Preface», resolution 19C / Annex I.Preface, 3). З метою сприяння введенню їх у дію, ці принципи викладені в рекомендаціях, спрямованих Міжнародною конференцією з освіти на адресу міністерств освіти щодо допуску жінок до освіти (Recommendation No. 34, 1952), сприяння освіти в сільській місцевості (Recommendation № 47, 1958), грамотності і освіти для дорослих (Recommendation №. 58, 1965), в Декларації, прийнятій на Міжнародному симпозіумі з проблем грамотності в Персеполі (1975), в Рекомендаціях щодо освіти для міжнародного взаєморозуміння, співробітництва й миру і в документі «Освіта у зв'язку з правами і основоположними свободами людини», прийнятому Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її вісімнадцятій сесії в 1974 р.

Для ЮНЕСКО кінцевою метою освіти є досягнення взаєморозуміння та міжнародного співробітництва. Разом з тим, міжнародне взаєморозуміння і співпраця працюють разом з ідеєю освіти у зв'язку з демократією, автономією, відповідальністю і діалогом; переконаністю в тому, що освіта для дорослих є засобом для полегшення участі у культурному, політичному, художньому та науковому житті; переконаністю в тому, що вона має бути безперервним процесом, якщо вона прагне до повного розвитку особистості; безпекою в тому, що освіта для дорослих забезпечує раціональний розподіл освітніх ресурсів між різними соціальними групами, поряд з поліпшенням взаєморозуміння між поколіннями і досягненням більшої рівності між групами і статями; переконаністю в тому, що освіта для дорослих сприяє прогресу, миру та розвитку систем освіти; вірою в те, що освіта для дорослих зробить

свій внесок в оновлення методів освіти і реформування системи освіти в цілому, створюючи фундамент, на якому, за переконанням ЮНЕСКО, має бути заснована безперервна освіта.

Відповідно до цього освіта для дорослих визначає весь процес освіти, за допомогою якого індивіди і колективи можуть розширити свої вміння, погляди, здібності і знання; сприяти вирішенню світових проблем для людей і суспільства; сприяти інтелектуальному і духовному розвитку; розвивати почуття соціальної відповідальності, солідарності і критичного духу; приймати на себе зобов'язання з підтримки миру, розвитку, прогресу і поваги цінностей і способу життя інших культур і цивілізацій; удосконалювати і переорієнтувати свої професійні вміння; брати участь у соціально-економічній співпраці та незалежності.

Все це знаходиться в рамках процесу безперервної освіти, який включає в себе всі галузі знання і розуміння: термін «освіта для дорослих» означає все тіло організованого освітнього процесу, незалежно від контенту, рівня і методів, від того, є вона формальною чи неформальною, продовженням або поновленням освіти в школі, коледжі чи університеті, а також в рамках інших форм навчання, завдяки чому люди, які вважаються дорослими в тому суспільстві, до якого вони належать, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, вдосконалюють технічну та професійну кваліфікацію або переорієнтують її в новому напрямі та вносять зміни в свої погляди і поведінку як з точки зору розвитку особистості, так і участі в збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку.

Іншими словами, освіта для дорослих має зробити свій внесок у мирний процес; у здатність до критики; у поліпшення відносин з навколишнім середовищем; в повагу між культурами; в міжособистісну і міжгрупову комунікацію; в нові вміння та навички; в технічну та професійну підготовку; в креативне використання вільного часу; в здатність розбиратися в месиджах ЗМІ; і у здатність навчитися тому, як вчитися. Це означає, що діяльність у галузі освіти для дорослих, розглянута як складова частина безперервної освіти і навчання, не має теоретично обумовлених кордонів і повинна відповідати конкретній ситуації, створюваній конкретними потребами розвитку, участю в суспільному житті та індивідуальною самореалізацією; вона охоплює всі аспекти життя і всі області знання і адресована всім людям, незалежно від досягнутого ними рівня. При визначенні контенту освіти для дорослих, пріоритетом повинні бути конкретні потреби найбільш знедолених в плані освіти груп. Участь в освіті для дорослих не повинна мати обмеження за ознаками статі, раси, географічного походження, віри і попередніх освітніх стандартів (UNESCO, *op. cit.* in note 5, «Content of adult education», resolution 19C / Annex I.III.9 у 13, 7).

Такого роду діяльність та контент повинні мислитися як функція від потреб та досвіду учасників; вони повинні починатися з початкової віри в бажання прогресу і розвитку учнів; вони повинні створювати і підтримувати інтерес, зміцнювати самооцінку і полегшувати навчальний процес; вони повинні бути адаптовані до реальної ситуації і життя людей; і вони повинні сприяти економічному та соціальному розвитку.

Місце освіти для дорослих в кожній системі освіти має бути визначено з урахуванням забезпечення наукової основи для безперервної освіти і навчання, а також більшої гнучкості в тому, як люди розподіляють своє життя між освітою і роботою, і, зокрема, забезпечення чергування періодів освіти та роботи протягом усього життя і полегшення інтеграції безперервної освіти в саму робочу діяльність, кращої взаємодії між системою освіти та її соціальними, культурними та економічними умовами (UNESCO, *op. cit.* in note 5, «Objectives and strategy», resolution 19C / Annex I. II.5. (b) and (e), p. 6). Повинна бути передбачена можливість набувати і накопичувати знання, досвід і кваліфікацію за допомогою періодичної участі в системі освіти (UNESCO, *op. cit.* in note 5, «Methods, means, research and evaluation», resolution 19C / Annex I.IV.31, 9).

Підкреслюється також, що громадянська, політична, профспілкова і кооперативна освіта повинна бути націлене в тому числі на розвиток у індивідів незалежних і критичних суджень і набуття або вдосконалення здібностей, необхідних кожному для того, щоб впоратися зі змінами, що впливають на умови життя і роботи, шляхом ефективної участі в управлінні суспільними справами на кожному рівні процесу прийняття рішень (UNESCO, *op. cit.* in note 26, resolution 19C / Annex I.III.10, 7).

Хоча не можна виключати підходи, спрямовані на досягнення короткострокових рішень в конкретній ситуації, все ж технічна та професійна освіта повинні, як правило, робити акцент на придбання кваліфікації, яка є досить широкою для подальших змін у галузі зайнятості та критичного

розуміння проблем трудового життя. Це необхідно для інтеграції загальної та громадянської освіти з технічною і професійною освітою (UNESCO, op. cit. in note 26, resolution 19C / Annex I.III.10, 7).

Для створення структур освіти для дорослих необхідно вжити певні заходи. Ці заходи повинні повністю використовувати існуючі ресурси освіти і створити такі, які відсутні; заходи для створення методів і навчальних матеріалів; для активізації обміну досвідом і для підготовки педагогів і технічних фахівців. Держави-члени повинні стимулювати школи, професійні навчальні заклади, коледжі та інститути вищої освіти до розгляду програм освіти для дорослих як невід'ємної частини своєї діяльності та до участі у діяльності, спрямованій на сприяння розробці таких програм, що проводяться іншими інститутами, зокрема, готуючи свій викладацький склад, проводячи дослідження та підготовку необхідного персоналу (UNESCO, op. cit. in note 5, «The structures of adult education», resolution 19C / Annex IV 40, 11).

Кінцевою метою освіти для дорослих є набуття знань, навичок і вмінь, що застосовуються на робочому місці, з метою служити джерелом самореалізації, особистісного прогресу і стимулювання творчих зусиль. Для досягнення цього потрібно взяти елементи і ресурси з робочого місця і перенести їх в освіту для дорослих; повинні бути поліпшені умови роботи; має бути передбачений оплачуваний період навчання; потрібно мати на увазі набуття нових умінь як результат підготовки на робочому місці; має бути полегшена участь працівників у створенні програм виробничого навчання; а також створення елементів, які демонструють іншим переваги від отриманої підготовки або показують можливості подальшого навчання (UNESCO, op. cit. in note 5, «The relations between adult education and work; Relations between adult education and youth education», resolution 19C / Annex I.VIII. 49 and 47, 12).

З точки зору управління, адміністрування, координації та фінансування освіти для дорослих, Рекомендації 1976 р. пропонують різні аспекти, які можна представити в наступній заяві: мають бути вжиті необхідні заходи для оптимального використання ресурсів, щоб зробити доступною освіту для дорослих для всіх верств населення. Всі доступні ресурси, як матеріальні, так і людські, мають бути мобілізовані на виконання цієї мети (UNESCO, op. cit. in note 5, «Management, administration, co-ordination and financing of adult education», resolution 19C / Annex I.IX .59, p. 14). Звертається увага на те, що держави-члени повинні зміцнювати свою співпрацю, як двосторонню, так і багатосторонню, для сприяння розвитку освіти для дорослих, вдосконаленню її контенту і методів та зусиллям, спрямованим на створення нових освітніх стратегій (UNESCO, op. cit. in note 5, «International co-operation», resolution 19C / Annex IX 61, 14).

Однак співпраця не повинна бути частиною простої передачі структур, програм і абстрактних методів, натомість вона повинна прагнути стимулювати подальший розвиток і когерентну адаптацію до конкретних умов кожної країни і суспільства.

Інформування та обмін документами повинні відбуватися разом зі створенням структур, які сприяють підготовці педагогів, здатних працювати за кордоном, особливо там, де можна застосувати такі ж рішення. Держави-члени повинні розглядати освіту для дорослих як питання глобального і універсального значення, і повинні мати справу з практичними наслідками, які з цього виникають, сприяючи встановленню нового міжнародного порядку, до якого прагне ЮНЕСКО як організація, що виражає погляди світової спільноти в галузі освіти, науки і культури (UNESCO, op. cit. in note 34, resolution 19C / Annex IX 67, 15). Слід також відзначити, що освіта для дорослих є процесом безперервної освіти, який зачіпає всіх людей і який готує їх для прийняття на себе соціальної відповідальності, оснащеної інструментами для розвитку своєї особистості та області людської солідарності і компетентності.

Таким чином, відповідно до документів ЮНЕСКО, існує освіта для дорослих, призначена спеціально для дорослих; але освіта для дорослих, що розуміється в більш глибокому розумінні, є цілісною системою освіти, орієнтованою на єдину мету: досягнення того, щоб дорослі люди були здатні автономно мислити і застосовувати своє мислення до будь-якого об'єкта. Для цього повинні бути вжиті заходи для модифікації шкільних та тренінгових програм з метою підтримки і стимулювання інтелектуальної допитливості. Рекомендується приділити більше уваги, поряд з набуттям знань, розвитку само-керованих навчальних моделей поведінки, критичних поглядів, рефлексивних поглядів і креативних здібностей (UNESCO, op. cit. in note 5, «Relations between adult education and youth education», resolution 19C / Annex I.VII.46. (C), 11).

Освіта для дорослих вимагає рівності в доступі до освіти та рівних можливостей для успіху. Це передбачає, що всі школи чи університети, установи формальної та неформальної освіти, поряд з тим, що вони повинні бути відкритими для зовнішнього оточення і повинні забезпечувати освіту для дорослих, адаптовану до індивідуальних потреб учнів, повинні також мати своєю метою виховання дорослої людини, яка дорослішає безперервно.

Наприкінці 1980-х рр. концепт безперервної освіти і освіти для дорослих зазнав деяких змін. В основному з двох причин: рішень Всесвітньої конференції з освіти для всіх 1990 року і можливостей, що впливають з нових інформаційних і комунікаційних технологій. У цей третій період ЮНЕСКО запросив всіх докласти зусиль для отримання якомога більшого ефекту від демократизації освіти шляхом стимулювання досліджень, рефлексії і реформ з метою введення в систему освіти змін, необхідних для сприяння безперервній освіті для всіх, хто хоче відповідати передбачуваним потребам суспільства в двадцять першому столітті [UNESCO, 1987: 24]. Ось чому ЮНЕСКО приділяє особливу увагу діяльності в галузі освіти для дорослих в контексті безперервної освіти [UNESCO, 1989: 29].

Ця позиція знайшла своє втілення в рекомендаціях Виконавчої ради на спеціальному Форумі, присвяченому розробці механізму систем відкритого навчання, що дозволяє всім людям отримати доступ до всіх форм і рівнів освіти в рамках контексту безперервної освіти з метою зміцнення глобальної і всеосяжної освіти [UNESCO, 1995: 17]. Це вимагає реформи освіти з позицій безперервної освіти (UNESCO, op. cit. in note 3, «Under Programm. 2, Reform of education in the perspective of life long education», resolution 28C / IV.A.1.1.2.B, 18) [UNESCO, 1995: 18], тобто такої реформи, щоб освіта для дорослих обов'язково включала в себе всі модулі, формули, системи або типи освіти. Тому необхідно сприяти освіті для дорослих як найважливішому компоненту безперервної освіти [UNESCO, 1995: 18].

З іншого боку, ЮНЕСКО розуміє, що нові інформаційні та комунікаційні технології можуть допомогти в створенні культури освіти для всіх протягом усього життя; вони надають нові можливості для освіти; їх інтеграція відповідає потребам ефективного навчання протягом усього життя. Тому застосування нових інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) проголошується головним завданням реформи і оновлення системи освіти в двадцять першому столітті [UNESCO, 1999: 30].

Крім того, ЮНЕСКО усвідомлює цінність рекомендацій Другого міжнародного конгресу з технічної і професійної освіти (Seoul, RepublicofKorea, April 1999), на якому були обговорені виникаючі проблеми двадцять першого століття, епохи глобалізації та революції в області інформаційних і комунікаційних технологій, і те, що ці рекомендації стають дороговказом для нової орієнтації: «Технічна і професійна освіта і тренінг (TVET) для всіх протягом усього життя», для того, щоб задовольнити нові потреби досягнення цілей культури миру, екологічно безпечного сталого розвитку, соціальної солідарності та міжнародного громадянства [UNESCO, 1999: 36–37].

### **Освіта впродовж життя**

Правильна оцінка концепту безперервної освіти щодо протяжності останньої в часі та її універсального характеру може бути виведена з самої назви. У цьому пункті концепт не змінює свого значення; замість цього до нього тільки додаються «протягом усього життя» і «для всіх» для більшої ясності. Виконавча рада нагадує про фундаментальну важливість Великої програми II, яка спільно з Великою програмою III була розроблена для сприяння досягненню другої основної задачі ЮНЕСКО, як вона визначена в другому середньотерміновому плані, і яка є «допомогою в тому, щоб прокласти шлях для найширшої участі індивідів і груп в житті того суспільства, до якого вони належать, і в житті світової спільноти» [UNESCO, 1987: 7].

Саме тому рекомендується продовжити діяльність, спрямовану на зміцнення співробітництва між державами-членами у цій галузі і імплементацію регіональних програм для ліквідації неписьменності шляхом скоординованих зусиль, включаючи підтримку і стимулювання національних ініціатив для сприяння універсалізації початкової освіти та грамотності дорослих, віддаючи пріоритет проектам для дівчат і жінок і підкреслюючи провідну роль держав-членів, яку вони покликані відігравати в цьому відношенні (EXECUTIVE BOARD, op. cit. in note 9, decision 126EX / 4.1.3.32). Рекомендації ЮНЕСКО спрямовані на те, щоб всі чоловіки і жінки протягом всього життя могли мати можливість для отримання освіти, що сприяє їх індивідуальному розвитку і активній участі в цивільному житті і в соціальному і економічному розвитку своєї країни (UNESCO, op. cit. in note 14, resolution 12C / II.1.251, 20).

Виконавча рада ЮНЕСКО підкреслює важливість освіти для літніх людей як невід'ємної частини програми ЮНЕСКО в галузі освіти для дорослих, і використання того активу, який представляють собою літні люди, з точки зору програм Організації в галузі освіти, науки, культури і комунікації, позаяк така освіта може бути реальністю на все життя [UNESCO/EXECUTIVE BOARD, 1987: 7].

### **Навчання без кордонів**

Програма ЮНЕСКО «Навчання без кордонів» спрямована на усунення перешкод для освіти і навчання; вона надає людям різного віку можливість навчатися; застосовна до всіх рівнів освіти; долає поділ між академічною і професійною освітою. Програма створена для зміцнення інноваційних стратегій з особливою увагою до потреб в освіті найменш благополучних верств населення; для відповіді на виклики безперервної освіти; і для надання можливостей для навчання кожній людині в будь-який час, скрізь, в будь-якому віці і за будь-яких обставин. Ця мета вимагає відкритого середовища навчання, гнучкого і адаптованого до різних потреб навчання та легко доступного для всіх. За допомогою цієї програми був запущений пілотний проект за участю нових додатків інформаційних і комунікаційних технологій з метою полегшення доступу до телекомунікаційних послуг в країнах, що розвиваються, і зокрема, для сприяння використанню цих технологій у відкритому навчанні та для диверсифікації безперервної освіти на підтримку «Освіти без кордонів» [UNESCO, 1987: 53].

У програмі «Навчання без кордонів» всі люди в будь-якому віці мають доступ до освіти та навчання, пристосованого до їх конкретних обставин. ЮНЕСКО прагне інтенсифікувати підтримку в контексті ініціативи «Навчання без кордонів» для розвитку диверсифікованого відкритого та дистанційного методів навчання на всіх рівнях освіти - як формальних, так і неформальних - для того, щоб охопити «не охоплених» і для відповіді на мінливі потреби в навчанні всіх протягом усього життя, а також з метою сприяння відповідному використанню нових інформаційних і комунікаційних технологій [UNESCO, 1997: 16].

### **Освіта для дорослих та інші системи освіти**

Використання терміну «система» передбачає потребу розглядати всі типи освіти як групу впорядкованих і когерентних елементів, які переслідують одну і ту ж мету: освіту як підготовку прийняти на себе відповідальність за свободу. Кінцевою метою освіти для дорослих є включення всіх систем в єдині навчально-методичні рамки, тобто всіх сумісних елементів як складових частин, які узгоджуються і взаємодіють для досягнення кожною системою і кожним модулем бажаної мети.

Освіта для дорослих представляє собою невід'ємну частину цих систем в силу різних обставин. Соціальні проблеми змусили приділити увагу освіті для дорослих в надії оптимізувати недостатнє використання людських ресурсів. Дефіцит освіти і вікові обмеження перешкоджали її включенню у формальну систему освіти і змусили помістити її за рамками цієї системи. Але це не означає ні те, що освіта для дорослих має розглядатися як другосортна освіта, ні те, що кінцева мета освіти має бути знижена.

У будь-якому випадку освіта для дорослих ніколи не розглядалася як додаток до цих систем освіти. Більше того, освіта завжди була призначена для формування дорослих людей.

### **Освіта для дорослих і фундаментальна освіта**

В історичних обставинах 1940-х рр. як невідкладне завдання постала структурна перебудова освіти в цілому. Було важливо створити програму, яка стала б виходом зі складної ситуації освітньої дезінтеграції і невпорядкованості. І ЮНЕСКО прийняла програму, виконання якої мало б дати можливість суспільствам сформувати нові навички грамотності для здійснення демократичного розвитку, а також забезпечити зростаюче розуміння міжнародних проблем [UNESCO, 1946: 220].

Ця програма стала відомою як проект фундаментальної освіти, в якому було поєднано різноманітну освіту і міжнародне взаєморозуміння, а також сформовано орієнтацію на сприяння і забезпечення гарантії миру і безпеки. Більш детально за тими пунктами, на яких було засновано фундаментальну освіту, ЮНЕСКО висловилося наступним чином: це багатосторонній проект, що включає всі види освіти, починаючи від початкової освіти до роботи з неписьменними дорослими. Він включає в себе медичну і сільськогосподарську освіту, освіту для економічного розвитку, для художнього і культурного розвитку, для цивільного і міжнародного взаєморозуміння. Він стосується



шкіл і багатьох інших установ і вимагає використання нових засобів масової комунікації (UNESCO, op. cit. in note 1, «Appendix. The Programme of Unesco for 1947. Part I-General projects and activities. Fundamental education», resolution 1C / Appendix.I.B, p. 270) [UNESCO, 1947: 270].

Варто відзначити, що концепт фундаментальної освіти може бути поширений і застосований до кожного моменту життя. Численні життєві перипетії часто залишають людей в стані невігластва і потреби у базовій освіті. Однак у 1940-і рр. ЮНЕСКО не ставила перед собою такі питання. При перебудові освіти вона воліла зосередити свої зусилля на таких засадах, як стимулювання держав-членів до розширення і поліпшення своїх можливостей у галузі початкової освіти, заохочення держав до запуску проектів фундаментальної освіти, збір інформації щодо проведених кампаній проти неписьменності дорослих і сприяння її поширенню серед фахівців держав-членів, заохочення досліджень і стимулювання використання нових технологій для навчання як дітей, так і дорослих, допомога в підготовці та розповсюдженні пропозицій для працюючих та матеріалів для використання в кампаніях з фундаментальної освіти, підтримка тісних зв'язків з людьми, організаціями та урядами, зацікавленими в роботі з дорослими в області фундаментальної освіти [UNESCO, 1947: 282–283]. Однак концентрація уваги на базових аспектах як не ігнорує принципи освіти, так і не закриває двері для подальших змін і потреби в адаптації.

У цьому ж документі стверджується, що фундаментальна освіта та освіта для дорослих повинні мати своєю метою міжнародне взаєморозуміння. ЮНЕСКО була настільки прихильна до цього, що акцентувала на необхідності створення громадської думки, яка мала б сприяти міжнародному взаєморозумінню, а сама ЮНЕСКО, реалізуючи даний напрямок, мала б допомагати громадським організаціям, що працюють в галузі освіти для дорослих [UNESCO, 1947: 271].

У 1953 р. Виконавча рада ЮНЕСКО прийняла визначення фундаментальної освіти, яке було розроблено робочою групою на її першому зібранні в 1950 році: фундаментальна освіта це та мінімальна і загальна освіта, яка покликана допомогти тим дітям і дорослим, які не можуть скористатися формальною освітою, для розуміння проблем свого безпосереднього оточення і своїх громадянських та особистих прав і обов'язків, а також для більш ефективної участі в економічному і соціальному прогресі свого суспільства. Вона є «фундаментальною» у тому сенсі, що вона дає мінімальні знання та вміння, які є необхідними для досягнення адекватних стандартів життя. Вона є необхідною умовою для роботи в охороні здоров'я, сільському господарстві та у сфері інших подібних послуг.

Вона є «загальною» в тому сенсі, що ці знання й уміння не передаються як самоціль. Вона, використовуючи активні методи, зосереджується на вирішенні практичних проблем навколишнього середовища і таким чином прагне розвивати як особисте, так і суспільне життя. Вона спрямована на дітей, у яких відсутня адекватна система початкової шкільної освіти, і на дорослих, які були позбавлені можливості отримати освіту; вона використовує відповідні кошти для свого розвитку за допомогою індивідуальних зусиль і за допомогою суспільства. Фундаментальна освіта має пробуджувати почуття людської гідності і розвивати почуття культурної та моральної солідарності людства [UNESCO, 1953: 15].

Така заклопотаність базовою освітою зберігалася багато років. У результаті Виконавча рада в 1990 р. наполегливо закликала до розробки на національному рівні стратегій, націлених на задоволення потреб у базовій освіті молодих людей і дорослих, визнаючи важливість досягнення рівності шляхом значного зниження неписьменності серед дорослих, зокрема, жінок, бідних і знедолених груп, і надання можливості всім набувати необхідні знання і життєві навички (наприклад, екологічну та наукову грамотність, соціальну освіту) [UNESCO, 1990].

У 1995 р. було рекомендовано посилити діяльність у галузі неформальної позашкільної освіти молоді та дорослих [UNESCO, 1995: 16]. У 1996 р. відзначалося, що ЮНЕСКО повинна підтвердити свою прихильність базовій освіті для всіх – як молодих людей з самого раннього дитинства, так і дорослих – в якості свого вищого пріоритету, що повинні бути враховані висновки і рекомендації Міжнародного консультативного форуму з освіти для всіх (Амман, червень 1996 р.), який розглянув прогрес від часу конференції в Джомтєні (1990), з акцентом на «охоплення неохоплених» [UNESCO, 1996: 22].

Рекомендації 1997 р. передбачають інноваційну діяльність, використання, серед іншого, дистанційної освіти для розширення грамотності, пост-грамотності і базової освіти для дорослих, а також для професійного тренінгу та безперервної освіти, з урахуванням висновків і рекомендацій П'ятої міжнародної конференції з освіти для дорослих (Гамбург, липень 1997 р.) [UNESCO, 1997: 21]. У 1998 р.

Виконавча рада привітала резолюцію 52/54 Генеральної Асамблеї, яка підтвердила рішучість міжнародного співтовариства викоринити неписьменність серед дорослих і забезпечити те, щоб кожен придбав базову освіту [UNESCO, 1998: 11–12].

Однак ми повинні підкреслити, що формула фундаментальної освіти адресована системі освіти з таким типом навчально-методичного комплексу, який включає в себе різні аспекти базової освіти, але при цьому робить додатковий крок. Маючи це на увазі, ЮНЕСКО задалася питанням, чи має фундаментальна освіта розроблятися виключно для дорослих чи також і для дітей? Чи повинна вона, таким чином, бути призначена для дорослих, які не отримали ази початкової освіти або вона повинна також прагнути, поряд з боротьбою з неписьменністю, стимулювати інтелектуальну допитливість дорослих для того, щоб прокласти шлях до продовження початкової освіти, отриманої в початковій школі? [UNESCO, 1956: 110].

Фундаментальна освіта розширює мету базової освіти і включає в неї освіту більш високого рівня. Формула фундаментальної освіти має додаткові можливості: визначати таку освіту чітко на основі аналізу самого суспільства і так, щоб вона служила основою для розвитку суспільства та підготовки індивідів відповідно до його цілей. У минулому реформи призначалися для того, щоб стимулювати колективи та людей до усвідомлення своїх потреб і можливостей; брати активну участь у здійсненні співробітництва, яке принесе їм користь; діяти у співпраці з тими, чиї інтереси не обмежуються діяльністю для самих себе; бути орієнтованими на поліпшення свого здоров'я; на підйом рівня економіки; на боротьбу проти неграмотності; створення усвідомленого існування як громадянина і творця для кожного індивіда; сприяння почуттю солідарності з суспільством, частину якого вони складають, і створення усвідомленого почуття власної гідності.

Ці завдання, з урахуванням їх амплітуди і розмаїтості обставин, за яких вони були розроблені, роблять важким формулювання загального визначення, яке було б задовільним для цього освітнього формату: оскільки фундаментальна освіта відрізняється як від початкової освіти, так і від «подальшої освіти» для дорослих і являє собою важливий фактор суспільного розвитку, її не можна плутати зі шкільною освітою або зі звичайним технічним навчанням (UNESCO, *op. cit.* in note 12, resolution 9C / Annexes. A. Appendix 3.10, 110). Незважаючи на ці проблеми, ЮНЕСКО ризикнула визначити фундаментальну освіту: фундаментальна освіта націлена на допомогу тим людям, які не отримали освіти в наявних навчальних закладах; її метою є сприяння розумінню індивідами проблем, які їх оточують, і своїх прав і обов'язків як громадян і особистостей, надання їм корпусу знань і навичок для неухильного поліпшення умов свого життя і для більш ефективної участі в економічному і соціальному розвитку свого суспільства.

Фундаментальна освіта прагне з урахуванням релігійних переконань розвивати моральні цінності та почуття солідарності людства. У той час як завданням школи є навчання дітей, і на відміну від того, що «подальша освіта» продовжує освіту, отриману в школі, фундаментальну освіту розроблено для того, щоб доповнити неповну шкільну систему в економічно слаборозвинених сільських і міських районах. (UNESCO, *op. cit.* in note 12, «Education», resolution 9C / Annexes. A.1.6, 90).

Це визначення, поряд з тим, що воно має безперечну цінність з точки зору того, яким повинен бути навчальний процес, розглядає фундаментальну освіту як «додаткову» і для найменш забезпечених людей. З часом ця формула мала змінитися. Але навіть якщо формула для фундаментальної освіти ніколи не буде остаточною в рамках освіти для дорослих - внаслідок своєї залежності від базової освіти – її справжньою метою є освіта для дорослих. Така формула фундаментальної освіти сприяє поглибленому пізнанню суспільства, адаптуючись до засобів, за допомогою яких підготовлені люди стають громадянами та творцями з моральними, відповідальними і добропорядними намірами.

Зокрема, зазначалося, що така освіта не повинна приводити до будь-якого погіршення традиційних стандартів. Виховання моральних почуттів, зміцнення почуття взаємозалежності, поваги до інших і громадянського почуття – це ті моральні цілі, з якими пов'язується фундаментальна освіта. Однак ми не можемо заперечувати, що її поява мала місце в контексті більш елементарної освіти і була пов'язана з боротьбою проти неписьменності.

Таким чином, конкретний внесок ЮНЕСКО в роботу ООН та спеціалізованих агентств повинен був полягати у вдосконаленні методів фундаментальної освіти для допомоги у засвоєнні навичок та ідей, і для розуміння прав і обов'язків, що сприяють індивідуальному та соціальному прогресу [UNESCO, 1951: 18]. Це, поряд з пропозицією публікації Бюлетеня з фундаментальної освіти і освіти для дорослих

(UNESCO, op. cit. in note 16, «Improvement of Education through Exchange of Information», resolution 6C / II.1.121, 17), дозволяло зберегти смислову близькість обох типів «освіти» або припустити, що формула фундаментальної освіти відкрита освіті для дорослих, а не існує тільки в освіті для дорослих.

Проте термін «фундаментальна освіта» був відкинтий через плутанину, і це відбулося, насамперед, через забобони, пов'язані з освітою для дорослих. Через те або з якоїсь іншої причини в процесі подальшого обговорення проекту 1.5 різні делегати (з Цейлону, Індії, Філіппін, Швеції, СРСР) вказали на те, що сенс терміна «фундаментальна освіта» був не цілком ясний. ЮНЕСКО було рекомендовано поступово скорочувати його вживання і знайти більш підходящий термін для тієї діяльності, яку він позначає [UNESCO, 1958: 153]. Як можна бачити, ЮНЕСКО була дуже близька до прийняття єдиної формули для освіти, яка враховувала б усі чинники, які здатні формувати морально розвинених, а також технічно підготовлених людей для зростання прогресу і міжнародного взаєморозуміння. Але на той час вже був відточений концепт безперервної освіти як формула, що підходить для всіх і до всіх освітніх процесів, а також як джерело людської свободи, здібності, участі та солідарності.

Розвитком цієї лінії є рішення Виконавчої ради 1993 р. Серед іншого, в ньому підкреслюється, що освіта є освітою для дорослих. Так, Виконавча рада висловила задоволення сприятливою спрямованістю в багатьох країнах деяких основних трендів в освіті для дорослих, як формальній, так і неформальній, що включають в себе: визнання ролі освіти для дорослих як важливого компонента загальної системи освіти та гармонізації програм освіти для дорослих з програмами, призначеними для дітей; інтеграцію планів та проектів освіти для дорослих в національні плани розвитку; усвідомлення її ролі в соціальній інтеграції деяких маргіналізованих і економічно знедолених груп, особливо сільського населення, жінок і безробітних – як дорослих, так і молодих людей; реактивацію концепту безперервної освіти [UNESCO, 1993: 27].

### ***Позашкільна освіта***

Формула «позашкільна освіта» є ще одним концептом, який ЮНЕСКО просуває для визначення освіти для дорослих. По-перше, формула позашкільної освіти була наслідком припущення, що освіта для дорослих є навчанням дорослих – або «для дорослих» – а не для учасників освітнього процесу. Тобто освітою швидше професійного характеру, яка також є більш прагматичною, призначеною сприяти економічному та соціальному прогресу.

На відміну від цього критерію ЮНЕСКО не зводить дану формулу до такої точки зору і залишає двері відкритими для концепту освіти для дорослих з тим, щоб він жив своїм власним життям, вільним від злиття та обмежень щодо своїх перспективних цілей. Незалежно від його орієнтації на міжнародне взаєморозуміння і співпрацю, ми повинні поширити позашкільну освіту на інших учнів: тепер вона призначена для всіх категорій дорослих, включаючи молодь і жінок. Це розширення складу учнів надалі підтримуватиме ідею позашкільної освіти як освітнього простору для всіх верств суспільства.

У 1970 р. ЮНЕСКО прийняла резолюцію, яка ламає попередню формулу позашкільної освіти як відповідної освіти тільки для дорослих: Генеральний директор був уповноважений заявити про сприяння розвитку і вдосконаленню позашкільної освіти, зокрема за допомогою освіти для дорослих, молодіжної діяльності і грамотності серед дорослих як частини загальної освітньої політики безперервної освіти, адаптованої до потреб індивідів різного віку і цілей розвитку всього суспільства [UNESCO, 1970: 27].

Освіта для дорослих в даний час характеризується якостями, які перевершують позашкільну освіту. Навіть при тому, що останнє може бути поліпшеним розумінням правил і переваг освіти для дорослих.

Освіта для дорослих передбачає важливість грамотності, тому ЮНЕСКО підкреслює необхідність її включення в освіту для дорослих. Без сумніву, ми повинні розглянути її як процес, який виходить за рамки просто навчання читати чи писати, для того, щоб розглянути його в рамках цілей досягнення функціональної грамотності, здатної адаптуватися до соціальних змін. Завдання грамотності не стосується якогось конкретного сектора або якогось типу початкової, вищої, формальної або неформальної освіти, позаяк освіта для дорослих вже включає в себе все це. Ось чому державам-членам ЮНЕСКО було запропоновано інтенсифікувати свої національні зусилля для подолання неписьменності і просування освіти для дорослих в своїх країнах [UNESCO, 1962: 23].

Грамотність завжди повинна бути одним із завдань того унікального освітнього процесу, який об'єднує і виражає концепт освіти для дорослих: кампанія проти неписьменності не повинна бути чимось ізольованим, а повинна бути інтегрована в програму освіти для дорослих та в загальну програму освіти (UNESCO, op. cit. in note 30, «Annexes. I. Report of the Programme Commission. Part C. Proposed Programme and Budget for 1963-1964. Chapter 1: Education. Section 1 .25. Adult education and youth activities. Item 17.1.3 of the Agenda. World literacy campaign», resolution 12C / E.Anexos. IC 1.1.25.17.1.3.192, 179).

Освіта для дорослих це мультидисциплінарний процес, орієнтований на сприяння безперервній освіті для всіх, а також на ефективне навчання протягом усього життя. Він націлений на надання знань, які покращують професійну кваліфікацію і на придбання цивільних, соціальних, моральних і культурних поглядів і навичок для виконання обов'язків і для прогресу у всіх сферах життя. Вона заснована на справедливості, на поглядах, що сприяють розумінню культурних аспектів людської еволюції і співпраці в ім'я миру між народами, здійснюючи навчально-методичний процес, який прагне зібрати врожай у вигляді неупередженості, способу розуміння людських відносин, способу бачення світу, духу, позиції, характеру ментальності і етичного характеру. Вона прагне збалансувати важливість технічних знань і професійних вимог з повним розвитком особистості. Вона переслідує мету поліпшення освіти для надання знання і на користь навчання, яке забезпечує рівні можливості для життя, яка адаптована до потреб індивідів різного віку, з метою озброїти їх здатністю критичного розуміння світу і його зміни.

Вона прагне стимулювати позитивну оцінку активної участі у цивільному житті і в громадському та економічному розвитку, адаптуючись до цілей розвитку конкретного співтовариства відповідно до потреб сучасного суспільства. Вона прагне до відносин, які об'єднують людину з її середовищем і культурою; до поваги різноманітності культур і звичаїв; до активізації інтересу до створення нових матеріальних благ і нових духовних та естетичних цінностей; до підйому культурного рівня за допомогою розвитку критичного розуміння принципових культурних проблем; до поліпшення здатності самооцінки, полегшуючи індивідуальне виживання і здатність бути щасливим. Вона також прагне сприяти прогресу ЮНЕСКО.

У той же час, вона прагне враховувати міжнародні проблеми, сприяти вивченню діяльності ООН, сприяти дотриманню прав людини, а також прагне до засвоєння ідеалів культури миру та взаєморозуміння між народами, сприяння демократії та забезпеченню права на освіту, зміцненню цінностей демократії, міжнародного взаєморозуміння і толерантності. Для цього вона використовує всі галузі знання і можливості, пропонувані музеями, бібліотеками, художніми творами та інформаційними і комунікаційними технологіями.

**Безперервна освіта** це процес, націлений на ефективне навчання протягом усього життя, який включає в себе всі вікові категорії, всі рівні навчання, всі форми освіти і всі освітні політики. Вона підходить до всіх аспектів людського життя, всіх галузей знання і всіх практичних навичок. Вона націлена на розгортання інтегральної і глобальної освіти як основного принципу для систем освіти в рамках контексту освітнього товариства.

Вона прагне до того, щоб чоловіки і жінки розуміли суспільство, в якому вони живуть, щоб вони брали участь у його формуванні в душі соціального прогресу, відповідаючи на потреби розвитку і потреби суспільства, формуючи постійне інтердисциплінарне середовище відповідно до економічного, культурного і соціального розвитку суспільства.

Вона орієнтована на досягнення участі в реформах, освітніх заходах і проектах, готуючи індивіда до його цивільних і суспільних обов'язків і відповідаючи на його вимоги, запити і прагнення, разом з тим пропонуючи можливість і способи для розвитку його особистості, що охоплюють індивідуальний, культурний, художній, творчий і чуттєвий розвиток індивіда.

### **Формування стратегії освіти для дорослих в XXI столітті**

В останні роки ЮНЕСКО виконала велику роботу по оновленню рекомендацій ЮНЕСКО 1976 р. у галузі освіти і навчання дорослих. Це відноситься до роботи над проблемами, які обговорювалися на конференціях з освіти для дорослих (CONFITEA IV, V and VI) 1985, 1997 і 2009 рр. і на конференціях з освіти для всіх (Всесвітня конференція з ОДВ, Джомтьєн, 1990 р. і Світовий форум з освіти, Дакар, 2000). Необхідність подальшого зміцнення навчання і освіти дорослих відображена в глобальних звітах з освіти та навчання дорослих 2009 і 2013 рр. Відповідно до Гамбурзької декларації про навчання

дорослих, прийнятої п'ятою Міжнародною конференцією з освіти для дорослих, що відбулася 14–18 липня 1997 р. ([http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/hamburg\\_decl.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml)) і прийнятого Шостою Міжнародною конференцією з освіти для дорослих (Белен, Бразилія, 1-4 грудня 2009 року) документа «Використання широких можливостей освіти і навчання дорослих в інтересах благополучного майбутнього» ([http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/confinteaui\\_framework\\_ru.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/confinteaui_framework_ru.pdf)), було вирішено переглянути і оновити прийняті ЮНЕСКО в 1976 р. Рекомендації щодо розвитку освіти для дорослих.

На осінь 2015 р. заплановано проведення чергової 38-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, на якій будуть ухвалені оновлені рекомендації з освіти та навчання дорослих. У проекті цього документа зазначається, що його метою є:

1. Розвиток здатності індивідів критично мислити і діяти автономно і з почуттям відповідальності;
2. Посилення здатності справлятися з тими подіями, які мають місце в економіці та у світі праці;
3. Сприяння створенню суспільства, що навчається, де кожен індивід має можливість вчитися і повноцінно брати участь у процесах сталого розвитку, а також зміцнювати солідарність людей і співтовариств;
4. Сприяння мирному співіснуванню і прав людини;
5. Зміцнення стабільності соціального стану молодих і літніх дорослих;
6. Підвищення обізнаності в області захисту навколишнього середовища.

У документі наголошується, що освіта і навчання дорослих є ключовим компонентом безперервної освіти. Вона включає в себе всі форми освіти і навчання, які мають за мету забезпечення того, щоб всі дорослі брали повноцінну участь у житті суспільства і в сфері праці. Це означає всю сукупність процесів навчання, формальних, неформальних і неофіційних, за допомогою яких ті, хто вважається дорослим в тих суспільствах, де вони живуть, розвивають і збагачують свої можливості для життя і роботи, як у своїх власних інтересах, так і в інтересах спільноти, організацій і суспільства в цілому. Освіта та навчання дорослих припускає послідовні заходи та процеси придбання, визнання, обміну та адаптації можливостей. Враховуючи, що кордони юності та зрілості в більшості країн зсуваються, в даному тексті термін «дорослий» означає всіх тих, хто бере участь в освіті та навчанні дорослих, навіть якщо вони не досягли встановленого законом віку зрілості.

Автори проекту рекомендацій переконані в тому, що освіта і навчання дорослих являє собою основний будівельний блок для *суспільства, що навчається*, і для створення співтовариств, що навчаються, міст і регіонів, оскільки воно зміцнює культуру навчання протягом усього життя і поживляє навчання в сім'ях, спільнотах та інших просторах навчання, а також на робочому місці.

Форми навчання дорослих та освітньої діяльності дуже різноманітні. Освіта та навчання дорослих включає в себе безліч можливостей для навчання грамотності і базовим навичкам, для постійного тренінгу та професійного розвитку та для активної участі в житті громадянського суспільства за допомогою того, що по-різному називають суспільною, народною або гуманітарною освітою. Освіта та навчання дорослих забезпечує різні шляхи навчання і гнучкі можливості для навчання, включаючи програми другого шансу для компенсації відсутності початкової освіти, включаючи людей, які ніколи не були в школі, залишили школу або в свій час були виключені з неї.

Ключовим компонентом освіти і навчання дорослих, вважають автори документа, є грамотність. Вона включає в себе континуум навчання і рівнів кваліфікації, який дозволяє громадянам брати участь у безперервному навчанні і брати повноцінну участь у трудовому та суспільному житті. Вона включає в себе вміння читати і писати, визначати, розуміти, інтерпретувати, створювати, спілкуватися і обчислювати, користуватися друкованими та письмовими матеріалами, а також уміння вирішувати проблеми в умовах все більш технологічно та інформаційно насиченого середовища. Грамотність є основним засобом створення знань, умінь та компетенцій для того, щоб впоратися з проблемами і складнощами життя, культури, економіки та суспільства.

Фундаментальним елементом континууму навчання, який озброює дорослих знаннями, вміннями та компетенціями для повноцінної участі у швидко мінливому соціальному та трудовому середовищі є постійний тренінг і професійний розвиток. Освіта та навчання дорослих також включає в себе можливості освіти і навчання активному громадянському життю, відомому як суспільна, народна або гуманітарна освіта. Вона сприяє активній участі людей у вирішенні таких соціальних проблем як проблеми бідності, гендеру, солідарності між поколіннями, соціальної мобільності, справедливості,

рівності, виключеності з активного суспільного життя, жорстокості, безробіття, захисту довкілля та кліматичних змін. Вона також допомагає людям вести гідне життя з точки зору здоров'я і благополуччя, культури, духовності і всього того, що сприяє особистому розвитку і гідності.

Великий потенціал для поліпшення доступу дорослих до різних можливостей навчання та сприяння рівності та інклюзії, говориться в документі, мають інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ). Вони дають різноманітні інноваційні можливості для здійснення безперервного навчання, зменшення залежності від традиційних формальних структур освіти і роблять можливим індивідуальне навчання. За допомогою мобільних пристроїв, електронних мереж, громадських медіа та он-лайнних курсів дорослий учень може отримати доступ до можливості вчитися в будь-який час і в будь-якому місці. Інформаційні та комунікаційні технології мають здатність сприяти доступу до освіти для людей з обмеженими можливостями, що дозволяє їм, а також іншим маргіналізованим або знедоленим групам, більш повно інтегруватися в суспільство.

Проект оновлених рекомендацій активно обговорюється на різного роду форумах і дискусійних майданчиках. Як показує хід обговорення, пропонується проект отримав принципове схвалення з боку світової наукової і педагогічної спільноти, і немає сумнівів у тому, що він буде прийнятий. Таким чином, освіта і навчання дорослих отримає новий імпульс для розвитку ([unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596e.pdf)).

Як видно із документів ЮНЕСКО, розгляд безперервної освіти, що включає в себе освіту для дорослих, в останні десятиліття став ключовою проблемою міжнародної освітньої політики. Цей концепт за своєю суттю припускає, що навчання може і повинно бути заняттям на все життя. В багатьох демократичних країнах освітня політика вибудовується з урахуванням цих процесів і свідомо спрямовується на створення формально-неформального континууму навчання впродовж життя як основи сталого суспільного розвитку. Освіта для дорослих виступає ключовою ланкою в системі освіти впродовж життя, що саморганізується відповідно до викликів нового способу цивілізаційного розвитку. Вона передбачає спосіб навчання, який відрізняється від способу навчання дітей і, отже, ґрунтується на принципово інших передумовах. Основною вимогою є те, що дорослі повинні брати на себе відповідальність за своє навчання і мати змогу це зробити. Вирішальною умовою успішності навчання дорослих є те, щоб програми освіти і практика навчання були тієї чи іншою мірою пов'язані з життєвими проектами тих, хто навчається, а вчителі поважали, підтримували і навіть вимагали цього. Разом із тим є потреба у великій дослідницькій роботі, спрямованій на прояснення і розробку принципів і особливостей навчання дорослих, а головне – на визначення самого способу навчання як шляху не тільки до збільшення кількості знань чи покращення кваліфікації, а до самореалізації особистості, яка в умовах швидкоплинного світу передбачає постійний розвиток і самотрансформацію дорослих індивідів.

**РОЗДІЛ 3.**

**МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПЕРСПЕКТИВИ**

**3.1. ІНСТРУМЕНТИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ (ГОРРБУНОВА Л.С.)**

***Європейська освіта відповідає на глобальні виклики***

Глобалізація і технологічний розвиток радикально змінюють ландшафт вищої освіти. Як зазначається у Зверненні Європейської Комісії до Європарламенту [Communication From The Commission To The European Parliament, 2013], протягом наступних двадцяти років очікується експоненціальне зростання попиту на вищу освіту. Кількість студентів у світі має зрости з 99 млн на теперішній час до 414 млн у 2030 р. ([www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/highereducationto2030vol1demography.htm](http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/highereducationto2030vol1demography.htm)) з урахуванням Китаю, який на сьогодні день демонструє найвищі темпи зростання в останні роки. Слідом за ним йдуть Бразилія та Індія. Жага знань і соціальна мобільність в країнах, що розвиваються, робить вищу освіту досяжною для сотень мільйонів громадян у всьому світі.

Технологія та очікування студентів теж змінюються. Студенти все більше починають вибирати, чому вчитися, як вчитися і коли вчитися у відповідності зі своїми індивідуальними потребами та інтересами. Вони готові робити це або в країні свого походження, або за кордоном за допомогою он-лайн курсів чи за допомогою змішаних форм навчання, що комбінують всі ці можливості. Освіта та, зокрема, вища освіта перебуває в центрі Стратегії «Європа 2020» та амбіцій Європи стати інтелектуальною, сталою та інклюзивною структурою. Щороку роль вищої освіти посилюється, особливо в індивідуальному і соціальному розвитку. Посилюється її вплив на інновації і дослідження, на забезпечення підготовки висококваліфікованого людського капіталу, якого потребує заснована на знанні економіка для подальшого зростання і процвітання.

З урахуванням ініціатив із «Модернізації Системи Європейської Вищої Освіти» [COM (2011) 567 final] і «Переосмислюючи Освіту» [COM (2012) 669 final], у відповідь на висновки Ради Європи від 11 травня 2010 р. з інтернаціоналізації вищої освіти (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:EN:PDF>) Європейська Комісія підготувала Звернення, в якому сформулювала прагнення зробити свій внесок у досягнення цілей стратегії «Європа 2020» з метою допомогти країнам-членам Європейського Союзу і вищим навчальним закладам. Останній термін охоплює всі типи освіти третього ступеня, включаючи прикладні науки, технологічні інститути, вищі школи, бізнес-школи, інженерні школи, технологічні інститути університетів, коледжі вищої освіти, професійні школи, політехнічні інститути, академії). Як сказано у Зверненні, ВНЗ розвивають стратегічне партнерство, яке дозволить Європі більш ефективно відповідати на глобальні виклики [Communication From The Commission To The European Parliament, 2013].

Кооперація на рівні ЄС і в більш широких європейських рамках вже полегшила розвиток високого рівня сумісності, порівнянності та обміну серед ВНЗ та систем європейської вищої освіти. Болонський процес, такі програми як «Erasmus», «Tempus», «ErasmusMundus» та «MarieCurie», і такі прозорі інструменти як Європейський Кредитний Трансфер і Накопичувальна Система (ECTS) та Рамкові основи Європейської кваліфікації (EQF) допомогли національним системам вищої освіти Євросоюзу досягти значного рівня внутрішньо-європейської інтернаціоналізації. Тим не менш, акцентується, що інтернаціоналізація залишається зростаючим явищем в глобальному вимірі, тобто за рамками проблем внутрішньо-європейської кооперації та мобільності, охоплених у Зверненні про «Модернізацію європейської системи вищої освіти». Дане Звернення цікаве, насамперед, тим, що аналізує взаємовигідні можливості, запропоновані більш широким міжнародним контекстом, і сприяє там, де це доречно, використанню європейських можливостей та напрацьованих інструментів в рамках глобальної аудиторії. Європа залишається привабливим напрямом для мобільних студентів зі стабільною часткою близько 45% (Інститут Статистики ЮНЕСКО) від загального числа міжнародних мобільних студентів, чисельність яких, як очікується, зросте з сьогоднішніх 4 млн до 7 млн до кінця даного десятиліття.

Тим не менш, якщо європейські ВНЗ мають намір залишатися напрямом номер один, на тлі зростання конкуренції з боку Азії, Близького Сходу і Латинської Америки, то, як акцентується в Зверненні, вони повинні діяти стратегічно у напрямі капіталізації європейської репутації висококваліфікованої освіти. Вони повинні збільшувати власну привабливість; активно сприяти міжнародній мобільності студентів і персоналу; надавати інноваційні навчальні програми світового класу, слугувати зразком в галузі викладання і створення можливостей для досліджень, а також вступати в стратегічне партнерство з іншими ВНЗ, державними інститутами, приватним сектором і громадянським суспільством у всьому світі. Крім того, вони повинні робити значний внесок в економічне зростання, сприяючи інноваціям і забезпечуючи відповідність вищої освіти потребам ринку праці («Сильна Європейська Промисловість для Росту і Економічного підйому») [COM (2012) 582 final]. Цифрова освіта і, зокрема, поява масиву відкритих он-лайнних курсів (MOOCs) також створює нові стимули для стратегічного партнерства між закладами освіти та нові можливості дійти до потенційних студентів, які не можуть подорожувати або зробити перерву в роботі, але які хочуть отримати переваги освіти, пропонованої за межами їх країни. Як підкреслюється у Зверненні, держави-члени повинні підтримати ці зусилля створенням сприятливих умов для інтернаціоналізації на національному та регіональному рівнях і усуненням будь-яких правових та адміністративних бар'єрів для мобільності. Такі настанови є також вельми корисними для України та українських ВНЗ.

Оскільки світова економіка підштовхує в бік створення сильної конкурентоспроможності, виховування і залучення кращих талантів стає метою не тільки декількох країн або всесвітньо відомих ВНЗ. Багато ВНЗ, кількість яких з кожним роком зростає, для залучення й утримання найкращих студентів прагнуть підвищувати якість своїх курсів до рівня кращих. Тому такий напрям як інтернаціоналізація вищої освіти може сприяти підготовці студентів (як тих, що збираються за кордон, так і тих, що залишаються в Європі) до життя в глобальному світі, допомогти в удосконаленні їх досвіду і знань, у працевлаштуванні, в можливостях отримання доходу. Так само, як підкреслено у Посланні з Активізації і міжнародного співробітництва в рамках ЄС в галузі досліджень та інновацій [COM (2012) 497 final], цей глобальний рух надав закладам вищої освіти нові можливості для розвитку стратегічного партнерства в галузі досліджень та інноваційної діяльності. У даному Зверненні визначаються пріоритетні галузі для ВНЗ та держав-членів, спрямовані на активізацію їх діяльності з інтернаціоналізації, конкретні дії, які ЄС має намір вжити, надаючи додаткову цінність зусиллям з інтернаціоналізації, а також викладені конкретні завдання і кроки.

### ***Стратегія інтернаціоналізації – ключовий пріоритет освіти***

Хоча деякі держави-члени Євросоюзу та багато ВНЗ вже мають стратегії інтернаціоналізації вищої освіти ([ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/mapping\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/mapping_en.pdf)), вони часто зосереджені переважно на студентській мобільності: міжнародна академічна кооперація найчастіше залишається фрагментованою, заснованою на ініціативі окремих вчених або дослідницьких команд і не обов'язково пов'язаною з інституційною або національною стратегією. На погляд авторів Звернення, ефективна стратегія повинна також включати в себе розробку міжнародної програми навчання, стратегічне партнерство, пошук нових способів доставки контенту, а також забезпечення взаємодоповнюваності в рамках більш широких національних політик з урахуванням зовнішньої кооперації, міжнародного розвитку, міграції, торгівлі, зайнятості, регіонального розвитку, досліджень і інновацій. Недавнє анкетування, проведене Європейською Асоціацією Університетів (EUA), показало, що в більшості вищих навчальних закладів аналіз національних та інституційних стратегій інтернаціоналізації сприяв позитивному впливу на їх діяльність у цьому напрямі ([http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_International\\_Survey.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_International_Survey.sflb.ashx)).

Розробка комплексної стратегії інтернаціоналізації означає, насамперед, позиціонування ВНЗ, його студентів, дослідників та персоналу, а також національних систем з досліджень та інновацій, на глобальній арені відповідно до індивідуального профілю та з урахуванням потреб ринку праці та економічної стратегії країни. Для цього не існує єдиного для всіх підходу. Країни-члени мають адаптувати свої національні стратегії так, щоб зробити їх *більш гнучкими і змістовними*, чим посилити свою міжнародну участь і залучити таланти. При цьому вони завжди мають брати до уваги брак певних національних і інтеркультурних навичок і враховувати потреби в тих знаннях і дослідженнях, які необхідні їх партнерам з країн, що розвиваються. Запропоновані ключові пріоритети для ВНЗ та



держав-членів рекомендується розглядати як інструмент *складної* діяльності, яка має здійснюватися в рамках *комплексної стратегії* у відповідності з власними потребами.

*Комплексна стратегія інтернаціоналізації* повинна охоплювати ключові області, об'єднані в наступні три категорії: (1) міжнародна мобільність студентів та персоналу; (2) інтернаціоналізація та вдосконалення навчальних програм та цифрового навчання; і (3) стратегічна кооперація, партнерство і зміцнення свого потенціалу. Ці категорії потрібно розглядати не ізольовано, а у якості інтегрованих елементів комплексної стратегії.

### ***Сприяння міжнародній мобільності студентів і співробітників***

Міжнародна мобільність студентів є найбільш поширеною і ймовірно що залишається потужним засобом інтернаціоналізації. Але ступінь цієї мобільності значно змінюється за своїми кількісними параметрами і за формою. В багатьох випадках така мобільність стала дуже важливим джерелом доходів для ВНЗ. Щорічно більше 7% випускників середніх шкіл виїжджає вчитися за кордон, у великій кількості з Китаю, Індії та Республіки Корея. Хоча країни ОЕСР поглинають 77% від загального попиту, і Азія в даний час складає 52% від загального числа міжнародно-мобільних студентів, частка мобільних студентів, які вважають за краще вчитися в Австралії, Новій Зеландії та Росії швидко зростає. У той же час, Північна Америка (США та Канада) залишається привабливим регіоном з 21% мобільних студентів. Все частіше країни-донори мобільних студентів стають приймаючими країнами: Китай є не тільки найбільш важливою країною-джерелом мобільних студентів, він вже сам приймає у себе 7% міжнародно мобільних студентів всього світу. При погляді на загальний обсяг вхідної мобільності, три країни-члена ЄС – Великобританія, Франція і Німеччина – залучають 63% всіх студентів з-за меж Європейської сфери вищої освіти (ЕНЕА) [The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, . 154].

Зростає кредитна мобільність як частина отримання домашньої освіти: в рамках Європи - через її схеми мобільності, в рамках США - через її програми навчання за кордоном. З урахуванням того, що подібні схеми розвиваються і поширюються на інші частини світу, можна вважати цей тип мобільності значним внеском в інтернаціоналізацію.

Мірою зростання потоків мобільності ключовим пріоритетом повинні стати транспарентність і визнання освіти, отриманої в іншому місці. Зусилля, зроблені у напрямі розвитку якісної основи для мобільності в рамках ЄС і більш широкого Болонського процесу, означають, що Європа є провідним глобальним регіоном в цьому відношенні. Підтвердженням цього є Хартія «Erasmus» ([ec.europa.eu/education/erasmus/euc\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/erasmus/euc_en.htm)), яка встановлює основні принципи і мінімальні вимоги, яким повинні відповідати ВНЗ при імplementації схеми «Erasmusmobility», що формує потенційну привабливість глобального рівня. Для підвищення транспарентності і «перенесення» результатів навчання через кордони настійно рекомендується також всесвітнє визнання кредитів отриманої освіти.

Мобільність стосується не тільки студентів: численні вигоди для установ та індивідів несе в собі мобільність персоналу. Вона є інструментом придбання нових компетенцій, мов і методів навчання і вибудовує міжнародні мережі. Для ВНЗ рекомендується стимулювати персонал нарощувати свій міжнародний досвід і відповідним чином винагороджувати його при оцінці кар'єри. Вбудовування стимулів і винагород у інституційні стратегії відіграє основну роль у забезпеченні успішної мобільності персоналу. Це вимога імперативного рівня, на яку слід звернути увагу та імplementувати в освітньо-дослідницький процес в Україні.

Мобільність і, зокрема, кредитна мобільність, використовується в якості сильного стимулу для підвищення якості європейської вищої освіти. У Зверненні для ВНЗ рекомендується розробляти і удосконалювати послуги для відправки та прийому міжнародних студентів та дослідників, включаючи індивідуальні консультації з кар'єрного росту і полегшення інтеграції в місто/регіон/країну, при необхідності з мовною підготовкою. ВНЗ з метою покращення навчання та зміцнення інституційного лідерства та управління мають порівнювати і оновлювати свої навчальні програми з колегами з інших установ. Визнання іноземних дипломів повинен також стимулювати міжнародний обмін студентами в рамках програми. Таким чином, мобільність впливає не тільки на розвиток і зайнятість індивідів, але також і на інститути. У той же час з метою сприяння інноваціям та розвитку інтенсифікуються місцеві зв'язки між університетами та економіками, важливі для використання дослідницького та освітнього потенціалу університетів.

Акцентується також на тому, що правила імміграції для країн третього світу повинні підтримати зусилля ВНЗ щодо вдосконалення їх міжнародного профілю, шляхом подолання перешкод для мобільності, а не послаблення іміджу Європи за кордоном. Час і витрати, пов'язані з отриманням необхідних віз і дозволів, поряд з істотними відмінностями між країнами ЄС, можуть слугувати стримуючим фактором при виборі ЄС як місця навчання або досліджень. Нещодавно проведене дослідження Європейської Міграційної Мережі під назвою «Імміграція іноземних студентів в ЄС» [Immigration of International Student to the EU, 2013] показує, що, хоча держави-члени полегшили прийом студентів з країн третього світу в ЄС відповідно до Директиви 2004/114/ЄС, вони як і раніше стикаються з проблемами недосконалості національних правил та практик.

Недавня пропозиція Комісії ([http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-275\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-275_en.htm?locale=en)) про перегляд Директиви 2005/71/ЄС and 2004/114/ЄС щодо умов в'їзду, проживання та прав не-громадян ЄС для навчання та участі в дослідженнях тощо, спрямована на те, щоб зробити ці правила більш простими і привабливими для іноземних студентів і дослідників, зокрема, щодо в'їзду та проживання в ЄС на період більше 90 днів. Дана пропозиція, серед іншого, встановлює чіткі часові рамки для прийняття національними органами влади рішень за заявами, надає більше можливостей для доступу на ринок праці протягом терміну навчання і полегшує мобільність всередині ЄС.

Таким чином, ключовими пріоритетами для закладів вищої освіти та держав-членів визначено наступні:

- сфокусувати стратегії інтернаціоналізації на включенні такого сильного компонента як мобільність студентів, дослідників та персоналу, підтриманого системою якості, що включає в себе керівництво та консалтингові послуги;
- встановити схеми двосторонньої мобільності з країнами-не-членами ЄС, що охоплюють широкий спектр предметів;
- підтримати справедливе і формальне визнання компетенцій, придбаних міжнародно-мобільними студентами, дослідниками та персоналом за кордоном, включаючи краще використання інструментів транспарентності та порівняльності і зосередження уваги на результатах навчання.

Дані стратегії можуть також слугувати у якості орієнтирів для розбудови української політики інтернаціоналізації вищої освіти.

### ***Але мобільність не є цінністю самою по собі***

Відома вже програма Erasmus+, як очікується, відкриє можливість періоду інтернаціональної мобільності для більш ніж чотирьох мільйонів європейців протягом семи років між 2014 і 2020 рр. Навчання або стажування за кордоном задумані в основному для молодих людей, для розвитку особистих, наукових, професійних і інтеркультурних навичок та компетенцій, необхідних заснованих на знанні глобальній економіці. Однак, чи дійсно занурення в різноманітність відкриває можливості для інтеркультурного навчання? Справа в тому, що мобільність студентів не є цінністю самою по собі.

Ряд досліджень розвитку інтеркультурних навичок та компетенцій показав, що досвід «інакшості», отриманий з перших рук, і навіть перебування в чужій країні не є достатньою умовою для розвитку інтеркультурності. Як досвід навчання за кордоном, так і література з міжкультурної освіти, свідчать про те, що на додаток до цього досвіду міжкультурне навчання потребує рефлексії та аналізу, і що занурення в іншу культуру саме по собі не усуває стереотипи сприйняття інакшості. Велика частина риторики з національних і європейських інститутів, представлена в їхніх програмах, припускає, що мобільність автоматично надає студентам трансформативний досвід, що вона позитивно впливає на їх подальше життя. Але розгляд мобільності як цінності самої по собі може відвернути від уваги до якості досвіду перебування за кордоном, іншими словами, до чинників, які можуть впливати і сприяти розвитку інтеркультурних навичок. Крім того, роблячи акцент просто на зростанні кількості студентів, які проводять певний час за кордоном, вищі навчальні заклади можуть забути про ключові принципи інтеркультурної освіти, які передбачають в рамках мобільності можливість для рефлексії над своєю власною ідентичністю та ідентичністю інших людей для розвитку критичного мислення і для просування принципів соціальної справедливості та анти-дискримінації. На цьому, зокрема, акцентують увагу Ана Бевен і Клаудія Боргетті [Beaven and Borghetti, 2014] із Болонського університету. Вони звертають увагу на розробку інтеркультурної дорожньої карти для студентів програми Erasmus в

рамках проекту IEREST (Інтеркультурні Освітні Ресурси для Студентів та викладачів програми Erasmus /Intercultural Education Resources for Erasmus Student sand their Teachers).

Метою проекту є розробка набору навчальних модулів («Інтеркультурний шлях»), який вищі навчальні заклади можуть запропонувати студентам до, під час і після їх перебування за кордоном для сприяння навчальній мобільності і для підтримки студентів у тому, щоб вони придбали якомога більше зі свого інтернаціонального досвіду з точки зору особистісного розвитку і інтеркультурної компетентності. IEREST є багатостороннім проектом Erasmus, створеним спільно з Європейською Комісією (LLP 2012–2015) і координуваним Болонським університетом в Італії. До 2015 р. планується розробити і протестувати конкретні ресурси, які будуть у вільному доступі на веб-платформі для вищих навчальних закладів, зацікавлених у наданні знань про «інтеркультурний шлях» для виїжджаючих і приїжджаючих студентів. Завдяки співпраці між європейськими вищими навчальними закладами, студенти, які виїжджають, можуть отримати інтеркультурну підтримку до, під час і після свого перебування за кордоном, і в той же час вони можуть скористатися модулем в приймаючому університеті як прибулі студенти. За допомогою «інтеркультурного шляху» IEREST програма «Erasmus +» матиме додатковий ресурс для практичного втілення своїх амбітних цілей і підготовки ще більшої кількості молодих європейців для викликів і можливостей у швидкоплинному і взаємопов'язаному світі.

### **Існуюча інтеркультурна підтримка мобільності**

Інтеркультурна підтримка мобільності студентів існує вже певний час. Протягом останніх років відбулися помітні поліпшення (часто завдяки Програмі безперервного навчання) в послугах, які пропонуються європейськими вищими навчальними закладами для мобільних студентів як на академічному, так і на не-академічному рівні, такому як консультаційні послуги, навчання мові та курси англійською мовою.

Однак це не відноситься до пропозицій щодо інтеркультурної освіти. Дуже небагато європейських інститутів надають інтеркультурні освітні/комунікаційні модулі, чітко орієнтовані на мобільних студентів. Більшість обмежує свої послуги наданням інформації з процедур взаємодії з приймаючими інститутами (включаючи заявки на курси або проживання) та інформації про конкретну країну. Такі курси в основному проводить адміністративний персонал, який використовує інструментальний і есенціалістський підхід, націлений на сприяння адаптації студентів до нового контексту.

Але на сьогодні сформувалась потреба вийти за межі есенціалізму, що демонструє викладацька діяльність в рамках проекту IEREST. Термін «інтеркультурний» є багатозначним терміном, який передбачає найрізноманітніші підходи до культурних питань в рамках освіти. Матеріали і діяльність IEREST ґрунтується на не-есенціалістській парадигмі, згідно з якою «інтеркультурність» не означає ні порівняння двох або більше культур, ні навчання пристосуванню до конкретної «національної культури». Насамперед цей концепт передбачає:

- розуміння того, як різні типи ідентичностей (наприклад, гендерні, вікові, расові, етнічні, національні, географічні, історичні, мовні) впливають на комунікацію з іншими;
- інтерпретацію того, що люди говорять про свою культуру, як їх бажання, щоб саме так їх бачили інші, а не як доказ «істинності» конкретної культури;
- дослідження ролі влади в домінуючому дискурсі (медіа, політичному, інституціональному) і роздуми про те, як ці дискурси впливають на наше сприйняття людей іншого походження.

Викладацька діяльність IEREST також націлена на допомогу студентам в аналізі та критиці міфів, пов'язаних з навчанням за кордоном (як можливість поліпшити свої мовні навички, придбати нових друзів, змінити свою ідентичність і т.д.) для (ре)фрейму їх очікувань щодо мобільного періоду і розвитку їх обізнаності про власний персональний підхід до проживання за кордоном. Ці заходи були розроблені для поєднання теорії з практикою навчання, на основі звернення до чотирьох способів навчання за циклом Колба (Kolb's cycle): конкретного досвіду, рефлексивного спостереження, абстрактної концептуалізації та активного експериментування.

Зазираючи в майбутнє, можна стверджувати, що поза всяким сумнівом, студентська мобільність має потенціал бути найважливішим досвідом навчання для студентів університету. Європейська Комісія показала, що вона готова продовжувати свою політику і інвестувати значні кошти на підтримку такої мобільності. Настав час для того, щоб вищі навчальні заклади взяли на себе відповідальність не

тільки за адміністративний та організаційний аспекти перебування своїх студентів за кордоном. Щоб студенти університету в повній мірі могли скористатися досвідом проживання за кордоном, дуже важливо, щоб їм були запропоновані інструменти для рефлексії, аналізу і вивчення такого досвіду. Це дало б їм кращі позиції для досягнення успіху на цьому шляху.

### **Сприяння «домашній інтернаціоналізації» та цифровому навчанню**

Частиною всіх стратегій інтернаціоналізації має бути визначення відповідного рівня і моделі міжнародної мобільності. Але інтернаціоналізація не повинна йти на користь лише меншості студентів і персоналу будь-якого ВНЗ, з числа тих, хто хоче провести час за кордоном. Досвід показує ([www.iau-aiu.net/content/global-surveys](http://www.iau-aiu.net/content/global-surveys)), що найвищими пріоритетами політики інтернаціоналізації для держав-членів ЄС та окремих ВНЗ залишаються мобільність студентів, студентські обміни та залучення іноземних студентів. Однак мобільність завжди буде обмежена відносно невеликим відсотком студентів і персоналу: політика вищої освіти має все більш концентруватися **на інтеграції глобального виміру** в розробку і контент всієї навчальної програми та в процес викладання / навчання (іноді така політика називається «домашньою інтернаціоналізацією») для забезпечення того, щоб переважна більшість учнів, 80–90% тих, хто не бере участі в міжнародній мобільності для отримання будь-якого ступеня, тим не менш, мали б можливість придбати міжнародні навички, необхідні для життя в глобалізованому світі.

Наявність в студентському кампусі інтеркультурно мислячих іноземних викладачів і дослідників на додаток до іноземних студентів є інструментом, який дозволяє застосувати до не-мобільної більшості міжнародні підходи. Це має потенціал для підвищення ефективності ВНЗ та якості навчання в них шляхом стимулювання обміну матеріалами навчальних курсів, і все частіше, сприяючи ефективному використанню віртуальних кампусів, курсів та кооперації. Дисциплінарні і мультидисциплінарні мережі можуть стати засобом для обміну персоналом та інтернаціоналізації навчальних планів.

Інтеграція інтернаціонального виміру в навчальні програми підкреслює важливість мов. З одного боку, поширення англійської мови де-факто є частиною будь-якої стратегії інтернаціоналізації для учнів, викладачів і навчальних закладів, і деякі країни-члени вже ввели або вводять цільові курси з англійської мови (зокрема, на магістерському рівні) як частину своєї стратегії залучення талантів. З іншого боку, значним активом Європи є багатомовність: вона високо оцінюється іноземними студентами [Erasmus, 2012] і їй необхідно використовувати у викладанні і дослідженнях у всіх програмах вищої освіти. Додаткове володіння європейськими мовами розширює кар'єрні перспективи і почасти визначає, чи зробить свій вибір добре підготовлений випускник ВНЗ або дослідник на користь того, щоб залишитися в Європі для навчання в аспірантурі в якості відібраного Erasmus Mundus для отримання спільного диплома з-за меж ЄС, що припускає можливість мобільності щонайменше у дві європейські країни. Для того, щоб повністю реалізувати свій потенціал для успішної інтеграції в приймаючій країні, мобільні студенти, дослідники та викладачі потребують конкретної підтримки для вивчення мови, включаючи можливість вивчити місцеву мову, будь то мова навчального курсу або мова дослідницької групи.

Цифрове навчання і широке використання ІКТ може розширити допуск в європейські ВНЗ і може відкрити навчальну програму для інтеграції знання, матеріалів і методів викладання з усього світу, зміцнити нові форми партнерства, синергію і обмін між дисциплінами та факультетами, що в іншому випадку важко було б встановити. Відкритість і доступність, що збільшилась за допомогою технологій, буде підвищувати конкурентоспроможність і транспарентність, і дозволить ВНЗ адаптувати методи викладання та матеріали до потреб студентів, які хочуть працювати на глобалізованому ринку праці.

Це веде до кроків у бік зміни в бізнес-моделі кожного ВНЗ, відкриваючи можливості для абсолютно нової аудиторії (наприклад, заочні іноземні учні; індивідуальне вивчення одного курсу, а не всієї програми; студенти з різних вікових груп) і для нових послуг (наприклад, підтримка навчання за допомогою викладацького персоналу; оцінювання; сертифікація). Це змінює соціальну роль навчальних закладів як провайдерів знань та інновацій і як суб'єктів розвитку, здійснюючи додатковий тиск на ВНЗ для переосмислення ними своєї соціальної відповідальності в місцевому, національному та регіональному контексті, включаючи відповідальність за нарощування потенціалу в економіках країн, що розвиваються.

Європа має університети, які є одними з кращих в області надання дистанційного й змішаного навчання, а також інших нетрадиційних способів навчання. Маються на увазі Відкриті Освітні Ресурси (OER) (OER – це будь-який тип освітніх матеріалів, які відносяться до публічної області або введені з відкритою ліцензією. Характер таких відкритих матеріалів означає, що будь-яка людина легально і вільно може їх копіювати, використовувати, адаптувати і переформатувати. OER ранжуються від підручників до навчальних програм, конспектів лекцій, завдань, оцінок, тестів, проектів, аудіо- відео- та анімаційних матеріалів) і, зокрема, Відкриті курси (OCW) (OCW – це вільні для доступу та відкриті цифрові публікації освітніх матеріалів ВНЗ високого рівня якості. Вони організовані як курси і часто включають в себе матеріали планування та інструменти оцінки, а також тематичний контент. OCW мають відкриту ліцензію, доступну для будь-якої людини в будь-який час через інтернет) і Масив Відкритих Он-лайнних Курсів (MOOCs), який з'явився і швидко розвивається в останні роки, значно зростаючи за своєю складністю і організацією (Див, наприклад, [www.coursera.org](http://www.coursera.org); [www.udacity.com](http://www.udacity.com); [www.edx.org](http://www.edx.org)).

У той час як курси та дипломи не є новим явищем, експоненціальне поширення он-лайнової освіти і цифрових матеріалів, а також зростання надання оцінок, валідизації та академічного кредиту окремими MOOCs (тенденція, що виникає, зокрема, у багатьох ВНЗ в таких країнах як США та Австралія) мають потенціал для радикального перетворення вищої освіти. Нові тенденції в цифровій освіті і поява MOOCs має стимулювати ВНЗ до переосмислення своїх місій і включенню в міжнародне партнерство для підвищення якості контенту та досвіду навчання за допомогою змішаного навчання. Європа намагається взяти на себе лідерство в глобальних зусиллях щодо використання потенціалу цифрової освіти – включаючи можливості ІКТ, використання OER та надання MOOCs – й у подоланні перешкод, які ще залишаються в забезпеченні якості, оцінюванні студентів і у визнанні дипломів, а також у фінансуванні.

Отже, ключовими пріоритетами домашньої інтернаціоналізації та цифрового навчання для вищих навчальних закладів та держав-членів є:

- капіталізація міжнародного досвіду та компетенцій персоналу ВНЗ з метою розробки міжнародних навчальних програм в інтересах як не-мобільних, так і мобільних учнів;
- зростання можливостей для пропозиції студентам, дослідникам і персоналу розвивати свої мовні навички, зокрема вивчення місцевих мов, а також вивчення англійської мови в інтересах максимізації вигод європейського мовного різноманіття;
- розвиток можливостей для міжнародного співробітництва за допомогою он-лайнного навчання та розширення використання ІКТ та Відкритих Освітніх Ресурсів для нових способів надання освіти, розширення доступу, інтернаціоналізації навчальних програм і прокладання шляху до нових форм партнерства.

### ***Зміцнення стратегічної кооперації і партнерства***

Нові розробки, такі як створення філій та он-лайнової вищої освіти, і поява нових можливостей для отримання знань змінюють баланс між кооперацією та конкуренцією в рамках стратегій інтернаціоналізації. Економічне значення інтернаціоналізації вищої освіти швидко зростає. Деякі країни, включаючи Великобританію, Канаду, США та Австралію, надають вищій освіті значення послуги, що формує значне джерело доходу (8, 25 млрд фунтів стерлінгів у Великобританії і 15,5 млрд австралійських доларів в Австралії в 2010 р.).

У деяких державах-членах ЄС, таких як Голландія, Швеція і Данія, була введена значна плата за навчання для учнів з країн не-членів ЄС, яку навчальні заклади використовують для підвищення рівня доходу. Це дозволяє їм, наприклад, пропонувати цільові стипендії для учнів з країн, що розвиваються. Інші держави-члени, навпаки, зробили чіткий політичний вибір на користь збереження плати за навчання для країн третього світу на низькому або несуттєвому рівні як частину своєї стратегії інтернаціоналізації і як спосіб залучення більшої кількості іноземних студентів. Іноземні студенти мають позитивний вплив на приймаючу країну, незалежно від того, платять вони за навчання чи ні. Дослідження уряду Голландії «Витрати і вигоди інтернаціоналізації вищої освіти» [Kostenenbatenvaninternationaliseringinhethogeronderwijs, 2012], проведене у 2012 р., засвідчило, що навіть якщо скромні 2,5% іноземних випускників залишаються працювати в країні, це здійснює довгостроковий позитивний вплив на державні фінанси, насамперед, через повернення інвестицій.

Європейські системи вищої освіти пропонують ряд конкурентних переваг, які мають бути використані і в Україні, такі як сильний і успішний досвід видачі спільних і подвійних дипломів, докторантура, промислова докторантура і нещодавно створені Товариства Знань і Інновацій (KICs) Європейського Інституту Інновацій та Технологій (EIT – Європейський Інститут Інновацій та Технологій є органом Європейського Союзу, створеним у березні 2008 р. з метою підвищення сталого європейського розвитку та конкурентоспроможності за допомогою посилення інноваційного потенціалу ЄС) в областях, що мають глобальне значення. Але інтернаціоналізація вимагає більшої кооперації зі створенням нових хабів (вузлів) вищої освіти на інших континентах.

Європейські ВНЗ все більше позиціонуються у відповідності зі своїми сильними сторонами в галузі освіти, досліджень та інновацій та зміцнюють партнерство як в рамках, так і за межами Європи для посилення і доповнення свого індивідуального профілю: через спільні проекти і дослідницьку діяльність, комбіновані і традиційні курси на основі мережі інтернет і нові канали розподілу та доставки, включаючи роботу спільних філій в країнах – не-членах ЄС. Створення дослідних мереж розглядається як трамплін для запуску нових видів співробітництва в навчанні, а зріле партнерство у сфері освіти як шлях стимулювання нових дослідницьких проектів.

Досвід показує, що спільні і подвійні дипломи є потужним інструментом різного цільового спрямування: для підвищення якості та взаємного визнання кваліфікації; для залучення талантів та поглибленого партнерства; для підвищення рівня міжнародного досвіду, інтеркультурної компетенції та зайнятості випускників. Отже, ЄС і країни-члени намагаються знайти сильні стимули для підвищення ролі спільних і подвійних дипломів в стратегіях інтернаціоналізації європейських ВНЗ, спираючись на досвід майже 700 європейських і не-європейських ВНЗ, які вже отримують вигоду від спільних і подвійних дипломів, передбачених програмою Erasmus Mundus. Дві конкретні перешкоди створюють труднощі у здійсненні ВНЗ спільних програм, як з академічної, так і з адміністративної точки зору, і їх необхідно розглянути. Це інституційні правила (процедури акредитації, система атестації, експертиза та правила написання дисертацій, процедура вступу і політика плати за навчання), і національне законодавство (зокрема, щодо видачі спільних дипломів).

Міжнародні стратегії партнерства зі збалансованою участю бізнесу та вищої освіти є суттєво важливими для крос-граничних інновацій та вирішення глобальних проблем. Особливо це стосується економік європейських країн, що розвиваються, до яких належить Україна. Цим країнам рекомендується для забезпечення сильної та сталої власної присутності у глобальному контексті розвивати збалансоване співробітництво з центрами передового досвіду. Партнерство з метою розвитку підприємництва та інновацій, що сприяє інноваційним підходам, підприємницьким навичкам і установкам в навчанні, принесе вигоду як європейській конкурентоспроможності, так і країнам-партнерам. Конкретний потенціал полягає саме у сприянні доступним і інклюзивним інноваціям, які мають допомогти країнам і економікам, що розвиваються, у вирішенні їхніх соціальних проблем, а також у сприянні допуску до ринків, торгівлі та інвестицій для європейських компаній. Співпраця з країнами, що розвиваються, та їх ВНЗ є елементом стратегій інтернаціоналізації на основі моделей інноваційного партнерства як засобу посилення співпраці по лініях Північ-Південь і Південь-Південь, а також спільних програм навчання та мобільності персоналу.

Існує достатньо доказів (<http://chet.org.za/papers/higher-education-and-economic-development-review-literature>), які свідчать, що вища освіта є ключовим інститутом у наданні знань, необхідних для економічного розвитку: через створення робочих місць, краще управління, зміцнення підприємництва, мобільність між поколіннями і посилення громадянського суспільства. Європейські ВНЗ визнають, що вони грають ключову роль у підтримці зусиль з модернізації країн, що розвиваються, а також роблять свій внесок у пошук рішень глобальних проблем, таких як кліматичні зміни або зменшення розриву в розвитку між країнами і народами. Так само більшість країн-членів підтримує співпрацю і зміцнює можливості програм, що доповнюються діяльністю ЄС у цій галузі. Студенти, персонал і дослідники, що працюють або навчаються в європейських ВНЗ, часто визначають вектори співпраці зі своїми національними установами або країнами з метою розвитку, координації і наступних міжнародних проектів співробітництва.

На додаток до конкретних, традиційних способів зміцнення потенціалу, сама по собі мобільність і, зокрема, кредитна мобільність, має значний потенціал для поліпшення якості вищої освіти в країнах, що розвиваються: шляхом прискорення розробки стратегій інтернаціоналізації та використання

транспарентності, інструментів визнання і допомоги навчальним закладам у розробці кращих послуг для іноземних студентів і дослідників, і за допомогою визнання іноземних дипломів. Як підкреслено в проекті «Доступ до Успіху» [«Access to Success», 2008–2010], в положеннях про місію ВНЗ не завжди приділяється достатня увага розвитку співпраці. Тим не менш, участь європейських ВНЗ у зміцненні потенціалу в країнах – не-членах ЄС може в той же час бути академічною нагородою для європейських інститутів і бути частиною їх соціальної відповідальності. Робота з ВНЗ у найбільш нужденних країнах, таких як пост-конфліктні країни, і встановлення партнерства з менш підготовленими інститутами дає європейським інститутам можливість зробити значний внесок у розвиток конкретного регіону і таким чином встановити з ним довгострокові стратегічні зв'язки. У світі, що стрімко розвивається, можливості змінюються швидко, і сьогоднішні країни, що розвиваються, завтра стануть економіками, що стають більш розвиненими.

Отже, ключовими пріоритетами партнерства для закладів вищої освіти та держав-членів називаються наступні:

- зміцнення потенціалу вищої освіти і досліджень для вирішення глобальних проблем шляхом участі в орієнтованих на інновації партнерствах і альянсах;
- усунення перешкод, що залишаються на шляху розвитку та імплементації програм спільних і подвійних дипломів, як на інституційному, так і на національному рівні, і поліпшення умов для забезпечення якості та крос-граничного визнання;
- сприяння просуванню підприємницьких та інноваційних навчальних програм, включаючи передачу навичок та створення можливостей для міжнародної підготовки при спільній роботі з роботодавцями як країн ЄС, так і інших країн;
- забезпечення узгодженості між стратегіями інтернаціоналізації та політикою розвитку співпраці ЄС на засадах принципів справедливості та забезпечення інтересів країн-партнерів; використання студентів, дослідників та персоналу з країн-не-членів ЄС в якості агентів співпраці із ВНЗ цих країн.

### ***Внесок ЄС в інтернаціоналізацію вищої освіти***

Держави-члени та їх ВНЗ несуть відповідальність за реформування своїх освітніх систем і підтримку стратегій інтернаціоналізації. Додаткова допомога ЄС – у співпраці з державами-членами і при повній повазі автономії вищих навчальних закладів – надається, зокрема, через програми «Європа 2020» та «Erasmus +» в рамках багаторічної системи фінансування на 2014–2020 рр. (MFF) (У середині 2011 р. Європейська Комісія представила свої пропозиції для нової багаторічної системи фінансування (MFF) для бюджетного циклу 2014–2020 рр.) і спрямована на підтримку і фінансове стимулювання стратегій інтернаціоналізації. Програма «Erasmus +» на період 2014–2020 рр. передбачає суттєве інвестування на рівні ЄС в ключові напрями стратегій інтернаціоналізації: міжнародну мобільність, спільні дипломи та партнерство в галузі міжнародного співробітництва, включаючи зміцнення потенціалу та розвиток персоналу в країнах, що розвиваються. Програма «Erasmus +», інтегруючи зовнішні інструменти, покладає кінець поточній фрагментованості різних зовнішніх програм вищої освіти, і спрямована на те, щоб зробити діяльність ЄС більш помітною, послідовною і привабливою.

Рамкова програма «Horizon-2020» для досліджень та інновацій і його орієнтований на освіту компонент – Акція «Марія Склодовська-Кюрі» (MSCA) для дослідження мобільності та Європейський Інститут Інновацій та Технологій (EIT) – спрямована на посилення ролі Європи та покращення її образу провайдера висококваліфікованої та соціально відповідальної освіти. В межах цієї програми планується виділяти більше коштів для стратегічно орієнтованих на вхідну і вихідну мобільність учнів, дослідників та персоналу як в країни, так і з країн, які не є членами ЄС. MSCA має намір залучати до участі в програмі приблизно 20% всіх своїх стипендіатів за межами Європи і зміцнювати наукові зв'язки з партнерами по всьому світу.

Для сприяння стратегіям інтернаціоналізації в 2014–2020 рр. за допомогою фінансування з коштів ЄС Європейська Комісія планує наступні дії:

- через нову програму «Erasmus +» підвищувати фінансування підтримки мобільності як в країни, так і з країн, які не є членами ЄС, для досягнення 135 тис. учнів і персоналу; завдяки зростанню фінансування забезпечити можливість для 15 тис. дослідників із країн – не-членів ЄС розпочати або

продовжити свою кар'єру в Європі за допомогою Акції «Марія Склодовська-Кюрі» у програмі «Horizon 2020»;

- з метою розвитку спільних магістерських та докторських програм підтримувати міжнародний консорціум ВНЗ через «Erasmus +» і Акцію «Марія Склодовська-Кюрі», та забезпечувати стипендіями на високому рівні до 60 тисяч випускників для участі в цій програмі;

- підтримувати стратегічне партнерство для співробітництва та інновацій, включаючи понад 1 тисячу партнерських угод між ВНЗ з ЄС і не з ЄС для зміцнення їхнього потенціалу.

Внесок ЄС планується сконцентрувати на двох основних цілях: (1) на зростанні привабливості європейської вищої освіти за рахунок поліпшення якості та прозорості; і (2) на розвитку глобального співробітництва для інновацій та розвитку через партнерство, діалог і зміцнення потенціалу.

### **Фактори привабливості європейської вищої освіти: якість та прозорість**

Для поліпшення практики визнання іноземної кваліфікації ЄС має намір брати участь у міжнародному діалозі з питань політики вищої освіти з ключовими країнами-партнерами та регіонами у всьому світі. Визнано, що це сприятиме кращому розумінню європейських стандартів та інструментів, таких як EQF, Tuning, ECTS, Додаток до диплому, мережа Інформаційного Центру Національного Наукового Визнання (NARIC) і Хартія «Erasmus» для поліпшення використання цих європейських інструментів та їх потенціалу як глобальних стандартів. У той же час ЄС має намір посилити політичний діалог і поліпшити знання систем та інструментів освіти в країнах-партнерах, включаючи міждержавний Болонський процес як засіб для розробки власних стандартів та інструментів Європи.

Якщо інтернаціоналізація призначена для підвищення якості вищої освіти, то це вимагає тісної співпраці з еквівалентними системами в інших регіонах світу в галузі забезпечення якості, включаючи якість послуг для мобільних учнів, забезпечення якості академічного контенту навчальних курсів, і забезпечення якості спільних проектів і програм. Предметом тісної співпраці мають бути також процедури акредитації дипломів. Зі зростанням значення університетських рейтингів та їх впливу на брендинг і, таким чином, на вибір студентом напряму навчання Комісія підтримує розробку прозорих інструментів в якості альтернативи і доповнення до традиційних рейтингів, які в основному сконцентровані на дослідженнях. Таким новим інструментом для ВНЗ став **U-Multirank** – новий багатовимірний користувальницький підхід до міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів. У якості вимірів він містить викладання, навчання, дослідження, передачу знань, міжнародну орієнтацію і регіональну участь. На основі емпіричних даних U-Multirank порівнює різні ВНЗ спільного профілю і дає можливість користувачам розробляти персоналізовані рейтинги, вибираючи показники або індикатори діяльності з точки зору своїх уподобань.

Перший рейтинг – 2014 р. – охоплює понад 850 ВНЗ, 1 тисячу факультетів та 5 тисяч навчальних програм з 74 країн світу. Він надає інституційний рейтинг ВНЗ в цілому, а також рейтинги по областях для інженерних спеціальностей з електротехніки та механіки, вивченню бізнесу та фізики. Після 2014 р. охоплення ВНЗ та областей планується розширити. U-Multirank заснований на методології, яка відображає як різноманітність ВНЗ, так і різноманітність напрямів передового досвіду університетів у міжнародному контексті. Дані, включені в U-Multirank, отримані з ряду джерел і надають користувачам комплексний набір інформації: інформацію, надану самими ВНЗ, дані з бібліометричних і патентних баз даних та опитування понад 60 тис. студентів, які беруть участь у рейтингу університетів. Цей набір даних є одним із найкращих подібних зразків у світі, який пропонує студентам перспективу унікальної кар'єри.

U-Multirank розроблений при фінансуванні з боку Європейського Союзу і під керівництвом консорціуму, очолюваного професором доктором Францем ван Фюхтом (Frans van Vught) з Центру досліджень політики вищої освіти (CHEPS) в Голландії і професором Франком Цигелем з Центру вищої освіти (CHE) у Німеччині. Інші партнерські організації включають в себе Центр вивчення науки і технології з Лейденського університету (CWTS), Католицький університет Левена, академічне видавництво Elsevier, Фонд Bertelsmann, софтверну фірму Folge 3. Консорціум також тісно співпрацює з низкою партнерів національного рейтингування та іншими зацікавленими організаціями.

Починаючи з 2016/17 навчального року вести рейтинг буде незалежна організація. Новий підхід до рейтингу буде враховувати різноманітність профілів європейських ВНЗ, напрями навчання і досліджень



та спеціалізації, і буде відкритий для участі не-європейських ВНЗ на рівних умовах. 'U-Multirank' дозволить ВНЗ позиціонувати себе за певними показниками, такими як їх міжнародний профіль, і додатково визначати бажаних партнерів для співпраці; це дозволить політикам, ВНЗ та студентам ранжувати окремі інститути або програми у відповідності з тим, що для них є найбільш важливим. Зростання транспарентності профілів європейських ВНЗ сприятиме їх «приспосовуванню» до потреб потенційних міжнародних учнів або дослідників і таким чином допоможе сприяти привабливості більшої кількості європейських ВНЗ. Європа хоче залишатися високо привабливою для міжнародно-мобільних студентів по відношенню до нових регіональних хабів (вузлів) вищої освіти. Для цього вона має намір помножити свої зусилля для сприяння глобальній поінформованості про високу якість і багате культурне і мовне розмаїття європейської вищої освіти.

Міжнародні інформаційні та промоутерські кампанії на рівні ЄС до теперішнього часу організовувалися за допомогою традиційних засобів, таких як участь у міжнародних студентських форумах під гаслом «Навчання в Європі», на веб-сайтах «Навчання в Європі» та «Європейський напрямок» («Studyin Europe» and «Destination Europe») (<http://ec.europa.eu/research/iscp/index.cfm?pg=destinationEurope>) і за допомогою інструментів комунікації, серії форумів в Азії та Латинській Америці, присвячених європейській вищій освіті та діяльності в рамках програми «Erasmus Mundus». Європейська Комісія планує співпрацювати з промоутерськими агентствами та іншими зацікавленими особами для доповнення національної інформації та сприяння зусиллям, спрямованим на розвиток можливостей для навчання та фінансування, зокрема в державах-членах з невеликою кількістю іноземних студентів. Вона також наполегливо просуває європейський напрям у вищій освіті за рамками Європи за допомогою делегацій ЄС і науково-дослідних консультантів у посольствах держав-членів.

Більшість країн-членів ЄС створили англійською мовою веб-сайти «одного вікна», які надають мобільним студентам інформацію і допомогу. Національні веб-сайти сповіщають про можливості навчання або роботи та про фінансування, наприклад, Фінляндія і Голландія ([www.studyinfinland.fi](http://www.studyinfinland.fi); [www.studyinholland.nl](http://www.studyinholland.nl)). Комісія продовжує фінансування порталів вищої освіти (наприклад, [ec.europa.eu/education/study-in-europe](http://ec.europa.eu/education/study-in-europe); [www.study-info.eu](http://www.study-info.eu); [www.distancelearningportal.eu](http://www.distancelearningportal.eu)), які підтримують європейські освітні можливості та можливості надання стипендій через кордони, на додаток до порталу EURAXESS ([ec.europa.eu/euraxess](http://ec.europa.eu/euraxess), включаючи мережі EURAXESS LINKS, створені для європейських і не-європейських дослідників у США, Китаї, Японії, Індії, країнах АСЕАН та Бразилії для просування Європи як привабливого напрямку для дослідників), який дає перелік вакансій для дослідницької роботи та посилання на різні сервіси, пропонуючи практичну інформацію про життя в різних країнах, поради для іммігрантів та інформацію з питань соціального забезпечення. Імміграційний портал ЄС (<http://ec.europa.eu/immigration/>) надає конкретну інформацію користувача на рівні ЄС та держав-членів щодо імміграційних процедур для студентів з третіх країн. Для досягнення більш позитивного ефекту планується використання інноваційних методів, наприклад, за допомогою студентів та асоціацій випускників, що діють як посли і промоутери вищої освіти ЄС, а з метою дійти зі своєю інформацією до грамотної в цифровому відношенні цільової аудиторії – за допомогою використання новітніх засобів комунікації.

З метою сприяння інтересам ЄС європейською освітньою політикою у якості цінного інструмента м'якої дипломатії для впливу і залучення нових аудиторій використовуються мережі випускників міжнародних програм освіти. Комісія і надалі планує працювати з державами-членами для визначення кращих практик. Із цією метою вона буде:

- заохочувати порівнянність кваліфікацій, кредитів та систем реєстрації через міжнародну кооперацію і діалог;
- підвищувати якість мобільності через посилену Хартію «Еразмус» (до кінця 2013 р. і надалі), в тому числі через посібники для ВНЗ з самооцінки та моніторингу;
- сприяти імплементації U-Multirank, нового багатомірного та міжнародного рейтингового інструменту для ВНЗ з метою підвищення транспарентності, порівнянності і оцінки рівнів ВНЗ;
- підтримувати співробітництво з національними промоутерськими агентствами та асоціаціями випускників за допомогою обміну інформацією і координації спільних дій для європейського ринку як напряму висококваліфікованого навчання і досліджень (наприклад, студентські форуми та розробка спільних промоутерських інструментів).

### **Глобальне співробітництво для інновацій та розвитку**

Визнано, що спільні програми і програми подвійних дипломів є успішним аспектом діяльності ЄС в галузі міжнародного співробітництва, що базується на міжнародній мережі передового досвіду викладання, навчання і досліджень ([www.iie.org/en/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-DegreeSurvey-Report-2009](http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/Joint-DegreeSurvey-Report-2009)): спільні магістерські програми будуть і надалі підтримуватися, а їх кількість зросте в рамках програми «Erasmus +». Такі спільні програми на додаток до магістерських та докторських програм EIT Knowledge and Innovation Communities (KICs), мають забезпечити відмінну якість навчання з сильним акцентом на ті навички, яких вимагають майбутні роботодавці. Інновації та міжнародний обмін між ВНЗ і бізнес-партнерами мають бути посилені, а в учнів і дослідників повинна бути можливість працювати в іншій країні і набувати досвід як в науковому, так і в приватному секторі. У свою чергу Акція «Марія Склодовська-Кюрі», включаючи спільні докторські програми, Мережі Інноваційної Підготовки та Європейські Промислові докторські програми, допомагатиме ВНЗ розвивати науково-дослідні зв'язки з партнерами в усьому світі і зміцнювати трикутник знань між вищою освітою, бізнесом і дослідженнями.

Так само Альянси Знання в рамках програми «Erasmus +» сприятимуть інноваціям та зміцненню зв'язків між роботодавцями та ВНЗ і на міжнародному рівні. Відбувається політичний діалог з країнами-не-членами ЄС або регіонами щодо загальних освітніх проблем. З європейської сторони він ведеться Комісією і має різні цілі, в залежності від конкретних міжнародних партнерів: наявні наміри його посилити як гнучкий інструмент співпраці і м'якою дипломатії. Для цього Комісія сприятиме спільному навчанню, зміцненню потенціалу обох сторін і обміну досвідом у таких діалогах, включаючи участь ключових зацікавлених осіб; це має допомогти партнерам краще використовувати можливості для таких обмінів, які пропонують нові програми ЄС. Політичний діалог у вищій освіті з міжнародними партнерами завжди узгоджується із зовнішніми пріоритетами ЄС і відбувається в межах існуючих рамок співробітництва, таких як Стратегія Розширення, Європейська Політика Партнерства (наприклад, в рамках Східного Партнерства) або різних (багато-секторних) партнерських угод з країнами, що розвиваються, або з промислово розвиненими країнами. Такими прикладами є Діалог народу з народом високого рівня між ЄС і Китаєм, Діалог в рамках ЄС з освіти та професійної підготовки, Діалог щодо Професійної підготовки в рамках Стратегічного партнерства між ЄС та Бразилією і загального простору ЄС–Росія. ([Ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/china/joint12\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc/china/joint12_en.pdf)). Міжнародне партнерство по зміцненню потенціалу розглядається як суттєво важливе для підтримки країн-не-членів ЄС з метою поліпшення якості їх систем вищої освіти і зусиль для їх модернізації та інтернаціоналізації, з метою підготовки ґрунту для майбутнього академічного та наукового співробітництва, для вирішення крос-граничних проблем і для придбання міцних знань про місцеві ринки.

Європейська Комісія планує розвивати і зміцнювати політику на основі фактичних даних в області міжнародної освіти та забезпечувати її базування на реальному стані справ у галузі знання, що відноситься до крос-граничного забезпечення вищої освіти. Зокрема, існує потреба у поліпшенні збору даних щодо мобільних потоків міжнародних учнів, дослідників та персоналу і щодо міжнародного наукового співробітництва. Нові інструменти співпраці, такі як OER, також вимагатимуть щільного моніторингу для адекватного вимірювання їх впливу на учнів і провайдерів навчання. Переслідуючи ці цілі, Комісія планує працювати з національними та міжнародними владними інституціями для ідентифікації та усунення прогалин у знанні через дослідження, збір та аналіз статистики, і діалог з експертами з ЄС та інших країн.

Виходячи із цього, Комісія планує:

- вести двосторонній і багатосторонній політичний діалог з ключовими партнерами;
- сприяти EIT і його KICs для підтримки міжнародного співробітництва у вищій освіті та інновацій для вирішення соціальних проблем в синергії з іншою діяльністю ЄС та національною діяльністю в галузі досліджень та інновацій;
- зміцнювати науково обґрунтовану розробку політики в галузі міжнародної освіти за допомогою досліджень, збору та аналізу статистики та діалогу з експертами;
- розробити і представити ініціативу для підтримки цифрового навчання та кращого використання ІКТ та OER в освіті.

Вищезазначені напрями, проекти, завдання мають сприяти цілям стратегії «Європа-2020», допомагаючи країнам-членам і Вищим навчальним закладам розробити стратегії і налагодити партнерство, які дозволять Європі більш ефективно впоратися з глобальними викликами. В Європі добре розуміють, що комплексні стратегії інтернаціоналізації будуть успішними тільки тоді, коли вони стануть результатом спільних зусиль. При формулюванні даних пропозицій і намірів Комісія неформально консультувалася з широким колом зацікавлених осіб, включаючи ключові організації, що представляють ВНЗ, роботодавців, студентів та мережі випускників, експертів у цій галузі та представників міністерств освіти з ЄС та інших країн. Вона і надалі має наміри продовжувати співпрацювати з усіма зацікавленими особами і, як завжди, буде підключати Європарламент, інші Європейські інститути і держави-члени ЄС, щоб і далі розвивати цю ініціативу, а групу з реалізації Болонських угод – до імплементації запропонованих акцій. Розробка і реалізація вищезазначених політичних настанов і дій забезпечуватиметься через імплементацію інструментів програм «Erasmus+» і «Horizon 2020»; через спільні звіти про стратегічні основи європейського співробітництва в галузі освіти та професійної підготовки (ET 2020); через положення з управління стратегією «Європа-2020» і щорічний моніторинг ЄС питань освіти та професійної підготовки; а також через Болонський процес і політичний діалог з ключовими міжнародними зацікавленими особами. Україна має можливості увійти до європейського освітнього простору, реалізуючи свою стратегію інтернаціоналізації вищої освіти, побудовану на міжнародному, зокрема, європейському досвіді.



### Список використаних джерел

1. UNESCO, General Conference. First session, «Annexes. Annex I. Report of the Programme Commission as adopted by the General Conference. Introduction», resolution 1C / Annexes.I, Paris, 1946, p. 220.
2. UNESCO, Resolutions adopted by the General Conference during its second session, «Resolutions adopted on the report of the Programme and Budget Commission. The Programme of Unesco in 1948. Chapter 3. – Education. Adult education. The Director-General is instructed», resolution 2C / VIII.A.3.5.2, Mexico, november-december 1947, p. 21.
3. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its twenty-third session, 26 August to 2 September 1950, «Contribution of Unesco to the action of the United Nations and specialized agencies following the aggression against Korea», decision 23EX / 4.II.B.2.(a), Paris, 8 September 1950, p. 5.
4. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Resolutions adopted on the report of the Programme and Budget Commission and of the Joint Commission-Programme and Budget, Official and External Relations. Second Part: Preamble. Education», resolution 5C / II.II.A, Florence, 1950, p. 17.
5. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its twenty-fifth session, 15 to 27 January 1951, «Other questions. Regional seminar in the Middle East on fundamental and adult education», decision 25EX / 12.5, Paris, 9 February 1951, p. 30.
6. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Resolutions adopted on the report of the Programme Commission and of the Joint Commission-Programme Official and External Relations. Second part: The Programme for 1952. Education. Adult education», resolution 6C / II.1.221, Paris, 1951, p. 18.
7. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Resolutions adopted on the report of the Programme Commission and of the Joint Commission-Programme Official and External Relations. Second part: The Programme for 1952. Education. Extension of education. Fundamental education», resolution 6C / II.1.213.(a), Paris, 1951, p. 18.
8. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its twenty-ninth session, Paris, 13 March-7 April 1952, «Execution of the Programme for 1952. Education. Cultural Activities. Regional seminar on adult education in the Western Hemisphere», decision 29EX / 7.2.4, Paris, 23 April 1952, p. 6.
9. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its thirty-fifth session, Paris, 30 June – 9 July 1953, «Execution of the Programme. Cultural Activities. Seminar for museum staff and educators», decision 35EX / 4.3.1, Paris, 16 July 1953, p. 3.

10. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its thirty-fourth session, Paris, 8–15 June 1953, «Annex II. Definition of fundamental education», decision 34EX / Annex II, Paris, 30 June 1953, p. 15.
11. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its thirty-sixth session, Paris, 30 November-9 December 1953, «Execution of the Programme Education. Reports on meetings of Expert Committee (La Brévière, 8-15 August 1953) and of Advisory Committee on Adult Education (La Brévière, 12-14 August 1953)», decision 36EX / 5.1.2, Paris, 24 December 1953, p. 3
12. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its thirty-seventh session, Paris, 10 March-9 April 1954, «Annex I. Draft Programme and Budget estimates for 1955–56. Education», decision 37EX / Annexe I. 1.322, Paris, 29 April 1954, p. 19.
13. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Annexes. Report of the Programme Commission. Appendix 3. Report of Working party No. 3: Fundamental education», resolution 9C / Annexes.A.Appendix 3.8, Paris, 1956, p. 110
14. UNESCO / EXECUTIVEBOARD, Resolutions and decisions adopted by the Executive Board at its forty-ninth session, Paris, 18 November-6 December 1957, «Annex. Statement by the Executive Board concerning Unesco's contribution to the struggle against discrimination in the field of education», decision 49EX / Anexo, Paris, 19 December de 1957, p. 26.
15. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Annexes. Reports of the Working Parties of the Programme Commission. Education», resolution 10C / C.Annexes.VII.1.41, Paris, 1958, p. 153.
16. UNESCO, Record of the General Conference. Resolutions, «Convention and Recommendations adopted by the General Conference at its eleventh session. Recommendation concerning the most effective means of rendering museums accessible to everyone. Place and role of museums in the community», resolution 11C / B.III.V.16, Paris, 1960, p. 126.
17. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Programme and Budget for 1963–1964. Education. Specific contribution to the planned development of education in its various forms. Adult education and youth activities. World literacy campaign», resolution 12C / II.1.II.1.2532, Paris, 1962, p. 23).
18. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Programme and Budget for 1965-1966. Education. Priority fields of international action. Continuing education for adults», resolution 13C / II.1.261, Paris, 1964, p. 14.
19. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Annexes. Report of the Programme Commission. Part C. Detailed consideration of the Draft Programme and Budget for 1967-1968. Part II – Programme operations and services. Chapter 1. Education. General discussion. Adult education, literacy and youth activities. Section 1.41. Studies, publications and consultations», resolution 14C / B.Annexes.II.C.1.41.273, Paris, 1966, p. 179.
20. UNESCO, Records of the General Conference. Resolutions, «Annexes. Report of the Programme Commission. Part C. Detailed consideration of the Draft Programme and Budget for 1969–1970. Part II – Programme operations and services. Chapter 1-Education. General discussion. International cooperation for the advancement of education. Section 1. 15. Life-long integrated education», resolution 15C / D.Annexes.II.C.1.01.1.15.183, Paris, 1968, p. 181.
21. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme and Budget for 1971-1972. Education. Out-of-school education», resolution 16C / II.1.3, Paris, 1970, p. 27.
22. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «General resolutions. Evaluation of the results of the First Development Decade in Unesco's fields of competence and draft programme of the Organization for the Second Decade», resolution 16C / III.9.11.(a), Paris, 1970, p. 83.
23. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions.Recommendations, «Programme. Resolutions concerning the programme for 1973-74 and Recommendations concerning future Programmes. Education. Resolutions concerning the programme for 1973-74. Curriculum, structures and methods of education. Curricula and structures», resolution 17C / II.1.A.1.221, Paris, 1972.
24. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme. Education. Curricula, structures and methods of education. Structures and content of lifelong education», resolution 8C / II.1.223, Paris, 1974, p. 23.
25. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Annex I. Recommendation on the development Definition», resolution 19C / Annex I.I.1, Paris, 1976, p. 4.

26. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Annex I. Recommendation on the development of adult education. Content of adult education», resolution 19C / Annex I.III.9, Paris, 1976, p. 7

27. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Annex I. Recommendation on the development of adult education. Content of adult education», resolution 19C / Annex I.III.10, Paris, 1976.

28. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme. Education. Curricula, structures and methods of education. Structures and content of lifelong education», resolution 8C / II.1.223, Paris, 1974, p. 23.

29. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 1988–1989 Major Programmes. Education for all. Major Programme II: «Education for all». Under Programme II. 2, «Democratization of education», resolution 24C / III.A.2.1.2.(b).(ii), Paris, 1987, p. 24.

30. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 126th session, Paris, 13 May–19 June 1987, «Draft Programme and Budget for 1988–1989. Examination of the Draft Programme and Budget for 1988–1989 and recommendations by the Executive Board. Major Programme II – Education for all», decision 126EX / 4.1.A.III.27, Paris, 10 July 1987, p. 7.

31. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 131st session, Paris, 17 May–22 June 1989, «Draft Third Medium-Term Plan and Draft Programme and Budget for 1990–1991. Consideration of the draft third Medium-Term Plan and the Administrative Plan. Major Programme. Area I and mobilizing project № 1», decision 131EX / 4.1.Para. 67, Paris, 21 July 1989, p. 29.

32. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 1990–1991. Major Programme Areas. Education and the future. World Conference on Education for All. With regard to the follow-up to the World Conference:», resolution 25C / IV.A.1.8.B.5. (b), Paris, 1989, p.76.

33. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 134th session, Paris, 9–18 May 1990, «Execution of the Programme».

34. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 141st session, Paris, 10–28 May 1993, «Execution of the Programme. Education. Report by the Director-General concerning the implementation of the Recommendation on the Development of Adult Education», decision 141EX / 5.2.5.2.7, Paris, 17 June 1993, p. 27.

35. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 1996–1997. Major Programmes and Transdisciplinary Projects. Towards lifelong education for all. Major Programme I: Towards lifelong education for all», resolution 28C / IV.A.1.1, Paris, 1995, p. 17.

36. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 1996–1997. Major Programmes and Transdisciplinary Projects. Towards lifelong education for all. Major Programme I: Towards lifelong education for all. Under Programme I.2 «Reform of education in the perspective of lifelong education», resolution 28C / IV.A.1. 1.B. (b), Paris, 1995, p. 18.

37. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 146th session: Paris, 16 May–2 June 1995; Fez, 3–4 June 1995, «Draft Medium-Term strategy for 1996–2001, and Draft Programme and Budget for 1996–1997. Consideration of the Draft Programme and Budget for 1996–1997 and recommendations of the Executive Board. Major Programme I–Towards lifelong education for all», decision 146EX / 4.2.I.11, Paris, 29 June 1995, p. 16.

38. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 150th session, Paris, 14–31 October 1996, «Draft Programme and Budget for 1998–1999. Preliminary proposals concerning the Draft Programme and Budget for 1998–1999. Proposed programme. Major Programme I», decision 150EX / 5.1.II.30, Paris, 27 November 1996, p. 22.

39. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 1998–1999. Major programmes. Major Programme I: Education for all throughout life. Under Programme I.2, «Reform of education in the perspective of education throughout life», which is intended to renew, diversify and expand education systems, programmes and processes, in the perspective of education throughout life and render them more responsive to social transformations and to the challenges of the twenty-first century», resolution 29C / III.1.2.B.(c), Paris, 1997, p. 16.

40. UNESCO/EXECUTIVE BOARD, Decisions adopted by the Executive Board at its 154th session, Paris, 27 April–7 May 1998, «Relations with Member States and international organizations. Recent decisions and

activities of the organizations of the United Nations system of relevance to the work of UNESCO. Education for All», decision 154EX / 7.1.2.1, Paris, 3 June 1998, p. 27. Education. Joint Unesco–UNICEF Committee on Education: Report of the first meeting», decision 134EX / 4.2.3.7, Paris, 15 June 1990, pp. 11–12.

41. UNESCO Report of the international commission on education for the 21st century (1998). Learning the treasure within. Comparative Education Review, 42 (10), p. 874–882.

42. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 2000–2001. Major programmes. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE)», resolution 30C / IV.6, Paris, 1999, p. 30.

43. UNESCO, Records of the General Conference. Volume 1. Resolutions, «Programme for 2004–2005. Programmes. Major Programme I – Education. UNESCO Institute for Education (UIE)», resolution 32C / IV.2.5, Paris, 2003, p. 20.

44. UNESCO (2003): Convention on Intangible Cultural Heritage. Paris: UNESCO, 2003.

45. UNESCO (2005), Our Creative Diversity, UNESCO Publishing, Paris, 2005. [http://www.unesco.org/culture\\_and\\_development/ocd/ocd.html](http://www.unesco.org/culture_and_development/ocd/ocd.html).

46. UNESCO (2008) Education and the Search for a Sustainable Future, Policy Dialogue 1: ESD and Development Policy, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001791/179121e.pdf>)

47. UNESCO (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

48. Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. European Commission, Brussels, 11.7.2013 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2013/EN/1-2013-499-EN-F1-1.Pdf>

49. Beaven Ana and Borghetti Claudia (2014). University of Bologna, Italy. [www.eaie.org/blog/erasmus-mobility/](http://www.eaie.org/blog/erasmus-mobility/)

50. Brussels, 20.9.2011 COM(2011) 567 final COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems {SEC(2011) 1063 final} <http://www.west-info.eu/school-is-the-economy%E2%80%99s-engine-androulla-vassiliou-commission-eu-cross-border-research-educatio/european-commission-report-9/>

51. Strasbourg, 20.11.2012 SWD(2012) 371 final COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes [http://eur.pascalobservatory.org/sites/default/files/eu\\_121120\\_com\\_-\\_07\\_reth.\\_education\\_-\\_annex\\_key\\_competences.pdf](http://eur.pascalobservatory.org/sites/default/files/eu_121120_com_-_07_reth._education_-_annex_key_competences.pdf)

52. Official Journal of the European Union Council conclusions of 11 May 2010 on the internationalisation of higher education (2010/C 135/04) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0012:0014:EN:PDF>

53. Brussels, 10.10.2012 COM(2012) 582 final COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS A Stronger European Industry for Growth and Economic Recovery <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0582:FIN:EN:PDF>

54. Brussels, 14.9.2012 COM(2012) 497 final COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS Enhancing and focusing EU international cooperation in research and innovation: A strategic approach [https://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/policy/com\\_2012\\_497\\_communication\\_from\\_commission\\_to\\_inst\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/policy/com_2012_497_communication_from_commission_to_inst_en.pdf)

55. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. – [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf)

56. Erasmus Charter for Higher Education. Application Manual. 15 May 2013, 12:00h (noon), Brussels time [http://www.eurireland.ie/\\_fileupload/2013/Erasmus/EN%20ECHE%20Technical%20Guide%202014-final.pdf](http://www.eurireland.ie/_fileupload/2013/Erasmus/EN%20ECHE%20Technical%20Guide%202014-final.pdf)

57. Immigration of International Students to the EU . European Migration Network Study 2013 [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/0\\_immigration\\_of\\_international\\_students\\_to\\_the\\_eu\\_sr\\_24april\\_2013\\_final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/emn-studies/immigration-students/0_immigration_of_international_students_to_the_eu_sr_24april_2013_final_en.pdf)

58. EUROPEAN COMMISSION. PRESS RELEASE. Brussels, 25 March 2013. Making the EU more attractive for foreign students and researchers [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-275\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-275_en.htm)

59. 2012 Call for proposals: EACEA/42/11 [http://eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/funding/2012/call\\_eacea\\_42\\_11\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/2012/call_eacea_42_11_en.php)

60. Erasmus Mundus Programme.

61. Kostenenbatenvaninternationaliseringinhethogeronderwijs, 2012 [file:///C:/Users/Admin/Downloads/kamerbrief-over-kosten-en-baten-van-internationalisering-in-het-hoger-onderwijs%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/kamerbrief-over-kosten-en-baten-van-internationalisering-in-het-hoger-onderwijs%20(1).pdf)

62. The *Access to Success* project (2008-2010), funded by the Erasmus Mundus programme of the European Union <http://www.eua.be/access-to-success>

### **3.2. МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: ПРОГРАМИ СПІЛЬНИХ / ПОДВІЙНИХ СТУПЕНІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ДЕБИЧ М. А.)**

#### **1.1. Актуальність дослідження теми програм спільних/подвійних ступенів**

Глобалізаційні процеси спричинили явище вимушеної, хоч ще порівняно повільної, інтернаціоналізації вищої освіти в аспектах руху від розширення освітньо-наукової взаємодії аж до змін власних навчальних програм з метою підготовки студентів, які змогли б скласти конкуренцію на глобальному рівні. Це визнають і уряди держав, надаючи підтримку ініціативі ВНЗ національного рівня, що є лідерами у підготовці кадрів і створенні інновацій, які стимулюють економічний розвиток і конкурентоспроможність. Інтернаціоналізація включає також експортну діяльність в освітній сфері, що не тільки надає прибутки, але й має важливі наслідки для народної дипломатії та національної безпеки.

Програми спільних/подвійних ступенів в останні роки стали однією з головних форм співпраці університетів різних країн. Однак, до цих пір інформація щодо поширення цього феномена в європейському контексті залишається на теренах СНД обмеженою. Зазвичай автори серед усіх спільних освітніх програм в Європі вказують Еразмус Мундус (138 магістерських і 43 програми PhD в 2012 р. [1]).

У дійсності картина співпраці й спільних ступенів набагато різноманітніша. Наші західні колеги Кудер і Обст ще у 2009 році вказали, що вказане досягнення є лише частиною спільних програм у Європі. Вони виявили, що 26% європейських ВНЗ, які брали участь в опитуванні, реалізують спільні програми, а 76% серед них – програми подвійних ступенів. Дослідження також показало, що заклади Європи і США частіше реалізують спільні програми між собою, аніж з ВНЗ інших регіонів: 86% європейських вищих навчальних закладів мають спільні програми з іншими європейськими вузами, 53% ВНЗ США реалізують програми спільних дипломів з європейськими закладами [11, 12].

Одним з факторів, який вплинув на зростання кількості спільних/подвійних ступенів у Європі, безсумнівно, був Болонський процес. В першому комюніке міністри освіти 27 країн (червень, 1999 р.), проголосили необхідність підвищення європейського виміру в галузі вищої освіти в усіх країнах, що підписали Болонську декларацію. На наступних зустрічах міністрів є конкретні посилання на підтримку спільних програм, спільного забезпечення якості та мобільності студентів і персоналу.

Результати впровадження програм спільних/подвійних ступенів країнами-учасницями Болонського процесу оцінені в доповіді, яку підготувала мережа the Eurydice Network (2012) [6].

У ній вказано, що ситуація надзвичайно відрізняється в різних країнах: Іспанія є найактивнішою – більше 75% вищих навчальних закладів взяли участь у програмах спільних/подвійних ступенів і більше 75% закладів видавали дипломи. В Ірландії, Франції, Німеччині, Італії та Португалії від 50% до 75% ВНЗ беруть участь у програмах, але мають нижчий відсоток видачі дипломів.

Глобалізація і розвиток технологій радикально змінили ландшафт вищої освіти, а їх подальший розвиток тільки посилюватиме цей вплив. Упродовж наступних двадцяти років попит на вищу освіту, як очікується, значно зросте, а нинішній контингент ледь понад 100 млн студентів по всьому світу зросте

до 400–420 млн у 2030 р. Китай демонструє на сьогодні найбільше зростання кількості студентів, потім йдуть Бразилія та Індія [3].

Слід зазначити, що за даними ОЕСР (2010 р.) кількість іноземних студентів у світі становила 4,1 млн. Із них: США – 16%, Об'єднане Королівство – 13 %, Німеччина – 6 %, Франція – 6 %, Австралія – 6 %, Канада – 5%. Для порівняння наведемо статистику 2000 і 2005 рр. – 2,1 млн і 3,0 млн – відповідно [16].

Вища освіта знаходиться в центрі уваги Стратегії «Європа 2020» і Європа має на меті створити розвинену, стійку й інклюзивну економіку. Вища освіта грає вирішальну роль в індивідуальному і суспільному розвитку; і, з її впливом на інновації і дослідження, вона забезпечує висококваліфікований людський капітал, який економіка, заснована на знаннях, потребує для забезпечення зростання і процвітання [7].

### 1.2. Термінологічний аналіз дослідження теми «подвійні/спільні ступені»

Нове століття відзначилося тенденцією швидкого розвитку програм спільних/подвійних ступенів та спільних програм. Важливо провести чітку відмінність між ними, тому наведемо їх узгоджені визначення:

- спільний ступінь (Joint degree – JD): програма, яка викладається в двох або більше закладах вищої освіти, завершується видачею одного диплома з логотипами усіх закладів-партнерів (або їх кваліфікаційних органів) тим особам, які успішно завершили програму;

- подвійний ступінь (Double degree – DD) програма, яка викладається в двох або більше закладах вищої освіти, завершується видачею кількох дипломів (можливо по одному з кожного закладу-партнера або їх кваліфікаційних органів) тим особам, які успішно завершили програму;

- багато ступенів (множинний ступінь або мультиступінь) (Multipldegree – MD): програма, яка викладається в трьох або більше вузах, що призводить до видачі кількох дипломів (принаймні, трьох) можливо по одному з кожного закладу-партнеру (або їх кваліфікаційних органів) тим особам, які успішно завершили програму;

- спільна програма (Joint programme – JP): програма пропонується спільно двома або більше закладами вищої освіти незалежно від ступеня (спільний, подвійний або мультиступеневий) тим особам, які успішно завершили програму [12].

Наведемо офіційне визначення, прийняте Лісабонською конвенцією та підтримане ЮНЕСКО і Радою Європи [18]: «Спільний ступінь відноситься до кваліфікації вищої освіти, присвоюється спільно принаймні двома або більше закладами вищої освіти на основі програми навчання розробленої/ наданої спільно закладами вищої освіти, також, можливо, у співпраці з іншими установами. Спільний ступінь може бути присвоєний як:

- спільний диплом на додаток до одного або більше національних дипломів;

- спільний диплом, виданий закладами, що пропонують програму навчання без національного диплома;

- один або більше національних дипломів у якості єдиної атестації спільної кваліфікації.

Спільні ступені, як правило, присвоюють після програм навчання, які відповідають всім або, принаймні, деяким з таких характеристик:

- програми розроблені/схвалені спільно кількома закладами;

- студенти з кожного закладу вищої освіти вивчають частину програми в університетах-партнерах;

- періоди навчання в університетах-партнерах однакові;

- періоди навчання та іспити, здані у вузах-партнерах, повністю й автоматично визнаються;

- професори кожного закладу вищої освіти також викладають в інших закладах-партнерах, розробляють навчальну програму спільно і утворюють спільні комісії для вступу та іспитів;

- після завершення повної програми, студент отримує національні ступені кожного університету-партнера або спільний ступінь [4].

При цьому наголошувалося, що не всі програми обов'язково повинні відповідати всім перерахованим вище вимогам, особливо якщо вони все ще знаходяться в розвитку. Разом з тим, ключовими критеріями програм подвійних ступенів було те, що вони базувалися на спільній розробці та здійсненні інтегрованих навчальних планів. При цьому елемент міжнародної мобільності був вбудованим і обов'язковим для вищої професійної освіти, що завершувалася присвоєнням спільного ступеня [8].



Міністри освіти 47 країн-учасниць Болонського процесу зібралися в Бухаресті в 2012 році, а в їх комюніке йдеться про «спільний ступінь і подвійний ступінь» («Joint Degree» and «Double Degree»). Саме тому в нашому дослідженні ми віддаємо перевагу цим термінам.

### 1.3. Болонські семінари та їх вплив на розвиток програм спільних / подвійних ступенів

Семінари міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, які проводяться кожних два роки, є важливими для впровадження та визнання спільних курсів навчання, а також для розвитку системи забезпечення якості освіти. На семінарах чітко визначено, що спільні курси навчання мають велике значення для досягнень і привабливості європейської вищої освіти; більш того, вони показують, як тема «якість» набуває все більшого значення.

Зауважимо, що ще до введення Болонського процесу були спроби збільшити міжнародну мобільність студентів. Конвенція про визнання кредитів і кваліфікацій (Лісабонська конвенція, розроблена Радою Європи та ЮНЕСКО) зробила великий внесок у цю спробу. Ця конвенція схвалена національними представниками на зустрічі в Лісабоні у квітні 1997 р. і ратифікована більшістю європейських країн, включаючи й Україну.

Процитуємо її найважливіші принципи [4]:

- власники кваліфікацій, присвоєних в одній країні, повинні мати відповідний доступ до оцінки цих кваліфікацій в іншій країні;

- Кожна країна повинна визнавати кваліфікації – при доступі до вищої освіти, протягом періодів навчання або при присвоєнні ступенів вищої освіти – як аналог відповідних кваліфікацій у своїй системі, якщо немає істотних відмінностей між кваліфікаціями країн;

- визнання кваліфікації вищої освіти, присвоєної в іншій країні, це:

- а) доступ до подальшої вищої освіти, включаючи відповідні іспити та підготовку до наукового ступеня кандидата, повинен бути на тих же умовах, як і для осіб країни, в якій запитується визнання;

- б) використання академічного звання відповідно до законів і правил країни, в якій запитується визнання. Крім того, визнання може полегшити доступ на ринок праці;

- усі країни повинні заохочувати свої вищі навчальні заклади видавати Додаток до диплома для своїх студентів, щоб полегшити визнання. Додаток до диплома – це інструмент, розроблений спільно Європейською комісією, Радою Європи і ЮНЕСКО, який містить опис кваліфікації в легко зрозумілій формі, відповідно до системи вищої освіти, в якій він виданий.

Спільні курси навчання не розглядаються в цих основних документах і не можуть бути беззастережно віднесені під категорію «національних кваліфікацій». Для того, щоб зняти головні труднощі у вирішенні цієї проблеми, Рада Європи разом з ЮНЕСКО прийняла «Рекомендації про визнання спільних ступенів» у червні 2004 р. як доповнення до Лісабонської конвенції.

Через два роки після підписання Болонської декларації міністри освіти європейських країн зібралися у Празі в 2001 р. для того, щоб обговорити цілі та подальші заходи щодо створення Європейського простору вищої освіти. У своїй заключній доповіді вони наголосили на важливості європейського виміру вищої освіти і закликали університети «збільшити розробку модулів, курсів та навчальних програм на всіх рівнях з європейським змістом, орієнтацією або організацією. Особливо це стосується модулів, курсів та навчальних програм, які пропонуються в партнерстві з закладами різних країн і які завершуються присвоєнням спільно визнаних ступенів.

З метою забезпечення якості, міністри освіти запропонували розширення співпраці на європейському рівні і закликали всі установи, які переймаються якістю «співпрацювати у встановленні загальних рамок, поширити кращі практики [...] і розробити сценарії для взаємного прийняття механізмів оцінки та акредитації / сертифікації» [19].

Семінар з розвитку програм спільних ступенів відбувся у Стокгольмі в травні 2002 р. На цьому семінарі прийнято нові критерії, які можуть застосовуватися в якості загальних знаменників для організації спільних (або інтегрованих) курсів навчання; розглядалося також питання забезпечення якості. Ці критерії співпадають з критеріями у дослідженні Тауча та Раухверга [17].

«Документ про забезпечення якості необхідний для того, щоб гарантувати міжнародне визнання і конкурентоспроможність спільних ступенів на міжнародних ринках освіти та зайнятості. На основі взаємної довіри і загального визнання національних систем забезпечення якості слід розробити принципи і загальні стандарти для забезпечення якості та акредитації» [13].

Болонський семінар у Мантуї (2003 р. [14]) був зосереджений на компонентах навчального плану програм спільних ступенів. Взявши в якості відправної точки факт, що «програми спільних ступенів, засновані на інтегрованих навчальних планах, є одним з основних пріоритетів для виховання європейської особистості в рамках загального Європейського простору вищої освіти», заключна доповідь містить наступні рекомендації:

- юридичні перешкоди для присвоєння та визнання спільних ступенів повинні бути вилучені у всіх країнах. [...]

- розвиток європейських програм спільних ступенів повинен базуватися на критеріях, визначених у висновках на семінарі в Стокгольмі. Крім того, слід провести чітке розмежування між програмами спільних і подвійних ступенів, з точки зору їх навчальних цілей та організаційних моделей, а також з метою захисту учнів/користувачів.

Що стосується забезпечення якості, додали наступне: «Адекватні процедури забезпечення якості повинні бути спільно розроблені і активовані партнерами у програмах спільних ступенів, і їх необхідно донести учням/користувачам.

У доповіді семінару (Стокгольм, 2004 р.) «Спільні ступені – подальший розвиток», підкреслено, що необхідно записувати досвід вищих навчальних закладів та студентів, що стосується концепції та формату спільних освітніх програм, узагальнювати і використовувати для підвищення ефективності співпраці [15].

У комюніке, прийнятому в травні 2005 р. у Бергені, щодо подальшого розвитку спільних ступенів вказано: «Ми [...] закликаємо всі національні органи влади та інші відповідальні сторони визнати спільні кваліфікації, які надані в двох або більше країнах Європейського простору вищої освіти [...] Зокрема, ми очікуємо, на прогрес: [...] у присвоєнні й визнанні спільних ступенів, особливо на рівні кандидатського ступеня». Нагадаємо, що це було перше зібрання учасників Болонського процесу з акцентуванням необхідності прискореного розвитку аспірантури і докторантури.

На Болонському семінарі, який відбувся в Берліні (вересень, 2006 р.), обговорено питання і стратегії, пов'язані із присвоєнням спільних ступенів у Європейському просторі вищої освіти. Найбільш важливі рекомендації цієї зустрічі були:

- створити спеціальну систему фінансування та підтримки спільних (інтегрованих) програм на національному або європейському рівні;

- створити список критеріїв або «золотих правил», які можна скласти з документів, напрацьованих на семінарах у Стокгольмі, Мантуї, Берліні та інших містах.

- створити правову основу: міністрів закликали «включати, щонайменше письмові повідомлення про можливість присвоєння спільних ступенів у рамки своїх національних законодавств щодо університетів, і гарантувати, що якість забезпечується відповідно до національних стандартів, європейських принципів і правил, які вже були узгоджені».

«Що стосується забезпечення якості, важливим є впровадження стандартів Європейської гарантії забезпечення якості (ENQA) і подальший розвиток європейського реєстру агенцій забезпечення якості, які сприяють взаємному визнанню дипломів. Крім того, вони повинні працювати в Болонському контексті щоб полегшити визнання дипломів і зробити контроль якості більш прозорим, уникаючи безлічі процесів. Необхідно також розробити конкретні критерії для оцінки цінності спільних ступенів на відміну від національних ступенів».

У Лондонському комюніке (2007 р.) підтримано всі попередні рекомендації стосовно спільних програм навчання, а також виділено, зокрема, такі: підтримка помітного збільшення курсів навчання спільних ступенів, організація гнучких програм і співробітництво в галузі забезпечення якості. Інновацією стала концентрація уваги на розвитку аспірантури і докторантури, оскільки ринок праці ставить усе вищі вимоги до спроможностей молодих працівників.

Наступний Болонський семінар відбувся в Льювені/Лувені в 2009 році. Напередодні зустрічі міністрів освіти у Льювені/Лувені (Lueven/Louvain, 2009 р.), на офіційному сайті була розміщена інформація з викладенням досягнень Болонського процесу. У розділі про спільні ступені зазначалося: «Болонський процес проклав шлях для більш інноваційних спільних транскордонних програм навчання і кількість спільних освітніх програм, які розробляються по всій Європі, постійно зростає».

Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) являє собою першорядну основу для спрощення прозорості, визнання і мобільності в міжнародному контексті. Крім того, вона була

задумана як «мета-рамка», що має поліпшити комунікацію і сумісність між національними рамками. Це, однак, не є заміною національних рамок. Для реалізації, вона містить цикли з відповідними дескрипторами.

Ці дескриптори включають в себе: перший цикл (вища освіта) кваліфікації; другий цикл (вища освіта) кваліфікації; третій цикл (вища освіта) кваліфікації.

Дескриптори розроблено неформальною робочою групою «Ініціатива спільної якості» («Joint Quality Initiative») і рекомендовано для використання в контексті Конвенції Європейської асоціації університетів (Грац, Австрія) від 29–31 травня 2003 р. Їх мета – створити умови для зіставлення і порівняння сумісності ступенів університету. У сфері акредитації та оцінки, вони все частіше виступають в якості основи [20].

Європейська асоціація університетів (ЕАУ) видала «золоті правила» за результатами своїх дій у рамках спільних магістерських проектів 2002-2004 рр. Огляд Європейської асоціації університетів побудований на результатах дослідження магістерських ступенів та спільних ступенів у Європі, в якому підкреслюється значна різноманітність структур серед освітніх програм, а також труднощі юридичного визнання для спільних програм. Проект програми спільного ступеня магістра розроблено для того щоб отримати поглиблене розуміння фактичного функціонування цих програм [26].

Для проекту обрано 11 програм для участі в процесі самооцінки та дослідження, внутрішнього розвитку та обміну даними. Мета полягала в тому, щоб допомогти існуючим мережам поліпшити свої програми, в той же час підкреслювати рекомендовані практики для мереж, які бажають розвивати такі програми. У доповіді розглядаються як стимули так і перешкоди для розвитку спільних програм магістратури в Європі, описані ключові особливості існуючих програм, окреслені контури рекомендованої практики. Проект фінансувала Європейська комісія в рамках програми Сократес. Відповідно до рекомендацій заключної доповіді ЕАУ запропонувала «10 золотих правил» для програм, які завершуються присвоєнням спільних ступенів:

- 1) Будьте впевнені у своїй мотивації
- 2) Вибирайте партнера ретельно
- 3) Розробіть чіткі цілі з вашим партнером по програмі спільних ступенів, а також цілі навчання, які студенти повинні досягти
- 4) Переконайтеся, що надається необхідне інституційне забезпечення програми
- 5) Переконайтеся, що передбачено достатній потенціал академічних і адміністративних співробітників для програми
- 6) Переконайтеся, що існує стійке фінансове планування для програми
- 7) Переконайтеся, що інформація про програму легко доступна
- 8) Заплануйте достатню кількість зустрічей з партнерами
- 9) Розробіть загальну стратегію мови для спільної програми ступеня і заохочуйте вивчення місцевої мови
- 10) Чітко визначте і розподіліть обов'язки між партнерами.

Ґрунтуючись на уроках проекту щодо спільних магістерських програм та постійний інтерес у розвитку та підтримці спільних магістерських ступенів, ЕАУ прийняла проект з метою створення детальної європейської методології забезпечення якості.

Оскільки програми спільних магістерських ступенів є важливими в Європейському просторі вищої освіти, ЕАУ отримала фінансування від Європейської комісії в рамках програми Erasmus Mundus, щоб з європейської точки зору розробити нову методологію, скеровану на забезпечення внутрішньої і зовнішньої якості для спільних магістерських ступенів. ЕАУ керувала проектом, зокрема, зробила внесок у досвід, накопичений в рамках спільних магістерських програм Сократес, в якому визначені важливі питання створення та управління спільними програмами.

Заключний звіт у вигляді керівних принципів опубліковано у травні 2006 р. Керівні принципи корисні для різних зацікавлених сторін, що беруть участь в спільних магістерських програмах, містять чіткий набір питань і проблем, які зацікавлені особи могли б ефективно використати для рішень у своїй повсякденній роботі. Інформація та консультації надаються всім, хто займається або цікавиться контролем якості спільних магістерських ступенів.

Однією із головних проблем, виявлених у рамках спільного проекту магістерських ступенів ЕАУ (2002–2004 рр.), є слабка підтримка програм спільних магістерських ступенів у своїх мережевих організаціях. Програми іноді пов'язані з самовідданими людьми, які створили ці програми,

підтримують їх, в той час як заклад вищої освіти в цілому не схвалює програму достатньо. Це в результаті може призвести до занепаду програм. Ще одним фактором занепокоєння є збільшення поточних витрат на спільний ступінь магістра.

Ще один важливий висновок у проєкті ЄАУ щодо спільних програм магістерського ступеня – несумісність національного мандата агенції гарантії якості з транснаціональним характером спільних ступенів. Крім того, у зв'язку з внутрішніми процесами якості, характер, зрілість і стандарти організацій в різних країнах Європи дуже відрізняються. Ця ситуація створює великі труднощі і в перспективах студентів, які потребують оцінку і впевненість в якості цих програм, і для наукових кіл, які вимагають стійкого зв'язку між дослідженням та викладанням у рамках Європейського дослідницького простору. Ситуація також проблематична для закладів вищої освіти щодо забезпечення і підтримки якості своїх програм таким чином, щоб їх визнавали у всій Європі, включаючи роботодавців. Конкретні цілі цього проєкту полягали в розробці методології оцінки, орієнтованої на особливості спільних магістерських програм.

Головні цілі проєкту були скеровані на зміцнення інституціонального закріплення спільних магістерських програм, на розробку внутрішніх процедур, які включають різноманітні інституційні зацікавлені сторони і які розвивають стратегічне значення спільних програм для закладу.

На конференції міністрів освіти в Єревані (травень, 2015 р.) поставлено завдання дослідити варіанти поліпшення інформації про навчальні програми та системи вступу до університетів Європейського простору вищої освіти. Також звернуто увагу на пункт 8 Стратегії мобільності для кращого навчання (Mobility Strategy for Better Learning), прийнятої в Бухаресті на конференції міністрів, що стосується підвищення мобільності шляхом поліпшення інформації про програми навчання. Таким чином, головна мета полягає в розробці системи для стандартизованого опису всіх навчальних програм, пропонованих в країнах Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), а також у внесенні актуальних змін у структуру описів програм. Вже існуючі європейські, національні та інституційні інструменти слід переглянути, щоб створити загальні стандарти для опису навчальних програм. Наявні інструменти ЄПВО та ЄС, такі як система кредитів, результати навчання, кваліфікаційні рамки необхідно використати в якості інструментів для досягнення загальних стандартів. Тим не менш, університетські сайти слід розглядати як один з основних джерел інформації.

Було підкреслено, що пропонована структура рекомендацій для опису навчальних програм охоплює повний шлях потенційного іноземного студента з самого першого контакту з закладом вищої освіти в Європейському просторі від прийому та зарахування, навчання і викладання і, нарешті, інформація про подальше навчання і можливості працевлаштування. Одним з основних повідомлень документа є необхідність гармонізації інформаційного забезпечення про навчальні програми в рамках Європейського простору вищої освіти.

Отже, вихід випускників європейських університетів на ринки праці всіх членів ЄС і багатьох інших європейських країн став реальністю у зв'язку з прийняттям цілого ряду законопроектів на фоні розвитку європейської інтеграції. Якщо сто п'ятдесят років тому і пізніше мобільність полягала у навчанні чи підготовці дисертації за рубежом, то після формування тісних економічних альянсів на кшталт ЄС, взаємодія набула якісного підвищення й вийшла на рівень «спільних кваліфікацій».

З початком Болонського процесу в 1999 р. і впровадженням триступеневої структури вищої освіти за моделлю бакалавр-магістр-PhD, а також з прийняттям заходів щодо забезпечення порівнянності дипломів, ці починання отримали подальший розвиток.

На зустрічах міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу підтримується ідея підвищення європейського виміру в галузі вищої освіти в усіх країнах, що підписали Болонську декларацію. У комюніке цих конференцій є конкретні посилання на підтримку спільних програм, спільного забезпечення якості та мобільності студентів і персоналу.

Програми подвійних ступенів у європейських університетах отримали повну підтримку в Болонському процесі. Фактично вони були визнані в якості одного з головних інструментів створення Європейського простору вищої освіти.

Європейське співтовариство вживало серйозних заходів для сприяння розвитку університетських програм спільних/подвійних ступенів. В рамках Європейської асоціації університетів проводилися дослідження цих програм у європейських країнах. Наприклад: «Огляд програм магістерських ступенів та спільних ступенів у Європі» («Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe» 2002) [17],

«Розробка спільних магістерських програм для Європи» [5], («Developing Joint Masters Programmes for Europe» 2004–2006).

Пройшла також серія семінарів у Стокгольмі (2004–2005 рр.), у Мантуї (2003 р.), конференції в Румунії (2003 р.), в Берліні (2006 р.) і т.д.

### 1.4. Міжнародні програми підтримки ідеї спільних/подвійних ступенів

Експоненціальне зростання знань і швидкість їх поширення сьогодні вже практично нікого не дивують. Вплив знань на хід історичного розвитку людства був і залишається настільки глибоким, що будь-який їх аспект заслуговує найпильнішої уваги. Знання стало головним джерелом інновацій у суспільстві, а університети як центри інновацій, відіграють ключову роль у суспільному розвитку.

Одним з вирішальних поворотних моментів у русі людства до майбутнього, яке радикально відрізняється від минулого, є сучасний розвиток людських відносин, які необоротно перетворюють світ у взаємопов'язану і взаємозалежну цілісність. Багато країн визнали важливість вищої освіти і розпочали велику гонку «мізків» (great brain race), у першу чергу – боротьбу між собою за залучення найрозумніших голів у світі. Тут усе цілком логічно й зрозуміло: усім необхідні нові знання, щоб прискорити інновації, які сприятимуть зростанню національних економік, а заклади вищої освіти ще й відіграватимуть роль важливих інструментів розширення національного культурного і навіть політичного впливу. Це найбільш успішно можна реалізувати через навчання іноземних студентів в університетах. Уряди прийшли до усвідомлення того, що вища освіта може бути важливим інструментом дипломатії. У XXI ст. значимість міжнародного виміру вищої освіти зросла, в той же час цей вимір став більш складним.

У Європі ідея спільних/подвійних ступенів почала активно обговорюватися з 1980-х рр. Причинами дискусії стала необхідність взаємного визнання дипломів, одержаних у європейських університетах, а також їх використання в умовах складного загальноєвропейського ринку праці.

Наприкінці 1980-х рр. цей процес отримав серйозний імпульс у зв'язку зі створенням програми Еразмус (Erasmus), що дозволила закласти основи «м'якої» кооперації між європейськими університетами. Європейська система накопичення і переведення кредитів (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System) дала змогу перезараховувати і визнавати періоди навчання в університеті іншої країни, значно розширивши тим самим можливість європейським студентам брати участь у програмах мобільності [21].

Створення програм подвійних ступенів у європейських університетах, завдяки підтримці з боку європейського освітнього співтовариства, прискорилося в останні роки і переміщується з периферії університетського життя в її центр (у т. зв. «mainstream»). Відповідність усім основним цілям Болонського процесу (порівнянні ступені й програми, багаторівнева система навчання, академічна мобільність, якість, визнання дипломів, конкурентоспроможність і привабливість освіти) зробило ідею створення програм подвійних або спільних ступенів одним із пріоритетів європейської освітньої політики, дало помітний поштовх їх розвитку в Європі впродовж останніх років.

ЄС зміцнює стратегічне співробітництво, партнерство та нарощує людський потенціал. Нові розробки, такі як організація філій та вища освіта он-лайн, і поява нових можливостей отримання знань, міняють баланс між співпрацею і конкуренцією в стратегії інтернаціоналізації.

Економічне значення міжнародної вищої освіти стрімко зросло. Кілька країн, у тому числі таких як Великобританія, Канада, США та Австралія, надають великого значення вищій освіті як послугі, яка приносить значні доходи (8,25 млрд фунтів стерлінгів у Великобританії, і 15,5 млрд австралійських доларів в Австралії в 2010 р.) [3].

У деяких державах-членах ЄС, таких як Нідерланди, Швеція і Данія, введена плата за навчання для студентів з країн, що не входять до ЄС, таким чином заклади вищої освіти підняли дохід, що дозволило їм запропонувати цільові стипендії для студентів з країн, що розвиваються і країн з перехідною економікою. Інші держави-члени, навпаки зробили чіткий політичний вибір, щоб зберегти плату за навчання студентів з третіх країн низькою або відсутньою, як частину їх стратегії інтернаціоналізації, і як спосіб залучити більше іноземних студентів. Іноземні студенти мають позитивний економічний вплив на країну-акцептор (ту, що приймає), незалежно від того чи вони оплачують за навчання. Дослідження проведене у 2012 р. голландським урядом показує, що якщо усього лише 2,5% міжнародних

випускників залишаться працювати в країні, то це приведе до позитивних довгострокових ефектів для державного доходу, до того ж, гарантує окупність інвестицій [25].

Заклади вищої освіти ЄС пропонують ряд конкурентних переваг, такі як: сильний і успішний досвід у впровадженні програм спільних і подвійних ступенів, аспірантуру, докторантуру, товариства знань та інновацій (KnowledgeandInnovationCommunities – KICs) створених ЄС у березні 2008 р. з метою поліпшення розвитку і конкурентоспроможності, використовуючи інноваційний потенціал ЄС в галузях, що мають глобальне значення. Але інтернаціоналізація вимагає більшого співробітництва з новими центрами вищої освіти на інших континентах.

Європейські ВНЗ позиціонують себе відповідно до їх сильного становища в галузі освіти, досліджень та інновацій, і налагоджують партнерські відносини як у рамках так і за межами ЄС, щоб зміцнити і доповнити свій індивідуальний профіль: за допомогою спільних проектів та науково-дослідної діяльності, web-курсів, що поєднують традиційні та нові канали інформації, в тому числі організовують філії в країнах, що не входять до ЄС. Створені дослідні мережі є трампліном для запуску нових навчальних проектів та співпраці в освіті для дорослих, а партнерські відносини розвивають нові дослідницькі проекти.

Досвід показує, що спільні/подвійні ступені є потужними інструментами для того, щоб сприяти підвищенню якості та взаємному визнанню кваліфікацій, залучати таланти і поглибити партнерство та сприяти міжнародному досвіду, міжкультурній компетентності та працевлаштуванню випускників. Таким чином, держави-члени ЄС забезпечують сильний стимул для підвищення ролі спільних/подвійних дипломів в стратегії інтернаціоналізації європейських ВНЗ, спираючись на досвід майже 700 європейських і неєвропейських закладів, які вже отримали вигоду від спільних/подвійних дипломів, передбачених програмою Erasmus Mundus.

Слід зауважити, що існують певні перешкоди імплементації спільних програм в університетах та інших закладах з боку академічних і адміністративних сторін:

- інституційні правила (процедура акредитації, система оцінювання, порядок проведення екзаменів та захист дисертацій, процедура зарахування, плата за навчання);
- національне законодавство (зокрема, пов'язане з присвоєнням спільних ступенів).

Міжнародне стратегічне партнерство із збалансованим залученням бізнесу і вищої освіти має важливе значення для транскордонності інновацій у вирішенні глобальних проблем. Це особливо актуально для країн, що розвиваються. Європа співпрацює з центрами передового досвіду цих країн з метою забезпечення постійної і сильнішої локальної присутності. Партнерство, яке спрямоване на сприяння розвитку підприємництва та інноваційної діяльності, викликаючи інноваційні підходи, підприємницькі навички і відносини в студентів, принесе користь як європейській конкурентоспроможності, так і країнам-партнерам. Значний потенціал полягає у зміцненні доступних й інклюзивних нововведень, які можуть сприяти розвитку економіки у країнах, що розвиваються, для вирішення соціальних проблем, а також поліпшення доступу до ринків, торгівлі та інвестицій європейських компаній.

Співпраця з країнами, що розвиваються, та їх вишами є елементом стратегії інтернаціоналізації з інноваційними моделями партнерства, як засіб для зміцнення співпраці Північ-Південь і Південь-Південь, такі, як спільні програми навчання та мобільність персоналу.

Існує досить доказів того, що вища освіта є ключем до надання знань, необхідних для економічного розвитку: через створення робочих місць, поліпшення управління, підвищення підприємництва і створення сильного громадянського суспільства. Європейські університети визнають, що вони відіграють ключову роль у підтримці зусиль модернізації у країнах, що розвиваються та з перехідною економікою, а також роблять свій внесок у пошук рішень на глобальні виклики, такі як зміна клімату чи зменшення розриву в рівнях розвитку між народами і націями. Більшість держав-членів підтримують програми про співпрацю і створення потенціалу запропоновані ЄС у цій галузі. Студенти, співробітники і дослідники, що працюють або навчаються в європейських ВНЗ, як правило, беруть участь у міжнародних проектах.

Як наголошено у проекті, «Доступ до успіху» (AccessToSuccess) [23], співпраця в галузі розвитку не завжди достатньо висвітлюється в звітності ВНЗ. Тим не менш, участь європейських закладів вищої освіти в наращуванні потенціалу в країнах, що не входять до ЄС, може в той же час бути академічно вигідною для європейських університетів як частина їх соціальної відповідальності. Співпраця з ВНЗ в

найбільш нужденних країнах, таких як пост-конфліктні держави, та встановлення партнерських відносин з ними дає європейським закладам можливість зробити значний внесок у розвиток конкретного регіону і таким чином встановити довгостроковий стратегічний зв'язок з ним. У швидко мінливому світі можливості швидко змінюються, а сьогоденні країни, що розвиваються, будуть країнами з перехідною економікою завтра [22].

Зазначимо ключові пріоритети у партнерстві для вищих навчальних закладів та держав-членів:

- зміцнити потенціал вищої освіти і наукових досліджень для вирішення глобальних проблем, беручи участь в інноваційно-орієнтованих міжнародних партнерствах і альянсах;
- усунути наявні перешкоди для розвитку та реалізації програм спільних/подвійних ступенів на інституційному та національному рівні, підвищити забезпечення якості та транскордонного визнання;
- забезпечити підприємницькі та інноваційні програми для передачі навичок і створення міжнародних можливостей для підготовки кадрів, працюючи разом з роботодавцями всередині і за межами ЄС;
- забезпечувати узгодженість між стратегією інтернаціоналізації і політикою розвитку співпраці на принципах справедливості всіх країн-партнерів;
- використовувати студентів, дослідників і співробітників з країн, що не входять до ЄС, орієнтуючи на них співпрацю з ВНЗ у цих країнах.

Різні чинники стимулюють розвиток спільних/подвійних ступенів та спільних програм в Європі. Серед них – регулярні зустрічі міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу та фінансова підтримка ЄС у рамках програми Erasmus Mundus. Підраховано, що близько 3500 таких програм спільних/подвійних ступенів були розроблені в останні роки, хоч темпи розвитку відрізняються у різних країнах.

Назвемо міжнародні фактори, які сприяють розвитку програм спільних/подвійних ступенів: Європейська комісія розробила програми, спрямовані на підтримку розвитку спільних і подвійних дипломів як в ЄС (у тому числі програми Erasmus Mundus), а також між університетами ЄС та за межами ЄС. Крім ЄС, інші розвинені країни (наприклад, США, Китай і Японія) також запропонували підтримку спільних зусиль. На додаток до програм підтримки ЄС, існують різні регіональні ініціативи щодо заохочення співробітництва, такі як Північна програма для магістрів (the Nordic Masters Programme) й інші.

Підтримка ЄС має життєво важливе значення для багатьох проектів. Програма мобільності персоналу та студентів Еразмус сприяла міжнародним обмінам задовго до початку Болонського процесу, що не включає у себе фінансову частину. ЄС має значні кошти, тому успішно заохочує співпрацю між університетами і будує зв'язки, які можуть привести до видачі спільних або подвійних дипломів.

Програма ЄС-США Атлантик (Atlantis) спільно фінансується ЄС та США. Вона передбачає фінансування об'єднаних трансатлантичних програм спільних/подвійних ступенів між університетами в державах-членах ЄС і в США.

Фінансована з бюджету ЄС програма Темпус підтримує співпрацю між університетами в державах-членах ЄС та ВНЗ в сусідніх країнах Східної Європи, на Балканах, Близькому Сході і в Північній Африці. Ця програма включає в себе підтримку спільних проектів на національному та міжнародному рівнях. Наявність цієї лінії фінансування заохочує співпрацю у спільних програмах і програмах подвійних дипломів. Загалом підтримка програм спільних/подвійних ступенів з боку ЄС є досить значною і вона буде продовжуватися, нещодавно започаткована програма Еразмус +.

На європейському рівні, слід зазначити, що упродовж майже двох десятиліть, Європейський Союз фінансує ряд заходів, спрямованих на зміцнення співпраці між закладами вищої освіти країн, що не входять до ЄС, у тому числі країн, що розвиваються. Кількість програм спільних/подвійних ступенів, наприклад, особливо примітно збільшилася з появою Еразмус Мундус (Erasmus Mundus) в 2003 р. Спочатку ця програма розглядалася як засіб для внутрішньої інтеграції в межах ЄС, а зараз все частіше розглядається в якості засобу, щоб зв'язати європейські університети з іншими університетами країн-партнерів. Інтерес до спільних ступенів часто сприймається як вираження європейської прихильності до партнерства; спільні ступені високо інтегровані, сприяють спільній розробці навчальних програм і двосторонній, структурованій мобільності студентів і викладачів. Успіх програми Еразмус Мундус сприяв переосмисленню стратегії ЄС «Вища освіта у світі» (Higher Education in the World), в якій наголошено, що партнерство та розвиток потенціалу є такими ж важливими, як конкурентоспроможність і привабливість.

Програма Еразмус + (Erasmus +) у 2014–2020 рр. надасть істотні інвестиції в ключових галузях для стратегії інтернаціоналізації: міжнародної мобільності, програм спільних ступенів і партнерських відносин у галузі міжнародного співробітництва.

На національному рівні країни розробили різні програми фінансування, призначені для підвищення співробітництва між закладами. Це, по-перше, організація великих міжнародних дослідницьких альянсів для заохочення створення спільних кампусів та центрів. Також спостерігається тенденція до стимулювання спільних програм шляхом зміни законодавства, щоб легалізувати спільні ступені. Слід зазначити, що кілька країн вказують на мету збільшити кількість спільних ступенів в своїх національних стратегіях інтернаціоналізації вищої освіти (наприклад, Німеччина, Литва, Франція, Іспанія та Нідерланди).

Для того, щоб зробити свій внесок у стратегію інтернаціоналізації в 2014–2020 рр. за підтримки фінансування ЄС Комісія буде:

- забезпечувати збільшення фінансової підтримки через нову програму Erasmus + для мобільності в країні та з країн, що не входять до ЄС, для 135 000 студентів і персоналу;
- 15 000 дослідників з країн, що не входять до ЄС, зможуть розпочати або продовжити свою кар'єру в Європі завдяки діям фонду Марії Кюрі в програмі «Горизонт-2020»;
- надавати підтримку міжнародним консорціумам закладів вищої освіти розвивати спільні ступені магістра та доктора через дії Еразмус + і фонд Марії Склодовської-Кюрі відповідно, і забезпечити стипендії високого рівня для 60 000 випускників;
- підтримувати стратегічне партнерство для співпраці та інновацій, в тому числі до 1000 партнерств з нарощування потенціалу між закладами ЄС та країн, що не є членами ЄС [3, 11].

Оскільки вища освіта все більше залучається в ринкові відносини, характеристика, репутація і спрямованість університету або постачальника освітніх послуг стає все більш значущими. Вищі навчальні заклади вкладають значні кошти в маркетингові та брендингові кампанії з метою отримання міжнародного визнання і збільшення набору студентів. Акредитація – частина цього процесу, з її допомогою майбутніх студентів переконують у високій якості освітніх програм. Прагнення отримати акредитацію призводить до комерціалізації контролю якості освіти та акредитації, оскільки постачальники освітніх послуг прагнуть мати якомога більше «бонусів» від акредитації, щоб підвищити свою конкурентоспроможність і отримати підтвердження легітимності на міжнародному рівні. Чи можна було припустити двадцять років тому, що міжнародній освіті доведеться зіткнутися з підробленими дипломами та свідоцтвами про акредитацію, що наукові ступені можуть бути оплачені, але не бути дійсними і що в просторі міжнародної освіти з'являться освітні заклади-«одноденки» і, що ще небезпечніше, «млини дипломів»?

### 1.5. Досвід імплементації програм спільних/подвійних ступенів у вищій школі Ірландії

Розглянемо приклад імплементації спільних/подвійних ступенів в ірландських ВНЗ. Політика спільних програм, опублікованих в грудні 2008 р. Радою з вищої освіти та підготовки кадрів і дипломів (the Higher Education Training and Awards Council – HETAC), яка регулювала діяльність інститутів технології та приватних коледжів до створення агенції якості й кваліфікацій Ірландії (Quality and Qualifications Ireland – QQI) називала ці програми «спільні нагороди» (Joint Awards). Ця політика показала, що кращою формою для спільних ступенів був один спільний диплом.

Одним з факторів, що сприяють розширенню кількості програм спільних/подвійних ступенів була підтримка ЄС. Загалом ВНЗ розвивають програми спільних/подвійних ступенів через міжнародну підтримку (Erasmus Mundus та інші міжнародні фонди), національні ініціативи (наприклад ініціатива стратегічного фінансування в Ірландії – the Strategic Funding Initiative the Strategic Funding Initiative), яка вкладає значні кошти для спільних ініціатив вузів в Ірландії, та вплив інституційних факторів (поліпшений рейтинг, кращі перспективи працевлаштування для випускників). Все це сприяє появі усе більшої кількості спільних/подвійних ступенів в Європі. До того ж, фінансування на одного студента є дуже щедрим. Не випадково в Ірландії з її невеликою кількістю ВНЗ одразу шість спільних ступенів були розпочаті за допомогою фінансування Erasmus Mundus.

Крім того, рух у бік більшої інтернаціоналізації закликав ВНЗ до участі в міжнародних партнерських відносинах. Якщо приватні ірландські коледжі мають виключно британських партнерів, то заклади з державного сектора беруть участь у програмах спільних ступенів з установами в 26 країнах, в основному європейських (але в тому числі в Китаї і США, які опинилися серед найпопулярніших).

Заклади, які мають ці програми, можна розділити на три групи з метою аналізу їх рівня активності:



– ВНЗ, які мають право видавати спільні / подвійні дипломи. Таким чином, вони мають перевагу в тому, що вільно співпрацюють з іншими вузами за своїм бажанням. Ця категорія включає в себе всі університети, Дублінський інститут технології та Королівський коледж хірургії;

– заклади, які можуть отримати це право від агенції якості й кваліфікацій Ірландії (Quality and Qualification Ireland – QQI), і вони повинні отримати схвалення цієї агенції для будь-якої угоди про співпрацю. Всі інститути технологій опинилися в цій категорії;

– заклади, які не мають повноважень видавати спільні дипломи, отже, повинні отримати згоду від агенції якості й кваліфікацій Ірландії брати участь у програмах спільних/подвійних дипломів, і видавати ці дипломи від імені агенції. Всі приватні коледжі в цій категорії.

Правове становище в Ірландії дозволяє розробку спільних ступенів, але бюрократія створює деякі труднощі для провайдерів. Недавно засновано агенцію в Ірландії, яка займається питаннями якості та кваліфікацій. Ця агенція сприяє розробці програм, які призводять до спільних або подвійних дипломів з ірландськими та міжнародними партнерами. Це дає можливість переконатися, що Ірландія є активним партнером в нових домовленостях, які вводяться в дію в Європі з метою полегшення імплементації програм спільних/подвійних ступенів. Крім того, QQI може сприяти визнанню всіх спільних ступенів за участю ірландських партнерів.

Наприклад, в Ірландії, фонд стратегічних інновацій (the Strategic Innovation Fund (SIF)) запропонував фінансову підтримку закладам вищої освіти, що співпрацювали у спільних проектах. Це привело до формування в Дубліні регіонального альянсу вищої освіти, який утворили вісім вузів Дубліна та інших міст.

Керівники ірландських ВНЗ, які пропонують програми спільних/подвійних ступенів вказали, що китайські партнери не хочуть брати участь у програмах спільних ступенів, але надають перевагу подвійним ступеням. Мається на увазі, що спільні ступені неприйнятні для китайської влади/роботодавців. Вони також зазначають, що китайські випускники, які отримують, як правило, подвійний ступінь, використовують їх китайський фрагмент у Китаї, а ірландський – при працевлаштуванні в Європі чи в мультинаціональних компаніях в Китаї.

Розглянемо приклад звіту, замовленого адміністрацією вищої освіти Ірландії (the Higher Education Authority of Ireland) в рамках плану роботи за програмою Болонського процесу (2011-2013 рр.). Автор аналізу – Френк Макмегон (Frank McMahon) [12]. Вкажемо головні підсумкові таблиці.

Таблиця 1

**Видача спільних / подвійних дипломів закладами вищої освіти, які мають повноваження:  
Дублінський міський університет (Dublin City University – DCU)**

<b>Партнер (и)</b>	<b>Країна</b>	<b>Програма</b>	<b>Тип диплому</b>
Реймс, Реутлінгер, Мадрид, Бостон	Франція, Німеччина, Іспанія, США	Бакалавр мистецтв Міжнародний бізнес	Подвійний ступінь
Колорадо, Воллонгонг	США, Австралія	Бакалавр природничих наук Наука про навколишнє середовище та здоров'я	Спільний ступінь
Міжнародне партнерство бізнес-шкіл	Франція, Мексика, США	Магістр Міжнародний бізнес	Один ступінь + сертифікат від Міжнародного партнерства
Королівський коледж хірургії Національний університет Ірландії Голуей	Ірландія	Магістр Організаційні зміни та розвиток лідерства	Спільний ступінь

Примітка: Дублінський міський університет має ще дві спільні програми з китайським університетом, але вони не призводять до видачі спільних/подвійних дипломів (вони ведуть до присудження ступеня магістра Дублінського міського університету)

Було проведено аналіз спільних/одвійних програм в Ірландії за трьома показниками:

- 1) популярність країн в якості партнерів у програмах спільних або подвійних дипломів;
- 2) рівень програми – ступінь бакалавра (або нижче), магістр (або аспірант) або доктора;
- 3) дисципліни спільних програм.

Таблиця 2

**Популярні країни-партнери для спільних / подвійних ступенів: Країни з 4 або більше таких програм з ірландськими вузами державного сектора**

<b>Країна</b>	<b>Кількість спільних / подвійних ступенів</b>
Ірландія (тільки)	32
Німеччина	14
Китай	13
Франція	11
Великобританія	7
США	6
Іспанія	6
Північна Ірландія	4

Тут доцільно додати до цього аналізу, що більшість держав-членів ЄС беруть участь хоча б в одному партнерстві, але наступні держави не названі в якості партнерів у жодній програмі: Болгарія, Хорватія, Греція, Данія, Фінляндія, Угорщина, Люксембург, Румунія, Словаччина та Словенія (хоча всі ці країни можуть брати участь в програмах при Європейському міжуніверситетському центрі з прав людини (the European Inter University Centre for Human Rights (EIUC) програми з UCD, адже EIUC включає 41 університетів з усіх держав-членів ЄС). Зверніть увагу, що таб. 2 охоплює партнерські відносини з державним сектором ВНЗ і поминає партнерство ірландських приватних коледжів. Якщо враховувати приватні коледжі, то у таб. 2 Великобританія матиме перше місце з показником аж 61.

Аналіз за рівнем вищої освіти, включав: ступінь бакалавра і деякі програми нижчі; ступінь магістра й інші післядипломні свідоцтва та дипломи; кандидат наук. У таблицях 3 і 4 представлений аналіз надання спільних / подвійних ступенів за рівнем навчання і дисциплінами для трьох груп вже вказаних вище закладів.

Таблиця 3

**Аналіз ступенів за рівнем**

<b>Групи ВНЗ</b>	<b>Бакалавр або нижче</b>	<b>Магістр або інший післядипломний ступінь</b>	<b>Кандидат</b>
Університети + ДІТ та ККХ	17	34	11
Інститути Технології	16	5	-
Приватні коледжі	21	40	-
Разом	54	79	11
%	37 %	55 %	8 %

Таблиця 4

**Аналіз спільних програм за дисциплінами**

<b>Дисципліни</b>	<b>Кількість</b>	<b>%</b>
Бізнес і Право	19	25
Науки (вкл. математику)	18	23
Інжиніринг, архітектура, технологія	15	20
Медицина і ветеринарія	4	5
Інформатика	5	6
Гуманітарні (вкл. суспільні науки, медіа і освіта)	16	21

Наведена вище таблиця охоплює програми, пропоновані тільки державним сектором вузів. Якщо включити коледжі приватного сектора, шалька терезів дуже схилиться на користь бізнесу і права, оскільки переважна більшість програм у приватному секторі є саме в дисциплінах бізнесу і права.

Інформація, отримана від вузів для цього поточного дослідження показує, що аж 64% закладів вищої освіти державного сектора Ірландії в даний час пропонують програми спільних/подвійних

ступенів. Це можна вважати вагомим доказом того, наскільки глибоко країна включена у міжнародну взаємодію та які значні дивіденди вона має від освітньої співпраці.

Ірландська система вищої освіти проводить роботу для встановлення партнерства щодо країн, з якими в даний час немає програм спільних/подвійних ступенів. Наприклад, Данія і Фінляндія часто наводиться як зразок гарної практики в системі вищої освіти, але до цих пір жоден ірландський вуз не встановив партнерство в будь-якою з цих країн. Дивним ми вважаємо відкриття того, що немає ніяких спільних/подвійних ступенів з вивчення мов. Аномалія у тому, що в програмі Erasmus щодо підтримки мобільності студентів саме мови є основною групою. Це засвідчить про значні можливості для ірландських ВНЗ щодо створення програм з вивчення мов. Нагадаємо також про те, що Erasmus фінансує мобільність викладачів. Це у перспективі росту в Європі уваги до аспірантури/докторантури може надати можливості для нових програм спільних/подвійних ступенів.

На наш погляд, українська вища школа, не чекаючи приєднання до ЄС, має уже зараз використовувати свої шанси у розвитку спільних наукових і навчальних ступенів. Чи не найбільшу увагу слід звернути на особливо великі фінансові ресурси співпраці в точних науках (15 000 місць на кошти фонду Марії Кюрі), але для цього українцям слід краще володіти англійською мовою.

### 1.6. Визнання подвійних/спільних ступенів

Європейський вимір у галузі вищої освіти, запропонований міністрами освіти у Болонській декларації, підтримується в наступних комюніке і має великий вплив на заохочення та підтримку програм спільних / подвійних ступенів. Але тільки це навряд чи привело б до такого різкого росту, якщо б не було інших факторів на міжнародному, національному та інституційному рівнях.

Підтримка адміністративного і фінансового керівництва ЄС має життєво важливе значення для багатьох проектів. Програма мобільності персоналу та студентів Еразмус сприяла міжнародним обмінам задовго до початку Болонського процесу. ЄС має значні кошти, тому успішно заохочує співпрацю між університетами і будує зв'язки, які можуть завершуватися видачею спільних або подвійних дипломів.

На національному рівні зростає усвідомлення того, що вища освіта є основним гравцем у досягненні економічного зростання, а саме воно критично залежить від міжнародного співробітництва. Країни мають значну користь від підготовки когорти випускників, спроможних зробити внесок в економічне співробітництво між країнами. Одним із способів досягнення підготовки таких випускників – це полегшити їх участь у програмах спільних / подвійних ступенів.

Не менш важливими є інституційні фактори. Зростає тиск на університети, вони змагаються за високі місця в різних рейтингових таблицях, які є показниками престижу закладу. Одним з пунктів, який часто фігурує в таких таблицях є ступінь інтернаціоналізації. Він іноді базується на кількості іноземних студентів або міжнародного персоналу, таким чином вищим навчальним закладам пропонується проводити спільні програми для підвищення їх міжнародного авторитету. Другий фактор – це бажання росту доходів, який приходить з іноземними студентами. В Ірландії та Великобританії іноземні студенти з-за меж ЄС платять значно вищу плату, ніж студенти ЄС. Третій фактор стимулювання закладів вищої освіти до програм спільних/подвійних ступенів – це бажання підвищити якість програм та працевлаштування своїх випускників. Створені в Європі нові робочі місця часто вимагають знання іноземної мови і розуміння підходів в інших країнах.

Слід зазначити, що спільні ступені можуть мати проблеми визнання дипломів в країнах, в яких вони видаються, або в інших країнах. Це спонукало Комітет конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (відомої як Лісабонська конвенція) прийняти рекомендацію про визнання спільних ступенів у 2004 р. Лісабонська конвенція була ратифікована практично всіма членами Ради Європи (47 країн) і в інших країнах, включаючи Австралію, Канаду і Нову Зеландію. США підписали, але не ратифікували її.

В рамках підтримки Лісабонської конвенції Рада Європи та ЮНЕСКО створили Європейську мережу інформаційних центрів (the European Network of Information Centres – ENICs). Вона надає інформацію про визнання іноземних кваліфікацій в системах освіти і про можливості навчання за кордоном. Є також Національні академічні інформаційні центри з визнання (NARICs – National Academic Recognition Information Centres), ініціатива Європейського Союзу.

У справі визнання спільних / подвійних ступенів лишаються поодинокі проблеми. Наприклад, Аерден і Речулска (Aerden and Reczulska, 2010) відзначили відсутність адекватної та прозорої інформації про спільні програми та кваліфікації [2].

Коли інформаційні центри (ENICs-NARICs) намагаються прийняти рішення про визнання ступенів, вони потребують інформації про заклади, які присудили ступені, і їх роль, але часто цієї інформації немає.

Одним з джерел такої інформації має бути Додаток до диплома (прийнятий у рамках Болонського процесу на зустрічі міністрів в Берліні в 2003 р.), але досвід центрів показує, що ці додатки були видані тільки з національної точки зору і не охоплюють міжнародний характер багатьох спільних/подвійних ступенів.

У 2012 р. Аерден і Речулска повернулися до теми визнання спільних/подвійних ступенів, як співавтори документа «Керівні принципи для правильної практики присвоєння спільних ступенів» (Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees) [2].

Ці принципи забезпечують практичні поради, які допоможуть полегшити визнання ступенів.

Додаток до диплома призначений, щоб допомогти визнанню на міжнародному рівні. Аерден та Речулска дають детальну консультацію у формі 24 керівних принципів «належної практики», які охоплюють такі питання, як вимоги доступу, загальний результат вивчення програми, деталі координуючого органу, контактні дані відповідного інформаційного центру (ENIC-NARIC), який координує заклад й інформація про агенції, які відповідають за якість та акредитацію.

Одна з рекомендацій Аерден та Речулска полягає у тому, що тільки ті університети, де навчався випускник, повинні бути вказані у дипломі. Таким чином, для спільних дипломів пропонується консорціумом шести університетів, випускник може отримати дипломи тільки тих університетів де він навчався.

Щоб полегшити визнання спільних/подвійних ступенів, Європейська комісія з 2010 р. профінансувала проект з метою розробити рекомендації для забезпечення прозорого і послідовного визнання спільних/подвійних ступенів по всій Європі. Виконавці – інформаційні центри (ENICs-NARICs), а координацію здійснює інформаційний центр NARIC з Нідерландів. Кінцевий документ з назвою Європейський простір визнання (European Area of Recognition Manual – EAR Manual) був опублікований в 2012 р. Він забезпечує керівні принципи з оцінки документів для закладів вищої освіти, що беруть участь в програмах спільних/подвійних ступенів [24].

Аналіз показує, що імплементація програм спільних/подвійних ступенів є актуальною для країн Європейського простору вищої освіти. Ця співпраця буде й надалі стимулювати розвиток спільного контролю якості, визнання ступенів і кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти, а також прозорість і суміжність систем вищої освіти, мобільність студентів і викладачів, міжнародне працевлаштування випускників, європейський вимір дослідження і привабливість європейської освіти.

Підтверджуючи закони синергетики, загальний ефект програм більший, ніж сума частин. Кожен заклад-партнер забезпечує ту частину спільної програми, у якій він є найбільш компетентним і технічно забезпеченим.

Підвищення якості досліджень, освітнього процесу та навчальних курсів давно вважаються позитивними результатами міжнародного співробітництва. Можна отримати користь з процесів інтернаціоналізації за допомогою обміну досвідом, спільних реформ освітніх курсів, більш тісної співпраці в області досліджень, а також академічної мобільності викладачів/студентів. Останнім часом освітні установи з різних країн реалізують спільні програми, які дозволяють отримувати подвійний диплом або диплом декількох університетів, а іноді й спільні дипломи, хоча на них поширюються різні законодавчі обмеження [5]. Мається на увазі, що спільні освітні програми дають студентам досвід міжнародної академічної освіти, а також підвищують для них можливості працевлаштування [7], однак виникає питання про їх адаптацію і непередбачені результати. Наприклад, у деяких випадках подвійні дипломи – це не більше ніж подвійна оплата одного і того ж навчального курсу. В інших випадках навчальні заклади видають два або навіть три дипломи (по одному від кожного освітнього закладу), але навчальне навантаження дорівнює одному диплому. Зацікавленість студентів в отриманні двох дипломів у двох освітніх закладах двох різних країн дехто розглядає як освітнє шахрайство, якщо обов'язкові вимоги за двома дипломами не були виконані або не отримані диференційовані освітні навички [9].

Слід додати, що реалізується безліч блискучих інноваційних спільних і подвійних програм, перш за все європейськими освітніми установами, які зробили ці програми пріоритетними в рамках Болонського процесу [16]. Проте одним з непередбачених наслідків цього процесу стало неправильне використання і зловживання нововведеннями інтернаціоналізації. У тому випадку, якщо освітні програми контролюються двома і більше організаціями, необхідно забезпечення гарантій якості й визнання дипломів, оскільки ці програми не входять в рамки національного регулювання.

У більшості своїй установи вищої освіти погоджуються з тим, що інтернаціоналізація корисна для вищої освіти: 96% опитаних університетів з 95 країн погодилися з цим твердженням у дослідженні Міжнародної асоціації університетів 2005 р. Проте необхідно уточнити, що 70% опитаних також вважають, що існують значущі ризики, пов'язані з інтернаціональним виміром вищої освіти [10].

Освітні центри представляють собою третє покоління транскордонних взаємодій, що виникли в умовах посилення глобалізації. Термін «освітній центр» (Education Hub) почали використовувати країни, які позиціонують себе як центри залучення студентів, освіти, досліджень та інновацій. На національному, регіональному або міському рівнях на освітні центри покладені різні очікування, стикаються вони і з прихованими викликами. Ці центри можуть розглядатися як інструменти модернізації, конкурентоспроможності, економіки знань, «м'якої сили» та інших переваг.

Зазначимо, що у сучасному світі університети відіграють ключову роль в новій економіці знань. Країни, що прагнуть стати регіональними центрами освіти або створювати міста – центри науки і освіти, розглядають недержавні вузи або організацію філій іноземних університетів в якості ключових партнерів. Поряд з транскордонними практиками, такими як філії та програми, ці ініціативи включають проекти іншого масштабу – поєднання іноземних державних і недержавних університетів, дослідницьких центрів та центрів з розвитку, науково-технологічних центрів, які підтримують і розвивають нову економіку знань. Виникнення центрів освіти надає конкретну користь, оскільки вища освіта стає більш важливим і впливовим економічним і політичним актором в епоху розквіту знань. Міжнародні та регіональні центри освіти являють собою новий простір вищої освіти.

Вище зазначалося, наскільки важливо усвідомити, що сфера вищої освіти не завжди підтримує нові освітні ініціативи. У багатьох випадках філії іноземних вузів розглядаються як орендарі у величезних комплексах, як будь-яка інша іноземна комерційна організація. Ради з економічного розвитку, туристичні організації, наукові та технічні центри, мультинаціональні інвестиційні компанії розглядають державні та недержавні установи вищої освіти в якості ключових гравців для підготовки майбутніх працівників розумової праці та виробництва нових знань. Незважаючи на те, що багато вчених критично ставляться до того, що освіта стала предметом купівлі-продажу, створення центрів освіти є позитивним результатом, якщо розглядати освіту як предмет споживання, який використовують для розвитку необхідних людських ресурсів з метою підтримки конкурентоспроможності в умовах економіки знань.

Хто б міг припустити, що інтернаціоналізація перетвориться з традиційного процесу, в основі якого лежать співробітництво, партнерство, обмін досвідом, взаємна вигода, реалізація можливостей, у суперечливе і навіть страхітливе явище, що характеризується конкуренцією, комерціалізацією, власною вигодою і прагненням будь-що отримати визнання? Чи відбувається криза ідентифікації інтернаціоналізації, пов'язана з очевидною зміною цінностей? Критики ставлять питання: чи є інтернаціоналізація відображенням найменш привабливого боку глобалізації, а зовсім не усім бажаним її антиподом?

У той же час існує величезна кількість прикладів позитивних нововведень, які ілюструють процеси інтернаціоналізації всередині країни, транскордонну освіту та спільні стипендії, які сприяють розвитку людей, освітніх установ, країн і всього світу в цілому.

### Висновки та рекомендації

Підводячи підсумок теоретичного аналізу з його основної теми, можна без сумніву сказати, що інтернаціоналізація наближається до свого апогею. Відтепер це повноцінна складова простору вищої освіти. Стратегічні плани розвитку університетів, заходи національної політики, міжнародні угоди та наукові договори підкреслюють чільне місце інтернаціоналізації в просторі вищої освіти. Але необхідно оцінити політику, плани та пріоритети ключових акторів – університетів, урядових організацій, національних/регіональних/міжнародних асоціацій і міжнародних урядових установ. Ці документи

показують, що інтернаціоналізація освіти і досліджень тісно пов'язана з конкуренцією в області економіки та інновацій, конкуренцією серед дослідників, прагненням отримати світове визнання. Економічні й політичні підстави інтернаціоналізації стали основою, яка формує національну політику у сфері міжнародної вищої освіти, в той час як спостерігається зниження значимості соціально-культурних підстав. Але більш значущим є той факт, що термін «інтернаціоналізація» тепер включає поняття, які можна використовувати для опису будь-яких аспектів, пов'язаних з всесвітнім, міжкультурним, глобальним і міжнародним вимірами вищої освіти.

На закінчення вкажемо, що надалі в Україні може виникнути конкуренція між вже сформованими механізмами європейської співпраці, програмами спільних дипломів з ВНЗ Польщі та інших держав та тенденцією концентрації державних ресурсів на створенні кількох «університетів світового класу» [1а], а також копіювання досвіду Силіконової долини та інших відомих комплексних хабів [1б]. З цього приводу доцільно нагадати про те, що успадкована від СРСР вища освіта України входила в комплекс, завданням якого була підготовка кадрів, а не активні наукові дослідження. Їх уряд СРСР покладав на академії наук з численними НДІ та ще більшу кількість інституцій у складі оборонної промисловості. У даний момент рейтинг навіть найкращих ВНЗ України виявляється надзвичайно низьким, якщо використовують критерії оцінювання дослідницьких університетів. Натомість, у разі оцінювання системи вищої освіти в цілому та якості кінцевих знань випускників українська вища школа належить до порівняно успішних, про що свідчить легкість працевлаштування на Заході ІТ-фахівців, математиків та ін.

Попередній абзац ми навели задля обґрунтування наступного рекомендаційного твердження: найбільш доцільним шляхом подальшого розвитку вищої школи України ми вважаємо не включення її у світові змагання на полі досягнення максимально високих «рейтингів університетів», а розвиток освітньої і наукової співпраці з тими закладами та установами ЄС, що мають завдання максимально швидкого нарощування науково-технологічного потенціалу Європи, передбачені Лісабонською стратегією, прийнятою в 2000 р. та уточненою у 2010 р.

У майбутньому ми плануємо продовжити свої дослідження у вивченні саме цього шляху інтернаціоналізації вищої освіти і науки в Україні з огляду на необхідність поглиблення її європейської інтеграції.



### Список використаних джерел

1. Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева – М. : Логос, 2013. – 420 с.
2. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.
3. Сергей Квит на примере Кремниевой долины показал будущее образования после реформ <http://nv.ua/publications/sergey-kvit-na-primere-kremnievoy-doliny-pokazal-budushchee-obrazovaniya-posle-reform-53686.html> 18-06-2015
4. Aerden, A. and Reczulska, H. (2010) The recognition of qualifications awarded by joint programmes, ECA Occasional Paper, ECA, The Hague URL: [www.eaconsortium.net](http://www.eaconsortium.net)
5. Aerden, A. and Reczulska, H. (2012) Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees, ECA Occasional Paper, ECA, The Hague (URL: [www.eaconsortium.net](http://www.eaconsortium.net))
6. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Higher Education, Brussels, 11.7.2013 COM(2013) 499 final. – 15 p.
7. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region Lissabon, April 11, 1997. (URL: <http://conventions.coe.int>)
8. Developing Joint Masters Programmes for Europe. Results of EUA Joint Masters Project. - Brussels, European University Association, 2004–2006.
9. Eurydice network (2012) The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation, EACEA, Brussels, at (URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice>)
10. Horizon Scanning: what will higher education look like in 2020? September 2013 Research Series / 12. – 76 p.
11. Joint programmes from A to Z | 2015 A reference guide for practitioners. – 77 p. 9. [www.ehea.info](http://www.ehea.info)

12. Knight J. Double and Joint Degrees: Vexing Questions and Issues // OBHE, Report for the Observatory on Borderless Higher Education. London, UK.
13. Knight J. Internationalization of Higher Education: New Directions, New Challenges. IAU Global Survey Report 2005 // International Association of Universities. Paris: International Association of Universities, 2006.
14. Kuder M., Obst D. Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context. N.Y.: IIE, 2009.
15. McMahon F. on «Joint and double/multiple degrees in Ireland». (URL: <http://ecahe.eu/assets/uploads/2015/01/Joint-and-Double-Multiple-Degrees-in-Ireland.pdf>)
16. Ministry of Education and Research (2002): «The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process», Stockholm.
17. Ministry of Education, University and Research (2003): Seminar about «Integrated Curricula – Implications and Prospects», Final Report, Mantua.
18. Ministry of Education and Research (2004): «Bologna Follow-Up Seminar Joint Degrees – Further Development», Stockholm. Pavel Zgaga (2004): «Bologna Follow-Up Seminar Joint Degrees – Further Development. Report by the Rapporteur», Stockholm/Ljubljana.
19. OECD(2012), Education at a Glance 2012; OECD Indicators, OECD Publishing. (URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>) Recommendations on the Recognition of Joint Degrees, passed on June 9, 2004.
20. Tauch Ch., Rauhvargers A. Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. - Brussels, European University Association, 2002.
21. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted on 9 June 2004. – 14 p.
22. [http://www.bmbf.de/pub/prager\\_kommunique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/prager_kommunique.pdf)
23. <http://www.jointquality.org>
24. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm)
25. <http://chet.org.za/papers/higher-education-and-economic-development-review-literature>
26. [http://www.accesstosuccess-africa.eu/images/finalconference/eua\\_whitepaper\\_eng\\_web.pdf](http://www.accesstosuccess-africa.eu/images/finalconference/eua_whitepaper_eng_web.pdf)
27. [www.eurorecognition.eu](http://www.eurorecognition.eu).
28. [www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/05/16/de-economische-effecten-van-internationalisering-in-het-hoger-onderwijs.html](http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/05/16/de-economische-effecten-van-internationalisering-in-het-hoger-onderwijs.html)
29. [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint\\_Master's\\_report.1087219975578.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Joint_Master's_report.1087219975578.pdf)

### **3.3. АНАЛІЗ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СТРАТЕГІЧНОГО НАПРЯМУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ (СІКОРСЬКА І. М.)**

Радикальні зміни, що відбулися у світовому співтоваристві в останні десятиліття не могли не відобразитися на сфері вищої освіти. До них можна віднести: глобалізацію професійних знань; інтернаціоналізацію процесів вищої освіти; регіоналізацію діяльності вузів; демократизацію і підвищення автономії вищих навчальних закладів; диверсифікованість видів і типів програм вищої освіти; технологізацію процесів вищої освіти [1, 118–119]. Міжнародне співробітництво в сфері вищої освіти сприяє розвитку даних тенденцій, які, у свою чергу, впливають на характер і масштаби міжнародної діяльності вищої школи.

Світове співробітництво в сфері вищої освіти покликано вирішувати ряд актуальних задач, таких, як: дотримання адекватності змісту і рівня вищої освіти потребам економіки, політики, соціокультурної сфери суспільства; вирівнювання рівня підготовки фахівців у різних країнах і регіонах; зміцнення міжнародної солідарності і партнерства в сфері вищої освіти; спільне використання знань і навичок у різних країнах і континентах; сприяння розвитку вищих навчальних закладів, особливо в країнах, що розвиваються, у тому числі за допомогою фінансування з міжнародних фондів; підвищення конкуренції наукових шкіл і освітніх систем у сполученні з академічною солідарністю та взаємодопомогою [2, 194]. Необхідною умовою підтримки високого рівня якості вищої освіти, та механізмом реалізації зовнішньоекономічних національних інтересів в цілому є міжнародна діяльність ВНЗ.

Проведені дослідження в області міжнародного академічного співробітництва численні і різнопланові. У розвинутих країнах цій темі приділяється особливе місце. Міжнародна діяльність вищих навчальних закладів широко висвітлюється в педагогічній пресі, на міжнародних і міжрегіональних науково-освітніх конференціях. Для західних експертів у сфері вищої освіти розвиток міжнародного академічного співробітництва є стратегічною метою. Освітнім аспектам інтернаціоналізації та міжнародного співробітництва ВНЗ присвячено дослідження таких українських науковців: В. Андрущенко, І. Бабина, Я. Болюбаша, В. Грубінка, В. Журавського, В. Огнев'юк, Л. Ковальчук, В. Кремень, а також закордонних науковців: Ф. Альтбах, А. Арменголь, Б. Брок-Утне, Б. Вачтер, Дж. Вос, Р. Гарвей, Г. ДеВіт, Г. Драйден, М. Квайск, Х. Колан, Р. Морров, Дж. Найт, Б. Нортвейт, С. Рейхерт, П. Скот, У. Тейчлер, К. Торрес, Дж. Уррі, В. Чан та багатьох інших авторів.

Однак незважаючи на розробленість інструментарію міжнародної діяльності вищого навчального закладу та інтерес дослідників, проблема міжнародної діяльності вишу, як і раніше, достатньою мірою не вирішена. Ця ситуація зумовлена такими чинниками:

- недостатньо теоретично розроблені питання, пов'язані з методологією дослідження проблеми;
- фактично відсутні аргументація і єдність в критеріях вибору тих чи інших концептуальних напрямів, що лежать в основі розробки моделі міжнародної діяльності вищої школи.

Незважаючи на єдність в підході до формулювання завдань, форм і засобів міжнародної співпраці, в існуючих наукових дослідженнях практично не розглядається проблема створення комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективній реалізації моделі міжнародної діяльності ВНЗ. Таким чином, актуальність цього дослідження зумовлена:

- 1) характерним для XXI століття процесами глобалізації які неухильно нарощують темпи;
- 2) інтернаціоналізацією вищої освіти;
- 3) набуттям особливої значущості проблеми міжнародної діяльності ВНЗ в контексті Болонських перетворень в останні роки.

Для вирішення поставлених у даному дослідженні завдань комплексно використовувалися наступні методи: аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з досліджуваної проблеми; аналіз концептуальної та нормативної документації з міжнародної діяльності вищої школи; системно-структурний підхід при вивченні явища інтернаціоналізації.

Розробка ефективної моделі міжнародної діяльності ВНЗ в умовах інтеграції стала предметом дослідження педагогів, соціологів, політологів, істориків. Саме в галузі педагогіки проведені наукові дослідження, які, на нашу думку, найбільш чітко і систематизовано описують специфіку і основні тенденції розвитку міжнародного співробітництва в системі вищої школи України, відображають особливості розвитку міжнародного співробітництва, розкривають форми і засоби організації міжнародної діяльності у ВНЗ.

Інтеграція системи вищої освіти України у світову освітню систему за умови збереження і розвитку досягнень та традицій вищої школи – один із принципів державної політики, зафіксований у новому законі про вищу освіту. Міжнародна діяльність вищого навчального закладу – напрям освітньої діяльності ВНЗ з організації системних відносин і взаємовигідного співробітництва з суб'єктами освітнього простору з інших держав. Головними напрямками міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є:

- участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного обміну студентами, аспірантами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками;
- проведення спільних наукових досліджень;
- організація міжнародних конференцій, симпозіумів, конгресів та інших заходів;
- участь у міжнародних освітніх та наукових програмах;
- спільна видавнича діяльність;
- надання послуг, пов'язаних із здобуттям вищої та післядипломної освіти, іноземним громадянам в Україні;
- відрядження за кордон науково-педагогічних кадрів для викладацької та наукової роботи відповідно до міжнародних договорів України, а також прямих договорів вищих навчальних закладів з іноземними партнерами [3, 48].

У цілому ця діяльність охоплює такі стратегічні напрями:

- інтеграція ВНЗ у європейський і світовий освітній простір;



- посилення міжнародних напрямів навчальної та наукової діяльності;
  - отримання додаткового фінансування з боку міжнародних програм.
- Пріоритетні види міжнародної діяльності сучасного вищого навчального закладу:
- міжнародне співробітництво в освітній та науковій діяльності;
  - організація закордонної мобільності студентів і викладачів;
  - створення програми міжнародного обміну студентами;
  - реалізація програм подвійних дипломів;
  - набір іноземних студентів;
  - міжнародні проекти.

Міжнародна діяльність вищих навчальних закладів України певною мірою здійснюється у сприятливих умовах зовнішнього середовища, а саме:

- сприятлива державна політика;
- ефективно діючий Національний Еразмус+ офіс України;
- створена Команда Національних Експертів з реформування вищої освіти;
- представництва закордонних програм і фондів в Україні;
- безліч публікацій вітчизняних та закордонних фахівців;
- вимоги ринку праці.

Внутрішнє середовище формується самостійно у кожному ВНЗ і утворюється із наступних складових:

- керівництво ВНЗ;
- викладачі, студенти, співробітники;
- міжнародний відділ (склад, компетентності, компетенції, розподіл повноважень; роль, функції, завдання);
- академічна культура;
- аесурси.

Оскільки процеси глобалізації впливають на діяльність будь-якої організації, що має відношення до світового ринку послуг, зокрема у сфері вищої освіти, то необхідність функціонування структурного підрозділу, що контролюватиме вплив таких процесів та спрямовуватиме їх у необхідне русло не викликала жодного сумніву.

Робота відділу з міжнародної діяльності – це майже завжди робота, орієнтована на студента, викладача, та на освітню установу в цілому, це завжди творча, та креативна діяльність. Серед багатьох функцій міжнародного відділу хотілось би зупинитися на ключовій, а саме: комунікативній функції, яка поширюється на зовнішні комунікації (інтернет-сторінка ВНЗ, партнерські стосунки, міжнародні конференції (виступи і доповіді викладачів та студентів), електронна пошта, проекти), та внутрішні комунікації (керівництво, викладачі, студенти, структурні підрозділи). Будь-яка діяльність відділу ґрунтується на комунікації. І від того, наскільки цей процес ефективний залежить успіх міжнародного співробітництва. Комунікація може бути прямою, за безпосередньою участю учасників комунікативного процесу на конференціях, семінарах, під час робочих візитів, сумісних міжнародних заходів, у формі електронного листування, та інших сучасних інформаційних технологій. До непрямих комунікацій можна віднести інтернет-сторінку ВНЗ (інформація, мова, стиль), дрес-код під час міжнародних заходів, мова, стиль доповіді на конференціях, поведінкова реакція, знання протоколу. Всі ці навички міжнародної комунікації потребують уваги та майстерності.

На думку багатьох дослідників, міжнародне академічне співробітництво являє собою взаємовигідну і цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освітньої і наукової діяльності різних країн, націлене на обмін інтелектуальними ресурсами (ідеї, нові розробки, навчально-методичні матеріали, технології), розвиток академічної мобільності (обміни студентами, викладачами), а також зміцнення міжкультурних і ділових зв'язків. Структурна перебудова, що відбувається у світовій освіті, викликає в сучасній науці величезний інтерес, що обумовлений, насамперед, переосмисленням ролі знання в розвитку суспільства, а також глибокими змінами, що відбуваються в цьому зв'язку як в освітніх системах окремих країн і регіонів, так і в характері взаємодії між ними. Однією із головних характеристик вищої освіти є процес її інтернаціоналізації, який відрізняється якісно новими характеристиками. Не буде зайвим нагадати, що процес інтернаціоналізації вищої школи розглядається як гарантія конкурентоспроможності держави в глобалізованому світі. Як стверджує канадська

дослідниця Джейн Найт, під інтернаціоналізацією варто розуміти процес інтеграції, що відбувається на інтернаціональному/міжкультурному рівнях освітніх інституцій і стосується процесів навчання, дослідження та послуг [4].

Американський дослідник Ф. Албтбах спільно з Дж. Найт звертають увагу на такі характеристики «інтернаціоналізованого університету»:

- партнерство з закордонними колегами в різноманітних формах;
- створення викладачам умов для стажувань і підвищення кваліфікації за кордоном;
- наявність обов'язкових курсів з елементами міжнародного порівняльного аналізу;
- наявність закордонних викладачів, студентів і науковців, їх активна участь в інтернаціоналізації ВНЗ;
- можливість для навчання і стажувань за кордоном, надана студентам даного університету;
- присутність на усіх факультетах міжнародної спеціалізації або можливість одержання другої кваліфікації з міжнародною спрямованістю;
- високий професіоналізм співробітників відділу по міжнародних зв'язках;
- проведення різних заходів на міжнародному рівні;
- викладання країнознавчих дисциплін та іноземних мов [5].

Одне з головних завдань сучасного ВНЗ – активна інтеграція у світовий освітній простір, що вирішується шляхом включення інтернаціонального виміру у всі аспекти діяльності ВНЗ з метою підвищення якості навчання, науково-дослідницької роботи та формування необхідних компетентностей у випускників. Для більшості вищих навчальних заходів України процес інтернаціоналізації – це процес інноваційний, тому що він:

- служить досягненню інноваційних цілей для вищої школи України;
- використовує нові інноваційні принципи роботи і організаційні форми;
- потребує інноваційного мислення та нових підходів у вирішенні задач.

У цілому можна виділити наступні основні напрями завдання з поширення міжнародної діяльності ВНЗ.

1. Підвищення та укріплення позитивного іміджу ВНЗ на міжнародній освітній арені:

- включення інтернаціонального виміру у всі аспекти управління ВНЗ з метою підвищення якості викладання, навчання, науково-дослідницької діяльності,
- ефективне реформування діяльності ВНЗ згідно з основними положеннями Болонської декларації.

2. Впровадження нових форм співробітництва із закордонними партнерами, науковим та освітніми закладами для взаємовигідного співробітництва, а саме:

- удосконалення форм співпраці згідно підписаних договорів;
- створення стійких міжнародних зв'язків в освітній та науковій діяльності;
- активне використання нових принципів роботи та організаційних форм партнерських відносин.

3. Підвищення престижу ВНЗ на міжнародному освітньому ринку з метою залучення іноземних студентів:

- створення і розвиток навчальних програм із викладанням на іноземній мові на освітньо-кваліфікаційному рівні – бакалаврат і магістратура;
- розробка навчальних програм і курсів спільно із закордонними університетами-партнерами, що приведуть до сумісного визнання ступенів.

4. Підвищення якості освіти та наукових досліджень із залученням досвіду провідних європейських університетів:

- активне використання можливостей міжнародного співробітництва із закордонними ВНЗ для спільно науково-дослідницької роботи та обміну досвідом з викладацької діяльності;
- розширення участі ВНЗ у спільних освітніх та науково-дослідницьких проектах, що фінансуються програмами та фондами.

5. Організація та координація мобільності для студентів і викладачів в рамках договорів або міжнародних проектів та програм:

- розвиток студентської та викладацької мобільності шляхом більш широкого висвітлення, інформування та пропагування міжнародних освітніх програм з метою знайомства з іншими

культурами, вивчення міжнародного досвіду роботи за фахом, а також підвищення рівня володіння іноземною мовою.

6. Досягнення визнання ВНЗ у Європейському Просторі Вищої Освіти (ЄПВО):

- членство в міжнародних освітніх організаціях, асоціаціях, тощо;
- участь у міжнародних конференціях (презентації, доповіді, публікації у збірках конференцій) за кордоном;
- організація та проведення міжнародних конференцій як приймаючий заклад із залученням іноземних фахівців.

7. Створення умов для забезпечення цілісного та системного підходу до інтернаціоналізації освітньої та наукової діяльності.

У разі необхідності або відсутності – створення відповідної структури (відділ, центр, інститут) для розвитку та супроводу міжнародних навчальних програм та спільно наукової діяльності.

Основними напрямками функціонування даної структури можуть бути:

- рекламно-інформаційна діяльність, пов'язана із залученням іноземних студентів на навчання (розробка та випуск рекламних проспектів та буклетів на іноземних мовах, участь у міжнародних виставках та освітніх ярмарках, робота із закордонними агенціями з рекрутингу студентів для навчання за кордоном; інформаційне супроводження на спеціалізованих Інтернет порталах, тощо);
- навчально-методична – сприяння організації навчального процесу за програмами навчання на іноземній мові; проведення літніх шкіл, семінарів та тренінгів із залучення закордонних викладачів та студентів;
- організаційна – листування із кандидатами на навчання; оформлення необхідних документів для отримання в'їзної візи в Україну: організація зустрічі іноземних викладачів та студентів, допомога у розміщенні у готелі або гуртожитку; надання сервісних послуг викладачам, співробітникам та студентам, пов'язаних із їхньою міжнародною діяльністю.

Ресурси, важливі та необхідні для реалізації стратегічних завдань розвитку ВНЗ із міжнародної діяльності:

- висококваліфікований персонал;
- матеріально-технічне оснащення;
- використання сучасних ІТ технологій;
- використання досвіду провідних вітчизняних та закордонних ВНЗ;
- розробка і участь у фондових програмах і проектах.

Міжнародне співробітництво зближує вищі навчальні заклади, розширюючи майбутній ринок праці для випускників. З функціональної точки зору, міжнародне співробітництво дозволяє вишам:

- удосконалювати свою освітню та науково-дослідницьку діяльність, що включає навчання іноземних студентів;
- розвивати академічну мобільність, здійснюючи різні форми обміну викладачами і студентами, адміністративними співробітниками вишу;
- сприяти розвитку інфраструктури ВНЗ, його структурних підрозділів, які беруть участь у міжнародних проектах;
- зміцнювати зовнішню культурну політику держави за допомогою формування в студентів навичок міжкультурної комунікації, організації соціально-культурної взаємодії вітчизняних і іноземних громадян.

Українські вищі навчальні заклади набули автономію і право встановлювати прямі міжнародні контакти, займатися зовнішньоекономічною діяльністю. Істотно розширилася географія міжнародних зв'язків багатьох вишів. Збільшилася кількість студентських і викладацьких обмінів у рамках міжвузівських угод і широкого кола академічних програм, які фінансуються міжнародними організаціями і фондами. Роль міжнародного співробітництва суб'єктів вищої освіти України зростає в міру їх багатопланової і активної участі в різних формах міжнародних науково-освітніх зв'язків і в залежності від державної підтримки у виді законодавчих і нормативних ініціатив, а також фінансових інвестицій.

Сьогодні значно активізувалися контакти між закладами вищої освіти для реалізації включеного навчання вітчизняних студентів за кордоном. Ідея включеного – як правило одно-семестрового навчання – полягає в тому, що українські студенти у закордонному ВНЗ одержують сертифікат про

вивчені дисципліни, отримані кредити визнаються університетом, що направляє на навчання. Іноді навчальні програми розробляються разом ВНЗ-партнерами з різних країн і викладаються викладачами, що поперемінно відвідують дані установи. Результатом такої спільної роботи стає міжнародна освітня програма, у межах якої передбачене одержання двох дипломів, котрі видаються закладами-партнерами. Випускники цієї програми мають більш глибоку професійну підготовку, високий рівень знання іноземної мови, навички роботи в команді, професійні знання та компетенції, адаптовані для праці в багатонаціональних компаніях.

Провідним трендом сьогодення для багатьох вишів є планомірна розробка стратегічних напрямів своєї міжнародної діяльності з урахуванням загальних тенденцій на міжнародному ринку освітніх послуг і свого конкурентного положення. Нові міжнародні освітні програми, розроблені відповідно до оновленого українського законодавства, одержали підтримку міжнародних організацій і фондів. Інтерес студентів до вивчення іноземних мов і бажання закріпити свою кваліфікацію міжнародно-визнаними дипломами і сертифікатами обумовили зростаючий попит на зазначені програми, що готують фахівців до роботи в міжнародному середовищі.

Необхідність активізації міжнародної діяльності ВНЗ обумовлена завданням інтеграції освіти і науки у загальноєвропейський освітній простір, збільшеною потребою суспільства і держави у підготовці фахівця, що відповідає світовим вимогам, здатного вирішувати актуальні завдання розвитку громадянського суспільства і, у зв'язку з цим, потребою вдосконалення міжнародної діяльності в системі вищої школи.

До нових форм, що розвиваються, в області міжнародного співробітництва вишів є інтернаціоналізація навчальних програм. Існує цілий ряд заходів щодо інтернаціоналізації навчальних програм. Це, наприклад, відкриття спеціалізації «Європейські студії», а також міжнародна орієнтація у змісті визначених академічних дисциплін, включення в лекційний матеріал прикладів із закордонної практики, посилання на закордонні джерела. Інтернаціоналізація навчальних програм припускає також спільну розробку навчальних курсів і викладання предметів іноземною мовою за участю викладачів закордонних вузів-партнерів. Для цього потрібні відповідні навчальні матеріали, погоджені графіки роботи викладачів і загальні критерії оцінки робіт студентів. При плануванні й організації аудиторних занять враховується мовна підготовка викладачів і студентів, що знаходяться в міжнародному колективі. Іноді навчальні програми розробляються разом із двома і більше закладами-партнерами з різних країн і викладаються викладачами, що поперемінно відвідують дані установи. Результатом такої міжвузівської роботи стає міжнародна освітня програма, у рамках якої передбачене отримання двох дипломів, які видаються освітніми закладами-партнерами. Процес інтернаціоналізації навчальних програм значно підвищує їх привабливість та йде на користь освітньому процесу в цілому. На наш погляд, це позитивний приклад невтручання центральних державних органів у діяльність вищого навчального закладу, надання йому права вільного вибору зарубіжного партнера та профілю міжнародної навчальної програми. Присудження сумісних ступенів в основному регулюється міжуніверситетськими угодами, а не законодавчими інструментами більш високого рівня. Однак, розвиток таких програм супроводжується багатьма проблемами, найбільш важливими серед яких вважаються:

- фінансове забезпечення учасників програми;
- забезпечення і контроль якості;
- ефективність управління;
- визнання сумісних ступенів;
- рівноправна участь ВНЗ-партнерів у створенні та реалізації програми.

Для вирішення цих проблем необхідними є:

- збільшення та диверсифікація партнерств та джерел фінансування, включаючи європейський та національний рівні;
- залучення бізнесу до фінансування учасників подібних програм;
- створення привабливих умов для залучення закордонних партнерів для реалізації подібних програм.

На жаль, цілий ряд важливих аспектів з розробки сумісних міжнародних програм залишається не з'ясованим.

Вибір тих чи інших форм міжнародного співробітництва з погляду ефективності залежить від цілей, стратегії і тактики міжнародної діяльності конкретного ВНЗ, його активності, ресурсів і досвіду роботи. Міжнародне співробітництво з відомими закордонними вузами-партнерами дозволяє використовувати їхній передовий досвід з удосконалення процесів управління вищими навчальними закладами в сучасних умовах. Це вважається найбільш важливою задачею, оскільки національна система управління вищими навчальними закладами вимагає модернізації і постійного удосконалювання. Так, зовнішньоекономічна сфера діяльності вишу вимагає економічних методів управління, заснованих на матеріальному стимулюванні, і горизонтальну структуру управління, що припускає делегування повноважень на вирішення визначених задач.

Законодавча база для здійснення міжнародного співробітництва суб'єктами вищої освіти України періодично оновлюється і доповнюється. Саме своєчасні і виправдані законодавчі акти і відомчі розпорядження, що регламентують міжнародну діяльність, дають позитивні результати. Сьогодні в Україні діє новий Закон України про Вищу Освіту [6], постанова Кабінету Міністрів України про академічну мобільність [7]. Було оновлено редакцію порядків запрошення і навчання іноземців в Україні та інші законодавчі постанови та акти.

Практичне впровадження нової парадигми вищої освіти в Україні потребує глибоких досліджень міжнародної діяльності, а саме: вивчення історії і досвіду західної вищої школи у створенні фундаменту мобільності всіх учасників навчального процесу в глобалізованому освітянському просторі. Варто зауважити, що академічну мобільність у сфері міжнародного співробітництва вищої школи не можна звести до конкретних дій, технологій або механізмів, пов'язаних із системою обміну вченими, викладачами і студентами навчальних закладів різних країн. Це складний і багатоплановий процес інтелектуального руху, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання. Міжнародна академічна мобільність розглядається також як необхідна умова ефективного розвитку освіти і науки, невід'ємна і вагома частина діяльності університетів. Мобільність студентів та викладачів є одним із основних принципів сучасної вищої освіти. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачують індивідуальний досвід людини, надають можливість дізнатися про різні моделі створення та поширення знань, дозволяють розширити мережу контактів і спілкування, поглибити знання іноземних мов [8, 67].

Крім того, мобільність супроводжується зміцненням зовнішньої культурної політики держави, яке здійснюється за допомогою формування в студентів і викладачів навичок міжкультурної комунікації, організації міжкультурного досвіду вітчизняних і іноземних громадян. Однак процес спілкування представників різних культур може ускладнюватися розходженням менталітетів і незнанням історії, побуту і традицій іншого народу, розходженням у сприйнятті закордонного партнера. Рішення вбачається тут у формуванні у студентів і викладачів навичок міжкультурної комунікації за рахунок якісної мовної підготовки і можливостей взаємодії з носіями іншомовної культури. Якісна мовна підготовка, отримана в стінах українського ВНЗ, може знадобитися його випускнику в його майбутній діяльності, у таких сферах спілкування, як навчально-професійна, соціально-побутова, ділова, культурна. Це, у свою чергу, розширює можливості встановлення особистих і ділових зв'язків із зарубіжними колегами.

Сьогодні досвід вітчизняних ВНЗ з обміну викладачами та студентами в межах партнерських угод та міжнародних програм носить фрагментарний і часто однобічний характер. Розвиток академічної мобільності супроводжується ще деякими складнощами і перешкодами, такими, як: відсутність двосторонніх угод між країнами; істотні розходження в планах і програмах навчання у ВНЗ різних країн; відсутність уніфікації дипломів і учених ступенів, присуджуваних у різних країнах; автономна політика окремих університетів, що не вітає наявності іноземних студентів, мовний бар'єр. До цього переліку проблем можна додати обмежені фінансові ресурси освітніх установ, відсутність кадрів, які б професійно займалися встановленням і підтримкою партнерських відносин із закордонними освітніми установами.

Тут необхідно сказати про одну з важливих функцій міжнародного співробітництва вищого навчального закладу, а саме, – зміцнення зовнішньої культурної політики держави. Це здійснюється за допомогою формування у студентів і викладачів навичок міжкультурної комунікації, організації міжкультурного досвіду спілкування та співпраці вітчизняних і іноземних громадян. Учасники закордонних стажувань і академічних обмінних програм формують у оточення думку про себе, свій

університет, своє місто, свою країну. Вони здобувають для себе визначені вигоди, задовольняючи свої пізнавальні, особисті і професійні інтереси. Університетська освіта на сучасному етапі покликана не тільки знайомити вітчизняних студентів з культурними цінностями рідного суспільства, але і з різними культурами, вчити жити в багатокультурному суспільстві. Однак процес спілкування представників різних культур може ускладнюватися і розходженням менталітетів, незнанням історії, побуту і традицій іншого народу, розходженням у сприйнятті закордонного партнера [9, 43–44].

Міжнародне співробітництво ВНЗ повинне бути в полі зору не тільки самого закладу, регіону, але і держави. Для його успішного здійснення необхідно не тільки матеріально-технічне, кадрове і фінансове забезпечення, але і розуміння стратегічних задач вищої освіти в цілому, наявність чіткої політики в області регулювання міжнародних контактів, аналіз тенденцій розвитку міжнародного співробітництва у світовому освітньому просторі.

Проведений аналіз опублікованих робіт з міжнародної діяльності в сфері вищої освіти дозволив виявити позитивні тенденції розвитку міжнародного співробітництва українських ВНЗ на сучасному етапі. Однак існує ряд проблем, що стримують розвиток міжнародної діяльності вищої школи.

- слабка мовна підготовка більшої частини викладачів і співробітників університету, недостатнє знання протокольних аспектів прийому іноземних делегацій;
- слабке стратегічне планування міжнародної діяльності на рівні університету, факультету;
- недостатній рівень розвитку викладацької і студентської мобільності;
- низька популярність наукових праць співробітників університету за рубежом;
- відсутність в університеті досвідчених фахівців зі складання заявочних матеріалів для участі в спільних міжнародних проектах;
- відсутність програм на навчальних курсах, які викладаються іноземною мовою.

Компетентнісні характеристики фахівця відділу з міжнародних зв'язків можна окреслити таким чином:

- іноземні мови;
- комунікативні навички;
- ділове листування;
- ефективна презентація;
- проектна робота.

Але все вказане вище – далеко не повний перелік того, в чому фахівець повинен мати кваліфікацію та навички. Як показує досвід закордонних ВНЗ, які активно розвивають міжнародну діяльність, керівник міжнародного відділу може опинитися, з одного боку, у центрі інтернаціоналізації, а з іншого – сама міжнародна діяльність переходить із розряду другорядної у розряд пріоритетних стратегічних напрямів розвитку ВНЗ. За таких умов керівник міжнародної служби має бути відповідальним за три ключові складові своєї діяльності:

- 1) ідеї (задача: не тільки запропонувати ідею, але й розробити стратегію її впровадження у життя);
- 2) фандрейзінг (задача: не тільки вміти знаходити фондові програми, розробляти проекти, готувати заявку на додаткове фінансування, але і вміло організувати та координувати реалізацію проектів з максимальною вигодою, для університету та учасників та партнерів проекту);
- 3) послуги (задача: не тільки організувати зустріч, поселення, супровід іноземних студентів та викладачів, але й вміти передбачити, які послуги мають бути затребувані найближчим часом, які послуги мають бути платними, а які – ні).

Іншими словами, керівник та співробітники відділу з міжнародних зв'язків мають бути дійсним професіоналом: мати організаційні здібності, добре знати і орієнтуватися в сфері своєї діяльності, знати свої права, обов'язки та компетенції. Як показують чисельні приклади, зафіксовані у публікаціях американських та європейських реформаторів освіти, успішна інтернаціоналізація ВНЗ прямим чином залежить від визначених характеристик керівника міжнародної служби, його бачення місії, головної мети та пріоритетних задач міжнародної діяльності ВНЗ.

Треба сказати, що змінились та ускладнились вертикальні комунікації та підпорядкування відділів з міжнародних зв'язків, тобто управлінські зв'язки: тобто структури, пов'язані з міжнародною діяльністю можуть зараз підпорядковуватись проректорам з міжнародних зв'язків, з науки, з навчальної роботи, з інноваційного розвитку. Можливі і інші варіанти, бо університети самостійно вирішують, яка схема управління є для нього найбільш продуктивною, тобто тут немає ніяких універсальних рекомендацій.

Процес інтернаціоналізації кожного окремого вишу залежить від його профілю, масштабу, його місії, його трудових і фінансових ресурсів, матеріально-технічної бази, наукового потенціалу, кількості студентів, та кількості та якості професорсько-викладацького складу.

Фахівець у галузі управління міжнародною діяльністю вищої школи повинен мати уявлення про:

- роль і завдання вищої освіти в сучасному суспільстві;
- зарубіжні освітні системи;
- ключові проблеми сучасної вищої освіти;
- основні поняття інтернаціоналізації вищої освіти;
- механізми реалізації академічної мобільності.

Повинен вміти:

- оцінювати якість реалізованих освітніх програм з точки зору ступеня їхньої інтернаціоналізації;
- використовувати позитивний досвід розвитку міжнародної діяльності закордонних університетів у своїй роботі;
- шукати і залучати додаткові джерела фінансування університету.

Вище вже було сказано, що будь-які глобальні проблеми сучасного суспільства пов'язані із морально-духовним, світоглядним потенціалом людини та соціуму, що без корінних змін в галузі освіти вирішити ці проблеми не є можливим. Така можливість може мати місце тільки на шляху інтеграції різних систем освіти, за умови збереження основних національних традицій та особливостей. Процес реформування не є легким для будь-якої системи. Звичні схеми, рамки організації навчального процесу, методи викладання та характер комунікації між студентом та викладачем втрачають свою чинність, суттєво корегуються. На все це суттєво впливає так званий «людський чинник» – тобто те, як саме сприймаються цільовою аудиторією означені реформаційні заходи. Щось сприймається швидше і, відповідно, швидше змінюється, а щось загальмовується через нерозуміння, острахи, небажання більше працювати над собою тощо.

Запорукою успішного реформування вищої освіти, яке переживає сучасна українська вища школа, є безперервне, спеціально організоване, цілеспрямоване та системне спостереження за фактичним станом освітняського процесу. Своєчасна діагностика основних проблем, з якими зіштовхуються ВНЗ може сприяти виваженій та цілеспрямованій корекції певних аспектів проведення реформи, що у кінцевому рахунку оптимізує реформаційний процес [10].

Міжнародна діяльність буде характеризуватися системністю, варіативністю, інноваційністю, креативністю та буде чітко орієнтованою на студента; буде представляти собою сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів (освітній процес, науково-дослідна діяльність, зовнішньоекономічна та організаційно-правова діяльність) і буде реалізована з урахуванням принципів ефективної міжкультурної комунікації, науковості, гуманістичної спрямованості та інтегративності. Ефективне функціонування подібної моделі міжнародної діяльності вишу можливо на тлі комплексу організаційно-педагогічних умов, який включає: організацію мотиваційно-стимулюючого забезпечення міжнародної діяльності у ВНЗ; формування міжкультурної компетентності суб'єктів міжнародної діяльності ВНЗ; створення зовнішньої інформаційно-освітнього середовища.

Проблема міжнародної діяльності сучасного вищого навчального закладу вимагає використання методологічних підходів, що дозволяють забезпечити системність організації процесу міжнародної діяльності на основі активної взаємодії всіх його учасників з орієнтацією на досягнення гарантованого результату. Поєднання системного і діяльного підходів має бути забезпечена організаційна комплексність і ефективне рішення такого завдання.

### Висновки та рекомендації

Проведений аналіз засвідчує загальноосвітню важливість отриманих результатів. Водночас багатоаспектність проблеми, а також сучасні тенденції реформування вищої освіти визначили нові питання і проблеми, які потребують вирішення. Подальше дослідження даної проблематики може бути здійснено в наступних напрямках: модернізація системи управління міжнародною діяльністю ВНЗ за умови інтеграції України до загальноєвропейського освітнього простору, розробка концептуальних положень організації міжнародної діяльності ВНЗ, вивчення особливостей інтеграції освітньої діяльності ВНЗ, підвищення якості міжнародної діяльності вишу у контексті Болонських трансформацій. Міжнародна діяльність ВНЗ стане більш ефективною, якщо, насамперед, буде розроблена стратегія

формування і здійснення міжнародної діяльності ВНЗ, яка буде мати більш системний і діяльний підходи.

На нашу думку, можуть бути запропоновані наступні рекомендації з оптимізації діяльності вищих навчальних закладів України у сфері міжнародного співробітництва:

- доцільніше використовувати вже накопичений досвід міжнародної діяльності провідних ВНЗ, насамперед, учасників європейського освітнього простору як в галузі підготовки іноземних фахівців, так і в сфері реалізації спільних міжнародних освітніх програм, програм академічного обміну тощо;
- активізувати участь у міжвузівських контактах на національному рівні, що може сприяти підвищенню ефективності міжнародної діяльності на основі поширення накопиченого досвіду в цілому;
- українським вишам необхідно бути більш відкритими для порівняльних аналізів якості навчання та процесу інтернаціоналізації на національному і міжнародному рівні;
- регулярно висвітлювати діяльність вишу у спеціалізованих виданнях на національному та міжнародному рівнях, інформація про діяльність вишу повинна бути доступна для потенційних студентів, закордонних партнерів, міжнародної академічної спільноти;
- вимагати наявності професійної підготовки співробітників міжнародної служби, їхньої регулярної перепідготовки.

Міжнародне співробітництво вищої школи значно розширює перспективи розвитку національної вищої освіти в цілому та виступає одним із найважливіших факторів забезпечення інтеграції національної вищої освіти до міжнародного освітнього простору.



### Список використаних джерел

1. Уилсон Л. О необходимости установления условий равноправного партнерства в международном сотрудничестве в сфере высшего образования // Высшее образование в Европе. – Т. XXI. – 2007. – № 3. – С. 116–130.
2. Сикорская И. Н. На пути к Европейскому образовательному пространству: международное сотрудничество вузов // Актуальні проблеми входження вищих навчальних закладів України до єдиного європейського освітнього простору. – К. : Київ Нац.торг.-екон.ун-т, 2005. – С. 193–195.
3. Омелянчук А.І., Сікорська І.М. Міжнародне співробітництво як фактор реалізації політики держави в галузі вищої освіти // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти в контексті Болонського процесу. – Ялта : Кримський гуманітарний університет, 2007 – С. 45–51.
4. Knight J. Internationalisation: management strategies and issues // International Education Magazine. 1993. – Vol. 9, p. 6. – 21–22.
5. Altbach, P. J., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. Boston, MA: Boston College-Center for International Higher Education.
6. Закон України «Про вищу освіту» від 01/07/2014. – URL: <http://mon.gov.ua>.
7. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. – URL: <http://mon.gov.ua>.
8. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
9. Wendy W. Chan International cooperation in Higher education: theory and practice // Journal of Studies in International Education. – Vol. 8. – 2004. – 1 Spring. – P. 32–55.
10. Education at a Glance 2012: Highlights-OECD. – URL: <http://www.oecd.org/edu/highlights.pdf>.



### ВИСНОВКИ

Здійснений аналітичний огляд наукових джерел і документів переконливо підтвердив, що інтернаціоналізація вищої освіти є одним із визначальних пріоритетів і каталізаторів її розвитку в усьому світі і, водночас, вона є принципово багатовимірною у своїх передумовах, стимулах, цілях, цінностях механізмах здійснення, національних і наднаціональних моделях і формах, очікуваних результатах, передбачуваних і непередбачуваних, позитивних і негативних наслідках. Немає якоїсь однієї універсальної і ефективної моделі інтернаціоналізації. Кожен регіон, кожна країна і кожний вищий навчальний заклад мають розробляти і впроваджувати власну модель, виходячи зі своїх власних інтересів, пріоритетів, можливостей і ресурсів.

Але у цій принциповій багатовимірності є і не менш принципова культурно-гуманітарна єдність у базових принципах, цінностях і цілях. Ця принципова культурно-гуманітарна єдність не просто фіксується, а спеціально і послідовно наголошується в усіх установчих і нормативних документах світового і європейського рівня. Наголошено на необхідності її забезпечення і відтворення і у теоретичному дискурсі інтернаціоналізації. Саме у збереженні культурно-гуманітарного фундаменту інтернаціоналізації вбачається головний запобіжник для уникнення, або хоча б пом'якшення її негативних наслідків. До основних складових такого фундаменту відносять інтеркультурний діалог у міжкультурному співробітництві, заснований на принципах взаємної поваги, толерантності, визнання і рівноправності, солідарності, міжустановче співробітництво, засноване на чесному партнерстві і взаємній вигоді, цінностях академічної чесності, якості, рівноправного доступу, соціальної і глобальної відповідальності, транспарентності та відкритості тощо.

Переваги інтернаціоналізації вже достатньо повно і чітко розкриті і згруповані по таких основних категоріях, як політичні, економічні, академічні, культурні і соціальні. Не менш докладно описані і основні виклики і ризики інтернаціоналізації вищої освіти – комодифікація, комерціалізація, культурна і мовна гомогенізація, англосаксонізація, уніфікація і стандартизація, зниження якості освіти, загроза «освітнього рабства» і неоколоніалізму, «відтік мізків», спустошення аудиторій і дискваліфікація національних кадрів в наслідок відтоку студентів і припливу іноземних викладачів і відсутності належного балансу експорту та імпорту у ході інтернаціоналізації вищої освіти тощо та ін.

Основні події у ході інтернаціоналізації розгортаються на рівні вищих навчальних закладів. Саме вони мають розробляти і здійснювати ефективні програми і плани міжнародної діяльності, інтернаціоналізації свого закладу і послідовного його просування у світовому освітньому просторі для удосконалення своєї навчальної, наукової і сервісної діяльності і підвищення своєї конкурентоспроможності у новому, глобалізованому та інтернаціоналізованому освітньому середовищі.

Але не менш важливе значення має і підтримка інтернаціоналізації вищої освіти на державному рівні, розробка загальнонаціональної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти із чітким визначенням її пріоритетів, механізмів і державних ресурсів, спрямованих на її стимулювання і підтримку.

Інтернаціоналізація може стати найважливішим ресурсом розвитку університетів, їх академічного і культурно-гуманітарного потенціалу, а через це і розвитку країни – її людського капіталу, інтелектуального, наукового, економічного, політичного, соціального, культурного потенціалу, якщо процес інтернаціоналізації вищої освіти буде ефективно керований і правильно стратегічно спрямований, постійно перебуваючи під пильним контролем усіх зацікавлених суб'єктів освітнього процесу.

Ані вищі навчальні заклади, ані держава не мають обчислювати ступень інтернаціоналізації виключно у кількісних показниках, а мають приділяти увагу її якісним характеристикам.

Не зважаю на те, що у світі, а також у Європі мобільність студентів вже не вважається виключним пріоритетом інтернаціоналізації і все більший наголос робиться на «інтернаціоналізації вдома» і розвитку стратегічного партнерства між країнами і вищими навчальними закладами, але значення мобільності, особливо для України, де її рівень є вкрай низьким, не слід і применшувати. Водночас академічну мобільність у сфері міжнародного співробітництва вищої школи не можна зводитися виключно до конкретних і фрагментованих дій, технологій або механізмів, пов'язаних із системою обміну вченими, викладачами і студентами навчальних закладів різних країн. Це складний і багатоплановий процес інтелектуального руху, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання. Міжнародна академічна мобільність має розумітися як частина всеосяжної, комплексної і внутрішньо узгодженої стратегії розвитку освіти і науки, необхідна передумова для

оновлення навчальних програм, підвищення якості навчальної і наукової діяльності, налагодження партнерських відносин між країнами і університетами.

Потужним інструментом для розгортання та інтенсифікації інтернаціоналізації вищої освіти є запровадження системи спільних/подвійних ступенів. Його застосування сприяє підвищенню якості та взаємному визнанню кваліфікацій, залученню талантів і поглибленню партнерства, набуттю міжнародного досвіду, міжкультурних компетентностей та працевлаштуванню випускників. Таким чином, навіть у своєму інструментальному вимірі інтернаціоналізація вищої освіти зберігає свою культурно-гуманітарну складову. Саме за умови такого збереження, коли інструмент застосовується у перспективі бачення і дотримання культурно-гуманітарних цілей, можна уникнути чисельних негативних наслідків, як виникають при комерціалізації і комодифікації інтернаціоналізації вищої освіти. У даному випадку – уникнути шахрайських схем по тиражування фальшивих дипломів і ступенів, за якими не стоїть жодна кваліфікація і якість освіти. Аналіз показав, що імплементація програм спільних/подвійних ступенів є актуальною для країн Європейського простору вищої освіти. Ця співпраця буде й надалі стимулювати розвиток спільного контролю якості, визнання ступенів і кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти, а також прозорість і суміжність систем вищої освіти, мобільність студентів і викладачів, міжнародне працевлаштування випускників, європейський вимір дослідження і привабливість європейської освіти. У такому разі Україні цілком доцільно приєднатися до реалізації цієї програми, при усвідомленні і врахуванні тих можливих негативних наслідків, про які згадувалося вище.

Проаналізовані нормативні документи у сфері вітчизняної освітньої політики чітко і однозначно декларують європейський вектор суспільно-політичного розвитку нашої країни на основі імплементації та утвердження базових європейських цінностей через інтеграцію системи вищої освіти України у Європейський освітній простір.

Ключовою проблемою міжнародної освітньої політики, як показав аналіз документів ЮНЕСКО, є розвиток безперервної освіти, що включає в себе освіту для дорослих. Відповідно багатьох країнах освітня політика свідомо спрямовується на створення формально-неформального континууму навчання впродовж життя як основи сталого суспільного розвитку. Освіта для дорослих виступає ключовою ланкою в системі освіти впродовж життя, що саморганізується відповідно до викликів нового способу цивілізаційного розвитку. Вона передбачає спосіб навчання, який відрізняється від способу навчання дітей і, отже, ґрунтується на принципово інших передумовах. Основною вимогою є те, що дорослі повинні брати на себе відповідальність за своє навчання і мати змогу це зробити. Вирішальною умовою успішності навчання дорослих є те, щоб програми освіти і практика навчання були тієї чи іншою мірою пов'язані з життєвими проектами тих, хто навчається, а вчителі поважали, підтримували і навіть вимагали цього. В Україні цей важливий стратегічний напрям розвитку освіти, який має виражений гуманістичний потенціал, оскільки орієнтований на постійний саморозвиток і самотрансформацію особистості, розроблений ще недостатньо і практично не знайшов відображення у стратегіях інтернаціоналізації вищої освіти.

При розробці стратегій інтернаціоналізації вищої освіти і вищого навчального заклади треба усім відповідальним за це дотримуватися перспективи методологічного космополітизму, а не архаїчного націоналізму чи абстрактного глобалізму, тобто узгоджувати національні інтереси, пріоритети і ресурси із глобальними вимогами і викликами в освітній сфері, а також додатковими можливостями, що надають євроінтеграційні процеси у цій царині. Треба також усвідомлювати ризики і негативні наслідки некритичного застосування неоліберальних підходів і керуватися методологічними напрацюваннями концепції «критичної соціальної філософії освіти», а також спиратися на розуміння контексту інституційних тенденцій суспільної практики.

Інтернаціоналізація вищої освіти має застосовуватись як інструмент її реформування для розв'язання ключових проблем глобалізованого світу, для радикальної перебудови освіти у напрямі її демократизації і прогресивних соціальних змін. У вирішенні цих проблем необхідно зберегти культурно-гуманітарний вимір і призначення освіти, зробити її соціальним інститутом, який слугує інтересам суспільної більшості.

В умовах сучасних глобалізаційних змін виживання і подальший розвиток людства в цілому і окремих його цивілізаційних структурних елементів безпосередньо залежить від вироблення та ефективного застосування механізмів міжцивілізаційних і міжкультурних взаємодій, що ґрунтуватимуться на людиноцентричних та культуроцентричних світоглядних принципах, які здатні формуватися лише в таких сферах, як культура, освіта, наука. У світлі сучасних освітніх стратегій,

пов'язаних із інтеграцією, уніфікацією та гомогенізацією освітніх процесів та технологій необхідно захищати та зберігати аксіологічне розуміння вищої освіти та її світоглядне призначення – формувати та гармонізувати індивідуальні, суспільні та цивілізаційні цінності та ідеали.

Результати аналітичного огляду можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, ВНЗ України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України, керівниками і співробітниками міжнародних відділів вищих навчальних закладів і позитивно вплинути на процес реформування вищої освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами. Матеріали і результати аналітичного огляду можуть також становити інтерес для дослідників, викладачів, молодих науковців, магістрів, студентів, а також всіх, хто цікавиться проблемами інтернаціоналізації вищої освіти і її культурно-гуманітарними стратегіями.

**Теоретичний  
та науково-методичний  
часопис**

## **«Вища освіта України»**

**№ 3 (додаток 2)**

**Тематичний випуск  
«Європейська інтеграція вищої освіти України  
у контексті Болонського процесу»**

Комп'ютерне верстання О. Базильчук  
Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 40,0  
Тираж 300 пр. Зам. 193

«Видавництво Ліра-К»  
Свідоцтво № 3981, серія ДК.  
03067, м. Київ, вул. Прилужна 14, оф. 42  
тел./факс (044) 247-93-37; 450-91-96  
Сайт: [lira-k.com.ua](http://lira-k.com.ua), відділ збуту: [lira-k@ukr.net](mailto:lira-k@ukr.net),  
редакція: [zv\\_lira@ukr.net](mailto:zv_lira@ukr.net)