

Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

**Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду
щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства**

Препринт (аналітичні матеріали)

Частина I

Київ – 2018

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
(від 27 грудня 2018 р., протокол № 11/2)*

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: препринт (аналітичні матеріали) (Частина I) / В. Зінченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. В. Зінченка. – К.: ІВО НАПН України, 2018. – 113 с.

У препринті аналітичних матеріалів викладено теоретичні основи стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Основну увагу приділено глобальним інституційним трансформаціям, трансформативним стратегіям вищої освіти, проблемі якості, особистісно орієнтованим стратегіям, мультикультурності, комунікаційним стратегіям вищої освіти.

Упровадження аналітичних матеріалів сприятиме підвищенню рівня і якості інтернаціоналізації вищої освіти України, формуванню світоглядного підґрунтя для стимулювання і забезпечення стійкого розвитку суспільства, підвищенню соціальної відповідальності вищої освіти і зміцненню її функції служіння суспільству.

Для науковців у галузі філософії і педагогіки, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів закладів вищої освіти.

Зміст

Вступ	5
Розділ I. Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки (Віктор Зінченко)	7
Аналіз стану і процесів сучасних глобальні системних інституційних трансформацій у контексті потреб стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки	7
Сучасні моделі інституалізації та проблеми і завдання аналізу глобальних трансформацій	9
Контекст глобальних суспільних освітньо-виховних проблем при формуванні стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки	10
Концептуальні філософсько-педагогічні засади стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки	14
Цілі стійкого розвитку освіти та науки як інтегративна складова глобальної стратегії суспільного розвитку на всіх рівнях.....	16
Освіта як ключова сфера та напрям стійкого розвитку.....	17
Механізми реалізації	17
Які варіанти мають освітні інституції для реалізації цілей стійкого розвитку?.....	17
Освітні концепції для трансформації нашого глобального світу	18
Міжнародні організації та «The 2030 Agenda for Sustainable Development»	18
Висновки	19
Розділ II. Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства: теоретико-методологічні основи (Людмила Горбунова)	21
Планетарний контекст викликів для стійкого (збалансованого) розвитку	21
Напрями стійкого розвитку для Нового світу	28
Освіта для майбутнього	28
Вища освіта для стійкого розвитку: стратегії глобального громадянства.....	29
Порядок денний Глобальної освіти – 2030	31
Освіта для стійкого розвитку – ключовий інструмент досягнення Цілей стійкого розвитку	33
Ціль 4.7 (SDG)	34
Міждисциплінарні ключові компетентності для досягнення Цілей стійкого розвитку.....	35
Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в політику і стратегії	37
Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в педагогічну освіту.....	38
Ключові педагогічні підходи в Освіті для стійкого розвитку	38
Трансформативне навчання для стійкого розвитку	40
Теорія трансформативного навчання	41
Висновки	47
Розділ III. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості (Сергій Курбатов)	48
Якість вищої освіти в контексті інтернаціоналізації для сталого розвитку в науковій літературі	48
Форми міжнародного співробітництва в процесі забезпечення якості вищої освіти при формуванні European Higher Education Area (Європейського простору вищої освіти – EHEA)	56
Міжнародні університетські рейтинги як неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти та інтернаціоналізації академічного середовища	60
Висновки	66

Розділ IV. Мультикультурні виміри стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства (Ірина Сікорська)	67
Мультикультуралізм та його вплив на освіту, освітню політику та академічне середовище	67
Вплив організаційної культури закладів вищої освіти на стратегії інтернаціоналізації вищої освіти	71
Розділ V. Особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісні виміри): теоретичні основи (Ірина Степаненко).....	76
Постановка проблеми, на вирішення якої спрямовано дослідження, і методологія дослідження	76
Актуальність теми дослідження.....	76
Методологічний потенціал критичної педагогіки для розроблення і впровадження особистісного підходу у вищій освіті для стійкого розвитку	81
Філософія конструктивізму і її освітні виміри	87
Теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства	90
Нова концепція стійкого розвитку як теоретична основа особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти.....	90
Підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку	92
Висновки	96
Розділ IV. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: теоретичні основи (Оксана Шипко).....	99
Постановка проблеми	99
Ключові поняття	100
Комунікація у вищій освіті на основі принципів стійкого розвитку.....	102
4 Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності і стійкого розвитку закладу вищої освіти	107
Висновки	111

Вступ

В останні роки в усіх нормативних документах світового і європейського рівня, а також у наукових публікаціях наголошується, що інтернаціоналізація вищої освіти не є самодостатньою метою, а має служити цілям підвищення якості освіти і підсилення її соціальної функції забезпечення інтересів стійкого розвитку суспільства. На світовому рівні розроблено нові глобальні цілі стійкого розвитку, зафіксовані у документі ООН «The 2030 Agenda for Sustainable Development» («2030 Порядок денний для стійкого розвитку»), прийнятому 23-24 вересня 2015 року. У цьому документі запропонована нова, холістична концепція стійкого розвитку, і, як очікується, її комплексні, далекосяжні та людино-центровані цілі й завдання будуть включені у порядок денний усіх націй і народів та усіх сегментів суспільства.

Нові цілі стійкого розвитку є універсальними, і всі держави-члени зобов'язані спробувати їх досягти шляхом багатостороннього співробітництва у тісній співпраці з громадянським суспільством, бізнесом, науковим співтовариством і установами ООН. Ці цілі мають бути інтегровані і до комплексної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, особливо у такі її складові, як інтернаціоналізація навчальних програм і планів (так звана «інтернаціоналізація вдома») і міжнародне співробітництво і партнерство.

Увесь комплекс цих «політичних педагогік» ще недостатньо імplementований у вищу освіту України і не сприймається як пріоритетний напрям освітніх реформ, тоді як в документах і доповідях ЮНЕСКО і ООН постійно наголошується, що освіта має бути не тільки пропуском на ринок праці, а має потужний потенціал формувати стійке майбутнє і кращий світ. Саме ця ідея покладена в основу нашого наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», що зумовлене, насамперед, необхідністю дослідження проблеми відповідності стратегічних орієнтирів вищої освіти і її конкретних освітніх моделей потребам цивілізаційного поступу у напрямі формування стійкого майбутнього, забезпечення миру, взаємного порозуміння, взаємної поваги і турботи про навколишнє середовище. Звернення до даної проблематики зумовлено й нагальними практичними потребами реформування вищої освіти відповідно до світових стандартів якості та існуючих цільових пріоритетів.

Препринт аналітичних матеріалів «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», підготований в рамках виконання наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства» розкриває теоретичні і концептуальні основи недостатньо досліджених у вітчизняному науковому полі питань глобальних інституційних трансформацій, трансформативних стратегій вищої освіти, проблеми якості, особистісно орієнтованих стратегій, мультикультурності, комунікаційних стратегій вищої освіти.

Зокрема, у розділі «Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки» В. Зінченко відзначає, що швидкому поступові глобалізації вищої освіти і науки сприяє бурхливий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій та опанування світом ідеї мережевого способу організації суспільної діяльності. Виходячи з того, що явища інтеграції і глобалізації швидко наростають, а їхні властивості визначаються законами, які диктує панівна тенденція глобального розвитку, ці явища набувають особливого значення в першу чергу для малих країн і тих, що стали на шлях інтенсивного розвитку чи пошуку моделі економіко-суспільної інтенсифікації та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, в тому числі й для України. Звертаючись до іманентного змісту інституційних проблем інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, слід відмітити, що наукова рефлексія завжди була присутня в надрах глобалістичного знання визначально, так як виявлення її змісту було пов'язано з виявленням осмислення єдності буття природного і соціального, а всередині останнього – у єдності освітньо-наукового, політичного, економічного інститутів суспільства.

У розділі «Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства: теоретико-методологічні основи» Л. Горбунова, зазначає, що освітня політика має бути спрямована на стратегічну мету соціального розвитку – формування глобального громадянського суспільства як нової планетарної спільноти, відповідальної за майбутнє людства і планети Земля.

У розділі «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості» С. Курбатов констатує, що стратегії інтернаціоналізації для сталого розвитку в аспекті якості включають три основні рівні: на *глобальному рівні* мова йде про взаємодію національних систем вищої освіти в загальнопланетарному масштабі, *загальноєвропейський рівень* стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості включає в себе формування певних уніфікованих стандартів якості для всіх освітніх систем та інституцій, які є частиною

Європейського простору вищої освіти та Європейського простору дослідження, *інституціональний рівень* стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості допомагає кожному закладу вищої освіти визначити власну траєкторію інтернаціоналізації, спираючись на такий неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти, як міжнародні університетські рейтинги.

У розділі *«Мультикультурні виміри стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства»* І. Сікорська наголошує, що проблеми культурного різноманіття та мультикультуралізму пов'язані, перш за все, з соціально-економічною та політичною нерівністю та непорозумінням між людьми з різним культурним походженням та етнічною приналежністю, а це дає підґрунтя для підвищеного імперативу щодо розвитку мультикультурної освіти як освіти, яка має допомогти жити разом у мультикультурних суспільствах.

У розділі *«Особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісні виміри): теоретичні основи»* І. Степаненко проаналізовано і визначено теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та теоретичні основи їх ціннісних вимірів. Обґрунтовано, що особистісно орієнтована ціннісна освіта є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації, узагальнені у «Порядку денному 2030». Від освіти, її ціннісних засад і реалізації її ціннісного потенціалу залежить стійкий розвиток суспільства. Визначено, що освіта для стійкого розвитку має бути не просто відповідним чином профільована і зорієнтована на формування відповідних професійних компетентностей. Вона має бути пронизана новим ціннісним дискурсом стійкості. Ціннісний вимір є фундаментальним і наскрізним для концепції стійкого розвитку і він має бути наскрізним у вищій освіті для стійкого розвитку. Для «освіти майбутнього» затребуваними є інтеграція особистісного і ціннісного підходів. Причому у цій інтеграції ціннісний підхід є провідним, оскільки він визначає, яку саме особистість, які саме особистісні якості і особистісні світоглядні орієнтації мають бути сформовані і розвинуті у процесі освіти.

У розділі *«Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: теоретичні основи»* О. Шипко зазначає, що саме комунікація є засобом розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи осмислення проблем, пошук шляхів їх розв'язання, соціальну еволюцію, та доходить висновку, що формування комунікаційних стратегій у вищій освіті визначають, з одного боку, сучасні тенденції розвитку суспільства на засадах стійкості, підґрунтям яких слугує програмний документ ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року», з іншого – глобальне конкурентне середовище функціонування закладу вищої освіти.

Наукове дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства» спрямовано на розроблення стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства, яка б забезпечувала вирішення подвійного завдання – підвищення ефективності та соціальної відповідальності вищої освіти як стратегічного ресурсу стійкого розвитку суспільства, з одного боку, та більш повної реалізації її соціокультурного і людинотворчого потенціалу, з іншого.

Напрямок дослідження визначено вимогами розроблення стратегії реформування вищої освіти України та її нових моделей, які б відповідали потребам стійкого розвитку українського суспільства, були релевантні керівним принципам «2030 Порядку денного для стійкого розвитку», прийнятого ООН, і керівним принципам європейської політики розвитку вищої освіти в умовах інтернаціоналізації.

Розділ I.
Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства
в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки

*Віктор Зінченко,
доктор філософських наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України*

**Аналіз стану і процесів сучасних глобальні системних інституційних трансформацій
у контексті потреб стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки**

Безперервність процесів світового суспільно-економічного розвитку, глобальних інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, глобальної громадянської інституалізації у процесі самоорганізаційних трансформацій, якісне управління/самоуправління ними, їхня інтенсивність можуть бути забезпечені лише за суспільних умов принципово нового демократичного характеру.

Однією з головних ознак сучасного етапу розвитку світової цивілізації є глобалізація всіх сфер суспільного життя людини – культурної, інформаційної, економічної. Виникають і розробляються різного роду концепції глобалізації. Для розуміння сучасного світу як єдиного цілого, економіко-соціальної системи, довгий час широко використовувався термін **«інтернаціоналізація»**.

У науці раніше йшла мова лише про інтернаціоналізацію економіки, суспільного і культурного життя тощо¹. Однак нині це поняття поширилося на усі системні та інституційні рівні й структури.

Зараз усе частіше для характеристики процесів, що відбуваються у світі, починає вживатися слово **«глобалізація»**. За зміною термінів приховуються істотні зміни процесів, які відбуваються у масштабі земної кулі.

Глобалізація припускає зрощення соціумів та економік (й усіх їхніх інститутів – у тому числі, освітньо-наукових) усіх країн в одну єдину суспільно-економічну систему з перспективою подібної політичної та ідеологічної уніфікації й можливої (хоча й не завжди бажаної), культурно-духовної стандартизації в межах світової суспільної системи².

Внаслідок чого постає потреба інтегративною концептуалізації та наукового синтезу існуючих концепцій та теорій відповідного напрямку. Нам видається, що повинен бути сформований новий тип соціального контракту між суспільством і громадянами, який з необхідністю повинен бути включений в сучасні інституційні системи³.

У той же час це по-різному виявляється на ґрунті різних національних культур, і через це специфіка суспільно-економічного розвитку в сучасному глобалізованому світі має вибудовуватися на базі міжкультурного діалогу різних країн, соціальних систем та громадянських інститутів⁴. Нарешті, така система інституалізації, повинна включати в себе ідеї безпеки суспільства і культури від руйнівного впливу антикультури і антицінностей.

У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатомодельність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності⁵.

Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних з:

- необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства;

¹ Gill S. The Constitution of Global Capitalism, paper presented to the British International Studies Association, University of Manchester, UK, available at: <http://www.theglobalsite.ac.uk/press/>.

² Див. детальніше: Zinchenko V. Humanistic Values and Enlightenment Strategies of Global Society in the Potential of the Sustainable Development of Democracy // American Research Journal of Humanities and Social Sciences. – vol 4. – №. 1, 2018. – 1-13.

³ Sintschenko V. Globale Transformationen der Gegenwart. – Band 1. Systemischen globale Transformation. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. – 244 s. – S.239.

⁴ Petrow Nina. Internationalisierung der Hochschulausbildung in Deutschland//Sozial Extra. – 2013. – Volume 37, Issue 5. - P. 10–12.

⁵ Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren»// Weiterbildung/Bildungspolitik. Veröffentlicht: Dienstag, 12. September 2017: <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen>.

- підвищенням вимог до рівня і якості освіти.

Практично в кожній розвиненій країні є багатий досвід побудови системи вищої освіти. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок та можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі. Тому, ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти. Це вже стосується як галузі соціальної складової філософії освіти, так і сфери менеджменту освіти.

Сьогоднішньому світу притаманний значний ступінь *інтегрованості* та *інтернаціоналізації*. Національні економіки, міжсуспільні зв'язки, міждержавні відносини поступово стають все більш інтегрованими. Відбулося свого роду «стиснення» світового простору, який вимагає нових форм взаємовідносин та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки.

Реальність полягає у тому, що *глобалізація* являє собою об'єктивне та абсолютно невідворотне явище сучасності, яке можна уповільнити засобами економічної політики (що і відбувається у ряді випадків), але не можна зупинити або «відмінити», оскільки це імперативна вимога сучасного суспільства та науково-технічного прогресу⁶.

Останні десятиліття спостерігалось зростання *інтеграційних процесів* у світі, розвиток тенденцій до спільного вирішення країнами своїх завдань. Інша відмінність пов'язана з науково-технічною революцією і становленням «*інформаційного суспільства*».

Революція в технологічних процесах, у свою чергу, служить причиною значних зрушень в ієрархії нації, передумовою для чого є інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки⁷.

Місце країни в сучасному світі сьогодні більше визначається якістю людського капіталу, станом освіти і ступенем використання науки і техніки у виробництві.

Багатство у обсягах робочої сили і сировинних матеріалів все менше можна розцінювати як конкурентну перевагу – у відповідності з тим, як знижується частка цих факторів у створенні вартості усіх продуктів. З причин такого необоротного розвитку стає все більш ймовірним, що країни, котрі розвиваються, можуть досягти успіху виключно на основі своїх корисних копалин і відповідно більш дешевої робочої сили⁸. Однак цей процес все ж таки далеко не тотожний реальній універсалізації глобальної спільноти.

Інакше кажучи, окрім певних реалій глобалізації, інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, у світі співіснують також не менш реальні тенденції регіоналізації, дисоціації і навіть асоціалізації.

При дослідженні суспільного майбутнього та *інституційних трансформацій* для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки акцент необхідно робити рівномірно і на аналіз цінностей, і на аналіз соціальних інститутів, що дозволить усвідомити реальні механізми практичної побудови нового суспільства з урахуванням глобалізаційних процесів.

Звертаючись до іманентного змісту інституційних проблем інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, слід відмітити, що наукова рефлексія завжди була присутня в надрах глобалістичного знання визначально, так як виявлення її змісту було пов'язано з виявленням осмислення єдності буття природного і соціального, а всередині останнього – у єдності освітньо-наукового, політичного, економічного тощо буття. Така єдність реалізує цільову функцію і забезпечує управляючий вплив по відношенню до соціуму у вигляді практично-перетворювальної діяльності або суспільної, економічної і політичної влади над простором.

У сучасних умовах «протиріччя глобалізму та імперіалізму» не можуть бути підведені під загальні формули, такі, як «універсальні протиріччя між працею і капіталізмом», і тим більше не можуть бути вирішені ними.

⁶ Bello W. Economic Crisis Shakes Old Paradigms. As our global economic and ecological crises converge, neither neoliberalism nor Keynesianism can cure what ails us//Foreign Policy in Focus. http://fpif.org/economic_crisis_shakes_old_paradigms/.

⁷ Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP, www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.

⁸ Human Development Report 2016. – New York, Oxford: Oxford University Press, 2016. – 290 p.

Тому основною метою у даному контексті є – проаналізувати стан досліджень перспектив і стратегій стійкого розвитку суспільства у процесах інституалізації світової глобальної системи як цілісної і багаторівневої сфери взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів та людини у контексті інтернаціоналізації освітньо-наукового простору з метою розроблення теоретичного і прикладного інструментарію.

Одержані і викладені результати уможливають подальшу комплексну і галузеву розробку різноманітних аспектів сталого розвитку суспільства, інтернаціоналізації системи вищої освіти в умовах інституційної глобалізації, відповідної методології не тільки в межах окремих наукових напрямів та навчальних дисциплін, а й на рівні загальнонаукового, філософсько-освітнього і педагогічного, соціально-філософського і суспільно-економічного, політичного і державно-управлінського аналізу, застосовуватися у дослідженнях в сферах соціальних, педагогічних, політичних, економічних наук, державного управління.

Сучасні моделі інституалізації та проблеми і завдання аналізу глобальних трансформацій

Сучасні моделі інституалізації та самоорганізації систем соціуму мають вибудовуватися навколо базових засновків: *інтелектуальне і моральне просвітництво, громадянська інституалізація, суспільно значущі моделі суспільного управління.*

Дослідження загальних полікультурних контекстів суспільного розвитку робить очевидним, що розроблення нового типу суспільного розвитку повинна стати пріоритетною сферою соціальної інституалізації.

Інституалізоване громадянське суспільство є фактором суспільно-культурним, що включає у себе відношення людини до засобів не тільки матеріального виробництва, але і свого самовиробництва як суспільної, культурної істоти.

В ідеї громадянського суспільства виражається історична тенденція переходу до свободи від політичного та економічного детермінізму, завдяки чому людина стає співвласником всезагальних умов свого особистого розвитку, незалежно від виконуваних нею соціально-економічних функцій і ролей⁹.

Для сучасної наукової думки, суспільствознавчої і соціально-філософської, економічної і політичної та управлінської теорій, інтеграція розвинених суспільств у сучасній «*неокапіталістичній*» (або «*неоіндустріальній*», «*постіндустріальній*», «*пізньокапіталістичній*»¹⁰ за іншою термінологією) фазі їхнього розвитку є об'єктом спеціальних досліджень того, яким чином сучасним розвиненим державам вдається інституалізувати і контролювати соціально-економічні і політичні взаємини.

Це перш за все – **аналіз глобальних інституційних, світоглядних і суспільних трансформацій, функціонування ідеології, системи освіти і засобів масової комунікації, методів обмеження соціальної боротьби рамками формалізованої суспільної системи, і передусім у межах розвитку наявних суспільних інститутів та, зокрема, контролю за ринком.**

Сучасна наука констатує наявність у сучасному суспільстві чужорідних людині соціальних станів і сил, які не тільки не вдалося ослабити, але більше того – сьогодні людина і людство потрапили у такі жорсткі залежності і небезпеки, які не просто загрожують перетворити їх у об'єкт непідвладних їм соціальних відносин, але і ставлять під загрозу у глобальних масштабах самі основи людського життя. Ці проблеми можуть бути вирішені лише у світовому масштабі.

У новій економіці багатство визначається володінням гуманним капіталом – **знання стали не тільки самостійним чинником виробництва, а й головними в усій системі чинників.** Формування нової економіки – результат розвитку нових знань¹¹. Оцінки показують, що подвоєння знань відбувається кожного десятиліття. Це пов'язано з тим, що саме вони у вигляді інформації як систематизованих даних зростаючими темпами змінюють вигляд сучасного світу.

Назріла необхідність не просто удосконалення інституційного рівня глобального суспільства, а й здійснення докорінної перебудови мислення, розроблення і впровадження нових підходів, організаційних форм і методів формування стратегій його розвитку. Висхідним стало поняття глобалізації – з якого

⁹ Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с. – С.11.

¹⁰ Marcuse H. Kritik der reinen Toleranz. – F.a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993. – 127 s.

¹¹ Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. – P.: L'Harmattan, 2017. – 238 p.

розглядаються процеси суспільної трансформації та інституалізації, а точніше, – трансформаційна інституалізація.

Глобалізація – це явище дуально-трансформаційне, оскільки ще з початку свого виникнення перебуває у стані т.зв. «динамічної рівноваги, тобто постійно супроводжується рівноцінними і рівно вагомими явищами – еволюції, прогресу і революції (соціальної, економіко-виробничої, політико-правової, науково-технічної, політико-правової, державно-ідеологічної тощо) з одного боку і регресу, деволуції – з іншого. Однак, саме революція (революційні трансформації світового рівня) є і умовою, і діалектичним станом глобалізації. Тому цей процес (глобалізація) відбувається одночасно як у формах інтеграції, уніфікації, інтернаціоналізації, експансії, так і – регіоналізації, деглобалізації, альтерглобалізації тощо¹².

Контекст глобальних суспільних освітньо-виховних проблем при формуванні стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки

Щоразу більшу кількість прихильників у філософії освіти, педагогіці й соціології освіти у розвинених країнах отримує точка зору про те, що суспільство потребує особистості, якій притаманні активність, динамічність, вміння швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійність у прийнятті рішень, почуття відповідальності за виконувану функцію. Дедалі гучніше звучать голоси, що обстоюють виховання «ефективного громадянина» як важливу умову зміцнення сучасного суспільства. У зв'язку із цим особливо гостро постає проблема індивідуальної поведінки, пошуків форм і засобів, щоб надати їй належного спрямування¹³.

Найбільш традиційним у соціальній філософії освіти, суспільному менеджменті (також й у менеджменті освіти) та соціології освіти є вивчення явищ соціалізації. Загалом під освітньо-виховною соціалізацією розуміється процес передачі людині соціальної інформації, досвіду, поведінкових та світоглядних цінностей, культури, накопичених у суспільстві.

Щоб людина могла відбутися як особистість, процес її навчання має бути нерозривно пов'язаний із моральним вихованням, формуванням таких моральних якостей, що допомогли б посісти гідне місце в суспільному житті, самостійно зробити моральний вибір, визначити лінію поведінки, власну життєву позицію¹⁴. І завдання формування в людей цих якостей у всіх регіонах сучасного взаємозалежного світу стає дедалі більш актуальним, набуває статусу воістину загальнолюдської соціальної і моральної потреби.

Однак, за визнанням значної частини педагогів і філософів освіти¹⁵ (зокрема, D.Kellner, J.Share), котрі спеціалізуються в галузі суспільної інституалізації освіти, заклади освіти та інші інститути, пов'язані з формуванням людини, із цим завданням не справляються.

Одне з найбільш уразливих місць сучасної системи освіти і виховання вони вбачають у тому, що не вироблено ясної лінії відносин між учнем і вчителем і – ширше – між особистістю та суспільством, що заважає побудові ієрархії моральних цінностей.

У результаті система освіти виявилася не здатною допомогти вирішенню соціального конфлікту між особистістю, зацікавленою контролювати свою поведінку, виходячи з власних настанов, цілей і переваг, і державою, заінтересованою у вихованні особистості, цілковито лояльної до ладу, що існує.

Заклади вищої освіти, слугуючи практично інтересам і цілям держави, монополій, при всьому бажанні не можуть не рахуватися з фактом, що на сучасному етапі дедалі більша кількість людей, включаючись у життя, шукає можливість максимально докласти свої здібності, і відповідно оцінюють систему освіти на основі того, якою мірою вона сприяє цьому.

Суспільство в особі найважливіших інститутів системи освіти і виховання, по суті, не замислюється про ступінь своєї відповідальності за формування майбутнього громадянина, як і про те, яка частка

¹² Зінченко В.В. Глобалізація і глобалістика.– Львів: «Новий Світ-2000», 2014. – 420 с. – С.16.

¹³ Moignard B., Rubi S. Les figures de la déviance à l'école: les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires//Education et sociétés 2018/1 (№ 41): Vingt ans après: la sociologie de l'éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé. - P. 43-61.

¹⁴ Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick 2017: OECD-Indikatoren»// Weiterbildung/Bildungspolitik.Veröffentlicht: Dienstag, 12. September 2017:https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen.

¹⁵ Harmon J. Douglas Kellner & Jeff Share: New Book Highlights Need for Critical Media Literacy in Schools. – May 13, 2019. – Media scholars delineate urgent need for a deeper awareness of media's benefits – and threats – to culture and society: https://ampersand.gseis.ucla.edu/douglas-kellner-jeff-share-new-book-highlights-need-for-critical-media-literacy-in-schools/.

відповідальності за здійснення цього завдання лягає на сім'ю, яка – на державу. Безплідними є суперечки в закладах освіти про цінність принципу індивідуалізму або колективізму, про те, яке місце у вихованні має зайняти доктрина соціалізації і чи потрібно взагалі вихователю вникати у проблеми детермінації моральної поведінки.

Хоча і теоретики освіти та суспільного виховання, і ті, хто причетний у розвинених країнах до освітньої практики, багато пишуть про необхідність формувати людину в дусі свободи, дисципліни, поваги до авторитетів, вони, здається, слабо уявляють, як поєднуються між собою ці цінності, у чому конкретно виражається свобода молоді, зокрема як вона повинна виявлятися в стінах навчальних закладів¹⁶.

Немає ясності і щодо **співвідношення між світською і релігійною освітою**. Багато сучасних дослідників досі відводять вирішальну роль в освіті та у моральному вихованні релігії, яка краще за все, на їхню думку, здатна сформувати у молоді уявлення про зло, націлювати останню на добродісну поведінку¹⁷. Інші критикують релігію за те, що вона завдає шкоди гуманістичному характеру освіти, пов'язуючи досягнення блага людини не із земним життям, а потойбічним світом. Усе це свідчить про те, що в сучасній системі освіти та суспільного виховання, як у дзеркалі, відбивається кризовий стан капіталізованої системи загалом, її культури. Це виявляється, зокрема, в атмосфері бездуховності, деградації суспільної моралі¹⁸.

Ніби підтверджуючи цю тезу, дослідники звертають увагу на те, що криза моральних цінностей є наслідком втрати людиною власного «Я», руйнування сім'ї та соціальних відносин, орієнтації на силу як у міжособистісних, так і в міжнародних відносинах. «У більшості американців з'явилося відчуття, що в їхньому житті зруйновано основу відносин між людьми, забуто правила порядності, які цементують суспільство. Американці сприймають це як загальне руйнування національних цінностей, вважаючи, що люди більше не дотримуються того благородного і морального способу життя, що його дотримувалися колись»¹⁹, – пише американський фахівець у галузі педагогіки, філософії освіти та моральної аксіології Н.Мусон .

Результати циклу європейських досліджень системи цінностей у суспільстві, вихованні та освіті відзначають тенденцію до послаблення значення для особистості абсолютних моральних цінностей і в цьому регіоні. Лише у 25 % опитаних було виявлено наявність твердих моральних переконань, вміння відрізнити добро від зла²⁰.

Особливе занепокоєння сучасних суспільствознавців з напрямів критичної педагогіки та соціальної філософії освіти (зокрема, D.Kellner, N.C. Burbules, R.Berk, E.Bishop, R.Lichtman, P.McLaren, H.Giroux тощо) викликає процес подальшої деструкції і відчуження людської особистості²¹. Вони наголошують на кризі «демократичної свідомості», що виявляється передусім у руйнуванні почуття відповідальності, спотворенні поняття свободи, що тлумачиться як велика кількість прав і відсутність обов'язків, у претензії на задоволення немислимих потреб, замиканні людини у світі своїх особистих інтересів і неприйнятті будь-яких суспільних інститутів²².

Так, 84 % опитаних у 2000-х рр. молодих людей віком від 16 до 22 років заявили, що їхні інтереси зосереджені на батьках, власній домівці, спілкуванні з друзями. Найбільше вони цінують свободу, що розуміється як можливість жити на власний розсуд, аж до вчинення злочинів²³.

Починаючи з 80-х рр. XX ст., особливо помітним стало суспільно-інституційне падіння престижу етики: люди почали ухилятися від громадських обов'язків, від будь-яких форм соціалізації. Цей процес охопив представників різних вікових категорій, зокрема людей середнього віку, різних соціальних груп, передусім середніх класів.

¹⁶ Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. – P.: L'Harmattan, 2017. – 238 p. – P.67-68.

¹⁷ Potvin M. Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives // Education et sociétés 2014/1 (№ 33). – P. 185-202.

¹⁸ Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. – München: Wirtschaftsverlan Langen/Müller/Herbig, 2016. – 229 s.

¹⁹ Muson H. An overview of educational efforts to improve character. – In: McClelland D. (ed.) Education for Values. – New York: Irvington Publisher, 2002. – 220 p. – P.1-25. – P.5.

²⁰ Див.: Depaepe M., Smeyers P. Beyond empiricism: on criteria for educational research. – Leuven [Belgium]: Leuven University Press, 2003. – 269 p.; Hahn K. Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Fallstudien und Strategien. – Wiesbaden: Springer-Verlag, 2004. – 404 s.; Les indicateurs de l'enseignement – 2018 (La Direction générale du Pilotage du Système éducatif présente la treizième édition des «Indicateurs de l'enseignement»): <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.

²¹ Giroux H. Rethinking the promise of critical education under an Obama regime: <http://www.truthout.org/article/henry-giroux-rethinking-promise-critical-education>.

²² Kellner D. The Frankfurt School and British Cultural Studies: The Missed Articulation. Retrieved 9 March 2016: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/illumina%20Folder/kell16.htm>.

²³ Les indicateurs de l'enseignement – 2018 (La Direction générale du Pilotage du Système éducatif présente la treizième édition des «Indicateurs de l'enseignement»): <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.

Намагаючись знайти причину означеного процесу, деякі дослідники і мислителі (зокрема, M.Potvin, B.Strumpel, E.Noelle-Neumann, K.Motschmann, J.-L.Metzger та інш.) одну з важливих причин ухилення від трудової діяльності вбачають у характері власне *індустріальної «раціоналізації»* виробництва та освіти, що посилює незадоволеність людини роботою і системою освіти.

Так, за даними фахівця в галузі педагогіки та економіки праці із Західного Берліна професора B.Strumpel, упродовж останніх років відбулися зміни у спонукальних стимулах працівників – на перший план при оцінюванні умов праці останні висувають тепер не збільшення зарплати та інші матеріальні чинники (за умови одночасного збільшення робочого часу), а престижність роботи, її можливість впливати на саморозвиток особистості²⁴.

Незадоволеність своїм існуванням породжує в людей, насамперед у середовищі молоді, негативістську реакцію різного роду. Так, 1960-ті рр. і початок – середина 1970-х були пам'ятні бурхливим сплеском на Заході молодіжного руху ліворадикального характеру. *Соціальний критицизм* у багатьох учасників цього руху набув перекручених форм, вилився в заперечення суспільно-громадських обов'язків, принципів і норм, у відмову від зобов'язань перед старшим поколінням, небажання працювати, оскільки праця не сприяє розкриттю їх творчих сил.

Це надало підставу американському педагогу та психологу K.Keniston, характеризуючи молоде покоління середини ХХ ст., назвати його «безвідповідальним», а потім – поколінням «молодих радикалів»²⁵. Характерно, що деякі ідеологи «бунтівної молоді», зокрема такі значні представники неомарксизму у філософії, як Т.Adorno і М.Horkheimer, свого часу виправдовували подібну орієнтацію, посилаючись на те, що сучасне багате суспільство може дозволити молоді замінити працю грою, що сприяє виявленню та розвитку її творчих сил. Вони поділяли думку, що праця є «відчуженою потребою», слугує джерелом «речевості», у якій загрузло старше покоління²⁶.

Надалі опозиція молоді до існуючого ладу мала на Заході широке поширення під назвою «контркультура». Вона була представлена колишніми «поборювачами», які перетворилися (після періоду стихійного бунту) на благонадійних обивателів, позбавлених інтересу до сучасної політики, науки, мистецтва тощо. «Представники цього покоління можуть пам'ятати, хто такий Колумб, але більшість із них не в змозі назвати імена тих, хто недавно побував у космосі»²⁷. Автор цієї влучної характеристики соціально-культурного образу значної частини західної молоді на межі 1970 – 80-х рр. справедливо вбачає причину такої ситуації в пануванні відлагодженого механізму насадження шаблонів, які нічого спільного не мають із справжньою культурою.

Одним із проявів «контркультури» є перемикання інтересу молоді зі сфери освіти та праці у сферу дозвілля, що виправдовується такими американськими дослідниками, як Ch.Reich та K.Leech²⁸ та іншими²⁹ на тій підставі, що праця є джерелом експлуатації, а освіта знаходиться під контролем ідеології панівних груп, із якою пов'язаний занепад усіх цінностей Заходу (зокрема, див. дослідження N.C. Burbules, R.Berk, G.Rikowski). Розділяючи цю позицію, австрійський дослідник F.Karmel вважає, що суспільство може дозволити молоді зайнятися будь-якою іншою формою діяльності, яка їй подобається³⁰. Наукова аргументація цих та інших теоретичних адептів «контркультури» лише заохочувала антисоціальну поведінку молодого покоління. До того ж виправдання негативізму до трудової діяльності і, по суті, відмова від неї, означало виправдання деструктивного інстинкту відносно всіх цінностей суспільства, кращих елементів культури, створених попередніми поколіннями.

Настільки ж теоретично сумнівною позицією, як і пряме виправдання відмови від трудової діяльності, є заперечення правомірності вважати підготовку молодого покоління до праці важливою метою освіти, відокремлюючи тим самим освіту від виховання. У такому разі, як вважають прихильники цієї позиції (наприклад, американський філософ освіти R.Denney), підхід до освіти набуває релятивістського

²⁴ Strumpel B., Noelle-Neumann E. Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse - München: Piper Verlag, 2015. – 296 s. – S.18-19.

²⁵ Keniston K. Jouth and Dissent. The Rise of a New Opposition. – N Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 2006. – 403 p. – P.41.

²⁶ Horkheimer M. Bemerkungen über Wissenschaft und Krise. – Hamburg: Hirschfeld, 1999. – 464 s. – S.17.

²⁷ Behr W. Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart etc.: Kohihammer, 2012. – 193 s. – S.127.

²⁸ Reich Ch. The Greening of Society. – New York: Bantam Books, 2007. – 306 p. Також див.: Leech K. Youthquake: The Growth of a Counter-Culture. – London: Sheldon Press, 1993. – 231 p.

²⁹ Див.: Burbules N.C., Berk R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>; Rikowski G. Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society: <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism>.

³⁰ Karmel F. Jouth, education and employment. – In: Australian Educational Researcher, 1990, v. 7, N 2., pp. 35-60.

характеру, тобто зменшується роль істини, і вся освіта підпорядковується сьогохвилинним, суто практичним інтересам³¹.

Немає потреби доводити, що не існує жодного зв'язку між релятивізмом і прагненням готувати людину під час навчання до практичної діяльності. Зв'язок теорії з практикою, підтвердження суджень у досвіді (у широкому сенсі цього слова) – це найважливіша основа оволодіння істиною.

За свідченнями вищезазначених дослідників суспільно-моральних звичаїв, починаючи з 1980-х рр. однією з характерних моральних настанов людей у розвиненому світі стає *приватизм*, що являє собою одну із форм соціального індивідуалізму. Об'єднуючи і лібералів, і консерваторів, приватизм як вираження прагнення до досягнення успіху, на думку американського педагога, філософа і психолога L.Kohlberg, буквально став національною хворобою, що вразила насамперед молоде покоління розвинених і транзитивних («країн, що розвиваються», або «перехідного типу») держав³².

Сутність *ідеології приватизму* виражена в гаслі «шукай у житті найкраще», що на практиці обертається захопленням гедонізмом (спрямованість на отримання необмеженого задоволення) у найпримітивнішому його вигляді, у впровадженні у мислення і поведінку своєїрідної буденної «філософії вседозволеності». Остання настільки руйнівно діє на особистість, що сучасний індустріальний світ, пише журналістка та дослідниця проблем суспільного виховання і освіти Ch.Salkowska, нагадує Римську імперію часів занепаду: у ній утвердилася мораль, яка підтримує прагнення до нестримних задовольень, до порушення моральних засад суспільства³³. Люди стали більш терпимо ставитися до відхилень від моральних норм, визнаючи як цілком природне становище, коли кожен робить усе, що він хоче.

Приватизм, згідно з визначенням W.Behr, означає «тотальну інфляцію» цінностей культури, мистецтва, моралі, мови, втрату розуміння людиною свого призначення, місця в житті. Ці висновки W.Behr, інших теоретиків підтверджуються і даними експериментальних досліджень, соціологічних опитувань. Так, проведені у середині 1990-х рр. дослідження поведінки молоді Англії віком в 16-25 років, що тривали упродовж трьох років, показали, що³⁴:

- 54,8 % опитаних визнали найвищою цінністю гроші;
- один із кожних трьох опитаних молодих людей назвав головним принципом своєї життя гедонізм;
- 79,9 % заявили, що визнають значимість лише виробленого ними самими кодексу моралі, припускають прояв байдужості відносно інших людей, їх думок і оцінок, безладний характер статевої відносин тощо.

Намагаючись виявити й осмислити причини такого повороту у моральних орієнтаціях західної молоді на межі 1980–1990-х рр., перетворення «радикалів» на «неоноконформістів», той же W.Behr відніс ці зміни багато в чому на рахунок того, що виявилися поваленими колишні молодіжні цінності й кумири. Безуспішною виявилася їх спроба домогтися вдосконалення суспільства шляхом стихійних лівацьких бунтів. 1980-90-ті рр. породили ціле покоління «*молодих консерваторів*», які засвоїли моральні норми й цінності капіталізованого суспільства споживання і відповідного образу суспільного життя. Наприкінці 1990-х рр. американський дослідник S.Lasch схарактеризував молодь уже як покоління, охоплене «*культурою нарцисизму*», маючи на увазі крайній егоїзм, самозакоханість, втрату соціальної мобільності, визнання моральним регулятивом не розум, а почуття. «Покоління – це я» – ось найбільш емка формула вираження егоїстичної психології та орієнтації значної частини молоді в той період³⁵. Орієнтована лише на приватний інтерес, захоплена прагненням до задоволення, у якій би формі воно не виявлялося, відзначає Кеністон, молодь залишалася байдужою до соціальних проблем, зокрема таких, як расова проблема, зміна політичної ситуації в країні тощо.

Як зазначає редактор католицького журналу «*Medicine and Philosophy*» E.Pellegrim, «нарцисизм в означений час уже не є лише формою неврозу, він слугує предметом хвастощів і гордості молоді»³⁶. Це розуміють прогресивно мислячі вчені світу.

³¹ Dennehy R. Education, vocationalism and democracy. – New York: The Macmillan Co. Thought, 2002. – 195 p. – P.184.

³² Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). - Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p. – P.5.

³³ Salkowska Ch. America's morality. Hanging in the balance. – N.Y.: Moral Choices in Contemporary Society., 2007. – 297 p. – S.4-5.

³⁴ Див.: Behr W. Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart etc.: Kohhammer, 2012. – 193 s.; Brammeld Th. Education for the Emerging Age. – N. Y.: Harper and Brothers, 1991. – VIII, 244 p.

³⁵ Lasch Chr. The Culture of Narcissism. – N. Y.: Norton, 2008. – 268 p. – P.3.

³⁶ Pellegrim E. The catholic universities and the church's intellectual ministry: the crisis of identity and justification. – Thought: June Publishing, 2016. – 167 p. – P. 58.

Як зазначає американський дослідник у галузі етики та філософії освіти і суспільного виховання Т. Lickona, «національна свідомість країни зараз більше ніж колись звернена до моральних проблем. Обговорюються питання не тільки про природу моралі, а й про те, як виховати моральну особистість, що означає принциповість у поведінці людини, які чинники впливають на вчинки людей в конкретній ситуації, що можуть зробити родина і суспільство для формування морально зрілих громадян»³⁷.

2000-і роки, навпаки, сприяли здійсненню тотального перевороту у мисленні, цінностях та моделях суспільної поведінки молодого покоління – дедалі більшою в західній молоді стає розчарованість (яка, однак, не веде до соціальної апатії, на відміну від молодіжного нонконформізму 1960-х, а навпаки, продукує своєрідний і зростаючий **соціальний активізм**)³⁸ у псевдоцінностях споживацтва, накопичення, конформізму; збільшується прихильність не тільки до теоретичних студій, а й до практичної реалізації моделей соціальної справедливості (зокрема й у сфері освіти), суспільного та навчального самоуправління.

Концептуальні філософсько-педагогічні засади стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки

У нинішній ситуації багато представників філософсько-педагогічної, соціологічної і етичної думки розвинених країн (зокрема, Т. Lickona, L. LeVasseur, A. Robichaud, K. Goodpaster, K. Sayre, E. Wilson та інш.) 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 перш за все 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 так «*нової етики*». При цьому нерідко висловлюється думка, що «*нова етика*» може розвиватися тільки як система прикладних знань, у якій одне з перших місць належить **екологічній етиці**, яка іноді іменується «**планетарною етикою**»³⁹.

Як соціально значущі, так і індивідуально значимі цілі й цінності особистості можуть бути різними, по-різному виявлятися – від поверхневого конфлікту до зрілих форм взаємодії із соціумом, поширюваних особистістю і на себе як його частину, як частину культури.

Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовиховання. Породжена суспільними потребами, система виховання і освіти набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть врозріз з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але, перш за все, соціуму⁴⁰.

Філософія освіти такого типу безпосередньо й глибоко пов'язана із соціалізацією і самовихованням, але не є ні тим, ні іншим. Її головна функція – дотриматися міри впливу на становлення особистості у прагненні людини до самостійності, з одного боку, і соціального замовлення – з іншого.

Яким не є важливим саме по собі **звернення сучасних зарубіжних педагогічних та філософсько-освітніх шкіл до глобальних проблем**, не можна не помітити, що при цьому філософи освіти та педагоги здебільшого недооцінюють роль розвитку загальної етичної теорії, розроблення спільних підходів до вирішення сучасних моральних проблем.

Наприклад, спостерігається захоплення вузькоспеціалізованими моментами при розгляді екологічних проблем (зокрема, суперечки про те, стосовно яких природних об'єктів правомірно говорити про моральне відношення) на шкоду розробленню методологічних принципів їх вирішення⁴¹.

³⁷ Lickona T. Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues. – N. Y.: Holt, 1996. – 430 p. – P. X.

³⁸ LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés 2017/1 (№ 39). – P. 85-99.

³⁹ Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.) Ethics and the Problems of the 21-st Century. – Chicago, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2016. – 217 p.

⁴⁰ Zinchenko V.V. Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society//Perspectives of Science and Education. – Vol. 38, Issue 2. – P.10-24. – P.15.

⁴¹ Wilson E. O. Biophilia. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2014. – 157 p.

Поряд із цим виявляється прагнення деяких учених пов'язати розв'язання найважливіших проблем, поставлених сучасним світом, із розробленням «етики життя». Прикладом може слугувати книга американського педагога, біосоціолога та філософа освіти E.Wilson «Biophilia». Висловлюючи правильну думку, що в основі «етики життя» повинен лежати принцип гуманного ставлення людини до всього живого, збереження переданого у спадок генетичного потенціалу людства, E.Wilson вважає, однак, за можливе вирішити поставлене завдання у відриві від необхідних для цього соціальних умов, покладаючись лише на знання генної інженерії, яка, на його думку, тільки й дасть змогу виявити глибинні мотиви дій людей. Тому мораль нібито покликана всю увагу приділяти саме біологічним, а не соціальним умовам життя⁴².

Також і сукупна антропологія надає для педагогіки та філософії освіти уявлення про людину, що визначає ті чесноти, які повинні бути в ній сформовані. Проте **філософська антропологія** не в змозі надати *узагальнене поняття людини*, і навіть формулює положення про мінливість уявлень про людину залежно від епохи.

Проте антропологічний підхід до питань освіти залишається визначаючим – в педагогіці важливо використовувати емпіричні дані, якщо вона не хоче бути безплідною, але ці дані потребують певного способу розгляду, який надають філософія, антропологія і феноменологія.

Антропологічний спосіб розгляду повинен у педагогіці починатися наново кожного разу, коли отриманий новий результат емпіричних досліджень і потрібно ставити питання, які наслідки витікають з цих даних для загального розуміння людини, особливо для її суспільного та освітнього розвитку. У свою чергу, дані емпіричних досліджень носили б некритичний характер, якби вони не потребували ґрунтовного філософсько-феноменологічного роз'яснення. Разом з цим вважаємо, що педагогіка також повинна виходити з герменевтики як єдиного методу тлумачення тих даних, які знаходяться в їх основі, і визначення смислового значення освіти.

Як бачимо, ставиться важливе для будь-якої епохи завдання – формування чеснот, як складових і необхідного елементу моральної структури особистості. Чесноти, або моральні якості, визначають ціннісну орієнтацію особистості, особливо активність її поведінки, оскільки вони допомагають їй засвоїти суспільні норми моралі, зробити їх частиною свого Я. Поза сумнівом, що у найскладніших ситуаціях, при вирішенні тих або інших проблем життя, людина багато в чому спирається на ті або інші чесноти, які важливо виховати і роз'яснювати їх сенс.

Нам уявляється, що самою постановкою цієї нескороминущої за своїм значенням проблеми, спробою надати їй філософське обґрунтування можна пояснити той вплив, яким до цього часу користуються дані ідеї серед сучасних філософів і педагогів.

Тим самим ставиться питання про необхідність виходу з кризової ситуації, про збереження демократії, елементарних прав і свобод особистості, формування для цього нової свідомості людей, нових цінностей. Згідно O.Bollnow, *ці моральні якості відкриває філософія освіти, а теорія освіти/виховання шукає методи і засоби їхнього формування*. Це означає, що виховання нових моральних якостей і знань у процесі освіти, на думку O.Bollnow, «покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу»⁴³.

Завдання виховання екзистенції покликана вирішити **філософська, або антропологічна педагогіка**, яка повинна спиратися не тільки на психологію, але й на соціологію та інші науки про людину. І тим самим педагогіка, як відзначає O.Bollnow, «стане всеохоплюючою педагогічною педагогічною антропологією»⁴⁴.

У пошуках шляхів морального оздоровлення суспільства не можна обійти питання про те, яке все-таки місце в цьому процесі відводиться найважливішим інститутам системи освіти і виховання.

Найбільш далекоглядні дослідники проблем освіти та виховання вважають: якщо мета полягає не тільки в діагностиці спостережуваних явищ моральної кризи, а й в розробленні серйозних заходів для її подолання, суспільство не може обійтися без допомоги цих інститутів: «Школа покликана заповнити моральний вакуум і виховати у молоді повагу до власності і праці», – зазначає англійський фахівець із філософії освіти та моралі H.Muson⁴⁵.

⁴² Wilson E. O. Biophilia. – Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2014. – 157 p. – P.12-16.

⁴³ Bollnow O.F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 2012. – 247 s.

⁴⁴ Bollnow O.F. Studien zur Hermeneutik. Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften. – München: K. Alber, 2015. – 344 s. – S. 176.

⁴⁵ Muson H. An overview of educational efforts to improve character. – In: McClelland D. (ed) Education for Values. – New York: Irvington Publisher, 2002. – 220 p. – P. 1-25. – P.3.

Заклади вищої освіти повинні «допомогти студентам стати морально зрілими людьми», – розвиває його думку L.Kohlberg⁴⁶. Школи й університети, продовжує він, мають допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути здатність до виконання у майбутньому тих функцій, що сприятимуть суспільному прогресу, встановленню справедливого суспільства.

Особливо підкреслюється, **що освіту потрібно розглядати як соціальну методологію, яка допомагає людині свідомо використовувати свої здібності для служіння суспільству**, виробити вміння рахуватися з інтересами інших. «Головна мета освіти – готувати зрілу, цілісну особистість»⁴⁷.

Прокламована ними філософія освіти покликана, на їхню думку, обґрунтувати свободу як мету освіти та виховання і зіставити цінності вільної та обов'язкової (примусової) систем освіти; розкрити зміст поняття «свобода», що надасть можливість більш чітко визначити і міру відповідальності молоді перед суспільством. До завдання філософії освіти вони відносять також з'ясування впливу сучасної технології на особистість, на цінність самого виховного процесу. Усі ці питання, безсумнівно, заслуговують на увагу. Але від підходу до їх осмислення, від розуміння самого предмета філософії освіти залежить і реалізація її виховних можливостей.

Як бачимо, вирішення цього завдання фахівці пов'язують саме зі створенням нової методології, із філософським обґрунтуванням цілей, завдань і методів морального виховання. «Спроби вирішувати проблеми освіти і виховання без сили і мудрості філософії неминуче приречені на провал»⁴⁸.

У новій методології вони вбачають **головний засіб гуманізації системи освіти не тільки в інтеграції з наукою, а й як посилення її інтегративної складової в систему соціального виховання**, кінцевою метою чого має бути утвердження в суспільстві та державі й усіх їхніх інститутах таких цінностей, як справедливість, рівність, згода і відданість спільній справі.

Цілі стійкого розвитку освіти та науки як інтегративна складова глобальної стратегії суспільного розвитку на всіх рівнях

Розвинені країни (перш за все – держави ЄС) взяли на себе зобов'язання спільно з усіма державами-членами ООН реалізувати «The 2030 Agenda for Sustainable Development» («Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.») або ж – **Agenda 2030** під назвою «Transforming our world» («Трансформація нашого світу»). В цілому – «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development».

Завдяки **17 цілям стійкого розвитку** «Sustainable Development Goals – SDGs»⁴⁹ світове співтовариство має конкретні сфери діяльності. Щоб реалізувати своє амбітне бачення мирного, справедливого, соціально інклюзивного світу, який використовує природні та людські ресурси стабільно, необхідні комплексні зміни на економічному, комплексно-соціальному (у тому числі – освітньо-науковому) та екологічному рівнях для забезпечення загальної поваги до прав та можливостей людини, рівності та самовизначення.

Окрім заохочення людей та захисту навколишнього середовища та соціального розвитку, держави-члени заявили про свою рішучість вживати сміливих і трансформаційних кроків, які необхідно терміново поставити на шлях стійкого розвитку та стійкості і обіцяли діяти разом. Таким чином, поняття «партнерство в дусі глобальної солідарності» відіграє важливу роль у реалізації «The 2030 Agenda for Sustainable Development».

Співпраця на всіх рівнях має вирішальне значення для стійкого розвитку. Уряди та громадянські суспільства, приватний сектор, освітній сектор та окремі особистості повинні докласти зусиль, щоб домогтися спільного прогресу у переробці світу.

ООН прийняла стосовно цього відповідну Резолюцію Генеральної Асамблеї – «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»⁵⁰.

⁴⁶ Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy).- Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p. – P.463.

⁴⁷ Finley R. Realizing process' humanistic education. – In: Konning A. (ed.) Philosophy of the Humanistic Society. – N. Y.: Routledge, 2015.– 207 p. – P. 201.

⁴⁸ Brammeld Th. Education for the Emerging Age. – N. Y.: Harper and Brothers, 2016. – VIII, 244 p. – P. 6.

⁴⁹ Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>.

⁵⁰ Vereinte Nationen: Resolution der Generalversammlung – Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.

Освіта як ключова сфера та напрям стійкого розвитку

Освіта є однією з ключових передумов для реалізації усієї «Програми 2030», тому освіта має ключову роль у баченні справедливого, мирного та стійкого глобального суспільства. Світова спільнота встановила власну мету: **«Забезпечити інклюзивне, справедливе та якісне навчання та сприяти всім можливостям навчання протягом усього життя».**

Для досягнення цієї мети мають брати участь усі партнери з освіти в усьому світі. Зокрема, **метою 4 «Висока якість освіти»⁵¹** є досягнення наступних цілей:

- До 2030 року сформувати засоби та моделі, котрі дозволили б усім отримати та завершити безкоштовну, справедливу та якісну початкову, середню та вищу освіту, що призведе до відповідних та ефективних результатів навчання і суспільного розвитку.

- Забезпечити доступ усіх до якісної освіти усіх рівнів, створення відповідних умов до 2030 року, що дозволить їм успішно переходити до наступних освітніх рівнів та здійснювати освіту протягом усього життя.

- Дозволити усім жінкам і чоловікам рівний і доступний доступ до високоякісної професійної та академічної освіти до 2030 року .

- До 2030 року переконатися, що значно більша кількість молодих людей і дорослих набуває знань, умінь і навичок, пов'язаних із працевлаштуванням або самозайнятістю.

- Усунути гендерні відмінності на всіх рівнях освіти до 2030 року та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти для всіх, включаючи людей з обмеженими можливостями, корінні народи та дітей з обмеженими можливостями.

- Забезпечити достатню грамотність і навичок до 2030 року для усіх підлітків і переважної частини дорослих.

- Забезпечити до 2030 року, що всі учні набудуть знання та навички, необхідні для стійкого розвитку, у тому числі через освіту для стійкого розвитку, стійкого способу життя, прав людини, гендерної рівності, сприяння культурі миру та ненасильства, через глобальну громадянську освіту та визнання культурного різноманіття та внесок культури у сталий розвиток.

Механізми реалізації

- Створювати та вдосконалювати освітні установи, які є «дружніми до дітей та молоді, чутливі до інвалідності та гендерно-чутливих аспектів, а також створюють та зміцнюють безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх»⁵².

- Розширити можливості отримання стипендій для студентів з країн, що розвиваються, – до 2020 року, зокрема для студентів з найменш розвинених країн, країн, що розвиваються і африканських країн, – **для вищої освіти**, включаючи професійне навчання та інформаційно-комунікаційні технології, технічні та наукові програми, у розвинених та інших країнах, що розвиваються.

- Забезпечити підготовку кваліфікованого освітнього персоналу до 2030 року, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва в країнах, що розвиваються, особливо в найменш розвинених країнах і в країнах, що розвиваються.

Які варіанти мають освітні інституції для реалізації цілей стійкого розвитку?

«Agenda 2030» сформовано не тільки для урядів. Усі люди покликані брати участь у амбітній програмі трансформації, яка в кінцевому рахунку може досягти успіху лише у співпраці на всіх рівнях – й у цілому, в суспільстві.

Система освіти «навчає» суспільство у невеликих масштабах. Вчившись працювати в партнерстві, розвивати навички стійкого розвитку, розвивати критичне мислення, розділяти відповідальність між студентами та всією шкільною командою, школи можуть бути зразками стійкого способу життя.

⁵¹ Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_.

⁵² Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_.

Освітні концепції для трансформації нашого глобального світу

«Agenda 2030» також визначає освітні концепції та моделі, які необхідні для стійкого розвитку:

Освіта для стійкого розвитку, освіта у сфері глобального громадянства та відповідні концепції повинні навчити компетентності, щоб допомогти всім нам у трансформації нашого світу для спільної співпраці. Комплексні компетенції такого роду можуть бути розроблені за допомогою навчальних моделей, освітніх принципів та освітніх проблем, закладених в системах освіти.

Конкретні напрями для ключових сфер **освітньої мети глобального стійкого розвитку** (для усіх рівнів освіти) є можливим розподілити на:

- Освіта для стійкого розвитку.
- Глобальна громадянська освіта та глобальне навчання.
- Політична освіта.
- Етико-моральна освіта.
- Екологічна освіта.
- Питання гендерної освіти/Рівність в усіх освітніх аспектах.
- Міжкультурне навчання.
- Освіта в галузі прав осіб.

Міжнародні організації та «The 2030 Agenda for Sustainable Development»

Leading Education 2030 – це також оновлена цілісна і трансформативна освітня програма порядку денного UNESCO «**Education 2030**»⁵³, у відповідності з якою вона має на меті сприяти досягненню всіх її цілей стійкого розвитку.

UNESCO вважає освіту невід’ємною та важливою умовою для сприяння демократії та правам людини, зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку. UNESCO розробила основу щодо дій для досягнення **глобальної освітньої мети** та підтримує процеси впровадження у своїх країнах-членах.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) також розробляє та контролює і здійснює моніторинг цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду. Крім того, планується підготовка звітів щодо узгодженості політики, аналізу прогресу тощо. Створена комплексна програма «The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD»⁵⁴ та «OECD Learning Framework 2030». «OECD Learning Framework 2030»⁵⁵ пропонує форми, бачення та принципи, що знаходяться в основі для майбутнього **глобальної системи освіти й науки**. Йдеться про певні «орієнтації», а не готовий рецепт. Структура навчання була спільно створена для OECD Learning Framework 2030 як проект представників урядів і зростаючого співтовариства партнерів, в тому числі ідейних лідерів, експертів, освітньо-наукових мереж, керівників закладів освіти, викладачів, науковців, дослідників, студентів та молодіжних груп, батьків, університетів (й інших форм ЗВО), організацій та інших соціальних партнерів).

European Union (Європейський Союз) прагне брати до уваги цілі стійкого розвитку в усіх його формах, в якості одного з ключових керівних принципів для політики ЄС. Рада Європейського Союзу констатує, що «процвітаючий Союз також залежить від відкритої та справедливої міжнародної економічної, фінансової, торговельної освітньої системи та стійкого та справедливого доступу до глобальних суспільних благ» і підкреслює необхідність «сприяти глобальному громадянству та інформування громадськості про позитивний потенціал трансформації цих цілей»⁵⁶.

⁵³Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>.

⁵⁴The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD. https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010.

⁵⁵ Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>.

⁵⁶ Rat der Europäischen Union: Eine nachhaltige Zukunft für Europa: Reaktion der EU auf die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung – Schlussfolgerungen des Rates. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10370-2017-INIT/de/pdf>.

Теоретичні засновки та концептуальне підґрунтя досліджень глобальних інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки

Побудова теорії, аналіз і розгляд позицій та концепцій має ґрунтуватися на методі порівняльного аналізу, причому підстави для такого аналізу конкретизуються для кожного випадку – певного співставлення праць та ідей авторів, які не належать до одного напрямку в межах світоглядної школи. Вони розглядаються при цьому як методологічні і теоретичні передумови різнобічного, предметно зумовленого процесу осягнення трансформацій соціально-економічних структур та інституалізації громадянського суспільства в умовах глобалізації в якості цілісного, взаємопов'язаного феномену.

На цій основі виявляється та реалізується можливість автентичного концептуального осмислення своєрідності ідей, їхньої ролі у глобальних суспільно-економічних процесах та життєдіяльності людей.

За такого підходу увага дослідження фіксується на моментах, які в того чи іншого мислителя не завжди постають як визначальні чи наріжні, в той час як інші положення залучаються лише тією мірою, якою вони торкаються проблем загальної та спеціальної глобалістики.

Перспективною «моделлю» дослідження нам уявляється та інтегрує в собі трансформаційний і структурний аспекти галузей знання про тенденції інституалізації в умовах глобалізаційних процесів. Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення принципів, установок суспільно-економічної діяльності в умовах глобального розвитку і трансформаційних процесів.

У сучасній глобалістиці сформована імітаційна гомеостатична лавиноподібна модель кризової деградації суспільства, яке живе згідно з принципами споживання, що загрожує ситуацією падіння розвитку інтелекту нижче критичної відмітки і похідними від нього зупинкою технічного прогресу і різким зростанням смертності порівняно з народжуваністю⁵⁷. Це зумовлює назрілу необхідність розвитку інституційного підходу у соціальному пізнанні і соціальній філософії.

Водночас громадянська та інституційна практика в умовах глобалізації потребує якісного методологічного підґрунтя, яким повинна стати саме соціально-філософська система інтегративної глобальної парадигми громадянської інституалізації на основі узагальнення досягнень, зокрема, *світ-системного аналізу, макросоціального підходу, концепції залежності (залежного розвитку)*⁵⁸ і *постімперіалізму, теорій субсидіарності, комунітаризму, концепцій суспільної деліберативності і лібертаризму* в контексті формування глобально-стадіального розуміння суспільного розвитку.

Передбачається, що необхідно здійснити виявлення та концептуалізацію сутнісної взаємозалежності і взаємообумовленості системних та функціональних характеристик інституційного виміру глобальних трансформацій світового розвитку, його системних зв'язків у глобальній реальності на основі авторської світ-системної глобально-стадіальної концепції як інституалізованого процесу функціонування деліберативного суспільно-економічного розвитку в інституційній моделі глобалізації.

Також гіпотеза дослідження полягає й у припущенні того, що процес демократизації інститутів суспільства, освіти та науки можливо ефективно дослідити на підставі аналізу процесу прийняття рішень у царині соціально-економічної діяльності, що складається з двох відносно самостійних чинників: з одного боку, – зі спільноти громадян, як загалу, що має здатність до самоорганізації і самоуправління, а з іншого, – зі структур та органів суспільно-адміністративного управління, що виконує волю держави та суспільства, але спроможних до передачі частини владних повноважень у відносинах самоврядування.

У зв'язку з цим має бути сформовано **глобально-стадіальне розуміння світового глобального розвитку** та його трансформацій як процесу відтворення внутрішньої необхідності розвитку не кожного суспільно-економічного соціоісторичного утворення, узятого окремо, але тільки як сукупності усіх тих, що існували у минулому і що існують зараз соціо-економічних історичних систем разом узятих, тобто людського суспільства в цілому, що з необхідністю припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами як соціо-економічними історичними утвореннями і їх різного роду системами та інститутами⁵⁹. Соціо-історичні системи завжди так чи інакше впливають одна на одну і нерідко дія однієї соціо-економічної

⁵⁷ Зінченко В.В., Алькема В.Г., Бурова О.Б., Сотніченко О.А., Петухова О.М., Штанько Л.О./ Керівник авт.колективу та наук.редактор Зінченко В.В. / Міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність. – Львів: «Магнолія 2006», 2018. – 466 с. – С.23-24.

⁵⁸ Chase-Dunn C.K. Global Formation. Structures of the World-Economy. – Cambridge: Blackwell Publishers, 2015. – 419 p.

⁵⁹ Zinchenko V. Institutional trends globalization and transformation of socio-economic development // Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos. Mokslinių straipsnių rinkinys. – Kaunas: LSU, 2017. – 279 p. – P. 257-265.

історичної системи на іншу призводила до істотних змін в структурі інститутів останньої (у тому числі й у сферах освіти та науки). Щодо такого вищевказаного інституційного різновиду впливу впроваджується і застосовується термін «соціорна індукція»; один з результатів цього полягає у тому, що під впливом соціоісторичних систем вищого типу та їхніх інститутів – соціоісторичні системи нижчого, менш розвиненого типу перетворюються в системи такого ж типу, як і ті, що впливають на них, тобто підтягувалися до їхнього рівня. Всі існуючі соціо-економічні історичні системи утворюють певну інституалізовану цілісність і єдність – світовий соціально-економічний історичний простір.

Тому необхідно дослідити *трансформаційні моделі глобалізованого світового розвитку та інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства* в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що є важливим сьогодні для обговорення і розуміння наступних проблем:

- ступінь адекватності аналізу головних моделей розвитку і кризи глобальної системи («неокапіталізму», «пізнього» капіталізму, індустріалізму, посткапіталізму тощо);
- природа сучасних проявів соціальної революції; трансформацій ідеології світового і суспільного розвитку;
- перспективи функціонування ринкової економіки;
- доктрина глобалізації та її ідеологічне прикриття.

Науковою моделлю постає *глобально-стадіальне розуміння суспільного розвитку*. Це погляд на схему розвитку і зміни суспільно-економічних формацій як на відтворення внутрішньої необхідності розвитку не кожної соціально-історичної інституційної системи, узяті окремо, але тільки як сукупності усіх тих, що існували у минулому і що існують зараз соціоісторичних систем разом узятих, тобто лише людського суспільства в цілому. У такому випадку людство постає як єдине ціле, а суспільно-економічні системи – перш за все як стадії розвитку цього єдиного цілого, а не соціоісторичних систем, узятих окремо.

Глобально-стадіальне розуміння суспільного розвитку та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки з необхідністю припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами, тобто соціально-історичними утвореннями, і їх різного роду системами, які існували в один і той же час поряд один з одним. Розробляється і використовується теоретичний і прикладний інструментарій дослідження інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, глобального розвитку і трансформацій процесу інституалізації світової глобальної системи як цілісної і багаторівневої сфери взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів та людини.

Швидкому поступові глобалізації сприяє бурхливий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій та опанування світом ідеї мережевого способу організації суспільної діяльності. Цей спосіб став безальтернативним для інформаційного середовища, фінансової, торгової, телекомунікаційної, транспортної та інших систем взаємодії між людьми. Він є головним двигуном майбутнього розвитку – економічного, наукового, культурного і соціального. Виходячи з того, що явища інтеграції і глобалізації швидко наростають, а їхні властивості визначаються законами, які диктує панівна тенденція глобального розвитку, ці явища набувають особливого значення в першу чергу для малих країн і тих, що стали на шлях інтенсивного розвитку чи пошуку моделі економіко-суспільної інтенсифікації та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, в тому числі й для України. За цих умов людям потрібні нові знання і навички, щоб уміло використовувати нові ідеї та нові технології та ефективно працювати з ними. Ці особливості суспільного розвитку обумовлюють швидкі зміни в різних сферах людської діяльності.

Розділ II.
Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку
в перспективі глобального громадянства: теоретико-методологічні основи

*Людмила Горбунова,
доктор філософських наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України*

Планетарний контекст викликів для стійкого (збалансованого) розвитку

Навесні 2018 року Римський клуб представив нову доповідь «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet»¹ (далі – Доповідь), приурочену до свого піввікового ювілею. Ми розглядаємо цей документ як один з найважливіших документів нашого часу, який може слугувати методологічною підставою досліджень стану та стратегій розвитку освіти як освіти майбутнього².

Доповідь написана двома президентами Клубу Е. von Weizsaecker (Ернст Вайцзеккер) і А. Wijkman (Андерс Війкман) за участю тридцяти чотирьох інших членів. Зміст Доповіді містить багато ідей, пов'язаних із жорсткою критикою капіталізму, неприйняттям фінансових спекуляцій, відмовою від матеріалізму і редукціонізму, і закликає до альтернативної економіки, «нового Просвітництва», холістичного світогляду, планетарної цивілізації, що знаходить своє вираження у поняттях «стійкий розвиток», «стійкий світ», «глобальне громадянське суспільство».

На першому плані у Доповіді розглядаються виклики, що постали перед людством у процесі розвитку капіталізму індустріальної та постіндустріальної доби. Підкреслюється, що ми живемо в геологічну епоху Антропоцену, коли діяльність людини стає визначальною для планети.

Найбільшою планетарною проблемою залишається глобальне потепління. Клуб вітає підписання Паризької угоди, але вказує на розрив між прописаними цілями (не допустити підвищення температури більш ніж на два градуси) і прийнятими державами зобов'язаннями, навіть повне виконання яких буде абсолютно недостатнім для їх досягнень: «Давайте будемо чесні: щоб досягти цілей Паризької угоди, світу потрібно пройти через швидку і фундаментальну трансформацію систем виробництва і споживання»³.

Серед інших проблем Доповідь виокремлює «шосте масове вимирання» – стрімке скорочення фауни, непередбачені наслідки нових технологій і загрозу ядерного конфлікту. Навіть локальний конфлікт з використанням ядерної зброї безповоротно вплине на всю планету. Автори вважають божевіллям стратегію гарантованого взаємного знищення, що служить виправданням для збереження ядерних арсеналів, і закликають до нової стратегії «гарантованої планетарної безпеки і виживання».

Серед проблем, що постали у якості нагальних для вирішення – надмірне споживання у найбільш розвинених країнах світу. Має місце також глобальний збій у розподілі продовольства. Вісімсот мільйонів чоловік продовжують голодувати, тоді як два мільярди мають зайву вагу. Але питання не тільки в тому, як виробляти достатньо їжі для зростаючого населення, але й як в процесі споживання не загубити планету. Найбільшою екологічною шкодою завдає тваринництво; це розкіш, недозволена в «повному світі»⁴.

Майбутнє людства пов'язане з містами. Двісті років тому існувало одне місто-мільйонер – Лондон, зараз таких три сотні, включаючи двадцять два з населенням понад десять мільйонів. Переїжджаючи в міста люди починають споживати в чотири рази більше ресурсів. Територіально, екологічний слід міст набагато перевершує займану ними площу.

¹ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

² Римський клуб залишається основним майданчиком, що формулює порядок денний відповідального глобалізму і стійкого розвитку, і є орієнтиром для значної частини світової еліти. Всього з 1968 вийшло більше сорока доповідей Римського клубу, які адресовані, насамперед, інтелектуальній, політичній, економічній еліті і активному населенню всіх країн.

³ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

⁴ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

У Доповіді також звертається увага на наявність у цифрової економіки негативної сторони. Римський клуб обережно ставиться до «експоненціальних технологій» і обіцянкам техноутопістів. Є реальна небезпека неконтрольованого розвитку і неетичного використання технологій і поки не ясно, як цього уникнути.

Аналізуючи зміст та аналітичні відгуки і резюме⁵, ми дійшли висновку, що ця Доповідь змістовно відрізняється від попередніх, а її головним питанням стали «філософські коріння сучасного стану світу». Основний посыл полягає у наступному: світ знаходиться в небезпеці і порятунок лежить у зміні світогляду. І насамперед, у зміні економічної свідомості, за яку великою мірою несе відповідальність вища освіта. Відправною точкою для авторів служить концепція «повного світу», запропонована Herman Daly⁶ (Герман Дейлі)⁷.

Людська цивілізація сформувалася в умовах «порожнього світу» – світу незасвоєних територій і надлишку ресурсів. Всі інститути, ідеології, звички мислення сформувалися в той час, але продовжують існувати донині. В реальності ж людство увійшло у «повний світ», з неясними перспективами подальшого розширення кордонів. Якщо і далі продовжувати жити за правилами «порожнього світу», на людство чекає колапс, у результаті якого планетарна цивілізація просто загине.

Аналіз поточної ситуації, який проводять автори Доповіді, не втішний: стійкий розвиток не відбувається, планета деградує... Римський клуб вважає, що у вісімдесятих роках минулого століття відбулося виродження капіталізму, в рамках якого основним джерелом прибутку стали фінансові спекуляції. Як зазначається у Доповіді, дев'яносто вісім відсотків фінансових операцій носять нині спекулятивний характер. В офшорних зонах заховано від двадцяти одного до тридцяти двох трильйонів доларів⁸.

Але наріжним каменем критики з боку Римського клубу, на якому будується економічна наука і освіта класичного капіталізму епохи «порожнього світу», є ВВП. Цей показник став фактором, що здійснює постійний вплив на політичні рішення, але в його структурі закладено прагнення до необмеженого зростання. Він відображає витрати, а не благополуччя або суб'єктивне щастя, не відображає блага, що існують поза ринком. Єдине, що вимірює ВВП – швидкість, з якою гроші рухаються в економіці. Для ілюстрації абсурдного використання цього показника автори наводять парадоксальний приклад: розлив нафти збільшує ВВП через пов'язані з ним витрати на ліквідацію аварії; хвороби, лиха і нещасні випадки також збільшують ВВП, навіть якщо всі вони, як це всім очевидно, зменшують добробут⁹. Більше того, можна стверджувати, що **імператив економічного зростання породжує більшість економічних і суспільних проблем, з якими сьогодні зіткнулося людство. А, на жаль, у нашій свідомості економічне зростання стало поняттям культовим, перетворилося на догмат віри сучасного суспільства.**

У той же час прагнення людства до стійкого характеру розвитку вимагає іншої політичної та цивілізаційної філософії. Саме тому ще невелика на сьогодні, але надзвичайно впливова група економістів вищого рівня вимагає зупинити економічне зростання і шукає шляхи, як зробити це безболісно і навіть приємно. Концептуальною основою таких моделей є «екологічна економіка», або «стійка економіка», розробниками якої є Herman Daly (Герман Дейлі) та його послідовники. Його ідеї знаходять відображення у працях видних екологів, зокрема, у книзі Lester Brown¹⁰ (Лестер Браун)¹¹ «World on the Edge: How to Prevent Environmental and Economic Collapse» (Світ на межі: як запобігти екологічному і економічному колапсу, 2011). Автор вважає, що у людства не залишилося часу на вагання і треба приймати конкретні рішення. Скоро наша цивілізація почне занепадати, якщо ми продовжимо дотримуватися існуючого сценарію свого розвитку. Ставиться питання про те, як нам її врятувати. Lester Brown попереджає, що, на його погляд, «ідеальний

⁵ В. Московкин. Доклад Римского клуба. URL:

http://dspace.bs.u.edu.ru/bitstream/123456789/21969/1/Moskovkin_Doklad_Rimskogo_kluba.pdf
http://www.chaskor.ru/article/doklad_rimskogo_kluba_43629

А. Малахов. «Come on!» – доклад Римского клуба 2017. URL: <http://pr-portal.com.ua/come-on-doklad-rimskogo-kluba-2758.html>

С. Карелов. Крайне важный для человечества текст 2017 года. URL: <https://medium.com/@sergey>

В. Вовк. От ковбойской экономики следует перейти к экономике космического корабля. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-technology/2411897-viktor-vovk-dejstvitelnyj-clen-rimskogo-kluba.html>

⁶ Sensus novus: <https://www.sensusnovus.ru/analytics/2012/09/03/14342.html>

⁷ Герман Дейлі – американський еколог і економіст

⁸ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

⁹ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

¹⁰ Brown, Lester R. World on the Edge: How to Prevent Environmental and Economic Collapse. — W. W. Norton & Company, 2011.

¹¹ Lester R. Brown (Лестер Браун) – американський еколог і економіст, президент Інституту політики Землі, один з найвпливовіших мислителів сучасного світу, якого називають «гуру екологічного руху»

шторм» або «кінцева рецесія» можуть початися в будь-який момент. Саме тому потрібно зробити так, щоб змінити тенденції, які негативно впливають на світову економіку, щоб вчасно її реструктурувати і уникнути економічного спаду, а також виникнення екологічного дефіциту. Для цього потрібна масова мобілізація на швидкості рішень, що приймаються у воєнний час. Свій план реструктуризації світової економіки Lester Brown називає Планом Б і пропонує його як «нашу єдину надію»¹².

У книзі «Prosperity Without Growth» (Процвітання без зростання 2009)¹³ Tim Jackson (Тім Джексон)¹⁴, аналізуючи економічну реальність, у якій ми живемо, наочно показує, як ми потрапляємо в пастку нескінченного споживання, і пояснює, чому економіка зростання не привела людство до процвітання, а, навпаки, може призвести до його загибелі. Чи можемо ми змінити цей сценарій? Чи дійсно та модель економіки, яка заснована на стимулюванні споживання і використовується сьогодні в більшості країн, може забезпечити процвітання – як окремої людини, так і людства в цілому? Tim Jackson упевнений, що ні: на його думку, ми платимо дуже високу ціну за економічне зростання, і та шкода, яку виробництво щорічно завдає екології планети, веде до того, що через кілька десятиліть років вже нікому і нічому буде процвітати¹⁵.

Jeremy Rifkin (Джеремі Ріфкін)¹⁶ у книзі «The Third Industrial Revolution How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World» (Третя промислова революція: як горизонтальні взаємодії змінюють енергетику, економіку і світ в цілому», 2011)¹⁷ стверджує, що на зміну традиційним централізованим моделям бізнесу в найближчі півстоліття повинні прийти нові структури. Спадщина першої та другої промислових революцій – ієрархічна організація економічної і політичної влади – неминуче поступиться місцем горизонтальним взаємодіям, коли сотні мільйонів людей будуть генерувати власну зелену енергію вдома, в офісах і на фабриках і ділитися нею один з одним в Енергетичному Інтернеті (Internet of Energy). Розглядаючи базові характеристики і принципи функціонування такої інфраструктури, Jeremy Rifkin показує, які перешкоди і можливості лежать на їх шляху в різних спільнотах, країнах і в світі в цілому¹⁸. Його бачення Третьої промислової революції офіційно прийнято Європейським співтовариством і Китаєм і підтримано ООН, і вже зараз робляться спроби реалізувати нову економічну парадигму.

Так, пріоритетним завданням European Union (Європейський Союз) в першій половині XXI століття, за словами Jeremy Rifkin, «має стати лідерство в Третій промисловій революції». Скорочення викидів вуглекислого газу – всього лише частина проблеми: настав час переходу до низьковуглецевої економіки. І це не утопія: через чверть століття кожен будинок буде «міні-електростанцією», що забезпечує чистою енергією внутрішні потреби і віддає її надлишок іншим. У Третьої промислової революції три фундаментальних джерела, три стовпи, які Jeremy Rifkin описує яскраво і переконливо¹⁹:

- 1) широка експлуатація відновлюваних джерел енергії;
- 2) будівництво будівель, що самі виробляють енергію;
- 3) перехід до використання водню в якості акумулятора енергії.

Це «майбутнє», про яке не можна думати як про те, що буде після нас. Третя промислова революція як проект пост-вуглецевої економіки – це шанс перевести європейську економіку на перспективну і стійку основу і, таким чином, забезпечити її довгострокову життєздатність і конкурентоспроможність.

William Rees (Вільям Ріс)²⁰ розробив загальноприйнятну сьогодні Концепцію екологічного сліду (Ecological footprints)²¹. William Rees²² стверджує, що «проект просвітництва», укорінений у картезіанському дуалізмі, призвів до техно-індустріального суспільства, яке бачить себе як відокремлене від біофізичного світу. Цей дуалізм і його експансіоністсько-матеріалістичний світогляд є основою багатьох «екологічних

¹² Лабиринт: <https://www.labirint.ru/books/414590/>

¹³ Tim Jackson: <https://timjackson.org.uk/ecological-economics/pwg/>

¹⁴ Tim Jackson – екологічний економіст, член Комісії зі стійкого розвитку при уряді Великої Британії

¹⁵ Моноклер: <https://monocler.ru/analiz-ekonomicheskoy-realnosti/>

¹⁶ Jeremy Rifkin – впливовий американський економіст і еколог, автор концепції Третьої промислової революції

¹⁷ Альпіна нон-фикшн: http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf

¹⁸ Альпіна нон-фикшн: http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf

¹⁹ Альпіна нон-фикшн: http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf

²⁰ William Rees – професор Університету Британської Колумбії

²¹ Rees, W.E. 2006. "Ecological Footprints and Bio-Capacity: Essential Elements in Sustainability Assessment." Chichester, UK: John Wiley and Sons.

²² William Rees є членом-засновником і президентом Канадського товариства екологічної економіки (International Society for Ecological Economics, ISEE). Він також є науковим співробітником Інституту післявуглецевої промисловості та співдослідником проекту «Глобальна цілісність», спрямованого на визначення екологічних та політичних вимог до збереження біорізноманіття.

проблем», що стоять перед людством²³. Ідея «екологічного сліду» була запропонована William Rees у 1992 році і в подальшому отримала свій розвиток у написаній під його керівництвом дисертації Mathis Wackernagel (Матіс Вакернагель). Спочатку дослідники використовували поняття «адаптованої пропускної здатності» (appropriated carrying capacity), але пізніше, щоб зробити ідею більш доступною, William Rees запропонував термін «екологічний слід». У 1995 році Mathis Wackernagel і William Rees видали книгу «Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth» (Екологічний слід: Зниження антропогенного впливу на Землю)²⁴. Концепція розрахунку екологічного сліду швидко поширилося завдяки регулярним доповідям Світового фонду дикої природи (World Wildlife Fund, WWF) «Жива планета» (Living Planet Report)²⁵.

У 2003 році з метою узгодження методології та координації досліджень за участю William Rees була створена «Global Footprint Network» (Глобальна мережа екологічного сліду)²⁶. Вона об'єднала у своїх рядах представників наукових і урядових кіл, бізнесу, громадськості, які розраховують екологічні сліди цілих держав, визначаючи масштаби негативного впливу людини на біосферу. Дані про екологічний слід і біоємкості окремих регіонів, спільно розраховані Світовим фондом дикої природи (World Wildlife Fund) і Глобальною мережею екологічного сліду (Global Footprint Network), дозволяють оцінити стійкість розвитку територій та надають органам влади і представникам бізнесу інструмент для оцінки ефективності в галузі стійкого розвитку²⁷.

Ідеї Herman Daly та його послідовників надихають різні рухи – «рух зворотного зростання» (de-growth), «повільні гроші», культура «зроби сам», сучасні бартерні системи, рух «поділимося автомобілями» тощо.

Міжнародний рух за екологічну економіку формально почався ще на початку 80-х, коли Herman Daly разом з Robert Costanza (Роберт Констанза) заснували наукове товариство і журнал «Ecological Economics» (Екологічна економіка). Сьогодні наукові товариства, які вивчають принципи екологічної економіки, діють в Америці, Європі та Австралії, надають платформу для широких форумів із різних аспектів цього руху. З усіх ідей Концепція стійкої економіки (Herman Daly) – найсуворіша і максималістська. Але, на жаль, наша економічна освіта ще не сприймає новітні ідеї «стійкої економіки». Саме тому завдання науковців і викладачів в Україні полягає, як про це стверджують автори Доповіді Римського клубу, у новому Просвітництві, яке допоможе сформуванню нового світогляду, нове світовідношення, новий спосіб мислення про буття людини у сьогоdnішньому світі.

Треба зазначити, що рух за екологічну економіку поступово набирає силу, хоч його прихильникам доводиться боротися за визнання у провідних економічних колах. Це тим більше важко, що носії ідей екологічної економіки стирають грань між економічним та екологічним, створюють новий політичний вимір. Але на сьогодні вже ясно, що ніяка велика політична сила не готова підтримати «екологічну економіку». Час екологічної економіки на державному рівні поки не прийшов. Знадобиться широкий всесвітній рух, подібний до руху за громадянські права 60-х або руху за екологію 80-х.

Крім концепції «стійкої економіки», автори доповіді Римського клубу апелюють до альтернативних моделей економіки, зокрема до концепції Gunter Pauli (Гюнтер Паулі) «Blue Economy» (Синя економіка), яка пропонує нові принципи і моделі організації бізнесу відповідно до функціонування екосистем. Відома його книга «Blue Economy – 10 Years, 100 Innovations, 100 Million Jobs», 2010 (Синя економіка: 10 років, 100 інновацій, 100 мільйонів робочих місць)²⁸, написана як доповідь Римському клубу. Її мета – показати інноваційні способи управління і використання доступних ресурсів і таким чином боротися з проблемами екології та зміни клімату. Книга

- показує, як наслідуючи природним процесам, можна створювати нові успішні бізнес-моделі, які будуть мати економічні, соціальні та екологічні вигоди;
- пропонує альтернативу звичайним індустріальним процесам, зміщуючи акцент з використання викопних ресурсів на більш прості і екологічні технології;

²³ Rees, W.E. (2006). "Ecological Footprints and Bio-Capacity: Essential Elements in Sustainability Assessment." Chichester, UK: John Wiley and Sons.

²⁴ William E. Rees, Mathis Wackernagel. Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth Amazon: <https://www.amazon.com/Our-Ecological-Footprint-Bioregional-Paperback/dp/086571312X>

²⁵ WWF: <https://www.worldwildlife.org/publications/living-planet-report-2018>

²⁶ Global Footprint Network: <https://www.footprintnetwork.org/>

²⁷ Global Footprint Network: <https://www.footprintnetwork.org/>

²⁸ Management: <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=1265>

- повертає інтерес підприємців до інноваційних бізнес-проектів, які могли б приносити економічну вигоду, успішно конкуруючи з традиційними підходами в економіці.

Основні принципи «Синьої економіки» такі:

- будь-який ресурс можна замінити іншим, якщо він потрібен для виробництва;
- у природі не існує відходів;
- будь-який побічний продукт є джерелом для нового продукту, тобто виробництво має відбуватися за «каскадним принципом». В основі такого виробництва лежать технологічні інновації.

Синя Економіка – це культивування нової бізнес-моделі в епоху кризи, а саме:

- Бізнес-модель, яка зобов'язує компанії більше інвестувати для збереження навколишнього середовища, буде замінена системою, яка допускає менше інвестицій і більше доходів шляхом будівництва соціального капіталу.

- Це система, яка буде шукати і визначати справжню стійкість для всіх живих організмів на Землі.
- Перехід від моделі, згідно з якою ключовий вид діяльності базується на єдиній ключовій компетенції і економії на масштабі, до системи кількох видів діяльності з вирівняним ефектом масштабу.

Цей «синій» підхід не тільки життєздатний, він вже почав вкорінюватися. Чотири роки досліджень виявили портфель з 100 інновацій, включаючи цілі моделі, здатні генерувати до 100 мільйонів робочих місць по всьому світу протягом найближчих 10 років²⁹.

У лютому 2012 року Gunter Pauli приїздив в Україну на презентацію українського видання «Синьої економіки», яка відбулася в бізнес-школі Київського міжнародного інституту менеджменту. Сама особистість Gunter Pauli привертає неабияку увагу: за походженням він бельгієць, але його можна з повним правом називати громадянином світу. Він втілює образ нової людини – громадянина Землі, який дає надію для її майбутнього.

В основі нових економічних концепцій і моделей лежать більш фундаментальні принципи на світоглядному рівні, про які йдеться в Доповіді Римського клубу. Як зазначають автори, патологічні риси сучасного світогляду пов'язані з домінуванням редукаціоністського мислення і фрагментацією знання³⁰:

- Фрагментація знань призводить до втрати цілого та його перспективи.
- Розрив між цілим та його компонентами, зокрема, сформував організацію університетів і дослідницьких інститутів за вузькими дисциплінарними напрямками, організацію управління політичними і адміністративними функціями за все більш спеціалізованими областями компетенцій, відірваними від соціальної реальності, частинами якої вони є.
- Фрагментація дисциплін відбулася в усіх природних і суспільних науках з аналогічними наслідками, в результаті спеціалізація здобула перемогу над інтегральним баченням реальності.

Тому автори доповіді в межах «нового Просвітництва» закликають до фундаментальної трансформації мислення, результатом якої має стати цілісний світогляд, цілісне бачення складності світу на основі системного підходу.

В економічній теорії спостерігається редукація складності соціального і економічного життя до теоретичних моделей, які часто набувають значення самодостатніх у процесах навчання і дослідження.

Моделі та теорії грають в освіті життєво важливу роль, але коли теорія не відповідає соціальній реальності або модель помилково видається за реальність, то у результаті освіта створює робочу силу і громадян, які спираються на книжкове навчання, але не здатні зрозуміти реальний світ.

Tomas Björkman (Томас Бьоркман)³¹, ідентифікував три розриви між теорією і практикою.

Першим є розрив між міфом (або загальним розумінням) і моделлю: за словами Tomas Björkman існує величезний розрив між тим, що у дійсності модель говорить економістам, і тим, що ми як суспільство у цілому схильні вважати тим, про що вона нам говорить. Такі переконання часто не є явними, як ми вже бачили, а проникаючими як основоположні припущення в мову і у прийняття політичних рішень.

Другим є розрив між фактичним ринком реального світу і його неокласичною моделлю. Економісти знають, що неокласична модель заснована не на реальному ринку, а на сукупності дуже обмежених припущень про «теоретично досконалий ринок», що зображують ринок у стані ідеальної рівноваги.

²⁹ Management: <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=1265>

³⁰ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. 220 p. URL: <https://www.springer.com/de/book/9781493974184>

³¹ Tomas Björkman – економіст і колишній інвестиційний банкір.

Відповідно до цього, реальність може бути виражена рівняннями, які мають мало спільного з людьми, їх інститутами, або з їх внутрішніми можливостями, прагненнями, емоціями тощо.

Третім є розрив між переважаючим ринком і можливим ринком – ринком, яким він міг би бути. Цей міф має своє коріння у припущенні, що ринок є фіксованою реальністю³².

Дослідження, на які спираються автори Доповіді, показують, наскільки ці припущення нереалістичні, але економічна теорія та студенти-економісти продовжують вивчати ці моделі і помилково вважають їх адекватними уявленнями про реальність. Такий розрив між академічним навчанням і потребами реального світу призводить до подальших розривів у всіх сферах.

Автори Доповіді вказують на згубність переходу від розгляду реальності як цілого до її поділу на безліч дрібних фрагментів. Тому саме системний підхід постає як релевантний в умовах складності світу та невизначеності.

Одним із найбільш обґрунтованих системних підходів, про які згадується у доповіді Римського клубу, є підхід Fritjof Capra (Фрітьоф Капра) і Pierre Luigi Luisi (П'єр Луїджі Луїзі), викладений у книзі «The Systems View of Life» (Системне бачення життя)³³, а також в інших відомих працях Capra³⁴. Основною ідеєю, що лежить в основі «системного бачення життя» є наступна: «Між всім існують приховані зв'язки». Така ідея містить у собі цілісний погляд на Всесвіт, бачення мереж як базового патерна, притаманного життю. Ключовою характеристикою життя є його самогенерація. Планета – це жива система, що саморегулюється. Книга містить заклик до західної спільноти відкинути лінійне мислення і механістичне уявлення Декарта. Критикуючи редукціоністський погляд, автори пропонують сприйняти новий об'єктивний образ мислення, заохочуючи бачити світ крізь теорію складності. Теорія живих систем, таким чином, виступає як теоретичний каркас для екології (основа – гештальтпсихологія, екологія, загальна теорія систем і кібернетика). Капра є засновником і директором «Center for Environmental Literacy» (CEL) (Центр екологічної грамотності, Берклі, штат Каліфорнія, США), який просуває екологію і системне мислення в первинну і вторинну освіту.

У Доповіді згадуються імена і праці науковців, на які ми давно спиралися як на засадничі у своїх дослідженнях, а саме:

- концепція ступенів навчання Грегорі Бейтсона (Gregory Bateson, concept of learning levels);
- теорія аутопоезиса Умберто Матурани і Франсіско Варели (Umberto Maturana and Francisco Varela, autopoiesis theory);
- теорія складного мислення Едгара Морена, Мюррея Гелл-Манна та ін. (Edgar Morin, Murray Gell-Mann, theory of complex thinking, complexity theory);
- теорія «планетарного мислення» Ервіна Ласло (Erwin Laszlo, planetary theory);
- теорія «трансверсальної раціональності» Кельвіна Шрага (Calvin Schrag, transversal rationality);
- теорія «трансверсального розуму» Вольфганга Вельша (Wolfgang Welsh, transversal reason);
- теорія самоорганізації складних відкритих систем (синергетика) Іллі Пригожина, Германа Гакена, Клауса Майнцера тощо (Ilya Prigogine, Hermann Haken, Klaus Mainzer)³⁵.

Ключовою точкою Доповіді є ідея «нового Просвітництва», фундаментальної трансформації мислення, результатом якої має стати цілісний світогляд (холізм) – гуманістичний, але вільний від антропоцентризму, відкритий для розвитку, але зосереджений на його збалансованості з метою піклування про майбутнє.

Поряд з комплементарністю, стовпами «нового Просвітництва» Римський клуб бачить синергію – пошук мудрості, через примирення протилежностей та їх баланс. Не претендуючи на повноту списку, доповідь виділяє кілька областей, в яких необхідно досягти такого балансу:

- У відносинах між людиною і природою – стійкий розвиток, екологічна свідомість.
- Між короткочасною і довготривалою перспективою.
- Між швидкістю і стабільністю – зміни і прогрес не повинні сприйматися як самоцінності.
- Між індивідуальним та колективним. Визнаючи значення особистої автономії – одного з найважливіших завоювань європейського Просвітництва, Клуб закликає до балансу і врахування загального

³² Björkman T. (2016) The Market Myth. URL: <https://www.nordicsecret.org/the-market-myth/>

³³ Capra F. The Systems View of Life: a Unifying Vision, 2014, Cambridge University Press

³⁴ Див. книги Фрітьофа Капри «Дао фізики», «Зелена політика», «Поворотний пункт», «Приналежність до Всесвіту», «Павутиння життя», «Приховані зв'язки».

³⁵ Див. Горбунова Л. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

блага; в економіці це означає, що держава (суспільство) має встановлювати правила для ринків, а не навпаки.

- Між жінками і чоловіками, але баланс не означає механічного рівняння – переміщення більшого числа жінок на «чоловічі» позиції, швидше це «зміна типології функцій».

- Між рівністю і справедливою винагородою – від держави вимагається забезпечити механізми, що гарантують соціальну справедливість.

- Між державою і релігією – доповідь вітає секулярність, але підкреслює позитивне значення релігії (постсекулярізм); держави, нетерпимі до релігії, втрачають етичну перспективу.

Історично, ідея балансу більше співзвучна східним традиціям (інь-ян), але автори вказують також на західних мислителів, чії системи містять філософію балансу.

Помітне місце в доповіді приділяється релігії. Римський клуб дистанціюється від будь-яких інтерпретацій релігії, що підтримують пригнічення і насильство, і вважає сучасний феномен зростання фундаменталізму загрозою для людства. У той же час, звертається увага на несправедливість радикальних критиків релігії, які не погоджуються помічати її позитивного вкладу в людську цивілізацію.

Поряд із симпатією до східних традицій, автори доповіді з натхненням спостерігають за тенденціями в розвитку християнського і мусульманського богослов'я. Особливу підтримку Римський клуб висловлює Папі Франциску і його енцикліці «Laudato Si», якій присвячено окремий параграф.

Зазначена проблематика віднаходження балансу для стійкого розвитку суспільства знаходить свій фокус застосування до розуміння і вирішення освітніх проблем. Експерти Клубу вважають, що потрібно змінити систему освіти, щоб формувати у молоді «грамотність щодо майбутнього» (futures literacy). Для цього освіта повинна бути заснованою на «пов'язаності» (connectivism), а також носити ціннісний характер, тобто спиратися на універсальні цінності.

На нашу думку, буде правильним розглядати «зв'язаність» у більш широкому контексті:

- як трансверсальність, тобто здатність поєднувати відмінності, долати межі і бар'єри між дисциплінами, парадигмами, системами цінностей;

- вибудовуючи мости між культурами, відходяючи переходи, створюючи простори терміналів «між»;

- не нівелюючи, не редукуючи відмінності, а стверджуючи і поєднуючи їх комплементарно.

Таким чином, саме завдяки трансверсальності ми можемо формувати інтегральне мислення, про яке йдеться у доповіді, і яке має бути основою стійкого розвитку суспільства.

Цілісний світогляд, який може бути сформований завдяки викладанню філософії, має бути:

- гуманістичним, але вільним від антропоцентризму;

- відкритим, але зорієнтованим на синергію, стійкий розвиток і баланс.

У майбутньому знадобляться люди:

- здатні шукати відповіді на питання, які не можна «загуглити»;

- люди з особливим поглядом на речі, які зможуть дати критичну оцінку даним, зібраним алгоритмами.

Виходячи з потреб суспільства можна прогнозувати зростання попиту на гуманітарну освіту в найближчі десятиліття, і насамперед, на філософську.

Особливими навичками гуманітаріїв, які будуть затребувані компаніями майбутнього, насамперед, можна назвати критичне мислення, творчий потенціал, комунікативність, співпереживання (емпатія), вміння слухати і проникливість. Сучасний філософсько-освітній дискурс акцентує на здатності до трансформації і самотрансформації індивіда, а також на фронезисі як практичній мудрості, здатності до вирішення проблем у різноманітних контекстах.

Така освітня політика має бути спрямована на стратегічну мету соціального розвитку – формування глобального громадянського суспільства як нової планетарної спільноти, відповідальної за майбутнє людства і планети Земля.

Таким чином, думка про переважно алармістський характер доповіді Римського клубу заперечується оптимістичним закликом до спільної дії у напрямку стійкого розвитку на світоглядних засадах «нового Просвітництва». На мій погляд, ця доповідь має безумовно велике методологічне значення для освітніх досліджень та освітньої політики і практики.

Напрями стійкого розвитку для Нового світу

Заключна частина ювілейної доповіді Римського клубу має практичне значення. У ній узагальнюються експериментальні підходи до управління, економіки, освіти, громадського розвитку, і наводяться приклади їх успішного втілення в життя.

Головною метою стійкого розвитку є формування глобального громадянського суспільства, тому в Доповіді акцентується на політиці «глобального громадянства». Автори доповіді пропонують і вважають неминучим появу глобальних правил, обов'язкових для всіх країн.

Сучасні методи інтернаціоналізації, міжнародного співробітництва та глобального управління визнаються авторами Доповіді не дуже ефективними, саме тому вони наполягають на необхідності пошуків нових. У тексті Доповіді розглядаються два перспективних підходи. Перший «World Future Council» належить Jakob Johann von Uexküll (Якоб фон Іксукулль), а другий – Paul Raskin (Пол Раскін) «Great Transition». Саме другий є більш амбітним і має кінцевою метою формування «єдиного людства», або «глобального громадянського суспільства».

Римський клуб закликає уряди забути про межі і об'єднати зусилля заради спільного процвітання. Основою такого спільного майбутнього має стати «інша економіка», яка має бути забезпечена новою економічною, екологічною, гуманітарною освітою.

Освіта для майбутнього

Клуб бачить завдання освіти у формуванні у молоді «грамотності щодо майбутнього» (futures literacy). Освіта, здатна робити це, має:

- Ґрунтуватися на «пов'язаності» (connectivism) – відносини були і будуть суттю навчання; використання інформаційних технологій «цінно і ефективно тільки коли вони сприяють зв'язку між людьми» (комунікативний поворот). Освіта повинна «викликати інтерес, звільнити енергію і активно задіяти здібності кожного студента вчитися для самого себе і допомагати вчитися іншим».

- Носити ціннісний характер, корінитися в універсальних цінностях і повазі до культурних відмінностей. «Цінності – це квінтесенція людської мудрості, яка накопичується століттями» – на нинішньому етапі вони втілюються в акценті на благополуччі всіх живих істот і світу в цілому.

- Фокусуватися на стійкості – велика частина знань, що стосується екології, взаємозв'язку систем та стійкого розвитку, з'явилася недавно і ще не стала частиною загального культурного багажу. Тому навчання нових поколінь відповідним дисциплінам і навичкам має принципове значення.

- Культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням. Автори відзначають, що навчання системному мисленню недостатньо, оскільки «в системному мисленні зберігається тенденція розглядати реальність в досить механістичних категоріях, нездатних схопити її органічну інтегральність». Інтегральне (трансверсальне – Л.Г.) мислення здатне сприймати, організувати, узгоджувати і возз'єднати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння засадничої реальності. Воно відрізняється від системного мислення, також як інтеграція відрізняється від агрегації.

- Виходити з плюралізму змісту. Клуб констатує, що багато університетів просувають конкретні школи думки, замість того, щоб давати молоді весь спектр суперечливих і комплементарних перспектив. Сьогоднішні студенти потребують інклюзивної освіти, в якій одні форми знання доповнювали б інші, а не виключали і відкидали їх. Культурне розмаїття так само необхідне для соціальної еволюції, як генетичне для біологічної.

«Come On!» – це глибока праця, над якою працювали десятки провідних мислителів. З огляду на вплив Римського клубу і глибину експертизи авторів, «Come On!» можна вважати авторитетним виразом поглядів самої передової частини світової інтелектуальної і політичної еліти. Ця доповідь має безумовно велике методологічне значення для освітніх досліджень та освітньої політики, особливо у проясненні проблем стійкого (збалансованого) розвитку, глобалізації, інтернаціоналізації та становлення глобального громадянського суспільства. Освіта для стійкого розвитку та її складова – Освіта для глобального громадянства – є релевантними у контексті поставлених цією доповіддю проблем планетарного розвитку людства.

Це усвідомлюється інтелектуальною елітою багатьох країн. Формується консенсус провідних педагогів, згодних з тим, що вся глобальна система освіти вимагає радикальних змін, щоб відповісти на нові і різноманітні потреби людства. Хоча сама по собі освіта не може забезпечити досягнення стійкості, зрозуміло,

що вона є одним з ключових інструментів суспільства. Цілі освіти потребують фундаментального зсуву від навчання як запам'ятовування і розуміння до навчання того, як думати по-новому, системно, інтегрально. Реальним завданням є розвиток у всіх учнів здатності вирішувати проблеми, а також критично, незалежно й оригінально мислити. Освіти, орієнтованої на один тільки розум, вже мало.

Вища освіта для стійкого розвитку: стратегії глобального громадянства³⁶

Після того, як Генеральна Асамблея ООН затвердила «Десятиліття ООН», присвячене «Освіті для стійкого розвитку» (UNDES) в період з 2005 по 2014 рік, UNESCO як відповідальний інститут ООН виступає за інтеграцію принципів, цінностей і практик стійкого розвитку в усі аспекти освіти. Ці освітні зусилля були спрямовані на те, щоб привести до змін у поведінці молоді та майбутніх поколінь, для створення майбутнього, яке має бути екологічно цілісним, економічно життєздатним і соціально справедливим.

Після завершення в 2014 році програми UNDES, UNESCO приступила до здійснення Глобальної програми дій (Global Action Program, GAP), покликаної стимулювати зусилля в області освіти для стійкого розвитку, щоб забезпечити її внесок у досягнення Цілей стійкого розвитку (Sustainable Development Goals, SDGs), зокрема, четвертої мети – Освіта-2030.

У липні 2016 року близько 100 учасників з числа ключових партнерів Global Action Program з усього світу зустрілися в штаб-квартирі UNESCO в Парижі для підготовки моніторингового звіту, проміжного звіту у 2017 році і заключного звіту в 2019 році. Ці звіти є маркером імплементації дорожньої карти Education for Sustainable Development (Освіти для стійкого розвитку), розробленої для створення кращого і більш стійкого майбутнього для всіх.

Радикальна переорієнтація змісту і педагогіки освіти повинна включати в себе передачу знань, отриманих в минулому, але повинна також прагнути розширити ті види знань, навичок і здібностей, що будуть потрібні для адаптації до майбутнього і креативної реакції на таке майбутнє, яке в даний момент не можна передбачити. Якщо освіта є контракт між суспільством і майбутнім, то в даний час потрібен новий контракт, який більше не передбачає підготовку молодих людей до такого майбутнього, яке, по суті, є копією минулого. Проблемою, що стоїть перед нинішньою освітою, є створення умов, які дозволяють молоді розвивати те, що у Всесвітньому звіті з суспільних наук (WSSR) (ISSC and UNESCO, 2013)³⁷ названо «грамотністю майбутнього» – здатність протистояти складності і невизначеності для динамічної участі у будь-якому майбутньому, яким би воно не було.

Можна відзначити деякі важливі аспекти майбутньої системи освіти, які підходять для цілей підтримки стійкого розвитку:

«Майбутня освіта є активною і спільною». Дослідження підтверджують, що засвоєння навчального матеріалу є найнижчим при використанні пасивних педагогічних методів, таких як читання або прослуховування лекцій, і є максимальним, коли воно є спільним, наприклад, в процесі дискусій, групового проекту або комбінованого навчання. Дослідження також показали, що спільне навчання та навчання однолітками один одного позитивно впливають на навчання учнів. У той час як середній рівень засвоєння при пасивному прослуховуванні лекції в аудиторії становить 5%, при використанні практичних методів він становить 75%. Він є найвищим, близько 90%, коли один учень вчить іншого. Таким чином, роль вчителя повинна змінитися від ролі лектора до ролі провідника, від передачі інформації до сприяння самонавчанню і навчанню учнями один одного.

«Майбутня освіта заснована на зв'язку» (Future education is based on connectivity). У цілому, нова модель навчання являє собою людську мережу. За електронними гаджетами, якими заповнені всі аспекти життя і навчання, ми часто забуваємо той факт, що освіта за своєю суттю є процесом обміну, який має місце між людьми. Розвиток Інтернету та технологій комунікації, які революціонізували освіту за допомогою масових відкритих курсів навчання в режимі онлайн (MOOCs) і в умовах віртуальної реальності, є цінним і ефективним тільки в тій мірі, в якій він зміцнює зв'язки між людьми. Так само освіта повинна пробуджувати інтерес, вивільняти енергію і активно залучати здатності кожного учня для самостійного навчання, а також допомагати вчитися іншим.

³⁶ Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Published in 2017 by the UNESCO, Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

³⁷ UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224677>

«Майбутня освіта заснована на цінностях» (Future education is value-based). Цінності являють собою квінтесенцію людської мудрості, яка накопичувалася століттями. І в тій новій системі, яка розвивається, вони повинні втілювати в собі фундаментальні принципи досягнення стійкості, як особистої, так і соціальної. Вони повинні навіть бути більшим, ніж надихаючі ідеали, які дають енергію, необхідну для досягнення людських прагнень.

Цінності є формою знання і потужною детермінантою людської еволюції. Вони являють собою психологічні навички, які мають глибоке практичне значення. Освіта має ґрунтуватися на цінностях, які сприяють стійкості і загальному добробуту для всіх. Рух в напрямку запровадження цінностей стійкості в результаті призведе до парадигмальної зміни в системі цінностей нинішнього суспільства, яке буде розглядати в якості своєї мети поліпшення добробуту людей і систем природи, від яких воно залежить, а не віддавати пріоритет зростанню виробництва і споживання. Свідомий акцент буде зроблений на цінностях, які є дійсно універсальними, а також на повазі до культурних відмінностей. На низовому рівні рух у напрямку стійкості може будуватися на глибоких місцевих цінностях. Цінності можуть створити трансформативне лідерство, лідерство у мисленні, яке веде до дії.

«Майбутнє навчання більше зосереджується на темі стійкості» (Future education focuses more on the topic of sustainability). Стійкість є відносно новою темою, якщо тільки вона не є частиною традиційної або корінної культури, і включення її до системи освіти не може базуватися на колективних знаннях багатьох минулих поколінь. Поширюється обізнаність про необхідність досягнення методології, що дозволяє досягти стійкого розвитку. Не всі відповіді ще доступні; насправді, не були поставлені навіть всі відповідні питання. Таким чином, як умова для навчання в галузі стійкого розвитку, необхідні широкі дослідження у всіх галузях, включаючи використання мультидисциплінарних команд, у яких представлені всі інтереси та точки зору. Такі результати досліджень повинні бути оприлюднені в обговореннях в аудиторіях та в публічних дебатах, які включають як громадян, так і політиків. Чим ширшою та все більш інклюзивною буде освіта, чим активнішим буде залучення громадян, тим ефективніше буде впровадження.

«Майбутня освіта формує інтегральний спосіб мислення» (Future education fosters an integrated way of thinking). Протягом останньої чверті ХХ століття стали помітні деякі обмеження аналітичного мислення, що призвело до зміщення акценту в бік системного мислення. Системне мислення сфокусовано на взаємозв'язку і взаємозалежності між явищами і на визнанні складності, разом з тим прагнучи до отримання концепції цілого. Однак системне мислення має тенденцію розглядати реальність з відносно механістичних позицій, які не в змозі вловити її органічну цілісність. Обмеження системного мислення вимагають зсуву від механістичних до більш органічних концепцій реальності. Наші найбільші винаходи, відкриття та креативні дії з'являються тоді, коли усуваються явні протиріччя. Інтегральне мислення є мисленням, яке здатне сприйняти, організувати, узгодити і об'єднати складові елементи і досягти більш глибокого розуміння засадничої реальності, яке виходить за рамки системного мислення точно так же, як інтеграція виходить за рамки агрегування. Освіта повинна являти собою такий інтегральний погляд на учнів, незалежно від їх конкретної області спеціалізації. Кожна дисципліна точно так же повинна навчитися вивчати себе у контексті соціального цілого.

«Майбутня освіта сприяє плюралізму у своєму змісті» (Future education fosters pluralism in content). Зміни в педагогіці повинні супроводжуватися змінами у змісті. У століття інформаційного перевантаження і легкого доступу до великих баз даних вибір правильного контенту і складання навчальної програми є серйозним завданням. Соціальна реальність є складною і інтегрованою і її неможливо пояснити за допомогою єдиної теорії. Багато університетів захищають конкретну школу думки, зокрема в галузі права та економіки, замість того, щоб розкрити для молодих людей весь спектр конфліктуючих або доповнюючих одна одну точок зору. Сьогоднішнім студентам потрібна більш інклюзивна форма освіти, яка прагне бути доповненою іншими формами знання, а не та, яка прагне виключити або відкинути їх. Одним з обнадійливих знаків, що з'явилися недавно, є рух економістів і студентів економічних факультетів в Європі, Північній Америці та інших регіонах, які об'єдналися для протесту проти інтелектуального сектантства і вимоги викриття всіх подібних поглядів замість того, щоб вчитися вузькій ортодоксії³⁸.

Точно так само як генетична різноманітність виявилася критично важливою для еволюції людини, культурне розмаїття може стати каталізатором соціальної еволюції. Фінська система освіти (як і Французька) попрацювала над подоланням секторизації навчальних програм, оскільки вона приділяє менше уваги

³⁸ Див. <http://www.rethinkeconomics.org/>; <http://reteacheconomics.org/>; <http://www.isipe.net/>; <http://www.cemus.uu.se/>; <http://www.schumachercollege.org.uk/>; a few initiatives that necessitate a rethinking of economic theory).

предметам, а більше зосереджена на більш широкій тематиці, такій як Європейський Союз або Екологія і космос, вона пов'язує між собою перспективи різних дисциплін і дає учням більш широкий огляд.

Такі роздуми про майбутню освіту стають практичним завданням як на рівні середньої школи, так і на рівні університетів, наприклад, в Школах Римського Клубу і в університетах Північної Америки:

Будучи натхненною звітом Римського клубу «Немає меж для навчання»³⁹ німецька Асоціація Римського клубу ініціювала створення Шкіл Римського Клубу під гаслом «Думай глобально, дій локально». Школи створюють освітнє середовище для пошуку глобального бачення і роздумів про це. Освітня програма в основному організована на основі проектного навчання, де учні сфокусовані на явищах, які вони вивчають в групах, що складаються з учнів старших і молодших класів. Освіта направлена на формування міждисциплінарних навичок, що включають в себе самоорганізацію, самосвідомість, знання широкої бази даних в певній галузі і співробітництво. Школи також заохочують учнів до активної участі у відповідних місцевих проектах, де вони можуть отримати шанс підвищити самоефективність і розвинути свій потенціал глобальних громадян.

Університети Макгілла і Йорка в Канаді, разом з університетом Вермонта в США, беруть участь в програмі Освіта для Антропоцена або Ed4A, в системі повної вищої освіти, що готує студентів за магістерською і докторською програмами в галузі управління, права, економіки та суспільних наук, а також в області науки про системи і моделювання, для підготовки до нових професійних викликів. Уже в ході реалізації Програма доповнюється згаданими вище курсами МООС (онлайнними відкритими курсами), щоб подвоїти кількість студентів (з 40 до 80) і розширити географію охоплення за межами Північної Америки за рахунок університетів Австралії, Китаю та Індії. Програма визнає роль етики і цінностей у підготовці управлінських і економічних експертів, які розуміють як природні, так і соціальні системи в тому вигляді, в якому вони існують на даний час, а не так, як вони були описані в минулому⁴⁰. Член Римського Клубу Peter Brown (Пітер Браун) є одним із засновників Ed4A. За його словами, необхідна нова система освіти, щоб відповідати новим вимогам, що пред'являються до досліджень для стійкого розвитку. Це неможливо зробити «без повного переосмислення людського проекту»⁴¹.

Гостра потреба в «Освіті для стійкого розвитку» дійсно потребує такого роду нової парадигми. Необхідно увести стійкість до програм освіти на всіх рівнях, але цього вже недостатньо для того, щоб домогтися бажаних швидких, радикальних змін у світовій економіці та стилі життя людей. Потрібно виховання наступного покоління людей з іншою підготовкою, яка може забезпечити високу здатність адаптації до швидких соціальних змін, а також сильне почуття соціальної відповідальності, інноваційне і креативне мислення. Майбутня система освіти на даний час знаходиться на ранній стадії свого революційного переходу. Вона має бути спрямована на те, щоб здійснювати величезний вплив на майбутнє глобального суспільства, оскільки вона руйнує фізичні кордони навчальної аудиторії, монастирської ізоляції і кампуса коледжів, певну жорсткість ступенів, курсів і одногодинних лекцій, соціальні бар'єри поділу на класи і, зокрема, економічні бар'єри доступу до освіти.

Порядок денний Глобальної освіти – 2030

Цілі стійкого розвитку – амбітна та універсальна програма трансформації нашого світу.

25 вересня 2015 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Порядок денний для стійкого розвитку – 2030⁴² (далі – Порядок денний). Ця нова глобальна програма «переспрямування» людства на шлях стійкості була розроблена за підсумками Конференції ООН (Rio + 20) у Ріо де Жанейро (Бразилія), що проходила 12 червня 2012 р. на завершення трирічного процесу національних опитувань за участю мільйонів людей і тисяч дійових осіб з усього світу, процесу, в якому взяли участь держави-члени ООН.

Виходячи з Порядку денного, нагальним є завдання дослідити і визначити методологічні засади національних стратегій досягнення Цілей стійкого розвитку і на їх основі сформулювати рекомендації для

³⁹ Див. J.W. Botkin, Mahdi Elmandjra, Mircea Malitza. 1979. No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Now as e-book at Elsevier Science Direct, 2014; CoR Schools contact: Eiken Prinz, Rosenstr.2, 20,095 Hamburg; see also <http://www.club-of-rome-schulen.org/>

⁴⁰ Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Published in 2017 by the UNESCO, Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

⁴¹ Див. www.e4a-net.org

⁴² United Nations. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Accessed 16 October 2016)

професіоналів в галузі освіти щодо розроблення та використання контенту та методик «Освіти для стійкого розвитку».

В основі Порядку денного лежать 17 Цілей стійкого розвитку (Sustainable Development Goals, далі – SDG). Універсальні, трансформативні та інклюзивні SDG описують основні цілі розвитку людства. Завданням цих 17 Цілей є забезпечення стійкого, мирного, процвітаючого і справедливого життя на землі для кожного в даний час і в майбутньому. Дані цілі охоплюють глобальні проблеми, які є найважливішими для виживання людства. SDG:

- Встановлюють екологічні обмеження і найважливіші пороги для використання природних ресурсів.
- Визначають, що зменшення бідності має йти пліч-о-пліч зі стратегіями, які забезпечують економічний розвиток.

- Порушують ряд соціальних проблем, включаючи освіту, охорону здоров'я, соціальний захист і можливості для працевлаштування, поряд з боротьбою проти кліматичних змін і захистом навколишнього середовища.

- Зачіпають ключові системні бар'єри на шляху до стійкого розвитку, такі як нерівність, руйнівні моделі споживання, слабкі інституційні можливості і деградація навколишнього середовища.

Для досягнення цих цілей кожен має зробити свій внесок: державні органи, приватний сектор, громадянське суспільство і кожна людина в усьому світі. Уряди повинні взяти на себе відповідальність і встановити національні рамки і основи політики, а також заходи для імплементації Порядку денного.

Ключовою рисою Порядку денного є його універсальність і неподільність. Він стосується всіх країн сучасного світу. Всі країни, які підписали цей документ, повинні узгодити свої власні зусилля з метою сприяння процвітанню в умовах захисту планети для досягнення стійкого розвитку. Таким чином, по відношенню до SDG всі країни можна розглядати як такі, що розвиваються, і всі країни повинні вживати термінових заходів.

У Порядку денному визначено 17 Цілей стійкого розвитку (SDG), які, насамперед, передбачають боротьбу з бідністю і голодом:

1. Ні бідності – кінець бідності (No Poverty – End poverty) у всіх її формах і всюди.
2. Нульовий голод – кінець голоду (Zero Hunger – End Hunger), досягнення продовольчої безпеки, поліпшення харчування та сприяння сталому сільському господарству.
3. Добре здоров'я і добробут (Good Health and Well-Being) – забезпечення здорового способу життя та сприяння добробуту для всіх у будь-якому віці.
4. Якісна освіта (Quality Education) – забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і сприяння можливостям безперервного навчання для всіх.
5. Гендерна рівність (Gender Equality) – досягнення гендерної рівності та розширення прав жінок і дівчат.
6. Чиста вода і санітарія (Clean Water and Sanitation) – забезпечення доступності та збалансованого розпорядження водою і санітарією для всіх
7. Доступна і чиста енергія (Affordable and Clean Energy) – забезпечення доступу до доступної, надійної і чистої енергії для всіх
8. Гідна праця і економічне зростання (Decent Work and Economic Growth) – сприяння стабільному, інклюзивному та стійкому зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній роботі для всіх.
9. Індустрія, інновації та інфраструктура (Industry, Innovation and Infrastructure) – створення гнучкої інфраструктури, сприяння стійкій індустріалізації і стимулювання інновацій.
10. Зменшення нерівності (Reduced Inequalities) – зменшення нерівності у межах країн і між країнами
11. Стійкі міста і спільноти (Sustainable Cities and Communities) – зробити міста і населені пункти інклюзивними, безпечними, гнучкими і стійкими
12. Відповідальне споживання і виробництво (Responsible Consumption and Production) – забезпечення стійких моделей споживання і виробництва
13. Кліматичні дії (Climate Action) – вжити термінових заходів для боротьби зі змінами клімату та їх наслідками
14. Життя у воді (Life below Water) – збереження і стале використання океанів, морів і морських ресурсів для стійкого розвитку
15. Життя на суші (Life on Land) – захист, відновлення та сприяння стійкому використанню наземних екосистем, стійке розпорядження лісами, боротьба з опустелюванням, припинення деградації земель і їх рекультивация, припинення втрати біорізноманіття

16. Мир, справедливість і сильні інститути (Peace, Justice and Strong Institutions) – сприяння мирним та інклюзивним товариствам для стійкого розвитку, надання доступу до правосуддя для всіх і створення ефективних, підзвітних та інклюзивних інститутів на всіх рівнях

17. Партнерство для досягнення цілей (Partnerships for the Goals) – зміцнення засобів імплементації та активізації глобального партнерства в ім'я стійкого розвитку⁴³

Освіта для стійкого розвитку – ключовий інструмент досягнення Цілей стійкого розвитку

Новий Порядок денний для стійкого розвитку – 2030 чітко відображає бачення важливості відповідної освітньої реакції. Освіта чітко сформульована в якості окремої мети – Цілі 4 Стійкого розвитку. Численні пов'язані з освітою цілі і показники містяться також в рамках інших Цілей стійкого розвитку.

Освіта є як самостійною метою, так і засобом для досягнення інших цілей стійкого розвитку. Вона є не тільки невід'ємною частиною стійкого розвитку, а й його ключовим фактором. І саме тому вона є найважливішою стратегією досягнення цих цілей.

UNESCO як спеціалізований організації ООН в області освіти, доручено вести і координувати Порядок денний Освіти-2030, яка є частиною глобального руху за викорінення бідності за допомогою досягнення до 2030 року 17 цілей Стійкого розвитку. Освіта, яка є найважливішою для досягнення цих цілей, має призначену для неї мету, яка спрямована на забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і сприяння забезпеченню можливостей для безперервного навчання для всіх. Рамки діяльності за Програмою Освіти-2030 слугують у якості керівництва для імплементації цих амбітних цілей і зобов'язань.

UNESCO здійснює сприяння Освіти для стійкого розвитку (Education for Sustainable Development), починаючи з 1992 року. Організація провела декаду ООН Освіти для стійкого розвитку (ESD) в період з 2005 по 2014 рік і в даний час очолює її продовження у вигляді Програми глобальної дії в області Освіти для стійкого розвитку.

Імпульс для Освіти для стійкого розвитку ще ніколи не був настільки сильним. Глобальні проблеми – такі як кліматичні зміни – терміново вимагають зсуву в нашому способі життя і трансформації того, як ми думаємо і діємо. Для досягнення цього нам необхідні нові навички, цінності та погляди, які ведуть до більш стійкого розвитку суспільства.

Системи освіти повинні реагувати на ці нагальні потреби, визначаючи релевантні цілі і контент навчання, вводючи педагогіку, яка розширює можливості учнів, і зобов'язуючи свої інститути включати принципи стійкого розвитку в свої структури управління.

Генеральний директор UNESCO Ірина Бокова у своїй доповіді зазначила: «Необхідні фундаментальні зміни у тому, що ми думаємо про роль освіти в глобальному розвитку, оскільки вона є каталізатором добробуту індивідів і майбутнього нашої планети ... На даний час освіта як ніколи раніше несе відповідальність за те, щоб впоратися з викликами і надіями 21 століття і за сприяння правильного типу цінностей і навичок, які приведуть до стійкого і інклюзивного зростання і мирного спільного життя»⁴⁴.

Вступ на шлях стійкого розвитку потребує глибокої трансформації того, як ми думаємо і діємо. Для створення більш стійкого миру і вирішення пов'язаних зі стійкістю проблем, як це описано в Цілях стійкого розвитку, люди мають стати агентами змін в ім'я стійкості. Це вимагає знань, навичок, цінностей і позицій, які створюють можливість сприяти стійкому розвитку. Однак не всі види освіти сприяють стійкому розвитку. Освіта, яка сприяє тільки одному економічному зростанню, може привести до зростання руйнівних моделей споживання. На даний час добре себе зарекомендував підхід з позицій Освіти для стійкого розвитку, що дозволяє учням приймати обґрунтовані рішення і робити відповідальні дії для забезпечення цілісності навколишнього середовища, економічної життєздатності і справедливого суспільства для нинішнього і майбутніх поколінь.

Освіта для стійкого розвитку націлена на розвиток компетентностей, які дозволяють людям рефлексувати над своїми власними діями з урахуванням їх теперішніх та майбутніх соціальних, культурних, економічних і екологічних наслідків як з локальної, так і з глобальної точки зору. Люди також повинні бути здатні діяти у складних ситуаціях стійким (збалансованим) чином, що може потребувати від них енергійних

⁴³ Джерело: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainabledevelopment-goals>

⁴⁴ Ірина Бокова (2015) «Education can, and must, contribute to a new vision of sustainable global development». UNESCO (2015) Rethinking Education. Towards a global common good? <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (Accessed 16 October 2016).

дій у нових напрямках і участі в соціально-політичних процесах, щоб рухати свої суспільства у напрямку стійкого розвитку.

Освіту для стійкого розвитку слід розуміти як невід'ємну частину якісної освіти, властиву концепції безперервного навчання: всі інститути освіти – від дошкільної до вищої освіти, від неофіційної та офіційної освіти – можуть і повинні вважати своїм завданням інтенсивно займатися питаннями стійкого розвитку і сприяти розвитку компетентностей в області стійкості. Освіта для стійкого розвитку забезпечує освіту, яка важлива і дійсно доречна для кожного учня у світлі сьогоднішніх проблем.

Освіта для стійкого розвитку є цілісною і трансформативною освітою, яка відповідає за зміст і результати навчання, педагогіку та навчальне середовище. Таким чином, Освіта для стійкого розвитку не тільки об'єднує у освітній програмі такі елементи змісту як кліматичні зміни, бідність, і забезпечення стійкого споживання, вона також створює умови для інтерактивного, орієнтованого на учня навчального процесу. Те, що вимагає Освіта для стійкого розвитку, являє собою перехід від викладання до навчання. Це вимагає діяльнійшої, трансформативної педагогіки, яка підтримує самоврядне навчання, участь і співробітництво, проблемне навчання, інтер- і трансдисциплінарність та ув'язку формального і неформального навчання. Тільки такі педагогічні підходи створюють можливість для розвитку ключових компетентностей, необхідних для сприяння стійкому розвитку.

Міжнародне визнання Освіти для стійкого розвитку як ключового фактору стійкого розвитку неухильно зростає. Освіта для стійкого розвитку визнана такою на трьох важливих глобальних самітах з питань стійкого розвитку:

- на Конференції ООН по екології і розвитку 1992 року (UNCED) в Ріо-де-Жанейро;
- на Всесвітньому саміті зі стійкого розвитку (WSSD) 2002 року в Йоганнесбурзі (Південна Африка);
- на Конференції ООН зі стійкого розвитку (UNCSD) 2012 року, що проходила також у Ріо-де-Жанейро (Бразилія).

Освіта для стійкого розвитку також визнана в інших ключових глобальних угодах, таких як Паризька хартія (стаття 12).

Декада ООН «Освіта для стійкого розвитку (2005-2014) (DESD)» була спрямована на інтеграцію принципів і практики стійкого розвитку в усі аспекти освіти та навчання. Вона була також спрямована на стимулювання змін у пізнанні, цінностях і позиціях з метою створення більш стійкого і справедливого суспільства для всіх. Програма глобальної дії (GAP) в області Освіти для стійкого розвитку, схвалена на 37-й Генеральній конференції UNESCO (листопад 2013 р.), була визнана в резолюції A / RES / 69/211 Генеральної Асамблеї ООН і оприлюднена 1 листопада 2014 р. на Всесвітній конференції UNESCO з Освіти для стійкого розвитку в Айчи -Нагоя, (Японія), присвяченій розширенню масштабів ESD з опорою на досягнення Декади освіти для стійкого розвитку (DESD)⁴⁵.

Ціль 4.7 (SDG)

До 2030 року забезпечити, щоб всі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, в тому числі, серед іншого, шляхом Освіти для стійкого розвитку та стійкого способу життя, дотримання прав людини, гендерної рівності, сприяння культурі миру та ненасильства, глобального громадянства, а також оцінювання культурного розмаїття і вкладу культури в стійкий розвиток⁴⁶.

Освіта для стійкого розвитку чітко визнана в Цілях стійкого розвитку в якості частини разом з Освітою в області глобального громадянства (GCED), яку UNESCO просуває в якості додаткового підходу⁴⁷. У той же час важливо підкреслити важливу роль Освіти для стійкого розвитку для всіх інших 16 цілей. З урахуванням загальної мети розвитку в учнів міждисциплінарних компетенцій стійкості, Освіта для стійкого розвитку є важливим фактором всіх зусиль для досягнення Цілей стійкого розвитку, що дозволяє людям сприяти стійкому розвитку шляхом сприяння соціальним, економічним і політичним змінам, а також шляхом трансформації своєї власної поведінки. Освіта для стійкого розвитку може продукувати конкретні когнітивні,

⁴⁵ UNESCO. 2014. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf> (Accessed 14 June 2016)

⁴⁶ Джерело: United Nations. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Accessed 16 October 2016)

⁴⁷ Global Citizenship Education: Topics and learning objectives UNESCO, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

соціо-емоційні і поведінкові результати навчання, які дозволяють учням справлятися з конкретними проблемами кожної Цілі, сприяючи, таким чином, їх досягненню в цілому. У цілому, Освіта для стійкого розвитку дозволяє всім людям зробити свій внесок в досягнення Цілей стійкого розвитку, озброюючи їх знаннями та компетентностями, які їм потрібні, не тільки для розуміння того, що собою представляють Цілі, але і для участі в якості свідомих громадян в здійсненні необхідних перетворень.

Міждисциплінарні ключові компетентності для досягнення Цілей стійкого розвитку

Освіта для стійкого розвитку може розвивати міждисциплінарні ключові компетентності для стійкості, які є релевантними для всіх Цілей стійкого розвитку. Оскільки суспільства у всьому світі борються за те, щоб йти в ногу з технологічним прогресом і глобалізацією, вони стикаються з багатьма новими проблемами. Ці проблеми включають:

- складність і невизначеність;
- все більшу індивідуалізацію та соціальне різноманіття;
- розширення економічного та культурного різноманіття;
- деградацію обслуговування екосистем, від яких вони залежать;
- все більшу вразливість і схильність до природних і технологічних ризиків.

Суспільству стає доступним обсяг інформації, що швидко поширюється. Все це вимагає креативних і самоорганізованих дій, позаяк складність ситуації перевершує процеси вирішення базових проблем, які здійснюються строго відповідно до плану. Люди повинні навчитися розуміти складність світу, в якому вони живуть. Вони повинні бути здатні до співпраці, готові говорити і діяти для досягнення позитивних змін⁴⁸ (UNESCO, 2015). Їх в літературі, присвяченій стійкому розвитку, називають «громадянами стійкості»⁴⁹.

На сьогодні досягнута згода щодо того, що «громадяни стійкості» повинні володіти певними ключовими компетентностями, які дозволяють їм конструктивно і відповідально взаємодіяти з сучасним світом. Компетентності являють собою конкретні атрибути людей, які необхідні для дії та самоорганізації у різних складних контекстах і ситуаціях, і відповідно включають когнітивні, афективні, вольові та мотиваційні елементи; отже, вони представляють собою взаємодію знань, здібностей і навичок, мотивів і афективних диспозицій. Компетентності не можна вивчати, вони повинні розвиватися самими учнями, тобто вони набуваються у процесі набуття знань та діяльності на основі досвіду і рефлексії.⁵⁰

Ключові компетентності є міждисциплінарними компетентностями, які необхідні всім учням різного віку у всьому світі (розроблені для різних вікових рівнів). Ключові компетентності можна розуміти як трансверсальні, мультидисциплінарні та такі, що не залежать від контексту. Вони не замінюють конкретні компетентності, необхідні для успішної діяльності в певних ситуаціях і контекстах, а включають їх у себе і є більш широко орієнтованими⁵¹. Як правило, у якості компетентностей, які в основному розглядаються як найважливіші для забезпечення стійкого розвитку, вважаються наступні⁵²:

- **Компетентність системного мислення:** здатність розпізнавати і розуміти відносини; аналізувати складні системи; розуміти, як системи втілюються в різних областях і різних масштабах; вміння справлятися з невизначеністю.

⁴⁸ UNESCO. 2015a. Rethinking Education. Towards a global common good? <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (Accessed 16 October 2016)

⁴⁹ Wals, A.E.J. 2015. Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen, Wageningen University. https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf (Accessed 14 June 2016)

⁵⁰ UNESCO. 2015a. Rethinking Education. Towards a global common good? <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf> (Accessed 16 October 2016); Wiek, A./Withycombe, L./Redman, C.L. 2011. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, Vol. 6, No. 2, pp. 203–218

⁵¹ Rychen, D.S. 2003. Key competencies: Meeting important challenges in life. Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (eds). Key competencies for a successful life and well-functioning society. Cambridge, MA, Hogrefe and Huber, pp. 63–107.

⁵² de Haan, G. 2010. The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. International Review of Education, Vol. 56, No. 2, pp. 315–328; Rieckmann, M. 2012. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? Futures, Vol. 44, No. 2, pp. 127–135; Wiek, A./Withycombe, L./Redman, C.L. 2011. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, Vol. 6, No. 2, pp. 203–218.

- **Компетентність передбачення:** здатність розуміти і оцінювати безліч ф'ючерсів – можливих, ймовірних і бажаних; створювати своє власне бачення майбутнього; застосовувати принцип обережності; оцінювати наслідки дій; справлятися з ризиками і змінами.

- **Нормативна компетентність:** здатність до розуміння і рефлексії норм і цінностей, які лежать в основі наших дій; і здатність обговорювати цінності, принципи, цілі та задачі стійкості в контексті конфліктів інтересів і компромісів, невизначених знань і протиріч.

- **Стратегічна компетентність:** здатність до колективної розроблення та імплементації інноваційних процесів, які сприяють стійкості на місцевому і більш високому рівні.

- **Компетентність співпраці:** здатність вчитися у інших; розуміти і поважати потреби, погляди і дії інших (емпатія); розуміти, будувати відносини і бути чутливим до інших (емпатичне лідерство); справлятися з конфліктами у групі; сприяти співробітництву та спільному вирішенню проблем.

- **Компетентність критичного мислення:** здатність ставити під сумнів норми, практики і думки; рефлексувати щодо власних цінностей, сприйняття і дій; займати власну критичну позицію в дискурсі про стійкість.

- **Компетентність саморефлексії:** здатність до рефлексії стосовно своєї власної ролі в місцевому співтоваристві і у (глобальному) суспільстві; постійне оцінювання і подальша мотивація своїх дій; вміння справлятися зі своїми почуттями і бажаннями.

- **Інтегральна компетентність** у вирішенні проблем: загальна здатність застосовувати різні системи вирішення проблем до складних проблем стійкості і до розроблення життєздатних, інклюзивних і справедливих можливостей рішення, які сприяють стійкому розвитку та інтеграції вищезазначених компетентностей.

Ключові компетентності в області стійкості є такими, які необхідні «громадянам стійкості» для того, щоб впоратися зі складними проблемами сьогоdnішнього дня. Вони є релевантними для всіх Цілей стійкого розвитку, а також дозволяють людям зв'язати різні Цілі одну з одною – побачити «загальну картину» Програми стійкого розвитку-2030.

Викладені нижче конкретні освітні цілі слід розглядати у поєднанні з міждисциплінарними компетентностями стійкості⁵³.

Наприклад, одну конкретну мету навчання для Цілей стійкого розвитку 1 «Ні бідності – кінець бідності у всіх її формах і скрізь» можна визначити як «Учень знає про причини і наслідки бідності». Це знання має бути набуто шляхом проведення тематичних досліджень в обраних країнах. Одночасно цей освітній захід сприяє придбанню компетентності системного мислення, сприяючи розумінню того, що на бідність впливає безліч факторів. Але компетентність системного мислення не обмежена системним мисленням щодо бідності. Як ключова компетентність, вона дозволяє учневі зрозуміти також складність взаємовідносин в області інших Цілей стійкого розвитку.

Вкрай важливо встановити конкретні цілі навчання для різних Цілей стійкого розвитку. Але ми повинні також пам'ятати, що їх не слід розглядати ізольовано від ключових компетентностей, які будуть допомагати нам у нашому переході до стійкого світу. Мета навчання і ключові компетентності повинні визначатися спільно. Підходи до навчання і методи навчання мають бути засновані на кращій практиці розвитку компетентностей. Дослідникам і викладачам слід звернути увагу і розглянути, які ключові компетентності допомагають їх освітній діяльності на додаток до конкретних навчальних цілей.

Кожна Ціль стійкого розвитку має конкретні навчальні цілі, описані в когнітивній, соціо-емоційній і поведінковій областях:

- **Когнітивна область** містить знання і навички мислення, необхідні для кращого розуміння Цілей стійкого розвитку і проблем його досягнення.

- **Соціо-емоційна область** включає соціальні навички, які дозволяють учню співпрацювати, вести переговори і спілкуватися для сприяння досягненню Цілей стійкого розвитку, а також навички саморефлексії, цінності, позиції і мотиви, які дозволяють учням самостійно розвиватися.

- **Поведінкова область** описує компетентності дії.

Наприклад, Ціль 4 – якісне навчання. Забезпечення інклюзивного та справедливого якісного навчання та сприяння можливості безперервного навчання для всіх.

⁵³ Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Published in 2017 by the UNESCO, Paris. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

Навчальні цілі для Цілі 4 «Якісне навчання»:

Когнітивні навчальні цілі:

- Учень розуміє важливу роль освіти і можливостей для безперервного навчання для всіх (формального, неформального та інформального навчання) як основних драйверів (факторів) стійкого розвитку для поліпшення життя людей і досягнення Цілей стійкого розвитку.

- Учень розуміє освіту як суспільне благо, загальне глобальне благо, фундаментальне право людини і основу для гарантування реалізації інших прав.

- Учень знає про нерівність у доступі та до отримання освіти, зокрема між дівчатками і хлопчиками в сільських районах і про причини відсутності рівного доступу до якісної освіти і можливості навчання впродовж життя.

- Учень розуміє важливу роль культури в досягненні стійкості.

- Учень розуміє, що освіта може допомогти у створенні більш стійкого, справедливого і миролюбного світу.

Соціо-емоційні навчальні цілі:

- Учень здатний глибше усвідомити важливість якісного навчання для всіх, гуманістичний і цілісний підхід до освіти, освіти для стійкого розвитку та пов'язані з ним підходи.

- Учень може за допомогою методів участі мотивувати інших і дати їм можливість використовувати можливості освіти.

- Учень здатний зрозуміти цінність освіти і аналізувати та ідентифікувати свої власні потреби в навчанні для свого особистого розвитку.

- Учень здатний визнати важливість своїх навичок для поліпшення власного життя, зокрема, для зайнятості та підприємництва.

- Учень здатний особисто брати участь в Освіті для стійкого розвитку (ОСР).

Поведінкові навчальні цілі:

- Учень здатний сприяти полегшенню та імплементації якісної освіти для всіх, Освіті для стійкого розвитку та пов'язаних з нею підходів.

- Учень здатний сприяти гендерній рівності в освіті.

- Учень здатний публічно вимагати і підтримувати розробку політики, що сприяє вільній, справедливій та якісній освіті для всіх, Освіті для стійкого розвитку та пов'язаним з нею підходам, а також політики, спрямованої на забезпечення безпечних, доступних та інклюзивних можливостей освіти.

- Учень здатний сприяти розширенню прав і можливостей для молодих людей.

- Учень здатний використовувати всі можливості для власної освіти протягом всього життя і застосовувати набуті знання в повсякденних ситуаціях, щоб сприяти сталому розвитку.

Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в політику і стратегії

Як зазначається у доповіді UNESCO, Політика є ключовим фактором інтеграції Освіти для стійкого розвитку в усі формальні, неформальні та інформальні умови навчання. Наше суспільство потребує релевантної і когерентної політики сприяння змінам у системі освіти. Міністерства освіти в усьому світі несуть велику відповідальність за забезпечення того, щоб система освіти була підготовлена до існуючих і виникаючих проблем і могла реагувати на них. Серед таких проблем є наступні:

- інтеграція Освіти для стійкого розвитку в освітні програми та національні стандарти якості;

- розроблення системи релевантних індикаторів, які встановлюють стандарти для результатів навчання.

Моніторинг та оцінювання DESD показують, що у світі спостерігається значний прогрес в області інтеграції Освіти для стійкого розвитку в освітню політику. У багатьох країнах відбувається переорієнтація освітньої політики у напрямку стійкого розвитку, хоча прогрес залишається нерівномірним⁵⁴.

На цьому тлі область пріоритетних дій Глобальної програми дій UNESCO щодо Освіти для стійкого розвитку закликає до наступальної політики, а саме: «взяти за основу Освіту для стійкого розвитку як у політиці освіти, так і у політиці стійкого розвитку для створення сприятливих умов для того, щоб домогтися

⁵⁴ UNESCO. 2014. Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf> (Accessed 14 June 2016)

системних змін»⁵⁵. Для того, щоб ініціювати системні зміни, найважливішою передумовою є релевантна і когерентна політика, розроблена міністерствами у співпраці з приватним сектором, місцевими громадами і громадянським суспільством. Необхідно і далі координувати і зміцнювати зусилля, що вживаються для розроблення політики в області Освіти для стійкого розвитку на основі міжсекторального та багатостороннього підходу. Освіта для стійкого розвитку має бути «інтегрована в системи субрегіональної, національної, регіональної та міжнародної політики, плани, стратегії, програми і процеси, пов'язані з освітою і стійким розвитком»⁵⁶.

Надаючи можливість учням жити і діяти у світі, що змінюється, Освіта для стійкого розвитку підвищує якість викладання і навчання. Тому освітня політика повинна розглядати таку освіту в якості важливого фактору якості освіти і, таким чином, національні системи вимірювання якості освіти повинні включати Освіту для стійкого розвитку. Національна та міжнародна політика, що стосується соціальних, економічних і екологічних аспектів стійкого розвитку, повинна включати в себе Освіту для стійкого розвитку як засіб імплементації. Освіту для стійкого розвитку також слід систематично включати в системи двосторонньої та багатосторонньої співпраці з метою розвитку.

На сьогодні освітні політики різних країн, як в станах глобального Півдня, так і глобальної Півночі, включають інтеграцію Освіти для стійкого розвитку і пов'язаних з нею концептів, таких як освіта для розвитку, освіта в дусі миру, освіта в дусі глобального громадянства, освіта в галузі прав людини та екологічна освіта в умовах формального і неформального навчання. Освіта для стійкого розвитку стала важливою частиною глобального політичного дискурсу. Вона все частіше стає частиною місцевої, національної та глобальної політики вирішення проблем стійкого розвитку (наприклад, кліматичних змін). Стійкий розвиток і політика у галузі освіти стають все більш скоординованими.

Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в педагогічну освіту

Важливими агентами змін, які можуть дати необхідну відповідь для досягнення Цілей стійкого розвитку, є викладачі. Їх знання і компетентності дуже важливі для реструктуризації процесу освіти і освітніх закладів у напрямку стійкості. Вирішити цю проблему має педагогічна освіта, яка має переорієнтуватися у напрямку ідеї стійкості. Система моніторингу та оцінювання DESD дозволила виявити безліч прикладів інтеграції Освіти для стійкого розвитку в педагогічну освіту і показала, що підтримка з боку викладачів є ключовою умовою успішної адаптації і реалізації Освіти для стійкого розвитку.

Однак зусилля з підготовки викладачів для імплементації Освіти для стійкого розвитку все ще є недостатніми. Необхідна подальша робота для переорієнтації педагогічної освіти на використання підходу Освіти для стійкого розвитку як за змістом, так і за методами викладання і навчання. Ось чому напрямок з Пріоритетного плану дій UNESCO (глобального плану дій) присвячено формуванню потенціалу викладачів. Однією з пропонуєваних акцій у цьому напрямку є інтеграція Освіти для стійкого розвитку у програми підготовки та підвищення кваліфікації системи педагогічної освіти. Для того, щоб вчителі були підготовлені для роботи з впровадження Освіти для стійкого розвитку, вони повинні оволодіти ключовими «компетентностями стійкості» (включаючи знання, навички, погляди, цінності, мотивацію і прихильність). Але на додаток до загальних компетентностей стійкості, вони повинні також оволодіти компетентностями Освіти для стійкого розвитку, які можна описати як вміння вчителів допомогти людям розвивати компетентності стійкості за допомогою цілого ряду інноваційних методів викладання і навчання.

Ключові педагогічні підходи в Освіті для стійкого розвитку

Підхід, орієнтований на учня

Педагогіка, орієнтована на учня, розглядає його як автономного суб'єкта навчання і робить акцент на активний розвиток знань, а не просто на передачу або пасивні методи навчання. Відправним пунктом для стимулювання навчального процесу, в якому учні створюють свою власну базу знань, є їх попередні знання, а також їх досвід, набутий у соціальному контексті. Підхід, орієнтований на учня, вимагає від учнів рефлексії

⁵⁵ UNESCO. 2014b. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (Accessed 14 June 2016)

⁵⁶ UNESCO. 2014b. UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. P. 17. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> (Accessed 14 June 2016)

щодо власних знань і навчального процесу для того, щоб керувати і контролювати їх. Викладачі повинні стимулювати і підтримувати таку рефлексію. Підхід, орієнтований на учня, змінює роль викладача до ролі фасилітатора навчального процесу (замість того, щоб бути експертом, який тільки передає структуровані знання)⁵⁷.

Навчання, орієнтоване на дію

У навчальному процесі, орієнтованому на дію, учні беруть участь у діяльності та розмірковують над своїм досвідом з точки зору свідомого освітнього процесу та особистого розвитку. Такий досвід може бути набутий у процесі участі у проекті (підвищення кваліфікації), стажування, участі у семінарі у якості фасилітатора, проведення кампанії і т.п. Навчання на основі дії пов'язано з теорією циклу навчання Кольба (Kolb) на основі досвіду, який складається з наступних етапів⁵⁸:

1. Придбання конкретного досвіду,
2. Спостереження і рефлексія,
3. Формування абстрактних концептів для узагальнення,
4. Застосування їх до нових ситуацій.

Навчання, орієнтоване на дію, сприяє набуттю знань, розвитку компетентності та з'ясуванню цінностей, пов'язуючи абстрактні концепти з особистим досвідом і життям учня. Роль викладача полягає у створенні середовища навчання, яке спонукає учнів переживати і рефлексувати над процесами мислення.

Трансформативне навчання

Трансформативне навчання найкраще можна визначити за його цілями і принципами, а не за конкретними стратегіями викладання або навчання. Воно спрямоване на розвиток здатності учнів оскаржити і змінити те, як вони бачать світ і думають про нього, для того, щоб глибше його зрозуміти⁵⁹. Викладач є фасилітатором, який розвиває здатність учнів змінювати свій світогляд. Пов'язаний з ним концепт трансгресивного навчання⁶⁰ робить ще один крок вперед: він підкреслює, що навчання в Освіті для стійкого розвитку має долати статус-кво і готувати учня для руйнівного мислення і співучасті в створенні нового синтетичного знання.

39

Для створення різноманітних умов навчання, що сприяють перетинанню кордонів, і створення цілісної, всеохоплюючої картини Цілей стійкого розвитку, освітні заклади та викладачі мають зміцнювати партнерство на місцевому, національному та міжнародному рівні. Важливо визнати, що адекватні реакції на проблеми стійкості не можна обмежувати окремими поглядами, дисциплінами або способами пізнання. Партнерство, в яке залучений ряд таких соціальних акторів як бізнес, недержавні організації, державні інститути, люди, які приймають політичні рішення і / або окремі індивіди, створює нові можливості для навчання і стає джерелом креативності та інновацій.

У діалозі або у проекті, який передбачає співпрацю з партнером на практиці, студенти можуть дізнатися про проблеми реального світу і отримати вигоду з досвіду і експертних знань партнерів. Одночасно партнери також можуть розширити свої можливості, а їх здатність бути важливим агентом змін може зрости. Партнерство між учнями всього світу сприяє обміну різними поглядами і знань стосовно одного і того ж. Наприклад, віртуальні курси можуть створити середовище для глобального діалогу і сприяння взаємній повазі і взаєморозумінню.

Підсумовуючи виклад цього фрагменту аналітичних матеріалів, слід підкреслити, що Освіта для стійкого розвитку може сприяти досягненню Цілей стійкого розвитку, по-перше, розвиваючи міждисциплінарні компетентності стійкості, які необхідні для вирішення багатьох різних проблем стійкості і для забезпечення зв'язку один з одним різних Цілей. По-друге, Освіта для стійкого розвитку може надати конкретні когнітивні, соціо-емоційні та поведінкові результати навчання, які дозволяють їм вирішувати конкретні проблеми кожної Цілі стійкого розвитку.

⁵⁷ Barth, M. 2015. Implementing sustainability in higher education: learning in an age of transformation. London, Routledge.

⁵⁸ Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall

⁵⁹ Slavich, G. M. and Zimbardo, P. G. 2012. Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. Educational Psychology Review, Vol. 24, No. 4, pp. 569–608; Mezirow, J. 2000. Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco, Jossey-Bass.

⁶⁰ Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D. and McGarry, D. 2015. Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction.

Для того, щоб необхідна критична кількість людей у світі стали діяти відповідно до Цілей стійкого розвитку, всі освітні заклади повинні взяти на себе відповідальність за те, щоб активно займатися проблемами стійкого розвитку, сприяти розвитку компетентностей стійкості і домагатися конкретних результатів навчання, пов'язаних з Цілями стійкого розвитку. Тому життєво важливо не тільки включити в освітні програми контент, пов'язаний з Цілями стійкого розвитку, але також використовувати в навчальному процесі трансформативну педагогіку, орієнтовану на дію.

Управлінці у сфері освіти, люди, які приймають політичні рішення, викладачі, розробники освітніх програм та інші, пов'язані з освітою люди, мають переосмислити освіту в інтересах сприяння досягненню Цілей стійкого розвитку в термін від теперішнього часу до 2030 року. Освіта має бути зорієнтованою на компетентності стійкості і конкретні когнітивні, соціо-емоційні і поведінкові результати навчання, які є релевантними цим цілям.

Трансформативне навчання для стійкого розвитку

Ідея трансформативного навчання у зв'язку з тими проблемами, які перед цілями і практикою освіти ставить сучасна соціально-економічна ситуація нестабільності, складності та невизначеності, знайшла своє обґрунтування і розвиток у працях відомих філософів, педагогів, соціальних і культурних антропологів, психологів освіти.

В оглядовій статті Stephen Sterling (Стівена Стерлінга)⁶¹ (Університет Плімута, Велика Британія) коротко розглянуто роботи ключових теоретиків, а також стисло проаналізовано спільність і відмінності в їх інтерпретації трансформативного навчання. Зокрема:

- використані концепт і модель рівнів освіти Бейтсона в якості допомоги для пояснення різних якостей і глибини освіти, і для ілюстрації теорії парадигмальних змін на рівні індивіда та організації;
- розглянуто значення трансформативного навчання для вищої освіти;
- піднімається – на основі прикладів – питання про те, наскільки мейнстрім вищої освіти здатний забезпечити трансформативне навчання, або ж це неминуче пов'язано з інноваційним середовищем навчання, яке виходить за рамки обмежень формальної освіти.

Стівен Стерлінг є професором в області Освіти для стійкого розвитку Центру вивчення стійкого майбутнього (CSF) в Університеті Плімута і Старшим радником Проекту Освіти для стійкого розвитку (ESD) Академії вищої освіти. Його дослідницькі інтереси лежать в області просування взаємин між екологічним і системним мисленням і навчанням на індивідуальному та інституційному рівні, в області розроблення програм і стратегії підтримки змін навчальних програм в секторі вищої освіти.

Ще у 1974 році економіст E.F. Schumacher (Е.Ф. Шумахер), чий роботи є засадничими для підйому і розвитку екологічної думки у Великобританії, писав: «Обсяг освіти виріс і продовжує зростати, так само як і забруднення, виснаження ресурсів і небезпека екологічної катастрофи. Якщо нас врятує подальший розвиток освіти, то це має бути освіта іншого виду: освіта, яке занурює нас в глибину речей»⁶². Ця цитата служить ілюстрацією фундаментальної загадки: наскільки освіта, яку протягом кількох десятиліть називали ключем до вирішення екологічних проблем і проблем стійкого розвитку, зокрема на міжнародному рівні, є, як зазначає David Orr (Девід Орт), частиною цієї проблеми⁶³. Orr опускає ті питання в освіті, які займають більшу частину освітнього дискурсу і, слідом за Schumacher, підкреслює проблему, пов'язану з самою освітою. Він зазначає, що не тільки відсутня необхідна кореляція між здобуттям вищої освіти та поведінкою, сприятливою в екологічному відношенні і щодо стійкого розвитку, а швидше все відбувається з точністю до навпаки. Внаслідок наявності цих парадоксів і аргументів педагога, які цікавляться стійким розвитком і соціальною справедливістю, в останні роки перебувають у пошуку теорії навчання для можливого просування вперед. Зокрема, все більший інтерес викликає концепція трансформативного навчання як шлях до зародження і практики освітніх форм, які можуть «занурити нас у глибину речей».

У багатьох освітніх дискурсах, на освітніх конференціях, в університетських стратегіях викладання і навчання має місце припущення, що навчання, саме по собі є «хорошою справою». На основі цього припущення увага часто звертається на те, щоб зробити навчання ефективним, навчити тому, як вчити,

⁶¹ Sterling, S. (2010) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 2010-11, pp. 17- 33. URL: <http://dl.icdst.org/pdfs/files/0cd7b8bdb08951af53e5927e86938977.pdf>

⁶² E. F. Schumacher (1997) *This I Believe and Other Essays*. URL: <https://philpapers.org/rec/SCHTIB-3>

⁶³ Orr, D. (2004) *Earth in Mind – on education, environment and the human prospect*. Washington: Island Press.

навчити методам навчання і так далі. Крім освіти для рухів за зміни, які, як правило, знаходяться на периферії системи формальної освіти, дуже мало уваги приділяється питанню цілей навчання. Разом з тим навчання може служити сумнівним цілям і цінностям. Як відзначають теоретики навчання в організаціях Argyris (Аргіріс) і Schön (Шен)⁶⁴, цінність, яку ми приписуємо підвищенню ефективності освіти, залежить від того, як ми відповідаємо на питання: «ефективність або продуктивність для чого? ...». Найважливішим моментом є те, що як тільки ми намагаємося зрозуміти або поліпшити навчання в організації, ми повинні пам'ятати про безліч способів, за допомогою яких будь-який конкретний приклад цього може виявитися непридатним, непродуктивним або навіть відверто шкідливим⁶⁵.

Відповідно, слідом за Шумахером і Орром, Стерлінг⁶⁶ вважає, що саме навчання є нейтральним процесом, який викликає, у будь-якому конкретному випадку, ціннісні питання про контекст і наміри. Тобто, з точки зору біології, навчання пов'язане з виживанням. Організм, який не здатний адаптуватися до зовнішніх змін, гине, і всі організми у певній мірі і в певному сенсі цього слова «вчаться». У наш час, у глобальному масштабі, соціальне навчання теж є питанням виживання, з огляду на дуже реальні загрози для глобального навколишнього середовища⁶⁷. Однак, згідно аргументації Шумахера, якість такого навчання повинна бути «іншого роду». Великий обсяг навчання, за допомогою як повсякденної, так і формальної освіти, не призводить до позитивних змін для стійкого майбутнього, а замість цього насправді може зробити цю перспективу менш імовірною. Як відмічає Р. Raskin (Раскін)⁶⁸, в доповіді про майбутнє світу було висловлено припущення, що, форма глобального майбутнього залежить від рефлексивності людської свідомості – від здатності критично мислити про те, чому ми думаємо так, як ми це робимо – а потім думати і діяти інакше.

Таким чином, хоча навички навчання, або «навчання тому, як вчитися», можуть бути важливі у практиці освіти, вони не обов'язково зачіпають найважливіші аспекти контексту або рефлексивності. Не «навчання тому, як вчитися», а саме «вивчення навчання» піднімає питання, що стосуються валідності і етичної захищеності нашої теорії і практики. Це мислення про види і якість навчання, в якому ми беремо участь і для яких цілей ми це робимо. Згідно М. Williams (М. Вільямс)⁶⁹, який пише у звіті Нової Зеландії про навчання і освіту для стійкого розвитку, це століття може стати століттям перенавчання в глобальному масштабі ... Таке навчання ... має стати основною частиною навчання всього суспільства, що вимагає перетворення багатьох з наших наявних сьогодні конструкцій навчання і освіти.

Нам необхідне усвідомлення, того, що не тільки поточні способи мислення, сприйняття і дії необхідно змінювати у відповідь на найважливіші системні виклики невизначеності, складності та нестійкості, але що у корені цих умов лежать старі парадигми. Так само лорд N.Stern (Н. Стерн) у своїй передмові до плану дій HEFCE для стійкого розвитку говорить про «потреби в умах, здатних створювати нові можливості» і необхідності «трансформації наших поточних способів мислення і дії»⁷⁰.

Теорія трансформативного навчання

У контексті такого роду дискусій, де міститься заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція трансформативного навчання. Однак сам термін і розвиток Теорії спочатку не були пов'язані з великими проблемами соціальних змін і стійкого розвитку, про які говорилося вище, а з'явилися з праць педагога для дорослих J.Mezirow (Дж. Мезіроу)⁷¹. За своєю суттю трансформативне навчання відноситься до якісного зрушення у сприйнятті і осмисленні з боку учня в конкретному навчальному процесі, в якому учень ставить під сумнів або переглядає свої припущення та звички мислити. Відповідно J.Mezirow⁷² вважає, що

⁶⁴ Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organisational Learning II*. New York: Addison Wesley.

⁶⁵ Argyris, C. & Schön, D. (1996) *Organisational Learning II*. New York: Addison Wesley. P. 64.

⁶⁶ Sterling, S. (2010) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 2010-11, pp. 17- 33. URL: <http://dl.icdst.org/pdfs/files/0cd7b8bdb08951af53e5927e86938977.pdf>

⁶⁷ Wals, A. (ed.) (2007) *Social Learning Toward a more Sustainable World: principles, perspectives, and praxis*. Wageningen, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers.

⁶⁸ Raskin, P. (2008) World lines: a framework for exploring global pathways, *Ecological Economics*, vol.65, pp.461-470-P.469.

⁶⁹ Williams, M. (2004) Foreword, in: *See Change: learning and education for sustainability*, Wellington, New Zealand: Parliamentary Commission for the Environment, P.4.

⁷⁰ Stern, N. (2009) Foreword, in: *Sustainable Development in Higher Education: 2008 update to strategic statement and action plan*. Bristol: HEFCE.

⁷¹ Mezirow, J. (1978) Perspective transformation, *Adult Education*, vol.28, no.2, pp.100-110.

⁷² Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, P. 7.

трансформативне навчання пов'язане з трансформацією проблемної системи координат для того, щоб зробити її більш надійною ... шляхом генерування думок і взаємодій, які є більш обґрунтованими. Ми починаємо критично ставитися до тих переконань, які стають проблемними .

Крім того, він говорить, що трансформативне навчання відноситься до процесу, «за допомогою якого ми трансформуємо наші загальноприйняті системи координат (сміслові перспективи, розумові звички, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними». J.Mezirow вважає, що трансформативне навчання передбачає створення системи координат, яка є більш інклюзивною та надійною, включаючи розширену свідомість, більш відповідне усвідомленню контекстуальної реальності ситуації навчання. У цьому відношенні погляди J.Mezirow на трансформативне навчання перегукуються з іншими подібними поглядами. Зокрема, вони мають певний резонанс з концепцією консциєнтизації Р. Freire (П. Фрейре)⁷³, яка була дуже впливовою у критичному педагогічному дискурсі і у емансипаторськи налаштованих педагогічних колах. Роботи J. Mezirow і Р. Freire відображені в підході Центру трансформативного навчання в Торонто, який перегукується з поглядами Е. О'Sullivan (Е. О'Салліван), А. Morrell (А. Моррелл) і М. О' Connor (М. Коннор)⁷⁴, що трансформативне навчання передбачає глибоке структурне зрушення в базових передумовах мислення , відчуття і дії. Це зрушення у свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб життя в світі. Такий зсув стосується нашого розуміння самих себе і свого місця у цьому світі, наших відносин з іншими людьми і з світом природи.

Далі вони говорять, що трансформативне навчання передбачає зміну розуміння владних відносин, усвідомлення тіла, можливості альтернативних підходів до життя, і «відчуття можливості соціальної справедливості, миру і особистого щастя»⁷⁵. Важливо також, що трансформативне навчання включає як внутрішнє, так і зовнішнє вимірювання, зрушення у свідомості для здобуття більш широкого розуміння почуття спільності. Також Р.Reason (П. Різон) вважає, що воно «передбачає набагато більш повне відчуття самоті в стосунках з іншими людьми і з навколишнім середовищем, діючу самотість або діючий розум»⁷⁶.

У цьому місці буде зручно представити ідею «рівнів знання»⁷⁷, які засновані на системному погляді на мислення⁷⁸ (рис. 1). Це допоможе прояснити той момент, що навчання може включати різні рівні свідомості та впливати на них.

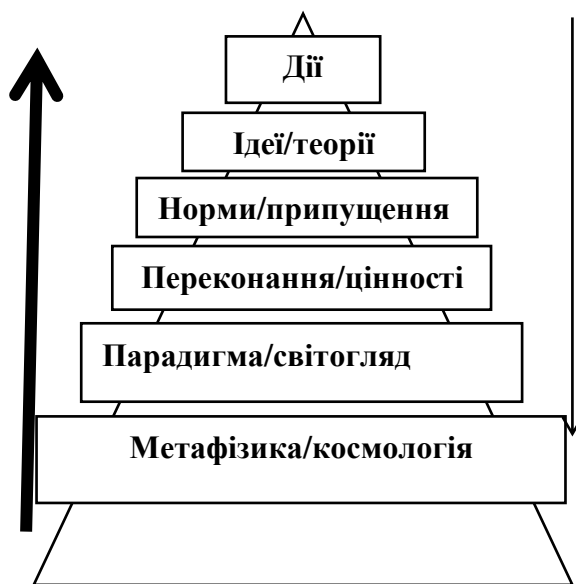


Рис. 1. Рівні пізнання

⁷³ Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

⁷⁴ Morrell, A., & O'Connor, M. (2002) Introduction, in: O'Sullivan, E., Morrell, A. & O' Connor, M. (eds) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Macmillan, pp.xv-xx.

⁷⁵ Ibid. xvii

⁷⁶ Reason, P. (1995) *Participation: consciousness and constitutions*, paper for American Academy of Management Conference, May 3-6 1995, CARPP, University of Bath, P. 3.

⁷⁷ Sterling, S. (2003) *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability* (PhD thesis). Bath: Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath.

⁷⁸ Bohm, D. (1992) *Thought as a System*. London: Routledge.

Ця модель систем «гніздування» (вкладених систем) передбачає, що більш глибокі сприйняття і концепції інформують, впливають і допомагають проявитися більш поверхневим ідеям, а ті у свою чергу надають більший вплив на повсякденні думки і дії. Другим моментом, характерним для цієї моделі, є те, що вплив більш глибоких припущень може не усвідомлюватися. Наші припущення є працюючими, але вони можуть бути у значній мірі недослідженими. Наприклад, D. Lawton (Д. Лаутон)⁷⁹ вважає, що кожне твердження, яке викладач робить у класі, є ціннісним, пов'язаним з уявленнями про цілі освіти, можливо пов'язаним з більш загальними цінностями і переконаннями, а може навіть з метою життя. Те ж саме відноситься до тих, хто планує освіту і розробляє освітні програми, незалежно від того, усвідомлюють вони це чи ні⁸⁰.

На наш погляд, ця модель є валідною як на рівні знань індивіда, так і на рівні колективного або культурного знання. Одним з важливих аспектів цієї моделі є те, що вона піднімає питання про навчання. Хоча слово «навчання», як правило, використовується разом з припущенням, що учасники обговорення в основному поділяють одне і те ж розуміння того, що воно означає, ця модель актуалізує важливий аспект, який часто випускається з уваги: ми можемо вчитися на різних рівнях пізнання і осмислення. Під трансформативним навчанням зазвичай розуміється навчання, яке зачіпає наші глибокі рівні знання і осмислення, які згодом впливають на наші більш поверхневі і конкретні рівні знань, сприйняття і дій.

Тут буде корисно згадати роботи Gregory Bateson (Грегорі Бейтсон) з навчання, які багато в чому прояснюють, що може включати трансформативне навчання. Теорія ступенів навчання була розроблена Бейтсоном на основі теорії логічних типів A. Whitehead (А. Уайтхед) і D. Russel (Д. Рассел), і стосується рівнів зміни і навчання. Gregory Bateson виокремлює три порядки навчання і зміни (на додаток до «нульового навчання»), що кореспондують з розвитком здатності до навчання; вони були по-різному запозичені теоретиками навчання і зміни, зокрема, в області системного навчання і організаційних змін, такими як C. Argyris & D. Schön (Аргіріс і Шон)⁸¹ (навчання з одним або двома циклами) і R. Ison & D. Russell (Р. Айсон і Д. Рассел)⁸² (зміни першого і другого порядку).

Зміна першого порядку (first-order change) означає наявність «більшого ніж те ж саме, що було», тобто зміна в рамках конкретних меж і без вивчення або зміни припущень або цінностей, які лежать в основі того, що ви робите чи думаєте. У такого роду навчанні смисли передбачаються або задаються, і воно відноситься до зовнішнього об'єктивного світу.

Зміни другого порядку (second-order change) відносяться до значних змін у мисленні, або до того, що ви робите у результаті вивчення припущень і цінностей, і тут мова йде про розуміння внутрішнього, або суб'єктивного світу. У навчанні такого роду смисли розпізнаються і обговорюються всіма учасниками навчання. Іншими термінами, які використовують теоретики і які проводять відмінність між цими двома рівнями, є:

- базове навчання і дослідження навчання;
- навчання і мета-навчання;
- пізнання і мета-пізнання.

Ця дворівнева модель виглядає дуже простою, але вона акцентує дуже важливу відмінність і має значні наслідки для будь-якої особи чи групи, зацікавлених у чому-небудь більшому, ніж зміна першого порядку.

На цій відмінності можна побачити, що навчання в системі формальної освіти у школах і вишах є переважно різновидом першого порядку, будучи контент-орієнтованим і надмірно сфокусованим, таким, що часто надається безпосередньо за допомогою передавальної педагогіки («банківська, або депозитна система» Фрейре) у рамках загальноприйнятої системи цінностей і цілей. В основному таке навчання пов'язане з «передачею інформації» – вивченням речей – і зазвичай не ставить під сумнів припущення або переконання учня. Це технічне навчання – коригування або виправлення робляться для того, щоб зберегти стабільність речей при зіткненні зі змінами; це те, що M. Clark (М. Кларк)⁸³ називає «зміною в рамках незмінності». Само по собі це не є «поганою річчю» і може бути абсолютно валідним у багатьох ситуаціях викладання і навчання; однак, якщо необхідність у трансформативному навчанні вже визнана

⁷⁹ Lawton, D. (1989) Education, Culture and the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton.

⁸⁰ Lawton, D. (1989) Education, Culture and the National Curriculum. London: Hodder & Stoughton, P.3.

⁸¹ Argyris, C. & Schön, D. (1996) Organisational Learning II. New York: Addison Wesley.

⁸² Ison, R. & Russell, D. (2000) Agricultural Extension and Rural Development: breaking out of traditions, a second-order systems perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸³ Clark, M. (1989) Ariadne's Thread – The Search for New Ways of Thinking. Basingstoke, Macmillan, P.236.

прогресивними педагогами, то інституційна традиція викладання і навчання першого порядку стає перешкодою для більш глибоких змін.

Навчання другого порядку є більш складним і передбачає, що учень, або будь-який інший суб'єкт навчання, критично вивчають, і якщо це необхідно, то змінюють свої переконання, цінності і припущення. Отже, про таке навчання можна сказати, що воно є більш глибоким. Воно є більш важким і часто некомфортним для учня через свою складність і через те, що воно передбачає критичну рефлексію над навчанням і змінами, які мають місце на рівні першого порядку; воно породжує усвідомлення і розуміння того, що виходить за рамки цього рівня. Завдяки цьому більш імовірно, що воно стане постійним. Стосовно організацій часто говориться про те, що навчання і зміни першого порядку присвячені тому, щоб щось покращувати, тобто таке навчання часто пов'язане з продуктивністю і ефективністю, незалежно від того, чи стосується це індивіда чи організації.

Але воно не обговорює «речі», діяльність і припущення, які призводять до такого роду діяльності. Навпаки, зміни другого порядку пов'язані з тим, щоб щось робити краще, тобто таке навчання піднімає питання про цілі та цінності; воно задає питання «продуктивність і ефективність на службу чому? Або задля якої мети?». Така зміна передбачає виявлення припущень, які лежать в основі навчання першого порядку і критичну їх оцінку, що зачіпає питання цінностей та етики. Важливо констатувати, що деякі теоретики використовують термін «трансформативне навчання» для опису досвіду, який можна назвати еквівалентом навчання другого порядку. Наприклад, Patricia Cranton (Патрісія Крентон)⁸⁴ вважає, що «виклад альтернатив стимулює студентів критично ставитися до своїх припущень, переконань і цінностей, і якщо це призводить до зсуву в тому, як вони дивляться на себе або на речі у світі, то це означає, що вони були учасниками трансформативного навчання».

Однак в моделі Бейтсона є третій рівень навчання (third learning level), який можна назвати епістемологічним навчанням («навчити переучуватися»); тобто, він передбачає зсув в епістемології або в чинному способі пізнання і мислення, який формує сприйняття людьми світу і взаємодії з ним. Це відбувається як «роздуми над підставами самої думки і їх оцінку»⁸⁵; це досвід спостереження за нашим світоглядом, а не спостереження з позицій нашого світогляду, щоб ми могли бути більш відкритими і спиралися на інші погляди і можливості. Випадок трансформативного навчання говорить про те, що навчання в рамках парадигми не змінює саму парадигму, в той час як навчання, що сприяє фундаментальному розгляду парадигми і допускає парадигмальну реконструкцію, за визначенням є трансформативним.

Цей рівень підготовки, або зміна третього порядку (third order change), узгоджується з баченням O'Sullivan (O'Саллівана) трансформативного навчання як суттєвого (драматичного, іноді різкого) зсуву (зрушення) у свідомості. Так само багато послідовників розуміють його як передбачувальну зміну втілення і досягнення трансперсональної етичної та емпатичної цінності. Тобто відбувається розширення свідомості і більш широке, або екологічне бачення, що приводить до іншого набору цінностей і практик. Дійсно, важливо констатувати, що згідно з теорією Бейтсона і з іншими теоріями, що походять з моделі Бейтсона, рівні підготовки слід розглядати як вкладені системи (системи гніздування), де навчання більш високого порядку здійснює вплив на нижчі рівні (рис. 2). Таким чином, навчання другого порядку змінює мислення і дії в області першого порядку, в той час як епістемічне навчання приводить до змін в областях першого і другого порядку. Простіше кажучи, як стверджують F.Fear (Ф. Феа) і співавтори⁸⁶, трансформація того, як речі нам даються, залежить від трансформації того, як ці речі нами розуміються: від трансформації у світогляді або в припущеннях щодо перспектив, які обумовлюють таке розуміння⁸⁷.

Одне пов'язане з іншим, важливо і те й інше. Як вважають F.Fear і співавтори⁸⁸, хоча критичне мислення і рефлексія є важливими передумовами трансформативного навчання, самих по собі їх недостатньо, якщо це не проявляється у трансформативній, стійкій та відповідальній дії.

⁸⁴ Cranton, P. Interview Jan 19 2009, [Online]. Available at: <http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/transformativ-learning-qa-with-patriciacranton> (Accessed: 2 June 2009).

⁸⁵ Bawden, R. & Packham, R. (1993) Systemic praxis in the education of the agricultural systems practitioner, *Systems Practice*, vol.6, pp.7-19, 6.

⁸⁶ Fear, F., Rosaen, C., Bawden, R. & Foster-Fishman, P. (2006) *Coming to Critical Engagement*. Maryland: University Press of America, Lanham.

⁸⁷ Fear, F., Rosaen, C., Bawden, R. & Foster-Fishman, P. (2006) *Coming to Critical Engagement*. Maryland: University Press of America, Lanham, P. 189.

⁸⁸ Fear, F., Rosaen, C., Bawden, R. & Foster-Fishman, P. (2006) *Coming to Critical Engagement*. Maryland: University Press of America, Lanham, P. 225.

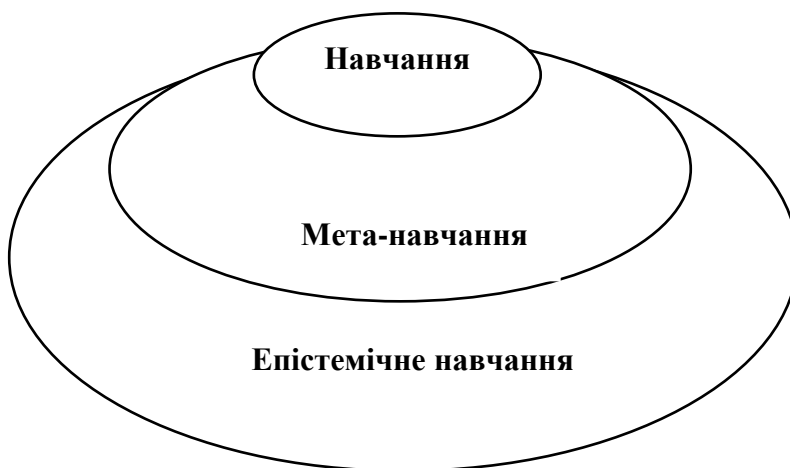


Рис. 2. Рівні освіти як вкладені системи

Ці три рівня навчання можна уявити так, як це зроблено в табл. 1, де стрілка позначає зсув у бік навчання більш високого порядку (deeper learning).

Таблиця 1

Рівні навчання

Порядок зміни/навчання	Прагне / веде до:	Можна назвати як:
Зміни першого порядку Пізнання	Ефективності / продуктивності	«Щось покращувати» Конформативний
Зміни другого порядку Мета-пізнання	Вивченню і зміни припущень	«Робити щось краще (ніж те, що є)» Реформативний
Зміни третього порядку Епістемічне навчання	Зміни парадигми	«Дивитися на речі по-іншому» Трансформативний

45

Незважаючи на те, що ряд коментаторів інтерпретує модель Бейтсона інакше, вона дає серйозні і корисні уявлення про можливості і обмеження навчання вищого порядку, яке, в аспекті подолання кризи стійкого розвитку, є необхідним для процесу зміни світогляду⁸⁹. Не в останню чергу це вказує на те, що зсув у сприйнятті з першого порядку на другий порядок навчання або з другого порядку на третій, часто супроводжується опором з боку учня, оскільки це створює значні проблеми для існуючих переконань і уявлень, веде до реконструкції смислів, дискомфорту і труднощів, а іноді навіть до збудження, хвилювання, і навіть особистісної кризи.

Таким чином, трансформативне навчання у епістемологічному сенсі є *важким* – по-перше, у сенсі сприяння або розроблення у якості досвіду навчання, а по-друге, у сенсі чутливих переживань для учня. Якщо звернутися до рис. 1 «Рівні навчання», то стане очевидно, що набагато простіше вплинути на зміну на більш поверхневому рівні, ніж на більш глибокому рівні знань. Епістемічне навчання може бути глибоко дискомфортним, оскільки воно передбачає реструктуризацію базових припущень внаслідок виявлення «відсутності когерентності» між припущеннями і досвідом.

Такий кризовий досвід може бути травматичним – хоча декого він збуджує – і може являти собою тривалий за часом процес, позаяк ментальні моделі зазнають радикальних змін⁹⁰. Між іншим, це суперечить

⁸⁹ Lyle, J. (1994) Regenerative Design for Sustainable Development. New York: Wiley.

⁹⁰ Sterling, S. & Baines, J. (2002) A Review of Learning at Schumacher College, Dorchester: Bureau for Environmental Education and Training, unpublished report to Schumacher College.

відомому вислову, що «навчання завжди повинно бути забавою». R.Ison & F.Stowell (Айсон і Стоуелл)⁹¹ вважають, що кожен учень проходить через етап хаосу, розгубленості і перевантаження складністю, перш ніж нова концептуальна інформація викличе спонтанну реструктуризацію ментальних моделей на вищому рівні складності, що дозволить учневі зрозуміти концепти, які були формально неясними⁹².

Так само Е.О'Sullivan (О'Салліван)⁹³ вважає, що криза мотивує ментальну систему до більш інклюзивної самоорганізації знань, охопленню і інтеграції даних про те, що раніше не усвідомлювалося⁹⁴.

Подорож по рівнях навчання, будь вона пов'язана з індивідом, організацією або суспільством в цілому, є однаково важкою дорогою⁹⁵. Така подорож через навчання вищого порядку включає в себе досвід:

- більшої складності / загрози існуючим переконанням / уявленням і, отже, більшого опору;
- більшого «обурення», необхідного для стимулювання навчання і появи нового порядку;
- більшої реконструкції смислів;
- більшої залученості і широти реакції учня;
- досягнення більшої гнучкості і меншої ригідності (жорсткості) мислення;
- високого рівня свідомості або уважності;
- більшої емерджентності як результату навчання;
- розрізнення «спонтанної автореференції» і знанневої (свідомої) автореференції і таким чином

можливості трансценденції.

Зрозуміло, що трансформативне навчання є для індивіда складним. Так само ясно, що розроблення трансформативної освітньої практики і системи навчання теж є складною справою, як у частині безпосередньої практики у ситуації навчання, та і у контексті домінування освітньої парадигми і структур освіти, які по суті самі не трансформовані або не є достатньо критично рефлексивними. Не в останню чергу проблемою є і те, що воно кидає виклик переважаючим нормам у політиці та практиці викладання і навчання. Так, J.Moore (Мур)⁹⁶ ставить питання про те, чи готова вища освіта до трансформативного навчання, чи підготовлені студенти ментально і емоційно до такого типу навчання, «чи здатні академічні інститути сприяти і розвивати цей тип навчання практично»⁹⁷. З іншого боку, К.Cochrane (Кокрен) і співавтори⁹⁸ вважають, що згідно з їхнім досвідом, «звернути увагу на прояв емоційного і духовного в людях не важко. Труднощі полягають у тому, щоб переконати інших у тому, що це має статися у першу чергу».

Підсумовуючи, слід зазначити, що одним із шляхів просування вперед у напрямі формування трансформативних стратегій розвитку освіти може бути пошук виходу за межі сфери освіти до того, що відбувається в «реальному світі». Т.Homer-Dixon (Хомер-Діксон)⁹⁹ вказує на поточні тренди і приходять до висновку, що «несподіванки, нестабільність і надзвичайні події будуть регулярними рисами нашого життя» і що такі події «назавжди перетворять наше бачення перспективи»¹⁰⁰. Інакше кажучи, трансформативне соціальне навчання – нехай і реактивне – чи воно викликано шоком від цін на енергоносії, побоюванням за своє здоров'я, тероризмом чи глобальним потеплінням, приголомшує нашу суспільну зарозумілість. У таких умовах наука повинна передбачати, переглядати те, як можна рухатися до більш трансформативних, більш соціально спрямованих і орієнтованих на майбутнє моделей викладання і навчання, які можуть підтримати позитивний індивідуальний і соціальний розвиток. Ось як ставить цю проблему R.Bawden (Бауден)¹⁰¹: вища освіта повинна зробити все можливе для трансформування переважаючих епістемічних припущень і для

⁹¹ Ison, R. & Stowell, F. (2000) Systems Practice for Managing Complexity, Systems Practice for Managing Complexity Network, [Online]. Available at: www.first-pages.com/ukss/spmc (Accessed: December 2010).

⁹² Ison, R. & Stowell, F. (2000) Systems Practice for Managing Complexity, Systems Practice for Managing Complexity Network, [Online]. Available at: www.first-pages.com/ukss/spmc (Accessed: December 2010), P.3

⁹³ O'Sullivan, E. (2002) The Project and Vision of Transformative Learning, in: O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. (eds)

⁹⁴ O'Sullivan, E. (2002) The Project and Vision of Transformative Learning, in: O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. (eds), P. 4.

⁹⁵ Sterling, S. (2003) Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: explorations in the context of sustainability (PhD thesis). Bath: Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath, 286.

⁹⁶ Moore, J. (2005) Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability, *Journal of Transformative Education*, vol.3, no.1, pp.76-91.

⁹⁷ Moore, J. (2005) Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability, *Journal of Transformative Education*, vol.3, no.1, P. 86.

⁹⁸ Cochrane, K., Raman, A. & McKenzie, A. (2007) Agricultural management education in Australia: genesis of a new degree programme in ecological agriculture, *Environmental Education Research*, 1469-5871, vol.13, no.3, pp.349-366, P. 363.

⁹⁹ Homer-Dixon, T. (2006) *The Upside of Down: catastrophe, creativity and the renewal of civilisation*. London: Souvenir Press, P. 29.

¹⁰⁰ Homer-Dixon, T. (2006) *The Upside of Down: catastrophe, creativity and the renewal of civilisation*. London: Souvenir Press, P. 29.

¹⁰¹ Bawden, R. (2008) The educative purpose of higher education for human and social development in the context of globalization, [Online]. Available at: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/8112/bawden.pdf%3E?sequence=1> (Accessed: December 2010).

звільнення розвитку людини і суспільства у їх прагненні до майбутнього розумного і інклюзивного відповідального життя¹⁰².

Висновки

У якості теоретико-методологічних засад дослідження і розроблення трансформативних стратегій вищої освіти для стійкого розвитку у перспективі глобального громадянства ми розглядаємо

1. Аналітичні праці міждисциплінарного і трансдисциплінарного рівнів дослідження планетарного контексту викликів для людської цивілізації, насамперед, у галузі вищої освіти, зокрема ювілейну доповідь Римського клубу «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet», написану Е. von Weizsaecker та А. Wijkman, а також праці видатних учених XX-XXI століть, що присвячені проблемам антропологічної і цивілізаційної криз планетарного рівня та розробленню відповідних концепцій їх подолання: Н. Daly, Л. Brown, Т. Jackson, Ж. Rifkin, В. Rees, М. Wackernagel, Р. Costanza, Г. Pauli, Т. Björkman, Е.Ф. Schumacher, Д. Orr, Ф. Capra, Р. L. Luisi, Г. Bateson, У. Maturana, Ф. Varela, Е. Morin, М. Gell-Mann, Е. Laszlo, С. Schrag, В. Welsh, І. Prigogine, Н. Hacken, К. Mainzer, Ж. von Uexküll, Р. Raskin тощо.
2. Документи міжнародних організацій, зокрема UN, UNESCO, в яких пропонуються програми та концепції: Порядку денного для стійкого розвитку – 2030, Цілей стійкого розвитку (GAP), зокрема, четвертої мети – Освіта-2030, Програми глобальних дій (GAP), Освіти для стійкого розвитку (UNDESD) та Освіти для глобального громадянства (GCE).
3. Концепції трансформативного навчання для стійкого розвитку, представлені такими авторами, як Ж. Mezirow, Р. Cranton, Р. Freire, С. Sterling, С. Argyris, Д. Schön, М. Williams, Н. Stern, Е. O'Sullivan, А. Morrell, М. O' Connor, Р. Reason, Д. Lawton, Д. Bohm, А. Whitehead, Р. Ison, Д. Russell, М. Clark, Ф. Fear, Ж. Lyle, Ф. Stowell, Ж. Moore, Т. Homer-Dixon, К. Cochrane, Р. Bawden.

¹⁰² Bawden, R. (2008) The educative purpose of higher education for human and social development in the context of globalization, [Online]. Available at: <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/8112/bawden.pdf%3E?sequence=1> (Accessed: December 2010), P. 65.

Розділ III.
Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості

*Сергій Курбатов,
доктор філософських наук, головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України*

Якість вищої освіти в контексті інтернаціоналізації для сталого розвитку в науковій літературі

Проблема забезпечення якості вищої освіти впродовж останніх двох десятиліть є чи не найголовнішою у процесі як формування Європейського простору вищої освіти (EHEA) та Європейського простору дослідження (ERA), так і глобалізації вищої освіти на світовому рівні. Це є цілком закономірним, адже, на зміну традиційній, зрозумілій та передбачуваній конкуренції на національному рівні, заклади вищої освіти відкривають для себе драматичну та, часом, непередбачувану конкуренцію на рівні регіональному та загальносвітовому. «Відповідати на виклики глобалізації шляхом інтернаціоналізації освітніх програм – це ключовий елемент стратегічної інтернаціоналізації, який повністю відповідає потребам та очікуванням як внутрішніх, так і зовнішніх стейкхолдерів» – стверджує В. Guillotin¹ у щойно надрукованій статті «Strategic Internationalization through Curriculum Innovations and Stakeholder Engagement» («Стратегічна інтернаціоналізації через інновації освітніх програм та залучення стейкхолдерів»)².

Сучасні механізми порівняння продуктивності, ефективності та якості університетської освіти, зокрема, міжнародні університетські рейтинги, роблять для закладів вищої освіти неможливим зловживання традиційним статусом «найкращого» та спонукають до реформ та необхідних змін університетського середовища. Ці зміни є часом драматичними, вони видаються декому неприємними, адже деконструкція традиційного статусу «б'є» не лише по самолюбству керівництва закладів вищої освіти, викладачів та науковців, а й по їхніх кишнях, знижуючи бюджетні та інші надходження на університетську діяльність. Але альтернатив цьому процесу немає, якщо не вважати такою курс на жорсткий ізоляціонізм в освітній політиці, який веде в цивілізаційний тупик. Тож «битва за якість», яка відповідає європейським та світовим стандартам, стає мейнстримом вітчизняної освітньої політики. Як зазначає В. Кремень: «Коли йдеться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме про підняття рівня духовної культури суспільства, особистості, то одним із головних шляхів до цього ми бачимо у поліпшенні системи освіти, у зростанні освіченості, а водночас і духовності громадян»³. Тут, мабуть, варто додати, що поняття «освіченості» є історично детермінованим, і його зміст у XXI сторіччі відрізняється від аналогічного змісту середини XX сторіччя, не говорячи вже про більш ранні часи. Це не стільки загальні, енциклопедичні знання, які були характерними для епохи модерну та не завжди мали утилітарний характер, а практично зорієнтовані компетентності, пов'язані з інноваційними проривами у розвитку інформаційних та комунікаційних технологій, з сучасною реальністю, яка занадто швидко змінюється та «старіє».

Незважаючи на те, що процеси, пов'язані з глобалізацією є вирішальним фактором соціальних, економічних, культурних та інших змін в наш час, планувати ці процеси на загальносвітовому рівні, а, тим більше, узгоджувати спільне бачення відповідних змін, є важким та суперечливим процесом. Особливо в наш час, коли світ входить у чергову епоху турбулентності політичного, економічного, соціального та культурного розвитку, коли загострюються протиріччя між провідними країнами світу, а роль міжнародних організацій та їх вплив на відповідні процеси зменшується. Сучасний світ є вкрай диверсифікованим, але це не виключає узгодження спільних дій, особливо в умовах, коли мова йде про майбутнє виживання цивілізації та людства в цілому. Тому прийняття 25 вересня 2015 року Резолюції Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року»⁴ стало, дійсно, епохальною подією, та сформувала своєрідний глобальний контекст бачення відповідних змін, у тому числі і в галузі

¹ В. Guillotin. Strategic Internationalization through Curriculum Innovations and Stakeholder Engagement / Bertrand Guillotin // Journal of International Education in Business. – 2018. – Vol. 11(1). – P. 4.

² В. Guillotin. Strategic Internationalization through Curriculum Innovations and Stakeholder Engagement / Bertrand Guillotin // Journal of International Education in Business. – 2018. – Vol. 11(1). – P. 2-26.

³ В. Кремень. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 185-186.

⁴ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості, на найближчі десятиліття та заклала потужне підґрунтя під відповідні дії представників органів державної влади, міжнародних та національних офіційних та неурядових організацій. Адже що може об'єднати краще, ніж спільне бачення забезпечення достойного майбутнього для наступних поколінь?

Преамбула цього документу, серед основних складових елементів бачення майбутнього, містить положення про «світ, в якому всі мають рівний та всезагальний доступ до якісної освіти на всіх рівнях»⁵. Тобто формування якісної системи освіти на всіх рівнях, фактично, проголошено стратегічною метою людства на наступні десятиліття та механізмом подолання існуючих на сьогоднішній день проблем та протиріч його розвитку. Також тут міститься констатація, що «поширення інформаційно-комунікаційних технологій та глобальне взаємне підключення мереж, а також науково-технічні інновації..., відкривають великі можливості для прискорення людського прогресу, подолання «цифрового розриву» та формування суспільства, заснованого на знаннях»⁶. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології, таким чином, виступають рушійною силою поточних змін та лежать в основі формування нової парадигми бачення суспільства та його подальшого розвитку. Нова повістка денна, згідно з цим документом, повинна включати зобов'язання «забезпечити якісну інклюзивну та рівноправну освіту на всіх рівнях: дошкільному, початковому, середньому, вищому та технічному, а також на рівні професійної підготовки»⁷. Отже, тут робиться спроба подолати загрозливу тенденцію до зростання нерівності, яка, на жаль, властива сучасному етапу розвитку людства, спираючись саме на освітній компонент, що відіграє ключову роль в світоглядному становленні особистості та її успішній соціалізації. Підкреслюється те, що «всі люди, незалежно від статі, віку, расової чи етнічної приналежності, а також особи з особливими потребами, мігранти, представники корінних народів, діти та молоді люди повинні мати можливість вчитися впродовж життя, що допоможе їм мати знання та навички, необхідні для використання нових можливостей та повноцінної участі в житті суспільства»⁸.

На думку M. Barth та його колег: «Вища освіта для сталого розвитку вимагає не лише здобувати та створювати знання, але також формувати розуміння майбутніх наслідків їх застосування в контексті орієнтованої на майбутнє та глобальної за змістом перспективи відповідальності. Вища освіта для сталого розвитку обов'язково долучена до дискусії про сталі напрямки життя та праці»⁹. Фактично, тут йде мова про формування нової культури відповідальності, яка дозволяє уникнути в майбутньому військових, екологічних та інших загроз, які ставлять під сумнів майбутнє нашої цивілізації. Тому для освітньої системи взагалі, і системи вищої освіти зокрема, є таким важливим формування у молодого покоління відповідних компетентностей, які, в подальшому, забезпечать сталий розвиток людства.

Аналізуючи ключові компетентності, які важливо сформувати в парадигмі освіти для сталого розвитку, G. de Haan виокремлює наступні¹⁰:

- 1) компетентність мислення категоріями майбутнього;
- 2) компетентність інтердисциплінарної роботи;
- 3) компетентність космополітичного сприйняття, транскультурного розуміння та співробітництва;
- 4) навички спільної роботи;
- 5) компетентність планування та імплементації;
- 6) здатність до емпатії, співчуття та солідарності;
- 7) компетентність самомотивації та мотивації інших;
- 8) компетентність дистанційного відображення індивідуальних та культурних моделей.

Тобто, ми можемо констатувати, що вища освіта для сталого розвитку – це освітня доктрина, яка орієнтована на майбутнє на заснована на сприйнятті іншого, уникнення конфліктів та остаточному знищенні все ще існуючих практик дискримінації в цій галузі.

⁵ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 4. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

⁶ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 6. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

⁷ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 9. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

⁸ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 9. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

⁹ M. Barth, J. Godemann, M. Rieckmann & U. Stoltenberg Developing key competencies for sustainable development in higher education / M. Barth et al // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2007. – Vol. 8. – Iss. 4. – P. 416.

¹⁰ G. de Haan The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for education for sustainable development/ G. de Haan // Environmental Education Research. – 2006. – Vol. 12. – Iss 1. – P. 22-25.

Важливим принципом, на основі якого формується вища освіта для сталого розвитку, є гармонійне поєднання глобальних та локальних вимірів розвитку, відповідних особливостей та контекстів. Як зазначає G. Caniglia з колегами: «Якщо ми хочемо підготувати майбутніх громадян до здійснення сталих трансформацій на рівні локальних та глобальних вимірів і контекстів, освітні програми та освітнє середовище в рівній мірі, повинні активно поєднувати глобальні та локальні підходи»¹¹, і далі: «в контексті вищої освіти для сталого розвитку, глокальне мислення означає мобілізацію глобальних та локальних підходів у тому, як ми: а) розуміємо природу сталості та несталості (онтологія); б) виробляємо знання про сталість та несталість (епістемологія); в) вчиняємо ті дії, що підтримують трансформації, які ведуть до сталості (етика)»¹². На основі наведених підходів G. Caniglia з колегами розробили глокальну модель транснаціональної співпраці в галузі вищої освіти для сталого розвитку, яка поєднує в собі «використання цифрових технологій для глобальної співпраці із досвідом та залученням локального навчання та впливу»¹³. При цьому «унікальна сила моделі складається з поєднання реформи освітніх програм, інтернаціоналізації та цифровізації»¹⁴. Таким чином, сучасні інноваційні підходи та технології із фактору, що несе небезпечну загрозу майбутньому існування людства, перетворюються на фактор гармонізації його розвитку, з акцентом на сталий характер останнього.

Серед сімнадцяти цілей, які сформульовані в документі «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року», питанням освіти безпосередньо присвячена четверта ціль, яка має назву «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»¹⁵. Зокрема, передбачається «до 2030 року забезпечити для всіх чоловіків та жінок рівний доступ до недорогої та якісної професійної та вищої, в тому числі, університетської, освіти»¹⁶. Отже, якісна вища освіта та відкриті можливості для її здобуття на основі недискримінаційних принципів, фактично проголошені стратегічним пріоритетом розвитку людства на найближче десятиліття. Тому інтернаціоналізацію вищої освіти можна розглядати, як інструмент досягнення цієї мети, адже саме в процесі інтернаціоналізації основні форми та змісти освітньої діяльності трансформуються та набувають, до певної міри, універсальний характер.

Проблема інтернаціоналізації є не лише вкрай популярною, а й однією з найбільш бурхливо обговорюваних у англomовній академічній літературі. І ця популярність тренду іноді шкодить його адекватному теоретичному осмисленню. Як влучно помітила J. Knight: «По мірі «дорослішання» інтернаціоналізації вона стає все більш важливим та складним процесом. У той же час, концепція інтернаціоналізації стає все більш неузгодженою та внутрішньо суперечливою. Вона вже відсвяткувала свій «медовий місяць» та міцно інтегрована як у програми та стратегії розвитку університетів, так і в систему пріоритетів національної освітньої політики. Це свідчить про те, що інтернаціоналізація цілком легітимована у сфері політики, практики та досліджень у галузі вищої освіти. В той же час, існує і зворотній бік цієї високої репутації, коли інтернаціоналізацією називають все, що має відношення до глобальної, міжкультурної, міжнародної діяльності»¹⁷. J. Knight вважає, що інтернаціоналізація вже стала предметом міфотворчості та ідентифікує основні групи міфів, що склалися навколо неї. Ці міфи включають наступні компоненти: «1) думку, що збільшення кількості іноземних студентів створює інтернаціоналізовану інституційну культуру та програми навчання; 2) переконання в тому, що міжнародна репутація є показником якості освіти; 3) ідею, що велика кількість міжнародних договорів та включення в професійні мережі свідчить про успішну інтернаціоналізацію; 4) розгляд акредитації з боку іноземної (переважно американської) інституції як свідчення інтернаціоналізації; 5) розгляд активного міжнародного брендингу як атрибуту успішної інтернаціоналізації»¹⁸.

¹¹ G. Caniglia, B. John, Bellina, D. Leonie, A. Wiek, S. Cohmer, M. Laubichler The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development / G. Caniglia et al // Journal of Cleaner Production. – 2018. – № 171. – P. 368.

¹² G. Caniglia, B. John, Bellina, D. Leonie, A. Wiek, S. Cohmer, M. Laubichler The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development / G. Caniglia et al // Journal of Cleaner Production. – 2018. – № 171. – P. 369.

¹³ G. Caniglia, B. John, Bellina, D. Leonie, A. Wiek, S. Cohmer, M. Laubichler The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development / G. Caniglia et al // Journal of Cleaner Production. – 2018. – № 171. – P. 375.

¹⁴ G. Caniglia, B. John, Bellina, D. Leonie, A. Wiek, S. Cohmer, M. Laubichler The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development / G. Caniglia et al // Journal of Cleaner Production. – 2018. – № 171. – P. 375.

¹⁵ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 20-21. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

¹⁶ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – С. 21. – URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

¹⁷ J. Knight. Five Myths about Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 14.

¹⁸ J. Knight Five Myths about Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 14-15.

Згідно з визначенням, офіційно запропонованим Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), «інтернаціоналізація є однією із форм, в яких вища освіта відповідає на можливості і проблеми глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює багато питань, серед яких освітні програми, процес викладання та навчання, дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів та студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших»¹⁹. Одне з найбільш вдаливих визначень інтернаціоналізації вищої освіти у сучасній англомовній літературі належить J. Knight, яка вважає, що в її основі лежить «включення міжнародного, міжкультурного та глобального компоненту до цілі, функцій та процесу набуття вищої освіти»²⁰.

H. de Wit та F. Hunter, виходячи з сучасної ситуації, пропонують доповнити це визначення фразою: «для того, щоб підвищувати якість навчання та дослідження для всіх студентів та викладачів, а також робити свій осмислений внесок у розвиток суспільства»²¹. «Це визначення відображає зростаючу впевненість, що інтернаціоналізація повинна ставати все більш інклюзивною та все менш елітарною шляхом відмови концентрації виключно на питаннях мобільності та переведенням фокусу на питання освітніх програм та результатів навчання. «Іноземний» компонент (мобільність) повинен стати інтегрованою частиною інтернаціоналізованих освітніх програм задля того, щоб інтернаціоналізація працювала на всіх, а не лише на мобільну меншість. Воно наголошує, що інтернаціоналізація сама по собі не є метою, а є лише засобом покращення якості, та що вона не повинна ґрунтуватись лише на економічних показниках» – зазначають H. de Wit та F. Hunter²². Подібний інструментальний підхід до розуміння процесів інтернаціоналізації вищої освіти є особливо важливим у наш час, коли економічні фактори, зокрема, отриманий прибуток, розглядаються як чи не єдиний критерій успіху, а інші соціальні, культурні та інші фактори практично ігноруються або ж свідомо виносяться на периферію суспільного розвитку.

В англомовній академічній літературі процеси інтернаціоналізації вищої освіти викликають, переважно, позитивну оцінку. «Інтернаціоналізація, зазвичай, позиціонується як позитивний та важливий елемент розвитку вищої освіти. Вона часто асоціюється з успіхами в отриманні фінансування для підтримки наукової та дослідницької діяльності, залученням іноземних викладачів та студентів, співпраці з іноземними партнерами в галузі наукових досліджень. Все це впливає на позиції закладів вищої освіти у впливових глобальних університетських рейтингах (наприклад, QS World University Rankings²³ та the THE World University Rankings²⁴) – констатують, зокрема, M. Wihlborg та S. Robson²⁵. У той же час слід зазначити, що деякі моменти, пов'язані з інтернаціоналізацією, викликають критику. Зокрема, A. Kirkpatrick у статті з промовистою назвою «Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities» («Інтернаціоналізація або «англізація»: медіум навчання в сучасних університетах»)²⁶ вказує на загрози, які несе штучне нав'язування англійської мови для місцевих мов та національних наукових традицій. А T. Saarinen акцентує увагу на тому, що мовна уніфікація, на відміну від мовного різноманіття, призводить до формування дещо спрощеної картини світу, яка не відповідає сучасним реаліям²⁷.

Найбільш вразливими перед Lingua Franca сучасної інтернаціоналізації є гуманітарні дисципліни, які за своєю суттю є зануреними в певний мовний контекст та органічно пов'язані з певною національною культурою. Як зазначає В. Кремень: «Невизначеність гуманітарних цінностей, яка надає новій універсальній культурі, що формується в процесах глобалізації, надлюдський, а подекуди й нелюдський характер, ослаблює її культурні функції. Ця нова культура (поки що) неспроможна стати основою світу цінностей і виконувати функції породження смислу і надання сенсу предметним формам існування людини та її діяльності. Культури, що існують у

¹⁹ Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. – UNESCO, 2004. – 28 p.

²⁰ J. Knight Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2004. – Vol. 8, № 1. – P. 11.

²¹ H. de Wit & F. Hunter The Future of Internationalization of Higher Education in Europe / H. de Wit & F. Hunter // International Higher Education. – 2015. – № 83. – P. 3.

²² H. de Wit & F. Hunter The Future of Internationalization of Higher Education in Europe / H. de Wit & F. Hunter // International Higher Education. – 2015. – № 83. – P. 3.

²³ QS World University Rankings. – URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

²⁴ THE World University Rankings. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

²⁵ M. Wihlborg & S. Robson Internationalization of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts / H. de Wit & F. Hunter // European Journal of Higher Education. – 2018. – Vol. 3, № 1. – P. 8.

²⁶ A. Kirkpatrick. Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities. Pre-published version / Andy Kirkpatrick. – CGC Working Paper Series, 2011. – 18 p.

²⁷ T. Saarinen. Internationalization of Finnish Higher Education – Is Language an Issue? / Taina Saarinen // International Journal of Sociology of Language. – 2012. – № 216. – P. 157–173.

національно-державних кордонах, тут виступають поза конкуренцією, а отже неминучими є суперечності між об'єктивними процесами глобалізації, якими супроводжується процес народження нового світу третього тисячоліття, і культурами з їх глибинними релігійними і світоглядними основами»²⁸.

На тому, що використання англійської мови, як єдиної мови глобального освітнього простору, призводить до посилення нерівності в світі, наголошує S. Marginson: «Глобальна вища освіта виробляється та споживається в рамках всесвітньої університетської ієрархії, в якій нерівність між дослідницькими університетами, як і нерівність між націями – і потоки людей, капіталів та знань, пов'язані з цією нерівністю – необхідні для глобальних перегонів. Нації-експортери збагачуються від відсутності можливості надання якісних освітніх послуг у нових націй, що веде до подальшого знецінення систем вищої освіти останніх. Англійські нації отримують переваги завдяки домінуванню англійської мови. Ця глобальна ієрархія не є обов'язковою для спільних дослідницьких проектів або некомерційного обміну студентами. Але без такої системи неможливо говорити про статусні переваги, а отже – про світову соціальну конкуренцію в галузі вищої освіти»²⁹. Далі буде можливість ще більш детально зупинитись на позиції критиків неоліберальних підходів до інтернаціоналізації вищої освіти, та основних аргументів, з допомогою яких вони відстоюють власну позицію. Слід відзначити, що впродовж останніх років подібні підходи стають все більш поширеними та впливовими в англійській літературі.

Звичайно, процеси інтернаціоналізації вищої освіти потребують певного обґрунтування, яке, в свою чергу, може змінюватись залежно від мети, яку ставить заклад вищої освіти в процесі інтернаціоналізації та відповідних очікувань від цього процесу. Цікаву спробу ідентифікувати різноманітні ідеологічні підґрунтя процесів інтернаціоналізації зробив у 2004 році J. Stier³⁰. Розглядаючи відповідні ідеологічні доктрини як певні ідеальні моделі, він зазначає, що вони «скоріше є значеннями, якими оперують в дискусіях про інтернаціоналізацію, аніж ексклюзивними категоріями. Більш того, університети та інші академічні структури не обов'язково поділяють одну з цих ідеологій, скоріше їхні підходи балансують між ними. Так само і співробітники одного університету можуть бути адептами різних ідеологій інтернаціоналізації»³¹. Дослідник ідентифікує три основні ідеологічні доктрини тлумачення процесів інтернаціоналізації вищої освіти: ідеалізм, інструменталізм та едукціоналізм. Так, ідеалізм, виходячи з ідеї прогресивного розвитку людства, тлумачить інтернаціоналізацію як незаперечне благо та необхідний принцип подальшого розвитку системи вищої освіти. Інструменталізм прагматично інтерпретує інтернаціоналізацію як механізм збільшення прибутків від освітньої діяльності, економічного зростання та сталого розвитку. А едукціоналізм вбачає в інтернаціоналізації можливості для особистого розвитку викладачів та студентів через опанування новими змістами та формами навчання, освітніми підходами та практиками³².

Детальніше специфіка ідеологій інтернаціоналізації розкрита в таблиці, яку запропонував J. Stier³³.

Таблиця 1

Специфіка ідеологій інтернаціоналізації

<i>Ідеологія</i>	<i>Ідеалізм</i>	<i>Інструменталізм</i>	<i>Едукціоналізм</i>
Мета	Створення кращого світу	Сталий розвиток	Освіта (в більш широкому сенсі)
Фокус	Моральний світ	Глобальний ринок	Індивідуальне навчання
Цілі	Взаєморозуміння, повага, толерантність; соціальні зміни; перерозподіл багатства	Економічне зростання, прибутки, нові компетенції, обмін технологіями	Збагачене навчання, особистий розвиток, нові знання та перспективи
Стратегії	Створення глобальної системи знань; стимулювання взаєморозуміння та взаємодії	Залучення іноземних платних студентів; розробка професійних тренінгів; стимулювання досліджень, орієнтованих на ринок	Стимулювання самосвідомості та саморефлексії; здобуття міжкультурних компетенцій

²⁸ В. Кремень *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 196.

²⁹ S. Marginson. *Dynamics of National and Global Competition in Higher Education* / Simon Marginson // *Higher Education*. – 2006. – Vol. 52. – P. 35.

³⁰ J. Stier. *Taking a Critical Stance Toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism* / Jonas Stier // *Globalisation, Societies and Education*. – 2004. – Vol. 2, no. 1. – P. 83–97.

³¹ J. Stier. *Taking a Critical Stance Toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism* / Jonas Stier // *Globalisation, Societies and Education*. – 2004. – Vol. 2, no. 1. – P. 88.

³² J. Stier. *Taking a Critical Stance Toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism* / Jonas Stier // *Globalisation, Societies and Education*. – 2004. – Vol. 2, no. 1. – P. 88–93.

³³ J. Stier. *Taking a Critical Stance Toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism* / Jonas Stier // *Globalisation, Societies and Education*. – 2004. – Vol. 2, no. 1. – P. 94.

Цікавою спробою класифікувати критичні підходи до інтернаціоналізації вищої освіти з метою подолати її поточні недоліки та вирішити гострі проблеми, що постають у процесі імплементації глобальних компонентів у національні освітні системи, є дослідження S. Stein³⁴, надрукованого в 2017 році. «Зростаюче розуміння ризиків відтворення нерівномірного розподілу владних відносин та руху ресурсів сприяло розвитку критичних досліджень інтернаціоналізації, які зосереджені на проблематичності та орієнтовані на поглиблення розуміння занадто позитивної та, часто, деполітизованої суті основних підходів до цього явища» – зазначає S. Stein³⁵. Тобто, ці підходи піддають критичній рефлексії сучасні процеси інтернаціоналізації вищої освіти та намагаються «вбудувати» її у контекст основних тенденцій сучасної політичної ситуації на глобальному та регіональному рівнях. S. Stein ідентифікує три критичні підходи до інтернаціоналізації вищої освіти: 1) м'який; 2) радикальний та 3) лімінальний³⁶.

«М'яка критика домінуючих тенденцій сучасної інтернаціоналізації визначається очікуваннями, що в країнах глобальної півночі буде відновлено громадянсько-орієнтовану модель університету, яка пошириться на весь світ. Ця модель університету постала разом зі створенням модерних національних держав в Європі та досягла найбільшого розвитку у період після Другої світової війни» – вважає S. Stein³⁷. «У підсумку, підхід м'якої критики передбачає, що на даний момент є можливості досягти кращого балансу та взаєморозуміння між локальними та глобальними інтересами та соціальними групами задля того, щоб максимально поширювати переваги, що надає вища освіта» – зазначає дослідниця³⁸. Тобто, в даному випадку, мова йде про повернення до моделі університету, яка «обслуговує» певне суспільство, та, відповідно, є суспільним благом, яке, апорі, захищене від процесів глобальної комерціалізації, і, таким чином, сприяє подальшому прогресивному розвитку людства на основі імплементації західних освітніх підходів та практик. Тому в сучасних умовах актуальним є коригування існуючої моделі університету, мінімізація комерційної складової його діяльності та поширення цієї оновленої моделі в усьому світі.

Стосовно радикальних критичних підходів до сучасної інтернаціоналізації вищої освіти S. Stein вважає, що їх адепти: «спираються на ідею, що університети не лише пасивно відтворюють, а й активно долучені до відтворення глобальної нерівності та шкоди, яку вона несе. Цей підхід виходить з посилки про те, що інтернаціоналізація вищої освіти часто сприяє посиленню економічної влади західних країн та / або їх культурної та політичної гегемонії»³⁹. Тобто, у даному випадку мова йде про університетську інтернаціоналізацію як механізм поширення глобальної нерівності, а також домінування західних країн з відповідними системами цінностей в культурному та політичному житті країн третього світу. Завдяки інтернаціоналізації вищої освіти багаті країни отримують додатковий прибуток від освітньої діяльності та продажу освітніх послуг у країнах третього світу, а також формують у представників цих країн систему цінностей, орієнтованих на подальше закріплення існуючої нерівності та її відповідне світоглядне обґрунтування.

Лімінальний критичний підхід до інтернаціоналізації вищої освіти зараз перебуває у стадії формування та спирається на ті ж самі теорії, що й радикально критичний підхід. «Цей підхід наголошує, що історичні та поточні випадки расової та колоніальної ворожнечі не є виключенням чи зрадою нібито універсальних західних обіцянок прогресу, безпеки, економічного зростання та індивідуальної автономії. Скоріше, процеси підпорядкування є продукуванням символічних та матеріальних цінностей, які формують модерні очікування – іншими словами, створюють можливості для існування сучасного світу» – підкреслює S. Stein⁴⁰. Тобто інтернаціоналізація вищої освіти у сучасних формах є механізмом закріплення передумов існування сучасного світу, його соціально-культурного сприйняття та філософського осмислення.

³⁴ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 3-32.

³⁵ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 4-5.

³⁶ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 3.

³⁷ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 12.

³⁸ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 14.

³⁹ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 16.

⁴⁰ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 17.

Узагальнену характеристику існуючих відходів до інтернаціоналізації вищої освіти подано в таблиці, яку наводить S. Stein⁴¹.

Таблиця 2

Сучасні підходи до розуміння інтернаціоналізації вищої освіти

№	Підхід	Контекст, концепції	Бачення держави, капіталізму та їх взаємодії	Бачення колоніалізму	Очікувані зміни
1	Нео-лібералізм	Глобальна економіка знань; людський капітал; «світ плоский»	Апологетика «вільних ринків», обмеження державного регулювання послуг та сервісів	Залишився в минулому	Зростання глобального ринку вищої освіти, змагальність, підприємництво
2	М'яка критика	Глобальне публічне благо, політична економіка, «втеча мозків», ліберальний плюралізм	Критика неоліберального капіталізму; потреба в кращому розподілі влади між державою та ринком	Історична подія, яка має можливість бути відтвореною (наприклад, неокolonіалізм); політичні та економічні виміри	Повернення до моделі підтримки та розгляду інтернаціоналізації вищої освіти як суспільного блага
3	Радикальна критика			Продовжує існувати та закладає основи сучасного соціального, політичного та економічного порядку; поразка внаслідок відкритої конфронтації	Провокування значних інституційних змін у вищій освіті; намагання почути пригноблені голоси; перерозподіл
4	Лімінальна критика	Глобальна солідарність; анти-/пост-/де-колоніалізм, фемінізм, етнічні студії	Критика капіталізму (ліберального та неоліберального) та держави	Ключова можливість існування для західної влади та багатства; численні можливості до спротиву, включаючи знецінення та створення альтернатив	Збалансування відтворення безпосередньої недосконалості за допомогою нових горизонтів можливостей для вищої освіти та глобальної справедливості

Результати дослідження, щойно опубліковані M. Chankseliani⁴² свідчать, що саме економічні причини є ключовою причиною залучення студентів з колишніх радянських країн для навчання в університетах Великої Британії. Під час дослідження вона поділила британські університети на три групи:

- 1) 20 закладів вищої освіти, які мають більше 500 студентів з колишніх радянських країн;
- 2) 37 закладів вищої освіти, які мають від 100 до 200 студентів;
- 3) 94 заклади вищої освіти, які мають від 1 до 100 студентів з відповідного регіону.

⁴¹ S. Stein. Internationalization for an Uncertain Future: Tensions, Paradoxes, and Possibilities /Sharon Stein// The Review of Higher Education. – 2017. – Vol. 41, no. 1. – P. 20.

⁴² M. Chankseliani. Four Rationales of HE Internationalization: Perspectives of U.K. Universities on Attracting Students From Former Soviet Countries // Journal of Studies in International Education. – 2018. – Vol. 22 (1). – P. 53-70.

Потім з першої групи був відібраний кожний другий заклад вищої освіти (10), з другої групи – кожний третій (12) та з третьої групи – кожний четвертий (20). Погодились на проведення інтерв'ю представники 14 закладів вищої освіти, 10 з яких розташовані в Англії, та по 2 – в Уельсі та Шотландії⁴³. «Під час наших інтерв'ю представники практично всіх закладів вищої освіти відзначили економічні мотиви як рушійну силу інтернаціоналізації як для британських закладів вищої освіти, так і для уряду цієї країни. Хоча соціально-культурні, академічні та політичні мотиви мають важливість для набору іноземних студентів у цілому, та, особливо, студентів з колишніх радянських країн, вони є значно менш впливовими, аніж економічні мотиви» – зазначає М. Chankseliani⁴⁴. Тож можна вважати, що зазначена тенденція до мінімізації значення соціально-культурних, академічних та політичних мотивів, свідчить про виправданість наведених вище підходів до сучасного розуміння процесів інтернаціоналізації вищої освіти.

Вимірювання результатів інтернаціоналізації вищої освіти та її ефективності є проблемою, яка жваво обговорюється в науковій літературі. Цікаве дослідження з цього приводу нещодавно було надруковане Y. Gao⁴⁵. На основі опитування 182 адміністративних працівників та 17 керівників 17 провідних університетів Австралії, Сінгапура та Китаю автором було ідентифіковано 15 індикаторів, які оцінюють шість ключових напрямків університетської інтернаціоналізації⁴⁶. Результати дослідження представлені в таблиці, яку наводить Y. Gao⁴⁷.

Таблиця 3

Напрямки, складові компоненти та індикатори інтернаціоналізації вищої освіти

№	Напрямки	Складові компоненти	Індикатори
1	Дослідження	Міжнародні дослідницькі програми Міжнародні дослідницькі центри Міжнародні дослідники Визнані на міжнародному рівні дослідницькі досягнення	% дослідницьких проектів з іноземною участю % дослідницьких центрів, що мають зарубіжних партнерів % зарубіжних дослідників на пост-докторському рівні % публікацій, процитованих SCI, EI, ISTP
2	Студентство	Іноземні студенти Мобільність студентів	% іноземних студентів, які отримують дипломи % студентів, які мають міжнародний досвід
3	Викладачі	Міжнародний профіль викладацького складу Міжнародні перспективи та досвід викладачів	% іноземних викладачів % викладачів, які мають зарубіжні дипломи
4	Освітні програми	Курси з міжнародним компонентом Програми спільних дипломів Участь студентства в міжнародному навчанні	Кількість курсів з партнерами в інших країнах Кількість програм спільних дипломів з іноземними партнерами Кількість студентів, які беруть участь у програмах спільних дипломів з іноземними партнерами
5	Включення в глобальний простір	Міжнародні мережі та партнерство Присутність іноземних випускників	Кількість іноземних партнерів, з якими проведено щонайменше один академічний захід Кількість іноземних випускників

⁴³ M. Chankseliani. Four Rationales of HE Internationalization: Perspectives of U.K. Universities on Attracting Students From Former Soviet Countries // Journal of Studies in International Education. – 2018. – Vol. 22 (1). – P. 55.

⁴⁴ M. Chankseliani. Four Rationales of HE Internationalization: Perspectives of U.K. Universities on Attracting Students From Former Soviet Countries // Journal of Studies in International Education. – 2018. – Vol. 22 (1). – P. 57.

⁴⁵ Y. Gao. A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries // Higher Education. – 2018. – # 76. – P. 317-366.

⁴⁶ Y. Gao. A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries // Higher Education. – 2018. – # 76. – P. 317.

⁴⁷ Y. Gao. A set of indicators for measuring and comparing university internationalisation performance across national boundaries // Higher Education. – 2018. – # 76. – P. 332.

6	Управління	Людські ресурси для міжнародної активності Фінансова підтримка інтернаціоналізації	% адміністративного персоналу, який володіє більш ніж однією робочою мовою Частина студентів, які взяли участь у міжнародних заходах за фінансовою підтримки університету по відношенню до загальної кількості студентів, які мають міжнародний досвід
---	------------	---	---

Отже, процеси інтернаціоналізації вищої освіти як механізму забезпечення її якості в контексті сталого розвитку викликають у сучасній науковій літературі жваву та суперечливу дискусію. Отже, поділяючи позитивне ставлення до цих процесів, слід звернути увагу і на критичні підходи, які дозволяють відкоригувати існуючі у даній сфері підходи та практики.

Форми міжнародного співробітництва в процесі забезпечення якості вищої освіти при формуванні European Higher Education Area (Європейського простору вищої освіти – EHEA)

У процесі формування єдиного та уніфікованого простору європейської освіти питання забезпечення якості вищої освіти завжди посідали ключове місце. Показовим є те, що вперше узгоджені «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»⁴⁸ були затверджені Міністерською конференцією в Бергені, яка відбулася 19-20 травня 2005 року⁴⁹. Цей документ став відповіддю на звернення попередньою Міністерської конференції в Берліні, яке було включено до Берлінського комюніке⁵⁰, прийнятого 19 вересня 2003 року. Зокрема, Берлінське комюніке передбачало, що «до 2005 року кожна національна система забезпечення якості повинна мати:

- 1) визначення та повноваження залучених до неї інституцій;
- 2) систему оцінювання програм та інституцій, яка включає: внутрішнє оцінювання, зовнішнє оцінювання, залучення студентів до процесів оцінювання, публікацію результатів;
- 3) систему акредитації та сертифікації та відповідних процедур;
- 4) міжнародну участь, співробітництво та формування відповідної мережі»⁵¹.

Виконавцями відповідного завдання стала European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти – ENQA)⁵², яку було засновано в 2000 році. До 2004 року ця асоціація мала назву European Network for Quality Assurance in Higher Education (Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти)⁵³ – звідси походить аббревіатура ENQA. До процесу розроблення стандартів та рекомендацій були залучені також European University Association (Європейська асоціація університетів – EUA)⁵⁴, European Association of Institutions in Higher Education (Європейська асоціація закладів вищої освіти – EURASHE)⁵⁵ та European Student's Union (Європейський студентський союз – ESU)⁵⁶, який у 1990-2007 роках мав назву European Student Information Bureau (Європейське студентське інформаційне бюро – ESIB)⁵⁷. Спільними зусиллями експертів цих організацій було сформоване узгоджене бачення існуючих підходів та практик інтернаціоналізації національних систем вищої освіти в аспекті якості, націлене на формування єдиного та сталого Європейського простору вищої освіти⁵⁸, виникнення якого формально

⁴⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

⁴⁹ Ministerial Conference Bergen 2005. – URL: <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>

⁵⁰ Realising the European Higher Education Area. Berlin Communiqué of the Conference of Ministers, responsible for Higher Education in Berlin on 19 September, 2003. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>

⁵¹ Realising the European Higher Education Area. Berlin Communiqué of the Conference of Ministers, responsible for Higher Education in Berlin on 19 September, 2003. P. 3. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf>

⁵² ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education. – URL: <https://enqa.eu/>

⁵³ ENQA History. – URL: <https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>

⁵⁴ EUA European University Association. – URL: <https://eua.eu/>

⁵⁵ EURASHE European Association of Institutions in Higher Education. – URL: <https://www.eurashe.eu/>

⁵⁶ European Student's Union. – URL: <https://www.esu-online.org/>

⁵⁷ History of ESU. – URL: <https://www.esu-online.org/about/history-of-esu/>

⁵⁸ European Higher Education Area. – URL: <http://www.ehea.info/index.php>

було закріплене у Будапештсько-Віденській декларації⁵⁹, прийнятій Міністерською конференцією, яка відбулася 10-11 березня 2010 року.

Прийняті в Бергені в 2005 році «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» в подальшому зазнали кілька перевидань, останнє з яких, досить суттєво перероблене, було ухвалене Міністерською конференцією в Єревані 14-15 травня 2015 року⁶⁰. Український переклад цього документу було видано у тому ж 2015 році за фінансової підтримки Британської Ради в Україні⁶¹. В цілому цей документ переведено на 22 мови європейських та інших країн⁶². На відміну від редакції 2005 року, в редакції 2015 року враховані важливі зміни у стратегії формування Європейського простору вищої освіти, зокрема: перехід до студентоцентрованого навчання; необхідність визнання компетентностей, отриманих поза межами формальної освіти; підвищення рівня та значення інтернаціоналізації вищої освіти, студентської мобільності та інші фактори. Детальний аналіз нововведень, які зазнала редакція 2015 року, містить «Comparative Analyses of the ESG 2015 and ESG 2005» («Порівняльний аналіз ESG 2015 та ESG 2005»)⁶³, здійснений в рамках проекту Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice (Покращення якості через інноваційну політику та практику – EQUIP)⁶⁴.

Ключові положення ESG 2015 містяться у розділі, присвяченому Європейським стандартам та рекомендаціям щодо забезпечення якості у вищій освіті⁶⁵. Цей розділ включає уніфіковані вимоги щодо внутрішнього забезпечення якості, зовнішнього забезпечення якості та діяльності агентств із забезпечення якості. D. Billing⁶⁶ вважає, що важливим елементом формування системи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти є створення незалежних національних агентств забезпечення якості, які приходять на зміну різноманітним формам державного контролю. Так, в Україні подібна робота почалась після прийняття 1 липня 2014 року нового Закону України «Про вищу освіту»⁶⁷, п'ятий розділ якого присвячений регулюванню питань забезпечення якості вищої освіти, зокрема статусу, порядку формування та принципам функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Підходи до формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти зазнали радикальних змін після прийняття 5 вересня 2017 року нової редакції Закону України «Про освіту»⁶⁸. Закон передбачає, що члени Національного агентства із забезпечення якості вищою освіти обираються Конкурсною комісією, яка складається із 9 осіб, з яких 4 представляють міжнародну академічну спільноту⁶⁹. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 926 від 22 листопада 2017 року⁷⁰ таку комісію утворено, а положення про її діяльність затверджено. Згідно зі ст. 19 Закону України «Про вищу освіту», до складу Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти входять 23 особи, троє з яких представляють організації роботодавців, двоє – здобувачів освіти другого або третього рівня, не менше одного працівника Національної академії наук України, національних галузевих академій, закладів вищої освіти державної, комунальної та приватної форми власності⁷¹. З точки зору європейських підходів та практик принципово важливим є те, що гарантовані місця в Національному агентстві із забезпечення вищої освіти на законодавчому рівні отримали основні стейкхолдери системи вищої освіти – студенти та роботодавці.

У даному випадку цікаво буде порівняти вітчизняні підходи до формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти із підходами до формування складу агентств із забезпечення якості вищої

⁵⁹ Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. – URL:

http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf

⁶⁰ ESG 2015. – URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

⁶¹ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – URL: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf

⁶² ENQA: ESG. – URL: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>

⁶³ EQUIP: Comparative Analyses of the ESG 2015 and ESG 2005. – URL: https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf

⁶⁴ EQUIP – Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice. – URL: <http://www.equip-project.eu/>

⁶⁵ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – URL: https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf

⁶⁶ D. Billing. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? // Higher education. – 2004. – Vol. 40 (1). – P. 113-137

⁶⁷ Закон України Про вищу освіту. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁶⁸ Закон України Про освіту. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>

⁶⁹ Закон України Про вищу освіту. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁷⁰ Постанова Кабінету Міністрів України № 926 від 22 листопада 2017 року «Про утворення конкурсної комісії з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти». – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2017-%D0%BF#n20>

⁷¹ Закон України Про вищу освіту. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

освіти, які склалися в країнах Європейського Союзу. Ці підходи наведені мною у статті «Роль студентства в системах забезпечення якості університетської освіти європейських країн»⁷²: «До ради одного з найбільш авторитетних у світі агентств із забезпечення якості, британського QAA (The Quality Assurance Agency)⁷³ входить 17 осіб, серед яких четверо обираються Радою керівників закладів вищої освіти, четверо – органами, що здійснюють фінансування вищої освіти, один – Британською радою коледжів, та один – Національною спілкою студентів. Після цього рада сама обирає ще вісім членів, серед яких має бути один представник студентів та шість незалежних експертів. Французька Висока рада з оцінювання досліджень та вищої освіти (High Council for Evaluation of Research and Higher Education, HCERES)⁷⁴ складається з 30 осіб, при чому серед них дотримується гендерний паритет – 15 жінок та 15 чоловіків. Дев'ять членів Високої ради обираються закладами вищої освіти та оцінки вищої освіти. По троє – президентами або директорами дослідницьких інституцій та конференціями керівників навчальних закладів. По два члени мають Міністерство національної освіти, вищої освіти та досліджень і студентські асоціації – тут простежується теж цікавий паритет! Ще дев'ять членів є авторитетними експертами в галузі вищої освіти, а двоє представляють французький парламент. Польська акредитаційна комісія (Polish Accreditation Committee, PAC)⁷⁵ складається з 80-90 членів, які призначаються міністром, відповідальним за вищу освіту, з числа кандидатів, запропонованих сенатами закладів вищої освіти, конференцією ректорів академічних шкіл, конференцією ректорів неуніверситетських закладів вищої освіти, студентським парламентом Республіки Польща, національними науковими асоціаціями, організаціями роботодавців. Роботою PAC керує президія, яка складається з президента, секретаря, президента студентського парламенту Республіки Польща, двох представників організацій роботодавців та восьми голів секцій відповідно до галузей знання»⁷⁶.

Тобто можна констатувати, що закладені у вітчизняному законодавстві підходи до формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти відповідають практикам, які склалися та ефективно функціонують в країнах ЄС, а станом на кінець 2018 року створено необхідні умови для того, щоб Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти повноцінно запрацювало в Україні, та, зокрема, почало роботу імплементації положень «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» в вітчизняні практики забезпечення якості вищої освіти, та по своєму входженню до European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA).

Процес вступу до European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA) регламентується Статутом та Процедурними правилами. Ці документи 17-31 липня 2015 року були остаточно узгоджені, а 23 жовтня 2015 року прийняті на Генеральній асамблеї⁷⁷ European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA). Метою ENQA, згідно зі ст. 3, є⁷⁸:

- робота по покращенню якості освіти у Європейському просторі вищої освіти;
- розроблення систем та процесів забезпечення якості вищої освіти;
- представлення членів Асоціації на європейському та міжнародному рівні;
- вплив на європейську політику в галузі якості та забезпечення якості вищої освіти;
- заохочення співпраці між агентствами забезпечення якості вищої освіти на європейському та світовому рівні;
- підтримка європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Співпраця з European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти – ENQA) є можливою як у формі повноцінного членства, так і у формі афілійованого членства. Згідно зі ст. 5 цього документу, членство в Асоціації відкрите для європейських інституцій забезпечення якості в галузі вищої освіти, які здійснюють свою роботу відповідно до ESG 2015 та

⁷² С. Курбатов. Роль студентства в системах забезпечення якості університетської освіти європейських країн // Вища освіта України. – 2017. – № 4. – С. 74-77.

⁷³ The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). – URL: <https://www.qaa.ac.uk/>

⁷⁴ The High Council for Evaluation of Research and Higher Education. – URL: <https://www.hceres.fr/>

⁷⁵ The Polish Accreditation Committee. – URL: <http://www.pka.edu.pl/en/>

⁷⁶ С. Курбатов. Роль студентства в системах забезпечення якості університетської освіти європейських країн // Вища освіта України. – 2017. – № 4. – С. 76.

⁷⁷ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf>

⁷⁸ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=4>

відповідають критеріям членства. Рішення про членство приймається Радою Асоціації із подальшим затвердженням Генеральною асамблеєю⁷⁹.

Критерії членства у European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA) визначені статтею 6 Процедурних правил та передбачають відповідність діяльності агентств частині 2 та 3 «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», ухвалених Міністерською конференцією в Єревані 14-15 травня 2015 року. Факт відповідності визначається на основі зовнішнього оцінювання, та встановлюється рішенням Ради, яке потім затверджується Генеральною асамблеєю. Членство надається строком на 5 років, впродовж яких агентство повинне пройти ще одне зовнішнє оцінювання⁸⁰ Згідно зі ст. 7 Статуту члени Асоціації мають право⁸¹:

- бути залученими до всіх видів діяльності Асоціації;
- брати активну участь та мати право голосу в Генеральній асамблеї;
- вносити пропозиції для обговорення під час Генеральної асамблеї;
- мати доступ до документів Генеральної асамблеї, що знаходяться в захищеній частині сайту;
- номінувати власних кандидатів до Ради Асоціації;
- поширювати інформацію про діяльність Асоціації на національному рівні;
- використовувати логотип ENQA.

Члени асоціації повинні вносити щорічний внесок для підтримання її роботи; працювати відповідно до вимог статті 3 Статуту та виконувати інші вимоги Статуту⁸². Станом на 2018 рік розмір щорічного внеску для членства в ENQA складає 4635 євро⁸³. Варто відзначити, що серед членів ENQA на даний момент присутні не лише агентства із забезпечення якості вищої освіти країн Балтії (Литва, Латвія, Естонія), а й Вірменії, Казахстану та Росії⁸⁴.

Афілійоване членство в Асоціації, згідно зі статтею 9 Статуту, передбачене для агентств із забезпечення якості вищої освіти, які, в силу певних причин, не хочуть або не можуть відповідати вимогам до членів ENQA. Згідно зі статтею 11 Статуту, афілійовані члени можуть отримувати друковані матеріали та відвідувати заходи Асоціації, а також мати доступ до захищених частин сайту. Але вони не можуть називати себе членами Асоціації, брати участь у закритих засіданнях Генеральної асамблеї та мати право голосу. Також вони не можуть висувати своїх представників до Ради асоціації⁸⁵. Розмір щорічного внеску для афілійованого членства в ENQA станом на 2018 рік складає 2317 євро⁸⁶. Афілійовані агентства із забезпечення якості вищої освіти на даний момент функціонують в Азербайджані, Грузії, Казахстані, Молдові та Росії⁸⁷. Враховуючи вищенаведене, можна розглядати афілійоване членство як перехідний етап становлення національних агентств забезпечення якості вищої освіти, який дозволяє їм інтегруватися в відповідні структури та попередньо опрацювати проблеми та непорозуміння, які заважають на шляху до повноцінного членства.

Курс на забезпечення якості вищої освіти як ключовий пріоритет розбудови Європейського простору вищої освіти, був підтверджений і під час Міністерської конференції, яка відбулася 24-25 травня 2018 року в Парижі⁸⁸. Зокрема, підсумковий документ конференції, Паризьке комюніке⁸⁹, проголошує забезпечення якості вищої освіти ключовим напрямком розбудови взаємної довіри, а також підвищення рівня мобільності та взаємного визнання дипломів в Європейському просторі вищої освіти. Особливий акцент було зроблено на забезпеченні якості при розробленні спільних освітніх програм та ступенів. Забезпечення якості

⁷⁹ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=5>

⁸⁰ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=16>

⁸¹ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=5>

⁸² Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=5>

⁸³ ENQA: How to Become a Member. – URL: <https://enqa.eu/index.php/enqa-agencies/members/how-to-become-a-member/>

⁸⁴ ENQA Members' Interactive Map. – URL: <https://enqa.eu/index.php/members-area/members-interactive-map/>

⁸⁵ Revision of ENQA Statutes and Rules of procedures. – URL: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/12/ENQA-revised-Statutes-and-Rules-of-Procedure.pdf#page=6>

⁸⁶ ENQA: How to Become an Affiliate. – URL: <https://enqa.eu/index.php/enqa-agencies/affiliates/how-to-become-an-affiliate/>

⁸⁷ ENQA Affiliates' Interactive Map. – URL: <https://enqa.eu/index.php/members-area/enqa-affiliates/>

⁸⁸ Ministerial Conference Paris, 2018. – URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>

⁸⁹ Paris Communique, Paris, May, 25, 2018. – URL:

http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

відповідно до Європейських стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості у вищій освіті стане одним із трьох ключових зобов'язань, які перебувають в фокусі роботи тематичних експертних груп у 2018-2020 роках.

Отже, Європейський простір вищої освіти перебуває в стадії активного становлення, і питання якості вищої освіти є центральними та ключовими для успішної реалізації цього проекту. Саме інтернаціональний характер забезпечення якості освітніх процедур та практик свідчить про те, що, з одного боку, відбувається певна уніфікація, а, з іншого боку, ця уніфікація спирається на різноманіття національних систем забезпечення якості, які історично склалися на сьогоднішній день. Ця єдність в різноманітті є запорукою сталого та якісного розвитку європейської системи вищої освіти та її національних складових.

Міжнародні університетські рейтинги як неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти та інтернаціоналізації академічного середовища

Потужним неформальним механізмом забезпечення якості вищої освіти та її ефективної інтернаціоналізації стали університетські рейтинги. Саме рейтинги дуже динамічно реагують як на суспільні потреби щодо забезпечення якісної вищої освіти, так і на очікування студентів та роботодавців, як головних споживачів освітніх послуг, від системи вищої освіти. Якоюсь мірою, саме через механізм університетських рейтингів питання якості вищої освіти поставлені на громадський контроль, який у випадку міжнародних рейтингів здійснюється на регіональному та глобальному рівнях. Мабуть, тому університетські рейтинги є досить популярним предметом досліджень, який привернув увагу чисельних експертів з усього світу. В 2018 році мною було надруковано кілька статей, які присвячено проблемам сучасного стану та можливих шляхів вдосконалення університетських рейтингів в контексті інтернаціоналізації та забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, у статті «Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів»⁹⁰ розглянуто методологічні зміни, що відбулися в найбільш відомих та авторитетних системах розроблення університетських рейтингів. А у статті «Університетські рейтинги та проблема оцінки якості викладання та навчання»⁹¹ проаналізовані основні критерії та індикатори, які вимірюють якість викладання та навчання в авторитетних університетських рейтингах.

Зазначено, що: «зробити оцінку процесів викладання, навчання та їх результатів центральними для розробки міжнародного університетського рейтингу, який, поки що, охоплює лише європейський континент, спробували в цьому році аналітики з команди Times Higher Education (THE). Так з'явилися Європейські рейтинги викладання (THE Europe Teaching Rankings)⁹², що були опубліковані 11 липня 2018 року. Індикатори цього рейтингу формувались навколо чотирьох головних вимірів⁹³:

- 1) Наскільки ефективно університет залучає студентів?
- 2) Чи має університет можливості ефективно проводити процес навчання?
- 3) Чи надає університет релевантні наслідки навчання для студентів?
- 4) Чи має викладацьке та навчальне середовище інклюзивний характер?

Вага оцінки взаємодії є у цьому рейтингу найбільшою та складає 40%. Вона включає наступні індикатори:

- 1) включення студентів в університетське життя – 10%;
- 2) взаємодія студентів – 10%;
- 3) рекомендації студентів – 10%;
- 4) готовність студентів до майбутньої кар'єри – 5%;
- 5) зв'язок з ринком праці – 5%.

Вага ресурсної бази навчання та викладання складає 20% та включає наступні індикатори:

- 1) співвідношення кількості викладачів та студентів – 7,5%;

⁹⁰ С. Курбатов. Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2018. – № 2 (99). – С. 37-42.

⁹¹ С. Курбатов. Університетські рейтинги та проблема оцінки якості викладання та навчання // Вища освіта України. – 2018. – № 4. – С. 25–29.

⁹² THE Europe Teaching Rankings 2018. – URL: https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined

⁹³ THE Europe Teaching Rankings 2018: Methodology. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/europe-teaching-rankings-2018-methodology>

2) співвідношення кількості наукових статей в журналах, індексованих базою даних SCOPUS до кількості академічних співробітників – 7,5%;

3) оцінка студентами якості освітніх послуг – 5%.

Оцінка результатів важить у рейтингу 20% та складається з наступних індикаторів:

1) оцінка академічної репутації – 10%;

2) кількість випускників, які успішно закінчили навчальні програми у порівнянні з кількістю вступників – 5%;

3) оцінка студентами прикладного значення отриманих знань для подальшої роботи – 5%.

Оцінка середовища важить 20% та включає в себе оцінку гендерного балансу серед викладачів (10%) та серед студентів (10%)⁹⁴.

Основу цього рейтингу склало проведене Times Higher Education (THE) загальноєвропейське студентське опитування, результати якого склали підґрунтя 7 з 13 використаних в рейтингу індикаторів, при цьому вага цих індикаторів складає 50% рейтингу. Під час опитування студентам пропонували оцінити 12 запитань за шкалою від 0 до 10. Серед цих запитань⁹⁵:

1) Якою мірою Ви можете взаємодіяти з викладачами в рамках процесу навчання?

2) Якою мірою процес навчання керується принципом критичного мислення?

3) Якою мірою процес навчання орієнтований на використання його результатів в реальному світі?

4) Якщо хтось із ваших родичів чи друзів виявив бажання вступити до вашого університету, чи порадили би Ви це зробити?

5) Якою мірою Вам доступні матеріали, необхідні для навчання (такі як: різноманітні тексти, лабораторії, віртуальні матеріали)?

6) Якою мірою викладання в університеті готує Вас до здобуття навичок, корисних у майбутньому професійному житті?

7) Якою мірою Ви задоволені якістю навчального середовища у власному університеті?

За результатами цього рейтингу було складено список з 242 європейських університетів з таких країн, як Велика Британія, Ірландія, Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Франція. До першої десятки кращих європейських університетів за якістю викладання та навчання увійшли Оксфорд, Кембридж, Сорбонна, Університет Ворика, Університетський коледж Лондона, Університет Брістоля, Університет Манчестера, Університет Наварри, Університет Ньюкасла та Йоркський університет. Тобто, вісім з десяти кращих університетів, за версією цього рейтингу, розташовані у Великій Британії^{96,97}.

U-Multirank

Слід відзначити тенденцію до зростання впливу на процес розроблення університетських рейтингів такого проекту, як U-Multirank⁹⁸. Його було започатковано Європейською Комісією 2 червня 2009 року. Ключовими виконавцями проекту U-Multirank стали:

- Centre for Higher Education (Центр вищої освіти CHE – Німеччина)⁹⁹;

- Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente (Центр досліджень політики вищої освіти CHEPS Університету Твенте – Нідерланди)¹⁰⁰;

- The Centre for Science and Technology Studies, Leiden University (Центр вивчення науки та технології CWTS Лейденського університету – Нідерланди)¹⁰¹;

- Fundacion CYD (Фундація знань та розвитку FYD – Іспанія)¹⁰².

⁹⁴ THE Europe Teaching Rankings 2018: Methodology. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/europe-teaching-rankings-2018-methodology>

⁹⁵ THE Europe Teaching Rankings 2018: Methodology. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/europe-teaching-rankings-2018-methodology>

⁹⁶ THE Europe Teaching Rankings 2018. – URL: https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined

⁹⁷ С. Курбатов. Університетські рейтинги та проблема оцінки якості викладання та навчання // Вища освіта України. – 2018. – № 4. – С. 28–29.

⁹⁸ U-Multirank. – URL: <https://www.umultirank.org/>

⁹⁹ CHE Centre for Higher Education. – URL: <http://www.che.de/cms/?getObject=302&getLang=en>

¹⁰⁰ Centre for Higher Education Policy Studies CHEPS. – URL: <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps/>

¹⁰¹ The Centre for Science and Technology Studies. – URL: <https://www.cwts.nl/about-cwts>

¹⁰² Fundacion CYD. – URL: <https://www.fundacioncyd.org/>

Покладений в основу проекту U-Multirank підхід позиціонується як багатовимірний, орієнтований на споживачів та стейкхолдерів, та такий, що враховує різні напрямки та рівні діяльності різноманітних інституцій, а також не обмежений лише європейськими закладами вищої освіти, а може бути поширеним на університети США, Азії, Австралії та інших регіонів¹⁰³. Пілотна стадія Проекту, в якій взяли участь 150 закладів вищої освіти, здійснювалась у 2010-2011 роках¹⁰⁴. Перший рейтинг, складений відповідно до розроблених індикаторами, вийшов у 2014 році на основі оброблених даних 850 закладів вищої освіти з більше ніж 70 країн¹⁰⁵.

Покладені в основу рейтингу індикатори поділяються на:

- 1) загальні;
- 2) такі, що оцінюють процеси навчання та викладання;
- 3) такі, що оцінюють дослідницьку діяльність;
- 4) такі, що оцінюють рівень інтернаціоналізації;
- 5) такі, що оцінюють залучення до життя територіальної громади;
- 6) такі, що оцінюють трансфер знань¹⁰⁶.

Джерелом інформації постають:

1) результати самооцінювання (зразок анкети, яку пропонується заповнити закладам вищої освіти в 2019 році можна знайти за посиланням¹⁰⁷ – анкета складається із 23 запитань на 26 сторінках, та стосується різноманітних аспектів заснування та функціонування університету);

- 2) результати студентського опитування;
- 3) бібліометричні та патентні дані.

Укладачі рейтингу намагаються спиратись виключно на надійні та авторитетні джерела інформації¹⁰⁸. У 2019 році в рамках проекту U-Multirank буде оцінюватись 21 галузь знання, які поділено на чотири групи¹⁰⁹:

- 1) інженерні науки;
- 2) математика та природничі науки (біологія, хімія, комп'ютерні науки);
- 3) соціальні науки (політологія, соціологія, соціальна робота, історія, економіка, науки про освіту та бізнес);
- 4) науки про здоров'я (медицина, фармація та фармакологія, стоматологія, сестринська справа, психологія).

Зупинимось більш детально на критеріях та індикаторах рейтингу U-Multirank, що вимірюють рівень інтернаціоналізації університетського життя. Так, критерії «інтернаціональна орієнтація бакалаврських програм» та «інтернаціональна орієнтація магістерських програм» включають наступні індикатори¹¹⁰:

- 1) наявність спільних програм з іноземними партнерами;
- 2) наявність періоду навчання або проходження практики за кордоном;
- 3) відсоток іноземних студентів, які отримують дипломи та проходять стажування в університеті;
- 4) відсоток іноземних викладачів.

Критерій «можливості навчання за кордоном» на підставі студентського опитування оцінює реалістичність відповідних практик, а критерій «міжнародні докторські ступені» оцінює кількість іноземців, які отримали ступінь доктора філософії після завершення відповідної університетської програми¹¹¹. Також при вимірюванні рівня інтернаціоналізації у рейтингу U-Multirank оцінюється¹¹²:

- кількість спільних публікацій з іноземними колегами;
- отримані міжнародні дослідницькі гранти;
- кількість освітніх програм іноземною мовою на бакалаврському та магістерському рівні;
- прибуток закладу вищої освіти, отриманий з іноземних джерел.

¹⁰³ U-Multirank's Approach to University Rankings. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/our-approach/>

¹⁰⁴ F. Van Vught. U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report. – URL: <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5145063/Vught11umulti.pdf>

¹⁰⁵ U-Multirank Project. – URL: <https://www.umultirank.org/about/u-multirank/the-project/>

¹⁰⁶ U-Multirank Catalogue of Indicators. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

¹⁰⁷ U-Multirank Institutional Data Questionnaire 2019. – URL: <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/u-multirank-institutional-questionnaire-2019.pdf>

¹⁰⁸ U-Multirank Data Sources. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/data-sources/>

¹⁰⁹ U-Multirank University Rankings by Subject. – URL: <https://www.umultirank.org/university-rankings/rankings-by-subject/>

¹¹⁰ U-Multirank Catalogue of Indicators. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

¹¹¹ U-Multirank Catalogue of Indicators. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

¹¹² U-Multirank Catalogue of Indicators. – URL: <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

Участь у проекті U-Multirank є безкоштовною для закладів вищої освіти. Для того, щоб подати свої дані у 2020 році, заклади вищої освіти повинні до липня 2019 року зареєструватися за посиланням ¹¹³. Необхідно надати¹¹⁴:

- назву закладу вищої освіти англійською мовою;
- країну, де цей заклад знаходиться;
- адресу сайту закладу вищої освіти;
- інформацію про контактну особу (ім'я, прізвище, посада та електронна адреса особи, відповідальної за майбутню участь у проекті).

У 2018 році у базі даних проекту знаходилось 28 українських закладів вищої освіти¹¹⁵, що свідчить про те, що стати частиною цього проекту для вітчизняних закладів вищої освіти, при проведенні відповідної роботи, є цілком реальним.

Інші рейтинги

Результати провідних міжнародних університетських рейтингів, надруковані в 2018 році, розглядалися мною у статті «Рейтингові системи як «флюорографія»»¹¹⁶: «Почнемо з «патріарха» міжнародних університетських рейтингів, Шанхайського (ARWU), якому в цьому році виповнилося лише 15 років¹¹⁷. Цей рейтинг використовує лише об'єктивні індикатори, які оцінюють, переважно, науково-дослідницьку діяльність університету. Шанхайський рейтинг часто ще називають рейтингом лауреатів Нобелівської премії, адже саме ця категорія науковців серед випускників та співробітників, разом з лауреатами медалі Філдса – найвищої нагороди математиків, складає 30% «ваги» цього рейтингу¹¹⁸. На жаль, українські університети в цьому рейтингу відсутні, але в базі даних укладачів у цьому році присутні 4 українські університети¹¹⁹:

- Київський національний університет імені Тараса Шевченка;
- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна;
- Львівський національний університет імені Івана Франка;
- Сумський державний університет.

У табл. 4 наведені результати найкращих десяти університетів Шанхайського рейтингу, оприлюднені в 2018 році¹²⁰.

Таблиця 4

Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу в 2018 році¹²¹

№	Університет	Країна	Бал
1	Harvard University	США	100
2	Stanford University	США	75,6
3	University of Cambridge	Велика Британія	77,8
4	Massachusetts Institute of Technology	США	69,9
5	University of California, Berkeley	США	68,3
6	Princeton University	США	61
7	University of Oxford	Велика Британія	60
8	Columbia University	США	58,2
9	California Institute of Technology	США	57,4
10	University of Chicago	США	55,5

¹¹³ Registration for U-Multirank 2020. – URL: <https://www.umultirank.org/about/contact-us/university-registration/>

¹¹⁴ Registration for U-Multirank 2020. – URL: <https://www.umultirank.org/about/contact-us/university-registration/>

¹¹⁵ Where to Study in Ukraine. – URL: <https://www.umultirank.org/study-in/ukraine/>

¹¹⁶ С. Курбатов. Рейтингові системи як «флюорографія». – С.3. – URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/70815>

¹¹⁷ Academic Ranking of World Universities. – URL: <http://www.shanghairanking.com/>

¹¹⁸ ARWU Methodology 2018. – URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2018.html>

¹¹⁹ ARWU Ukraine. – URL: <http://www.shanghairanking.com/Search.html>

¹²⁰ ARWU 2018. – URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>

¹²¹ ARWU 2018. – URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html>

Другий за віком авторитетний міжнародний університетський рейтинг – QS World University Rankings (Рейтинг світових університетів QS) – було започатковано у 2004 році¹²². На відміну від Шанхайського рейтингу, 50% ваги рейтингу QS складають індикатори, що оцінюють суб'єктивні показники – репутацію університету серед колег (40%) та роботодавців (10%). Також цей рейтинг безпосередньо оцінює рівень інтернаціоналізації університету – через відсоток іноземних викладачів (5%) та іноземних студентів (5%)¹²³. QS World University Rankings можна вважати найбільш «прихильним» до українських університетів серед авторитетних міжнародних рейтингів, адже шість вітчизняних закладів вищої освіти, за його версією, входять до тисячі кращих світових університетів:

- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна займає у рейтингу 481 місце;
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка знаходиться у категорії 531-540;
- Сумський державний університет – у категорії 751-800¹²⁴.

Десятка ж кращих світових університетів в рейтингу QS виглядає наступним чином – таблиця 5.

Таблиця 5

Кращі світові університети за версією рейтингу QS в 2019 році¹²⁵

№	Університет	Країна	Бал
1	Massachusetts Institute of Technology	США	100
2	Stanford University	США	98,6
3	Harvard University	США	98,5
4	California Institute of Technology	США	97,2
5	University of Oxford	Велика Британія	96,8
6	University of Cambridge	Велика Британія	95,6
7	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Швейцарія	95,3
8	Imperial College London	Велика Британія	93,3
9	University of Chicago	США	93,2
10	University College London	Велика Британія	92,9

Найбільш «молодим» з трійки авторитетних міжнародних університетських рейтингів є THE World University Rankings (Рейтинг світових університетів THE), який почав виходити в 2010 році¹²⁶. THE World University Rankings розраховується, виходячи з п'яти головних критеріїв¹²⁷:

- 1) оцінювання навчального середовища (30%);
- 2) оцінювання наукової та дослідницької діяльності (30%);
- 3) оцінювання рівня цитування співробітників (30%);
- 4) оцінювання рівня інтернаціоналізації (7,5%);
- 5) дохід від співпраці з промисловістю (2,5%).

Критерії, у більшості випадків, поділяються на відповідні індикатори, які розраховуються на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних даних. Можна стверджувати, що запропонований розробниками THE World University Rankings підхід найповніше відображає сучасну університетську реальність у порівнянні з двома попередніми рейтингами. На жаль, лише чотири українські університети представлені в цьому рейтингу в категорії 1000+. Це¹²⁸:

- Київський національний університет імені Тараса Шевченка;
- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна;
- Львівський національний університет імені Івана Франка;
- Національний університет «Львівська політехніка».

¹²² QS World University Rankings. – URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

¹²³ QS Methodology. – URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

¹²⁴ QS World University Rankings: Ukraine. – URL: <https://www.topuniversities.com/universities/country/ukraine>

¹²⁵ QS World University Rankings 2019. – URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

¹²⁶ THE World University Rankings. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

¹²⁷ THE World University Rankings. Methodology 2019. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2019>

¹²⁸ THE World University Rankings: Ukraine. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

У десятці ж кращих світових університетів, за останньою версією цього рейтингу, маємо наступні – табл. 6.

Таблиця 6

Кращі світові університети за версією рейтингу THE в 2019 році¹²⁹

№	Університет	Країна	Бал
1	University of Oxford	Велика Британія	96
2	University of Cambridge	Велика Британія	94,8
3	Stanford University	США	94,7
4	Massachusetts Institute of Technology	США	94,2
5	California Institute of Technology	США	94,1
6	Harvard University	США	93,6
7	Princeton University	США	92,3
8	Yale University	США	91,3
9	Imperial College London	Велика Британія	90,3
10	University of Chicago	США	90,2

Особливе місце серед міжнародних університетських рейтингів посідає Ranking Web of Universities або Webometrics¹³⁰. Його чергова версія з'явилася у липні 2018 року та включає в себе 11999 закладів вищої освіти з усього світу¹³¹. Це – одна з найбільших баз даних університетів світу. Рейтинг оцінює сайти університетів. Аналізуючи рейтинг Webometrics в одній із статей, я зазначав: «Репрезентація університету в Інтернеті та наявність відповідних віртуальних ресурсів та сервісів – усе це теж конституює ієрархію глобального освітнього простору та безпосередньо впливає на якість університетської освіти, а отже, є фактором легітимації елітності в ньому. У зв'язку з цим, підхід, запропонований авторами рейтингу Вебометрикс, може розглядатись як табель про ранги віртуального простору, експансія якого визначає реальність сьогодення»¹³². Головний індикатор цього рейтингу, вага якого складає 50%¹³³ – це загальна кількість зовнішніх посилань, оптимізована за допомогою інформації від сервісів Ahrefs¹³⁴ та Majestic¹³⁵. Ще 5% ваги рейтингу складає оцінка розміру сайту та документів, які його наповнюють за допомогою пошукового сервісу Google.com¹³⁶. 10% та 35% ваги рейтингу¹³⁷ складають, відповідно, індекс цитування за версією Google Scholar Citation¹³⁸ та кількість статей, опублікована серед 10% найбільш цитованих джерел у 26 предметних галузях у 2012-2016 роках за версією Scimago¹³⁹. Потім вираховується місце університету за кожним з цих індикаторів у відповідності з отриманим балом. Ми подаємо сумарний бал, який університет набирає за результатами вимірювання чотирьох індикаторів – слід відзначити, що отримані університетами у відповідності з різними індикаторами місця надзвичайно відрізняються.

У рейтингу представлені 326 закладів вищої освіти України¹⁴⁰, а десятка кращих вітчизняних університетів виглядає наступним чином – табл. 7.

¹²⁹ THE World University Rankings: 2019. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

¹³⁰ Ranking Web of Universities. – URL: <http://www.webometrics.info/en>

¹³¹ World: Ranking Web of Universities. – URL: <http://www.webometrics.info/en/world?page=120>

¹³² С. Курбатов. Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 109.

¹³³ New edition: July, 2018. – URL: http://www.webometrics.info/en/current_edition

¹³⁴ Ahrefs. – URL: <https://ahrefs.com/>

¹³⁵ Majestic. – URL: <https://majestic.com/>

¹³⁶ New edition: July, 2018. – URL: http://www.webometrics.info/en/current_edition

¹³⁷ New edition: July, 2018. – URL: http://www.webometrics.info/en/current_edition

¹³⁸ Google Scholar Citations. – URL: <https://scholar.google.com/intl/en/scholar/citations.html>

¹³⁹ Scimago. – URL: <https://www.scimagojr.com/>

¹⁴⁰ Ranking Web of Universities: Ukraine. – URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20?page=3>

Кращі українські університети за версією Ranking Web of Universities або Webometrics у липні 2018 року¹⁴¹

№	Університет	Загальний рейтинг
1	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	1272
2	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	1742
3	Львівський національний університет імені Івана Франка	1933
4	Сумський державний університет	1962
5	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	2258
6	Тернопільський національний економічний університет	2300
7	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	2455
8	Національний університет «Львівська політехніка»	2469
9	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	2522
10	Національний університет біоресурсів і природокористування України	3114

На жаль, найкращий український університет в рейтингу займає лише 1195 місце, а десятий за списком університет – лише 3369 місце. Це свідчить про те, що наші провідні університети недостатньо потужно репрезентують себе у віртуальному просторі, який є втіленням найсучасніших підходів, практик та технологій.

Висновки

Отже, за підсумками проведеної роботи ми можемо констатувати, що стратегії інтернаціоналізації для сталого розвитку в аспекті якості включають три основні рівні. *На першому, глобальному рівні* мова йде про взаємодію національних систем вищої освіти в загальнопланетарному масштабі, а основою цієї взаємодії виступає прийнята 25 вересня 2015 року Резолюція Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року». Освітній блок цієї резолюції вимагає від університетської освіти забезпечення виживання людства та пошук оптимальних шляхів розвитку людської цивілізації з відповідними формами, методами та практиками вищої освіти для прийдешніх поколінь. І якісна університетська освіта у цьому контексті – це освіта, яка працює на виконання цілей сталого розвитку на рівні вищої освіти.

Другий, загальноєвропейський рівень стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості включає в себе формування певних уніфікованих стандартів якості для всіх освітніх систем та інституцій, які є частиною Європейського простору вищої освіти та Європейського простору дослідження. Основним документом, що визначає роботу у цьому напрямку, є прийняті в 2015 році «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Важливою умовою реалізації стратегії інтернаціоналізації на цьому рівні є формування національних агентств із забезпечення якості вищої освіти та їх активна співпраця з аналогічними агентствами європейських країн в рамках Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти.

Третій, інституціональний рівень стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості допомагає кожному закладу вищої освіти визначити власну траєкторію інтернаціоналізації, спираючись на такий неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти, як міжнародні університетські рейтинги. Орієнтуючись на критерії та індикатори вимірювання інтернаціоналізації та інших ключових напрямків університетської діяльності, заклад вищої освіти може оптимізувати та скоординувати власну міжнародну діяльність у відповідності з запитами та вимогами сьогодення. А саме університетські рейтинги найбільш оперативно реагують на потреби основних груп споживачів освітніх послуг, в тому числі, в аспекті інтернаціоналізації вищої освіти та ідентифікації її найбільш адекватних форм.

¹⁴¹ Ranking Web of Universities: Ukraine. – URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>

Ірина Сікорська,
кандидат наук з держуправління, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України

Мультикультуралізм та його вплив на освіту, освітню політику та академічне середовище

Актуальність теми. Проблеми культурного різноманіття та мультикультуралізму пов'язані, перш за все, з соціально-економічною та політичною нерівністю та непорозумінням між людьми з різним культурним походженням та етнічною приналежністю, а це дає підґрунтя для підвищеного імперативу щодо розвитку мультикультурної освіти як освіти, яка має допомогти жити разом у мультикультурних суспільствах. Як вважають західні дослідники, полікультурна педагогіка є перспективною для громадянського виховання в сучасних умовах поліетнічного суспільства. Мультикультурна освіта, почавши свій розвиток більш ніж півстоліття тому у США, Канаді, Австралії, динамічно розвивається сьогодні і в багатьох західноєвропейських країнах. У країнах Центральної та Східної Європи мультикультурна освіта також набуває свого дослідницького інтересу. Університети в країнах цього регіону стають мультикультурним середовищем завдяки механізмам інтернаціоналізації вищої освіти. В Україні динамічна інтернаціоналізація вищої освіти також надає істотного додаткового імпульсу для дослідження мультикультурної складової функціонування ЗВО, викладацької та дослідницької діяльності. На теренах Європейського освітнього простору мультикультурний вимір вищої освіти набув особливого значення протягом останнього десятиліття з причин культурного розмаїття європейських країн, завдяки відкритості кордонів та критичному збільшенню іммігрантів, на що відреагували національні органи влади європейських країн новими освітніми законами та відповідними правовими актами. У зв'язку з вищесказаним важливо продовжувати дослідження розвитку мультикультурної складової вищої освіти, опираючись на теоретичні розробки освітян і вчених та на кращі практики закладів вищої освіти провідних країн світу, які активно імплементують цю стратегію. Запропонована тема дослідження має на меті зосередити увагу на мультикультурних вимірах стратегій вищої освіти як однієї із ключових стратегій в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства.

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси сьогодення виявляють ознаки мультикультуралізму майже в усіх країнах світу. Проте багатозначність дефініцій мультикультуралізму стала джерелом суперечностей із обґрунтування цього феномену на теоретичному рівні. Всесвітньо відомі теоретики мультикультуралізму Ch. Taylor (1994), W. Kymlicka (1995), Ch. Kukathas (1992), K. Appiah (1994), N. Bhabha (1994), B. Parekh (1997) активно почали досліджувати його у 1990-х роках, посилаючись на соціокультурний контекст як основоположний фактор появи та еволюції мультикультуралізму. Як зазначає Ch. Taylor (1994), «ми маємо поважати потенціал для формування та визначення чіткої ідентичності як індивідуальності, так і культури»¹.

W. Kymlicka (1995) погоджується, що термін «мультикультуралізм» «представляє різні форми культурного плюралізму, кожна з яких висуває свої виклики... Узагальнення цілей або наслідків мультикультуралізму таким чином може бути заплутаним».

W. Feinberg (1996) стверджує: «Мультикультуралізм цінує культурну відмінність та автентичність і спрямований на пошуки їх засобами, які не залежать виключно від моментальних інтересів індивідуумів».

Мультикультуралізм – це політика, яка пропагує та культивує культурне різноманіття, сприяє його розвитку. Мультикультуралізм зумовлює, що всі громадяни мають рівні права, незалежно від їхніх етнічних, расових та релігійних відмінностей. Теоретичною базою мультикультуралізму є лібералізм, який ґрунтується на цінностях свободи, рівності та братерства, а також на класично ліберальній візії щодо прав людини, що спирається на концепцію природного права Дж. Локка та частково на погляди І. Канта. Однак, на відміну від лібералізму, мультикультуралізм займається правами етнічних та культурних груп, а не окремих індивідуумів.

¹ Тут і далі цитування іншомовних джерел дається в авторському перекладі.

Мультикультуралізм є політикою, схожою із політикою толерантності, яка сприяє взаємному збагаченню культур, і це пов'язано із процесом порозуміння та об'єднання людей мультикультурного суспільства.

У дослідженнях відомих авторів неодноразово було зазначено, що сам факт появи та еволюції мультикультуралізму визначений особливостями історичного розвитку та соціальними факторами. Треба зауважити, що демократія грає ключову роль у процесі формування та розвитку мультикультуралізму. Про це свідчить той факт, що він з'явився в розвинутих країнах, де високий рівень толерантності, моралі та демократії сприяли появі мультикультуралізму.

Об'єктивно культурне розмаїття спостерігається у країнах з високим рівнем імміграції, таких як Канада, США, Австралія, Велика Британія. Сьогодні багато країн є культурно різноманітними, включаючи майже всі європейські країни, тому феномен мультикультуралізму залишається одним із гострих соціальних викликів сьогодення.

А. Gutmann (1994) стверджує: «Мультикультурні суспільства і спільноти означають свободу та рівність всіх людей за умови взаємної поваги до інтелектуальних, політичних та культурних відмінностей».

Більшість дослідників вважають, що концепція мультикультуралізму є суттєвим фактором, який простежується крізь соціальні та антропологічні дослідження, а також як суспільне та політичне явище. За великим рахунком ці дослідники аналізують мультикультуралізм із позицій лібералізму в тому чи іншому аспекті. Так, J. Crites (2007) дає аналіз теорій мультикультуралізму трьох із ключових теоретиків. W. Kymlicka наполягає, що ключова цінність лібералізму – це автономія, і справедливим є те, щоб кожен мав право вибору, таким чином ставши автономним. І оскільки культури плекають за автономію вибору, то ліберальна держава має забезпечувати підтримку культурам, тобто за W. Kymlicka бути лібералом означає бути мультикультуралістом. У той же час Ch. Taylor зазначає, що немає причини вважати, що лібералізм сприяє мультикультуралізму. Замість цього в інтересах захисту індивідуальних свобод необхідно, щоб права спільноти були також захищені. За оцінкою Ch. Taylor, неліберально наполягати на тому, щоб певні культури вижили, вимагаючи визнання та поваги до цих культур, але однаковою мірою неліберально виключати можливість групових прав. Ch. Kukathas (2003) у своєму дослідженні вказує на те, що множинність і різноманітність протікають глибоко, і стверджує, що традиційні форми лібералізму не можуть пристосувати до цього різноманіття. Його відповідь, однак, полягає у розробленні ультрамінімальної версії політичного лібералізму як єдиного способу залишитися вірним цінностям лібералізму, у тому, щоб залишити інших у спокої, не використовуючи державну владу для сприяння будь-якій конкретній концепції «доброго життя». Ch. Kukathas описує цю різницю з точки зору «згуртованості» та «співіснування».

У період з кінця ХХ століття по теперішній час сильним поштовхом до вивчення мультикультуралізму виявились декілька обставин: міграційні потоки з країн третього світу до США і Західної Європи та їхній вплив на створення та функціонування світового ринку.

У багатьох європейських країнах сьогодні визнали наявність мультикультурного різноманіття, і в більшості своїй, мешканці європейських країн позитивно ставляться до іммігрантів, на що вказують дослідження Єврокомісії, які були нещодавно опубліковані у спеціальному випуску «Eurobarometer»², але на практиці серйозні, іноді драматичні проблеми із сприйняття і ставлення до іноземців громадянами приймаючої країни існують, і негативних прикладів з цього приводу забагато.

З точки зору філософії передумовою для вивчення мультикультуралізму стала дискусія між прихильниками ліберальної та комунітаристської теорії, а також бум постмодерністської філософії, яка оголосила торжество плюралізму. У той час на політичній арені ліберальний період правління демократичної партії заклав основу формування мультикультурної парадигми етносоціального розвитку суспільства та освітньої системи. Із самого початку свого існування мультикультурна педагогіка розглядається як ідеологічна течія в освіті, так як освітня стратегія. Освіта як дзеркало соціальних явищ створює релевантну мультикультурну педагогіку. Звернемось до ідеї U. Beck, який вважав, що «освіта є частиною суспільства, і освіта і суспільство мають працювати поруч заради соціальних цілей».

У цьому контексті справедливо буде стверджувати, що феномен мультикультурної педагогіки та мультикультурної освіти є теж суперечливим феноменом, особливо протягом останніх десятиліть. З кінця минулого століття мультикультурна освіта набуває своєї концептуалізації. Концепція мультикультурної освіти

² EU Open Data Portal. – URL: http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2215_90_3_STD90_ENG/resource/81ef20d8-6af0-4aed-8c9e-c1d3e5459b2c

об'єднує різні підходи та формується в єдиній теоретичній рамці. Доцільно припустити, що цією рамкою є мультикультуралізм.

Наведемо точки зору фахівців з мультикультурної освіти з різних країн у різні роки: Ch. Sleeter та C. Grant (1987) зазначають: «Ясно, що термін «мультикультурна освіта» означає різні речі для різних людей. Єдине однакове значення стосується того, що воно має бути привабливим для людей усіх кольорів шкіри».

J. Cummins (1996) зауважує, що «концепція та імплементація мультикультурної освіти атакуються з обох боків політичного спектру». Всесвітньовідомі вчені у галузі мультикультурної освіти J. Banks (1994), S. Nieto (1996) наполягають, що мультикультурна освіта має бути не тільки заради студентів з меншин.

Говорячи про мультикультурну освіту, особливо важливо розуміти та опанувати теорії мультикультуралізму та його вплив на освіту та педагогіку в цілому. Як вже було раніше зазначено, теорії мультикультуралізму були запропоновані Ch. Taylor та W. Kymlicka і стали принциповими у цьому контексті.

Неодноразово підкреслювалось, що мультикультурність – це не нова риса суспільства, якщо простежити розвиток людства, то мультикультурне різноманіття існувало із давніх часів, але саме сьогодні існують проблеми, пов'язані із цим явищем. Особливо в європейських країнах, де було оголошено про крах мультикультурної політики і звучать популістські заклики повернутись до асиміляції, тобто до ідеї плавильного котла. З приводу цього виникають конфлікти соціального та політичного характеру, тому що виникає протистояння між інтересами суспільства та інтересами індивіда. У деяких європейських країнах спостерігається зростання релігійної та етнічної нетерпимості. Напруга у суспільстві і звинувачення мігрантів у всіх соціальних бідах вказує на духовну, моральну кризу суспільства, і саме тут вбачається завдання освітян та вчених повернути суспільство до глибоких загальнолюдських цінностей та вічних ідей милосердя та справедливості, поваги до «іншого». Як свідчить історичний досвід, увесь світовий соціокультурний простір модерну детермінується впливом європейських образів та реалій індивідуального і колективного самовизначення, загостренням суспільних протиріч та пошуком соціальних компромісів, які під впливом історичних реалій усе більше набували характеру суспільного діалогу різних соціальних груп щодо виходу з кризи та віднайдення світоглядного та етичного фундаменту для спільного європейського поступу.

Методологія дослідження мультикультуралізму тісно пов'язана із його масштабністю у житті багатьох сучасних суспільств, суттєвою трансформацією понятійного апарату феномену «мультикультуралізм» в сучасних дослідженнях, суперечливою оцінкою та тлумаченням мультикультуралізму, оголошенням про його крах із вуст впливових політиків. Але як слушно зауважила А. Абсалямова, «для мультикультуралізму недостатньо політичного та економічного підйому, потрібно моральне та духовне піднесення людини у суспільстві».

За останні роки чимало критики було висловлено на адресу мультикультуралізму як доктрини, яка пропагує сепаратизм, етноцентризм та детермінізм, а також загрозу персональній автономії та рефлексивному мисленню. У той же час аргументи на підтримку мультикультуралізму, навіть визнаючи його критику, акцентують, що мультикультуралізм треба розглядати тільки у соціоісторичному моменті.

З точки зору освітян, критичним пунктом у мультикультурній освіті є проблема навчання студентів з груп меншин. Їхній аргумент є таким, що мультикультурна освіта не вирішує проблеми учнів з меншин. З точки зору таких дослідників, як P. McLaren (1995), G. Rezai-Rashti (1995), W. Watkins (1994), мультикультурна освіта та мультикультуралізм є неефективними підходами щодо боротьби із соціальною нерівністю та не можуть сприяти розвитку індивідуального критичного та незалежного мислення, що за їхньою думкою є ключовими цілями освіти. У той же час у роботах цих фахівців критикується не ідея мультикультурної освіти, а її методи, підходи та практики.

Як було зазначено на одній із сесій UNESCO у 2009 році, мультикультурна освіта охоплює цілий спектр аспектів – мультикультурні виміри у навчальних планах, мови, соціальну інтеграцію, суспільні відносини, гармонії, культурна усвідомленість. Однак багато із цих аспектів, також як і поняття мультикультуралізму у більш загальному плані, мають бути переосмислені, якщо вони співвідносяться до складного у культурному сенсі світу в XXI столітті.

Мультикультуралізм передбачає мирне співіснування різних культур в одній країні, і представники цих культур рівні і мають однакові права на існування. Мультикультуралізм зумовлює інтеграцію культур без асиміляції, стратегії, яка себе не виправдала. Але тут, скоріше, йдеться, як зазначив Jü. Habermas, про негативний вплив «системи», яка постійно втручається у життєвий світ індивідумів: чоловіків і жінок, представників різних спільнот, груп та етносів, руйнує відносини солідарності, довіри та визнання, що ставить під загрозу демократичний соціальний порядок.

Перехід суспільства до мультикультурного стану обумовлений загальними тенденціями сучасного глобального розвитку: зростанням економічного взаємозв'язку держав, зростанням потоку трудової міграції, негативними демографічними процесами у розвинутих західних країнах, формуванням єдиного інформаційного простору, інтенсифікацією міжкультурних контактів, іманентними причинами соціокультурного генезису сучасного суспільства, його духовною кризою.

Мультикультуралізм породжує цілу низку проблем сумісного співіснування членів суспільства, які підтримують різні культурні нормативно-ціннісні системи, мають різні культурні установки. І в цьому сенсі саме освіта має підготувати громадян для подібного співіснування.

Роль мультикультурної освіти вбачається у пошуку реальних шляхів вирішення соціально-економічних проблем іммігрантів та меншин на території однієї держави, без негативної презентації іммігрантів тільки як менш кваліфікованої робочої сили, без демонізації інших релігій, зокрема ісламу, без намірів фальсифікації їхньої культури. Роль мультикультурної освіти, навпаки, у об'єктивних наукових дослідженнях компаративістського плану щодо історії культур меншин, акцентуванні на свідченнях історичної духовної єдності представників різних культур, що сприятиме розвитку толерантності та їхньому гармонійному співіснуванню.

Мультикультурна освіта як філософська концепція, з точки зору освітян, просуває цінності свободи, рівності, людської гідності, прав людини, поваги до людини. Важливість мультикультурної освіти відзначається у Загальній декларації з прав людини, прийнятій Організацією Об'єднаних Націй, у Декларації свободи США та Конституції США, а також у багатьох документах Європейського Парламенту та Європейської Комісії. Кожен із цих документів підкреслює загальну мету мультикультурної освіти – готувати молодь до життя у сучасному світі. У більшості документів підкреслюється роль саме освітніх закладів, починаючи з початкової школи у формуванні цінностей, притаманних та необхідних для демократичного суспільства. Документи вищезначених поважних інституцій стверджують цінність культурного розмаїття та запобігають фактам будь-якої дискримінації в освітніх закладах та спільнотах завдяки пропагуванню демократичних принципів соціальної справедливості.

Мультикультурна освіта – це складний педагогічний процес, який охоплює майже всі аспекти навчального та виховного процесу, політики та академічного середовища освітніх закладів будь-якого рівня. Відповідно до досліджень багатьох фахівців, впровадження мультикультурної освіти сприяє формуванню у студентів позитивного сприйняття насамперед культури та історії своєї країни, а також толерантного та поважного ставлення до культури, історії та традицій інших культур. Мультикультурна освіта готує учнів, студентів та слухачів до структурної рівності в організаціях незалежно від етнічних, національних, релігійних та інших відмінностей. Таким чином навчальні плани з мультикультурної освіти відкрито звертаються до проблематики та гострих питань расизму, сексизму, гендерної нерівності, гомофобії, нетолерантності, нетерпимості до інаковості та ксенофобії. На початку 2016 року Європейський Парламент прийняв резолюцію «The role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values»³ («Роль міжкультурного діалогу, культурного різноманіття та освіти у просуванні фундаментальних цінностей ЄС»), яка вказувала на важливість навчання міжкультурному діалогу, що є ключовим інструментом в управлінні конфліктом, та розвитку почуття культурної приналежності. У резолюції було також підкреслено, що вчителі, батьки та громадські організації стають головними акторами у процесі мультикультурної освіти.

Мультикультурна освіта пропагує певні твердження стосовно того, що історія та культура студентів має бути центральною темою викладацького та навчального процесу, і той факт, що педагогіка має відбуватися у контексті, знайомому та зрозумілому учням та студентам мультикультурної аудиторії. K. Bleszynska (2008) підкреслює, що «міжкультурна освіта для двадцять першого століття має вважатись як прикладна соціальна наука, яка просуває діалог між культурами та цивілізаціями, а також підкреслює розвиток демократичних мультикультурних суспільств».

З приводу високих цілей, означених вище, мультикультурна освіта вимагає від педагогічного та адміністративного персоналу освітнього закладу бути освіченими щодо культурного розмаїття, бути мультикультурно освіченими та професійно кваліфікованими у питаннях створення мультикультурного середовища, формування громадських позицій на основі толерантності та поваги до культурних відмінностей.

³ European Parliament. – URL: http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_EN.html

Мультикультурна освіта має пропонувати всім учням та студентам рівноправні освітні можливості, у той же час має спонукати студентів до критичного ставлення до суспільних норм та принципів, якщо вони не відповідають принципам соціальної справедливості.

Підсумовуючи, слід підкреслити, освітня політика багатьох країн світу приділяє багато уваги мультикультурній освіті з метою покращення соціальної єдності, зменшення соціального виключення, нерівності, а також розвитку людського капіталу.

Вплив організаційної культури закладів вищої освіти на стратегії інтернаціоналізації вищої освіти

Незважаючи на те, що термін «інтернаціоналізація вищої освіти» став стандартною фразою в лексиконі університетів у всьому світі, інтернаціоналізація освітнього процесу є суперечливим і складним явищем, що потребує виваженого підходу, з урахуванням усіх можливих перспектив щодо конкурентоспроможності університетів на ринку освітніх послуг. Процес реформування, який пов'язаний з інтернаціоналізацією, є притаманним майже всім закладам вищої освіти у всьому світі. Цей процес теоретично підтримано всесвітньовідомими дослідниками (J. Altbach, 2007⁴, U. Brandenburg, 2010⁵, H. de Wit, 2010⁶, J. Knight, 2004⁷, J. Hudzik, 2015⁸, U. Teichler⁹, P. Scott¹⁰). На думку J. Knight (2003), «Інтернаціоналізація потребує організаційної адаптації, тобто це процес модифікацій та змін в організації або її компонентів з метою відповіді на виклики зовнішнього середовища»¹¹.

Протягом останніх десятиліть були проаналізовані історичні умови, сучасні виклики, перспективи та наслідки інтернаціоналізації вищої освіти в різних країнах світу, уточнено понятійний апарат; висвітлено основні підходи щодо технологій інтернаціоналізації в ракурсі сучасних реформ вищої освіти; визначено зміст «інтернаціоналізації освітнього процесу» як суб'єкта та об'єкта управління, його основні інструменти та методи; проаналізовано у динаміці якісні зміни в управлінні ЗВО, вплив зовнішніх та внутрішніх факторів, що сприяють впровадженню інтернаціоналізації; визначено напрями підвищення якості освітніх послуг закладів вищої освіти з урахуванням інтеграційних процесів. Однак, при всій важливості проведених досліджень, нині в наукових колах немає одностайної думки щодо визначення наукових засад з проблем управління закладами вищої освіти за умови інтернаціоналізації освітнього процесу, саме стратегічного погляду на цей процес. Університети є складною організацією з певним набором характеристик, які мають сильний вплив на культуру цих інституцій (B. Sporn, 1996). На думку Birnbaum (1988), Kosko (1993), якщо порівнювати університети із бізнес-організаціями, то цілі ЗВО розмиті, нечіткі та важко вимірювані. Стосовно стейкхолдерів закладів вищої освіти – вони багаточисельні як внутрішні (студенти, слухачі різних програм та курсів, викладачі та адміністративний персонал). Зовнішні стейкхолдери включають місцеву спільноту, абітурієнтів, роботодавців, акредитаційні агенції тощо. Як результат, університет має складну організаційну структуру, результати діяльності якого мають довготривалу перспективу і не можуть бути очікувані в найближчій перспективі, а також не можуть бути чітко вимірні.

Тому напрями подальших наукових досліджень і особливо їхнє теоретико-методологічне обґрунтування залишаються: впровадження інноваційних організаційних форм діяльності ЗВО як засобу формування людського потенціалу, підготовки фахівця для життя і роботи у сучасному глобалізованому середовищі, формування міжкультурної особистості, що потребує уточнення напрямів діяльності та сутності стратегічного планування сучасного університету з урахуванням процесу інтернаціоналізації освітнього процесу. Викликом вищої школи сьогодні є впровадження мультикультурної освіти, що сприяє підготовці

⁴ Altbach P.G. & Knight J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.

⁵ Brandenburg U. & de Wit H. The end of internationalization. In *International Higher Education*. Winter 2010. – P. 5-6. 42.

⁶ de Wit H. Internationalization 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.

⁷ Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – Vol.8, no 1. – P. 5-31.

⁸ Hudzik John K. *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success (Internationalization in Higher Education)*. First published by Routledge, 2015. – 280 p.

⁹ Teichler U. Internationalization of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 2009. – P. 93-106.

¹⁰ Scott P. *Massification, Internationalization and Globalization // The globalization of higher education*, ed. P. Scott Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1998. – P. 108-129.

¹¹ Knight J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, 33(fall): 2-3. Retrieved from. – URL: <http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe/issues/2003.html>.

фахівця із особливим способом мислення, заснованим на ідеях свободи, справедливості, рівності; толерантного до культурних відмінностей, з рисами, необхідними для життя в глобалізованому світі.

Згідно зі звітами європейських агенцій та інституцій з питань освіти, наприклад Виконавчої агенції з питань освіти та культури Європейської Комісії, протягом останніх років все ще спостерігається, що ідеї інтернаціоналізації є звуженими до кількох, хоча і ключових інструментів інтернаціоналізації, а саме: академічної мобільності студентів, викладачів і адміністративного персоналу, інтернаціоналізації та вдосконалення освітніх програм; пошуку та залучення грантів зовнішніх фондів для додаткового фінансування освітнього процесу, участі у міжнародних проектах, залучення іноземних студентів. Такий підхід є характерним для університетів Центральної, Східної Європи та пострадянських країн.

У той же час провідні дослідники зазначають, що зміст інтернаціоналізованої освіти повинен обов'язково орієнтуватися на формування міжнародної компетенції у всіх учасників освітнього процесу, тому інтернаціоналізація освітнього процесу неодмінно пов'язана із розвитком мультикультурної освіти майже в усіх країнах світу. Інтернаціоналізація вищої освіти також є одним із ключових факторів модернізації управління системою вищої освіти відповідно до вимог глобального суспільства. У зв'язку із підвищенням рівня мобільності сучасні фахівці мають бути конкурентоспроможними, незалежно від місця отримання освіти та намірів щодо подальшого здійснення трудової діяльності. Тому університети мають адаптувати свою діяльність відповідно до цілей інтернаціоналізації освітнього процесу, і на це вказують багато авторів протягом останньої чверті століття, зокрема: E. Backman (1984)¹², A. Marsella (2001)¹³, B. Sporn (1999)¹⁴. Адаптація розглянута у цьому контексті як аспект процесу організаційних змін та інновацій, що включає відкритість та відгук на виклики, що змінюються під впливом зовнішнього середовища¹⁵. Створення стратегії дозволяє підійти до питання модернізації навчальних програм, підвищення якості підготовки кадрів, здатних діяти в міжкультурному професійному середовищі на більш професійному рівні з використанням інноваційних підходів та іноземного досвіду.

E. Schein (2010)¹⁶, W. Tierney (1988)¹⁷ та B. Sporn (1996)¹⁸ є експертами з теорії організаційної культури. На них зазвичай посилаються, коли мова йде про організаційну культуру та інтернаціоналізацію. E. Schein написав чисельні роботи з організаційної культури, і посилання на його монографію наведено в цьому огляді. W. Tierney (1988) вважають одним із перших, хто застосував концепцію організаційної культури з бізнес-середовища для дослідження вищої освіти. B. Sporn (1996) розробив типологію чотирьох типів університетської культури, що може бути застосована для розуміння того, як специфічно інституційна культура закладу вищої освіти відповідає на зміни. E. Schein (2010) визначив організаційну культуру як «набір мовних припущень про те яким світ є, та яким йому слід бути, як люди передають один одному ці припущення, та що обумовлює їхнє сприйняття, їхні думки, почуття, і до певної міри, їхню відкриту поведінку». W. Tierney (1988) описав організаційну культуру як «мережа важливості», яка відбувається в організаційному оточенні. B. Sporn (1996) визначив університети як «складні соціальні організації з самобутніми відмінними культурами». W. Tierney (1988) стверджував, що організаційна культура є силою, яку отримано з «цінностей, процесів та цілей, притаманних тим, хто є найбільш тісно задіяний в організацію роботи». Організаційна культура відображає думки, які поділяють, про те «як робляться речі тут», як вказано через мову, символи, ритуали, цінності, вірування та поведінку». E. Schein (2010) визначав «артефакти», «супровідні вірування та цінності» та «основні базові припущення» як три ключових рівні організаційної культури. Супровідні вірування та цінності складають цілі, цінності, прагнення, ідеологій та раціоналізації культури (E. Schein, 2010). Основними припущеннями є «несвідомі вірування та цінності, такі, що сприймаються за належне» (E. Schein, 2010). E. Schein (2010) зазначив, що в кінцевому підсумку, для того, щоб лідер міг успішно спонукати членів організації до змін, вона чи він повинні розуміти організаційну культуру. W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) відзначали, що університети є складними організаціями та мають різні варіації організаційної культури – такі, як індивідуальний, дисциплінарний та інституційний рівні.

¹² Backman E.L. (1984). *Approaches to International Education*, American Council on Education. New York: Macmillan Publishing.

¹³ Marsella A.J. (2001). 'Essay: Internationalizing the Psychology Curriculum', *Psychology International* 12(2), 7-8.

¹⁴ Sporn B. (1999). 'Current issues and future priorities for European higher education systems', in Altbach, P.G. and Peterson, P.M. (ed.), *Higher Education in the 21st Century: Global*.

¹⁵ *Challenge and National Response*. New York: Institute of International Education, Report No. 29, p. 67-77.

¹⁶ Schein E.H. (2010). *Organizational culture and leadership*. (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁷ Tierney W. G. (1988). *Organizational culture in higher education: Defining the essentials*. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.

¹⁸ Sporn B. (1996). *Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches*. *Higher Education*, 32, 41-61.

W. Tierney (1988) як і E. Schein (2010) припускали, що відсутність розуміння організаційної культури, яку демонструють лідери у вищій освіті, стримувала їхню здатність вести вперед свої інституції, аби ефективно зустрічати виклики, що стоять перед вищою освітою. W. Tierney (1988) вважав, що адміністратори вищої освіти могли б покращити прийняття щоденних рішень, завдяки вивченню організаційної культури. Для того, аби вивчити організаційну культуру інституцій, W. Tierney (1988) створив інструмент оцінки, який він назвав «Структура Організаційної Культури». Структура W. Tierney (1988) для розуміння організаційної культури складалась з шести концепцій: навколишнє середовище, місія, соціалізація, інформація, стратегія та лідерство. Для кожної з цих шести концепцій W. Tierney (1988) впровадив серію питань, які адміністратори могли ставити заради отримання відповідної інформації, яка б сприяла оцінюванню загальної організаційної культури. Декілька питань пов'язуються з кожною з концепцій всередині структури. Наприклад, питання, що пов'язане з ідеєю навколишнього середовища: «Як організація визначає своє середовище?»; питання, що пов'язане з концепцією місії: «Чи враховується місія як основа для прийняття рішень?»; питання, що пов'язане з концепцією лідерства: «Що організація очікує від своїх лідерів?» (W. Tierney, 1988).

B. Sporn (1996) описав організаційну культуру університетів як складну та таку, яка складається з п'яти унікальних характеристик: амбівалентні цілі; різні більшості (виборці); проблемні стандарти; автономність та свободи; екологічна вразливість. Він створив типологію, яка повинна застосовуватися як модель для розміщування університетів згідно потенціалу та орієнтації на інституційну культуру. Потенціал вказує на рівень відповідності між культурними цінностями, структурою організації та стратегічними планами. Сильна культура має високий рівень узгодженості; у слабкій культурі бракує узгодженості й вона має чисельні суперечності внутрішньої культури. B. Sporn (1996) винайшов, що зовнішньо орієнтовані культури були здатні адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі, у той час як внутрішньо орієнтовані культури не зважають на зовнішнє середовище й не сприймають необхідності до змін. Типологію, розроблену B. Sporn (1996) проілюстровано на моделі чотирьох секторів: слабкий-внутрішньо; слабкий-зовнішньо; сильний-внутрішньо; сильний-зовнішньо. B. Sporn (1996) виявив, що організаційні культури, які орієнтовані сильними-зовнішньо, були більш адаптивними до навколишніх змін та більш чутливими до управлінського лідерства, ніж слабкі, внутрішньо сфокусовані організаційні культури. W. Tierney (1988), E. Schein (2010) та B. Sporn (1996) – кожний визначив ключові компоненти для розуміння організаційної культури. W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) створили інструменти, які можна використати для розуміння організаційної культури в окремих освітніх інституціях. Праці W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) часто беруться за основу у дослідженнях організаційної культури та інтернаціоналізації вищої освіти. M. Bartell (2003)¹⁹ побудував на працях W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) дослідження організаційної культури для розуміння процесу інтернаціоналізації в університетах. Пізніше J. Stier (2004)²⁰ запропонував три дивергентні ідеології для розуміння ставлення та припущень щодо інтернаціоналізації, яких дотримуються члени різних груп стейкхолдерів в університетах. M. Agnew та W. VanBalkom (2009)²¹ досліджували інституційну культурну готовність ЗВО до інтернаціоналізації, представили оціночну модель. S. Burnett та J. Huisman (2010)²² використали міжнародне залучення студентів для дослідження того, як університетська культура впливає на інституційні відповіді щодо інтернаціоналізації. M. Agnew (2012) використав ідеології J. Steir (2004) для оцінювання «взаємовідносин між культурою університету та ідеологією в підтримку та перешкоджанні інтернаціоналізації». Інституції, які мали організаційні культури, що були міцні та зовнішньо орієнтованими, були найбільш успішними в адаптації до ефективних змін заради інтернаціоналізації. M. Bartell (2003) визначив різноманітність розуміння щодо інтернаціоналізації в усьому діапазоні континууму від мінімалістського та статичного до складного та всеохоплюючого. M. Bartell (2003) помітив, що цей рівень варіабельності існував не тільки між різними університетами, але й у середині одної інституції, що додавало складності у розумінні організаційної культури. M. Bartell (2003) відніс цю варіацію до декількох факторів, включаючи «структуру, стратегію, поле дослідження та університетську культуру». M. Bartell (2003) визначив загальні характеристики університетської культури як «цілі ... що є нечіткими... внутрішні акціонери є чисельні й різні... конфлікт властивий у цінностях і системах віри між викладачами... та адміністраторами... довкілля є... складним, таким,

¹⁹ Bartell M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.

²⁰ Stier J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 84-97.

²¹ Agnew M. & VanBalkom W.D. (2009). Internationalization of the university: Factors impacting cultural readiness for organizational change. *Intercultural Education*, 20(5), 451-462.

²² Burnett S. & Huisman J. (2010). Universities' Responses to Globalisation: The influence of organisational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.

що швидко змінюється та вимагає». J. Stier (2004) посилається на те, що різниця в ідеологічних підставах, які утримуються адміністраторами й факультетами, щодо обґрунтування для інтернаціоналізації підвищило організаційний конфлікт та продемонструвало складність вірувань, які підтримують різні стейкхолдери. M. Bartell (2003) запропонував, що внутрішня складність підкреслює важливість для інституційних лідерів зрозуміти їхню організаційну культуру, щоб бути спроможними ефективно імплементувати цілі та стратегії інтернаціоналізації.

M. Bartell (2003) використав типологію B. Sporn (1996) про інституційну силу та орієнтацію, аби мати доступ до «адаптивності університетів тиску інтернаціоналізації». M. Bartell (2003) знайшов, що інституції, що мали організаційні культури, які були сильними та зовнішньо орієнтованими, були найбільше успішними в адаптації до ефективних змін заради інтернаціоналізації. J. Stier (2004) пропонував три різні ідеології заради розуміння інтернаціоналізації в університетах: ідеалізм, інструменталізм та освітянство. J. Stier (2004) оцінював «... як явні, так і приховані точки зору, осередки, цілі та стратегії» кожної ідеології. Три ідеології надали можливість бачити індивідуальне ставлення та припущення щодо інтернаціоналізації. У той час як J. Stier (2004) не обговорював організаційну культуру на першому місці, три ідеології було використано як засіб для розуміння індивідуальних ставлень та припущень, ключовий компонент визначений E. Schein (2010) в розумінні організаційної культури закладу.

Основним допущенням ідеалізму є те, що «інтернаціоналізм це добре поперед всього» (J. Stier, 2004). Ідеалізм підтримує точку зору, що інтернаціоналізм пропонує/створює соціальне добро, гарантуючи студентам з «бідного світу» доступ до знань, та дозволяючи студентам приймаючого університету збільшити своє розуміння про інші культури, цінності та ідеї (J. Stier, 2004). Інструменталізм підтримує прагматичні та економічні ставлення до інтернаціоналізації і університетські адміністрації є ключовими компонентами цієї ідеології. Інструменталізм підкреслює стратегії міжнародного рекрутингу, який сфокусовано на підтримці економіки знань (J. Stier, 2004). Освітництво (educationalism) натякає на поглиблений та більш широкий погляд на освіту... з потужним акцентуванням на цінності навчання як такого (J. Stier, 2004)²³. Ідеологія освітництва розглядає інтернаціоналізацію як шлях, який можна «додати до особистого зростання та самоактуалізації членів академічної спільноти» (J. Stier, 2004). Stier J. (2004) дійшов висновку, що інтернаціоналізація в університетах виграє у разі підвищення знайомості між усіма членами академії з їх відмінностями, тобто тими, чиї думки відрізняються ... очікування, обов'язки та розуміння інтернаціоналізації. Stier J. (2004) запропонував, що ці різні та суперечливі концептуалізації інтернаціоналізації ущільнюють успішну імплементування стратегій інтернаціоналізації. M. Agnew та W. VanBalkom (2009) разом із B. Sporn (1996) типологією сили й орієнтації з трьома рівнями аналізу: мікро (індивідуальний), мецо (організаційний) та макро (зовнішні стейкхолдери) та створив модель «культурної готовності до інтернаціоналізації». Три припущення було вкладено в модель: організація, що є сприйнятливою до інтернаціоналізації, ймовірно матиме успішний процес змін; умови можуть бути створеними для посилення організаційної культури, аби бути сприйнятливим до зміни; культурна організаційна готовність до інтернаціоналізації буде підвищувати стійкість інтернаціоналізації. Модель була структурована при застосуванні «... аналізу рівня системи, організаційної теорії та покладена на культурну структуру» (M. Agnew та W. VanBalkom, 2009). Подібно M. Bartell (2003), M. Agnew та W. VanBalkom (2009) виявили, що специфічна впливовість існує всередині університетів, котрі можуть підтримати чи підірвати культурну готовність до інтернаціоналізації. M. Agnew та W. VanBalkom (2009) зробили висновок, що інституційний успіх інтернаціоналізації підвищується, коли існує упорядкованість та взаємодія між цінностями, віруваннями та ставленням індивідуальним (мікро), інституційним (мецо) та зовнішнім (макро). Те, що вони винайшли, підтримало винаходи, зроблені B. Sporn (1996) щодо інституційної сили (рівень взаємодії) та орієнтації (внутрішня/зовнішня). M. Agnew (2012) досліджував питання «Як взаємодія між університетською культурою та ідеологією підтримує чи перешкоджає інтернаціоналізації?». M. Agnew (2012) об'єднав структурну ідеологію J. Stier (2004) (ідеалізм, інструменталізм, освітництво) з моделлю M. Agnew та W. VanBalkom (2009) для дослідження трьох американських університетів з одного штату. M. Agnew (2012) задіяв три рівні аналізу: мікро (члени факультету), мецо (декани) та макро (керівництво університету). M. Agnew виявив, що три ідеології працюють одночасно та «схожі за своїми професійними ролями – викладачі, декани та вище керівництво...» (M. Agnew, 2012). Завдяки його висновкам було визначено «... суперечності в тому, як учасники думають про інтернаціоналізацію та... шляхи, за якими суперечливі ідеології одночасно діють для підтримки та для

²³ Stier J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 91-92.

перешкоджання зусиллям інтернаціоналізації» (M. Agnew, 2012). M. Agnew (2012) зробив висновок, що чисельніші шляхи, за якими інтернаціоналізацію розуміють в одному інституті, впливають на те, до якої міри члени факультету підтримають інтернаціоналізацію.

У підсумку можна зазначити, що дослідження організаційної культури у закладах вищої освіти почалося з робіт W. Tierney (1988). Майже у цей же час, наприкінці 1990-х років, починається широке дослідження інтернаціоналізації вищої освіти. Але тільки M. Bartell. (2003) вдалось представити організаційну культуру як ключовий індикатор успішної імплементації інтернаціоналізації. Проведення системного аналізу M. Agnew та W. VanBalkom (2009) організаційної культури та інтернаціоналізації надало розуміння інституційної готовності ЗВО до інтернаціоналізації. Розуміння впливу організаційної культури на інтернаціоналізацію доводить ефективність лідерства та забезпечує методи дослідження інституційної готовності щодо інтернаціоналізації освітнього процесу. Незважаючи на те, що інтернаціоналізація вищої освіти набула теоретичного обґрунтування та сформувала свій понятійний апарат, термінологію, спостерігаються певні відмінності та варіації на тему інтернаціоналізації в країнах та на інституційному рівні. Ці відмінності залежать від певних факторів, таких як академічна культура, структура (ієрархія, підпорядкованість, тип лідерства, взаємодії та координації), стратегія (місія, візія, цінності, план дій, профіль ЗВО). Стосовно галузей знань, відомо, що природничі науки, інженерія, математика, медицина тощо є інтернаціональними за своєю суттю, а от соціальні науки, педагогіка, бізнес-адміністрування мають більш національний характер.

Фактично в європейських дебатах з інтернаціоналізації вищої освіти є відмінна риса: інтернаціоналізація, як очікують, має служити миру і взаєморозумінню, збагаченню культурного життя і розвитку індивідуальності, підвищенню академічної якості, технологічним інноваціям, економічному зростанню та соціальному добробуту. Це не означає, однак, недооцінювання негативних моментів і перешкод: додаткові витрати, більш високі ризики щодо досягнення успіхів, більше зусиль потрібно для підтримки викладачів і співробітників з боку адміністрації установ, подолання непорозуміння і недовіри, шовіністичних настроїв і, – нарешті, – «відтік мізків»²⁴.

Проведений огляд наукової літератури підтверджує міцний зв'язок між організаційною культурою та інтернаціоналізацією. Подальші дослідження мають звернутися до ролі інтернаціоналізації як «агента змін» в інститутах, де керівництво бажає використовувати інтернаціоналізацію як засіб трансформації інституційної організаційної культури. У дослідженнях підкреслюється вплив організаційної культури на інституціональний рівень, де інтернаціоналізація підвищує ефективність лідерства та забезпечує відповідну готовність ЗВО до інтернаціоналізації. Знання своєї інституційної культури дає ЗВО важливе підґрунтя для планування, розроблення та впровадження стратегій і цілей інтернаціоналізації. Проте цього може бути недостатньо, адже розвиток інтернаціоналізації потребує політики, ресурсів, інфраструктури й безперервної міцної підтримки керівництва.

²⁴ Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2015. – С. 38-42.

Розділ V.
Особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства (ціннісні виміри): теоретичні основи

Ірина Степаненко,
доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України

Постановка проблеми, на вирішення якої спрямовано дослідження, і методологія дослідження

Актуальність теми дослідження

Однією із визначальних тенденцій розвитку вищої освіти у сучасному світі є зростання її соціального призначення. Все більше утверджується думка, що сучасні університети, як флагмани вищої освіти, разом із традиційними трьома функціями – навчання виховання, дослідження – мають виконувати ще одну – соціальну. В усіх документах і доповідях UNESCO та UN, присвячених освіті, постійно наголошується, що вона має бути не тільки «пропуском» на ринок праці, а має формувати стійке майбутнє і кращий світ, тобто по суті слугувати стійкому¹ розвитку людської цивілізації і окремих суспільств, які її утворюють.

Для комплексної та інтегративної реалізації усіх цих функцій (місій) сучасна вища освіта має подолати наявну в ній фрагментацію – фрагментацію «результатів знань при втраті перспективи щодо взаємозв'язків і взаємозалежностей моделі і теорії»², оскільки «коли теорія не релевантна соціальній реальності, або модель помилково приймають за реальність, отримана освіта створює робочу силу і громадянськість, які засновані на вивченні книг, але не підходять для реального світу»³.

Перед обличчям загострення і поглиблення глобальних проблем, що загрожують самому існуванню людства у майбутньому, розвиток сучасної цивілізації все більше детермінується не минулим, а саме викликами майбутнього щодо продовження життя прийдешніх поколінь людей. За таких умов освіта, насамперед вища, також має орієнтуватися на майбутнє. Комплексні завдання освіти для майбутнього були сформульовані в останній доповіді The Club of Rome⁴ «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet». Тут, по суті, пропонується своєрідний маніфест «освіти для майбутнього». Наведемо його основні положення: «Освітні цілі потребують фундаментального перетворення – від навчання запам'ятовування і розуміння – до навчитися мислити по-новому, системно. Реальне завдання – розвинути у всьому здатність студентів до вирішення проблем, а також критичне, незалежне і оригінальне мислення. Освіти, орієнтованої виключно на розум, вже недостатньо. Радикальна переорієнтація змісту освіти і педагогіки повинна включати передавання знань, отриманих з минулого досвіду, а також прагнути до розширення видів знань, навичок і можливостей, які будуть необхідні, щоб адаптуватися і творчо реагувати на майбутнє, яке поки неможливо передбачити. Якщо освіта – це контракт між суспільством і майбутнім, то зараз потрібен новий контракт, контракт, який більше не призначений для підготовки молоді до майбутнього, яке значною мірою є копією минулого. Завдання освіти сьогодні – створити умови, які дозволять молоді розвивати те, що World Social Science Report (WSSR)⁵ відносить до майбутньої грамотності (futures literacy) – здатність протистояти складнощам і невизначеності для того, щоб динамічно брати участь у будь-якому прийдешньому майбутньому»⁶.

¹ В авторській частині тексту ми будемо вживати поняття «стійкий розвиток», яке, на нашу думку, більше відповідає сенсу англomовного терміну «sustainable development» (більш докладно нашу позицію буде роз'яснено далі). У назві документів буде вживатися термін «сталий розвиток», що відповідає офіційному перекладу їх назви.

² von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — Тут і далі дається авторський переклад документу.

³ von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018.

⁴ The Club of Rome. — URL.: <https://www.clubofrome.org/>

⁵ ISSC and UNESCO (2013), World Social Science Report 2013, Changing Global Environments, OECD Publishing and UNESCO Publishing, Paris. — URL: unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf.

⁶ von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018 — P. 196-197.

На думку авторів доповіді, освіта для майбутнього повинна мати такі характеристики: бути активною і спільною (collaborative), заснованою на згуртованості (connectivity), бути заснованою на цінностях, бути більш сфокусованою на стійкості (sustainability), сприяти комплексному мисленню (an integrated way of thinking), сприяти плюралізму в змісті⁷.

На нашу думку, в усіх наведених характеристиках «освіти майбутнього» наявні увага до особистості і ціннісні виміри. Це дозволяє стверджувати, що для «освіти майбутнього» затребуваними є особистісний і ціннісний підходи. До того ж вони є затребуваними не як відокремлені один від одного, а як інтегровані один з одним. Причому в цій інтеграції ціннісний підхід є провідним, оскільки він визначає, яку саме особистість, які саме особистісні якості й особистісні світоглядні орієнтації мають бути сформовані і розвинуті у процесі освіти. Як зазначається у доповіді «Come On!», «Цінності є квінтесенцією людської мудрості, придбаної століттями. І в новій системі, яка розвивається, вони повинні втілювати основоположні принципи стійкого досягнення результатів, індивідуальні або соціальні. Це має бути навіть більше, ніж надихаючі ідеали, що надають енергію, необхідну для реалізації людських сподівань. Цінності є формою знання і потужним фактором еволюції людини. Це психологічні навички, які мають глибоке практичне значення. Освіта має ґрунтуватися на цінностях, стійкості і загальному благополуччі для всіх. Рух у напрямку прищеплення стійких цінностей буде рівнозначним зміні парадигми в системі цінностей нашого нинішнього суспільства. Він буде вважати своєю метою більше підвищення добробуту людей і природних систем, від яких вони залежать, ніж оцінку для більшого виробництва і споживання. Свідомий акцент буде зроблений на цінностях, які дійсно універсальні, а також на повазі до культурних відмінностей. На низовому рівні рух до стійкості може ґрунтуватися на глибоких місцевих цінностях. Цінності можуть створювати трансформаційне лідерство, лідерство в думці, яке веде до дії»⁸.

Отже, ціннісний підхід у вищій освіті є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації. Від освіти, її ціннісних засад і реалізації її ціннісного потенціалу залежить стійкий розвиток суспільства. Ми цілком поділяємо думку І. Бокової, що «Технологічних, фінансових чи економічних рішень недостатньо. Цінності, переконання і поведінка є суттєвими підставами для досягнення більшої стійкості. Саме тому гуманітарні науки є такими важливими, зокрема соціальні науки, щоб допомогти нам представити досягнення більш стійкого майбутнього»⁹.

Проекти модернізації вищої освіти в умовах глобалізації і підсилення конфліктогенності, особливо в країнах перехідного типу, таких, як Україна, мають розроблятися на визначених ціннісних засадах, серед яких пріоритетне значення мають цінності гуманізму і людиноцентризму. Це і передбачає поєднання особистісного та ціннісного підходів у єдиний стратегічний орієнтир розвитку вищої освіти.

На рівні соціуму затребуваність ціннісного підходу у вищій освіті визначається тим, що кожне суспільство повинно бути зв'язано між собою спільними цінностями, так щоб його члени знали, чого очікувати один від одного, і мали деякі загальні принципи, які дозволяли б вирішувати розбіжності, не вдаючись до насильства. Тому формування здатності продукувати спільні цінності має бути одним із головних завдань застосування ціннісного підходу у вищій освіті. Ціннісна освіта має бути пріоритетно спрямована на зміцнення міжкультурного взаєморозуміння, соціальної згуртованості та соціальної інтеграції.

На індивідуальному рівні ціннісний підхід в освіті є затребуваним, оскільки саме ціннісні орієнтири є визначальними для особистісного зростання і самореалізації, ціннісні орієнтації входять до складу компетентностей, які має здобути майбутній фахівець. Здатність орієнтуватися у світі цінностей і здійснювати свідомий, продуктивний і відповідальний вибір між ними є особливо важливою в умовах ціннісного плюралізму, дифузії та інфляції універсальних цінностей в інформаційному суспільстві, яке є перенасиченим різними ціннісними пропозиціями. Цінності являють собою різні, навіть протилежні, комбінації, тому ціннісна освіта не може бути простою трансляцією цінностей, а передбачає формування в особистості спроможності здійснювати продуктивний і свідомий вибір серед конкуруючих цінностей для того, щоб приймати відповідальні і виважені рішення щодо нашого колективного та індивідуального життя і майбутнього.

Як наголошується у Проекті Стратегії сталого розвитку для України до 2030 року, «Освіта є однією з передумов досягнення сталого розвитку і найважливішим інструментом ефективного управління та

⁷ von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — P. 197-199.

⁸ von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — P. 198.

⁹ ISSC and UNESCO (2013), World Social Science Report 2013, Changing Global Environments, OECD Publishing and UNESCO Publishing, Paris. — P. 4. — URL: unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf

обґрунтованого прийняття рішень. Тому питання сталого розвитку необхідно інтегрувати в систему професійної освіти державних службовців і освітян і забезпечити інтеграцію питань сталого розвитку в систему дошкільної, шкільної, середньої та вищої освіти»¹⁰. На нашу думку, визначення стратегічних пріоритетів, принципів і освітніх технологій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства дозволить підвищити аксіологічну ефективність освіти і її соціальну роль, підвищити аксіологічну компетентність молодого покоління і через це сприяти стійкому розвитку українського суспільства, підвищенню безпеки і обороноздатності української держави. Стратегія ціннісної освіти для стійкого розвитку має бути використана у процесі реформування української системи освіти, інтернаціоналізації вищої освіти на аксіологічних засадах відповідно до «Порядку денного 2030». Цей документ заслуговує на особливу увагу.

Проблема особистісно орієнтованої ціннісної освіти для стійкого розвитку набула пріоритетного значення після прийняття у 2015 році програмного документу UN «Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development» («Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030», далі «Порядок денний 2030»)¹¹, де запропоновано нову, цілісну і всеохоплюючу концепцію стійкого розвитку, що включає 17 цілей і 169 завдань. Очікується, що ці комплексні, далекосяжні та людиноцентровані цілі і завдання будуть включені у порядок денний усіх націй і народів та усіх сегментів суспільства: «Це порядок денний безпрецедентного масштабу і значущості. Він визнається всіма країнами і застосовний до всіх з урахуванням різних національних реалій, можливостей і рівнів розвитку і з врахуванням національних стратегій і пріоритетів. Ці універсальні цілі і завдання, які охоплюють весь світ, як розвинені країни, так і країни, що розвиваються. Вони є комплексними і неподільними і забезпечують баланс між трьома аспектами стійкого розвитку»¹².

Україна приєдналася до «Порядку денного 2030». Але імплементація стратегії стійкого розвитку в суспільне життя України йде ще недостатньо інтенсивно та ефективно. Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»¹³ було затверджено Указом Президента України у 2014 році ще до прийняття «Порядку денного 2030». У документі були визначені мета, вектори руху, дорожня карта, першочергові пріоритети, стратегічні засоби і нормативно правове забезпечення реалізації Стратегії. Мета у Стратегії була поставлена дуже амбітна – «впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі»¹⁴. Зараз, у 2018 році стає зрозумілим, що поставлена мета у 2020 році навряд чи буде досягнута. Але визначені у документі вектори розвитку і до сьогодні зберігають своє керівне значення і постають як актуальні завдання держави. До них належать¹⁵:

«вектор розвитку – це забезпечення сталого розвитку держави, проведення структурних реформ та, як наслідок, підвищення стандартів життя. Україна має стати державою з сильною економікою та з передовими інноваціями. Для цього, передусім, необхідно відновити макроекономічну стабільність, забезпечити стійке зростання економіки екологічно невиснажливим способом, створити сприятливі умови для ведення господарської діяльності та прозору податкової систему;

вектор безпеки – це забезпечення гарантій безпеки держави, бізнесу та громадян, захищеності інвестицій і приватної власності. Україна має стати державою, що здатна захистити свої кордони та забезпечити мир не тільки на своїй території, а й у європейському регіоні. Визначальною основою безпеки має також стати забезпечення чесного і неупередженого правосуддя, невідкладне проведення очищення влади на всіх рівнях та забезпечення впровадження ефективних механізмів протидії корупції. Особливу увагу потрібно приділити безпеці життя та здоров'я людини, що неможливо без ефективної медицини, захищеності соціально вразливих верств населення, безпечного стану довкілля і доступу до якісної питної води, безпечних харчових продуктів та промислових товарів;

вектор відповідальності – це забезпечення гарантій, що кожен громадянин, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак, матиме доступ до високоякісної освіти,

¹⁰ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 22-23. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

¹¹ Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transfor-mingourworld>.

¹² Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transfor-mingourworld>.

¹³ Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: zakon.rada.gov.ua/go/5/2015.

¹⁴ Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: zakon.rada.gov.ua/go/5/2015.

¹⁵ Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: zakon.rada.gov.ua/go/5/2015.

системи охорони здоров'я та інших послуг в державному та приватному секторах. Територіальні громади самостійно вирішуватимуть питання місцевого значення, свого добробуту і нестимуть відповідальність за розвиток всієї країни;

вектор гордості – це 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».

У 2017 році був розроблений Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030, основою для якого «стали 17 глобальних Цілей сталого розвитку на період до 2030 року, Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» та Оновлена стратегія сталого розвитку ЄС. [...] Стратегія встановлює цілісну систему стратегічних та операційних цілей переходу до інтегрованого економічного, соціального та екологічного розвитку країни до 2030 року»¹⁶. Метою Стратегії визнано «забезпечення високого рівня та якості життя населення України, створення сприятливих умов для діяльності нинішнього та майбутніх поколінь та припинення деградації природних екосистем шляхом впровадження нової моделі економічного зростання, що базується на засадах сталого розвитку. Досягнення цієї мети відповідає світоглядним цінностям і культурним традиціям українського народу та міжнародним зобов'язанням України»¹⁷. Важливо, що серед інструментів реалізації Стратегії чільне місце у документі займають освітні і просвітницькі. Тут зазначається: «Збалансоване суспільство є суспільством знань. Для розв'язання численних проблем розвитку будуть потрібні нові знання, уміння та компетентності, необхідні для глибокого розуміння складних проблем і вирішення взаємопов'язаних питань суспільного життя. Необхідно залучати вищі навчальні заклади та інститути НАН України, інші науково-дослідні та інформаційно-аналітичні центри до вивчення та обґрунтування шляхів розв'язання регіональних екологічних, соціальних та економічних проблем.

Необхідно сприяти імплементації Стратегії ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку в систему освіти України шляхом запровадження в Стандарти освіти всіх рівнів і спеціальностей загальних компетентностей з розуміння проблематики переходу суспільства до сталого розвитку. Університети та інші навчальні заклади повинні забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців з необхідними компетентностями для розробки і використання новітніх технологій, які забезпечують перехід суспільства до сталого розвитку»¹⁸. Але тут варто наголосити, що освіта для стійкого розвитку має бути не просто відповідним чином профільована і зорієнтована на формування відповідних професійних компетентностей. Вона має бути пронизана новим ціннісним дискурсом стійкості. Пояснимо цю думку більш докладно.

Ціннісний дискурс в освіті має свої пріоритети, ритми, напругу, канали та напрями реалізації, які визначаються вимогами і викликами цивілізаційного розвитку, запитам мирного співбуття, особистісними потребами у гідному житті й самореалізації. Тому на кожному новому етапі суспільного і цивілізаційного розвитку ціннісна освіта потребує переосмислення і реконцептуалізації. У світлі «Порядку денного 2030», який, по суті, задає *нову світоглядну парадигму*, яка є «політичною та практичною моделлю такого розвитку всіх країн світу, який задовольняє потреби нинішнього покоління без шкоди для можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби»¹⁹ така реконцептуалізація стає необхідною. Оскільки «перехід до сталого розвитку – це процес зміни ціннісних орієнтацій багатьох людей. Визнаними міжнародними фундаментальними цінностями розвитку є свобода, рівність, солідарність, толерантність, повага до природи, спільна відповідальність»²⁰, то саме ці цінності мають бути насамперед актуалізовані у вищій освіті для стійкого розвитку. Крім того, мають бути враховані і національні цінності. Національні цілі стійкого розвитку України «базуються на політичних, економічних, соціальних, екологічних, моральних і культурних цінностях, властивих українському суспільству. Вони визначають спрямованість стратегії на турботу про спільне благо та

¹⁶ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 3. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

¹⁷ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 3. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

¹⁸ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 22. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

¹⁹ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

²⁰ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

захист національних інтересів України»²¹. Українське суспільство переживає зараз надзвичайно драматичний етап системного реформування суспільства. Водночас, «кардинальні зміни, пов'язані з Революцією гідності та курсом на євроінтеграцію, обумовлюють можливість побудувати нову Україну на принципах сталого розвитку, верховенства права, захисту прав людини, демократії, солідарності, належного врядування. У 2030 році Україна вбачається країною, в якій заліковані рани, спричинені воєнними діями на сході України, і яка розвивається за принципами сталого розвитку»²². Але для досягнення бажаного стану надзвичайно важливо правильно визначити стратегічні пріоритети і принципи ціннісної складової освіти для стійкого розвитку і послідовно й адекватно втілити їх у життя.

Утім підсилена увага до ціннісних вимірів особистісно орієнтованої вищої освіти для стійкого розвитку суспільства значно перевищує рівень філософського обґрунтування її концептуальних засад, принципів, змістовних складових і механізмів впровадження в освітню практику. Навіть саме поняття «ціннісна освіта» залишається у вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі недостатньо розробленим і розпливчатым, затребуваним є також розроблення нового теоретико-методологічного підходу, який дозволив би інтегрувати у ціннісній освіті особистісну, соціетальну та цивілізаційну орієнтації, глобальну, європейську і національну перспективи, пов'язати ціннісну освіту із цілями і завданнями стійкого розвитку суспільства і підсилення обороноздатності української держави. Усе зазначене посилює актуальність пропонованого дослідження. Особливо це стосується філософського обґрунтування стратегічних напрямів розвитку особистісно орієнтованої ціннісної освіти в Україні на засадах імплементації світового і європейського досвіду у цій царині і врахування власних національних інтересів, насамперед тих, які пов'язані із забезпеченням безпеки і встановлення миру у країні. Вивчення досвіду різних країн щодо розроблення і впровадження особистісно орієнтованих стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства дозволить визначити і філософськи обґрунтувати релевантні потребам стійкого розвитку українського суспільства стратегічні пріоритети і принципи реформування вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації. Причому саму імплементацію такого досвіду в систему вищої освіти України можна вважати одним із напрямів та інструментів її інтернаціоналізації.

Отже особистісно орієнтована ціннісна освіта є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації, узагальненні у «Порядку денному 2030». Але у світлі нових викликів, вимог і можливостей, що висуває сучасна цивілізація людині і суспільству, ціннісна освіта потребує суттєвої філософської рецепції і реконцептуалізації. Затребуваними для вирішення цих завдань стають міждисциплінарні підходи, які дозволили б інтегрувати теоретичні здобутки філософії, наук про освіту, соціальних і соціологічних досліджень, освітньої політики, теорій стратегічного планування і менеджменту тощо.

Об'єктом дослідження є особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти для стійкого розвитку. *Предмет дослідження* – ціннісні виміри особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та можливості імплементації світового і європейського досвіду ціннісної освіти в українську освітню практику.

Мета дослідження полягає у визначенні теоретичних основ особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та теоретичних основ їх ціннісних вимірів.

Основні завдання дослідження:

1. Розкрити основні складові «Порядку денного 2030» як нової світоглядної парадигми і обґрунтувати її затребуваність на цивілізаційному, національному і особистісному рівнях.
2. Виявити і філософськи обґрунтувати ціннісні засади нової концепції стійкого розвитку, представленої у «Порядку денному 2030».
3. Здійснити філософське обґрунтування цінностей і ціннісних засад сучасної вищої освіти для стійкого розвитку у світлі вимог «Порядку денного 2030».
4. Розкрити теоретико-методологічний потенціал критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму для особистісно орієнтованої вищої освіти для стійкого розвитку.

²¹ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

²² Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf.

5. Розкрити взаємозв'язок універсальних (загальнолюдських), європейських і національних (українських) вимірів у вищій освіті для стійкого розвитку.

6. Проаналізувати міжнародний досвід впровадження вищої освіти для стійкого розвитку, приділивши увагу новій концепції Стійкого розвитку як теоретичній основі особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти і основним підходам і складовим вищої освіти для стійкого розвитку.

Методологічні основи дослідження. Дослідження буде виконуватись у теоретичній площині філософії освіти із застосуванням інтердисциплінарних синтезів та інтервальної методології взаємодоповнення різних концептуальних підходів. Синтезуючим методологічним інструментом тут будуть методи аксіологічної редукції та інтерпретації, метод дименціонального аналізу, а також методологічна настанова феноменології розглядати досліджувані об'єкти у горизонті життєвого світу людини.

Для виконання завдань дослідження планується використання методів інтегративного і компаративного аналізу ціннісної освіти у контексті холистичної концепції стійкого розвитку, а також класичні методи системного і комплексного підходів, контекстуального аналізу, теоретичного моделювання, концептуалізації, аксіологічної редукції та аксіологічної інтерпретації. Методологічно заплановані напрями дослідження базуються на побудованих протягом останніх десятиліть теоріях критичної педагогіки, соціального і педагогічного конструктивізму, діалогічної філософії, трансцендентальної прагматики.

Ефективність запланованої методології дослідження підтверджується світовими тенденціями пріоритетності міждисциплінарних досліджень складних системних об'єктів, до яких належить і освіта, і відповідає холистичному характерові нової концепції стійкого розвитку.

Враховуючи важливість для нашого дослідження основних положень і методологічних настанов критичної педагогіки і педагогічного конструктивізму, а також їх недостатню залученість у вітчизняну педагогічну теорію і практику, розглянемо їх більш докладно.

Методологічний потенціал критичної педагогіки для розроблення і впровадження особистісного підходу у вищій освіті для стійкого розвитку

Критична педагогіка є потужним і впливовим напрямом сучасної філософії освіти. Вона заявила про себе наприкінці 60-х років ХХ ст. і набула поширення наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст., причому не тільки як філософсько-освітня течія, а і як соціальний рух, оскільки її представники розглядають освіту як політичний акт, відмовляючись від нейтралітету знань і не відділяючи питання викладання і навчання від питань соціальної справедливості та демократії. Метою критичної педагогіки є звільнення від гноблення через пробудження критичної свідомості. Усі ці настанови критичної педагогіки цілком відповідають меті і завданням вищої освіти для стійкого розвитку і мають стати для неї важливим теоретико-методологічним підґрунтям.

Ідеї критичної педагогіки набули визнання у США, країнах Латинської Америки, Африки, Європи, а також в Україні. Головні зусилля представників цього напрямку спрямовані на викриття і подолання дискримінаційних умов у закладах освіти, що створюються через легітимацію та розповсюдження цінностей та знань домінуючої ринкової культури і ринково орієнтованої моделі освіти. Критична педагогіка має потужний реформаційний потенціал і прагне оновити освіту відповідно до вимог демократичного суспільства і стрімких змін, що відбуваються у сучасному світі, а також надати їй соціально-орієнтований характер, розглядаючи зміну освіти одночасно як питання педагогічне і політичне. Ці прагнення повною мірою вписуються у 4 ціль «Порядку денного 2030» – забезпечити всеохоплюючу і справедливу якісну освіту і заохочувати створювати можливості навчання протягом усього життя для всіх.

Популярність критичної педагогіки наприкінці ХХ ст. – початку ХХІ ст. зумовлюється насамперед тим, що вона привертає посилену увагу до проблем емансипації особистості та соціуму і, тим самим, прагне протистояти тенденціям дегуманізації освіти і суспільства.

Засновником і одним із найбільш видатних представників критичної педагогіки є Р. Freire. Його ідеї вплинули на розбудову систем освіти і національно-визвольні рухи у постколоніальних країнах Латинської Америки і Африки, а згодом набули визнання як універсальні для організації освіти на засадах демократії, справедливості, рівності та гуманізму. Свідченням такого визнання є чисельні міжнародні премії, які Р. Freire отримав за свою педагогічну і наукову діяльність, зокрема The UNESCO Prize for Peace Education (1986). Р. Freire був почесним професором багатьох університетів Європи і Північної Америки. Р. Freire є автором більше, ніж 20 книг. Його праці видано великими тиражами і перекладено майже всіма європейськими мовами, зокрема українською.

Назви основних праць Р. Freire практично виражають програмний зміст його філософсько-освітньої концепції: «Педагогіка пригноблених» (1968), «Культурна акція за свободу» (1970), «Освіта для критичної свідомості» (1973), «Освіта, як практика свободи» (1976), «Політика освіти: культура, влада і звільнення» (1985), «Педагогіка надії» (1994), «Педагогіка серця» (1997), «Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність» (1998), «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто наслідиться викладати» (1998) та інші.

Свою філософсько-освітню концепцію Р. Freire розробив, творчо переосмисливши і розвинувши ідеї Г. Hegel, К. Marx, А. Gramsci, Н. Marcuse, Ж.-П. Sartre, Е. Fromm, християнства та інші.

У своїх перших працях М. Foucault зосереджує увагу на критиці «банківської освіти» як накопичувальної, обмежувальної, авторитарної і монологічної і протиставляє їй освіту, що звільнює, таку, що конструє знання, діалогічну і побудовану на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя і учня, які разом навчаються і збагачують один одного. Оскільки ця критика має для реформування української вищої освіти ключове значення²³, розглянемо її основні положення більш докладно.

У другій главі своєї праці «Освіта як практика звільнення» Р. Freire наводить розгорнуту критику «банківської» моделі освіти, у якій відносини між учителем і учнем є наративними, тобто оповідальними²⁴:

- Ці відносини передбачають наявність суб'єкта, який розповідає (вчителя), і терплячого, слухаючого об'єкта (учня).

- Зміст, чи то оцінки або емпіричні характеристики реальності, у процесі такого оповідання стає млявим і закачаним. Учитель розповідає про реальність так, якщо б вона була нерухомою, статичною, що складається з окремих частин і передбачуваною. Або ж він викладає тему, абсолютно не враховуючи реального досвіду учня.

- Завдання вчителя полягає в тому, щоб наповнити учнів змістом свого оповідання – змістом, який не пов'язаний з реальністю і далекий від усього того, що є для учня рідним і знайомим і тому може відкрити йому сенс.

- Наративне навчання (з викладачем-оповідачем) веде до того, що учні механічно запам'ятовують розказане. Це перетворює їх у контейнери, ємності для зберігання, що наповнює викладач. Чим більше він наповнить цей контейнер, тим кращий він учитель. Чим більш лагідно контейнери дозволять себе наповнювати, тим вони кращі учні.

- Освіта перетворюється в акт розміщення інформаційних вкладів, у процесі якого учні являють собою сховища, депозитарії, а викладачі відіграють роль вкладників, депозиторів. Замість спілкування викладач видає повідомлення, здійснює внесок (подібно вкладу у банк), який учень терпляче сприймає, запам'ятовує і відтворює. І ось перед нами «банківська», або обмежувача концепція освіти, у якій все, що учням дозволяється, – це приймати, розкладати по полицях і зберігати вклади. Правда, у них є можливість стати колекціонерами або каталогізаторами речей, які вони зберігають.

- У цій неправильній системі людина сама виявляється виключеною з-за того, що в ній немає ні творчості, ні можливостей для перетворення, ні справжнього знання, тому що у відриві від пізнання і у відриві від практики люди не можуть бути дійсно людьми.

- Знання з'являється тільки як результат все нових і нових відкриттів, яких люди домагаються, досліджуючи світ без утоми, нетерпляче, натхненні надією, невідривно від світу та від інших собі подібних. При «банківському» підході до освіти знання є подарунком, яким ті, хто вважає себе здатними знати, обдаровують тих, кого вони вважають такими, хто не знає нічого.

- Приписування абсолютного невігластва іншим є характеристикою ідеології гноблення, зводить нанівець дослідницький характер освіти і пізнання. Викладач неминуче позиціонує себе щодо учнів як їх противник, заявляючи, що учні абсолютно неосвічені, адже він тим самим виправдовує своє власне існування. Учні, відчужені від знання, подібно відчуженим від свободи рабам з діалектики Гегеля, сприймають своє невігластво як виправдання існування вчителя, але на відміну від згаданих рабів, вони ніколи не доходять до розуміння того, що теж навчають вчителів.

- Освіта має починатися з розв'язання протиріччя між вчителем і учнем, з поєднання протилежних полюсів таким чином, що обидва одночасно є і вчителем, і учнем.

²³ Українська вища освіта ще значною мірою зберігає «банківський» характер, а принципи «банківської» освіти суперечать вимог освіти для стійкого розвитку.

²⁴ Фрейре Пауло. Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

- «Банківська» концепція освіти розглядає людину як керовану і здатну адаптуватися істоту. Чим більше учні займаються збиранням переданих їм вкладів, тим менше вони розвивають в собі критичне мислення, яке могло б виникнути, якщо б вони взаємодіяли з цим світом як перетворювачі і творці. Чим глибше вони сприймають нав'язувану їм пасивну роль, тим більше вони схильні просто пристосовуватися до світу, таким, який він є, і до того фрагментарного погляду на реальність, який їм викладають.

- Здатність обмежуючої освіти мінімізувати і навіть анулювати творчі здібності учнів і заохочувати їх довірливість служить інтересам гнобителів, які зовсім не прагнуть розкрити світ або побачити його перетвореним. Гнобителі використовують свою «філантропію» для того, щоб зберегти вигідну для них ситуацію. «Гуманізм» «банківського» підходу приховує прагнення перетворити людей в автомати, що є абсолютним запереченням їх онтологічного покликання бути більш людьми.

Для подолання недоліків «банківської» моделі освіти Р. Freire висуває вимогу гуманізації освіти²⁵:

- Якщо люди – дослідники і їх онтологічне покликання – це гуманізація, то рано чи пізно до них дійде суперечність, яка полягає в тому, що при навчанні «банківського» типу ними намагаються керувати і вони включаються в боротьбу за своє визволення.

- Але гуманіст, революційно налаштований діяч народної освіти не може чекати, поки ця можливість втілиться в реальність. З самого початку його зусилля повинні збігатися зі спробами учнів включитися в критичне мислення і бути спрямовані на пошук способів взаємного олюднення. Його зусилля мають бути пронизані глибокою вірою в людину і її творчу силу. Щоб досягти цього, йому треба побудувати партнерські стосунки з учнями.

- Ті, хто істинно віддані ідеї визволення, повинні повністю відкинути «банківську» концепцію, а замість неї прийняти концепцію людей як мислячих істот і свідомості, орієнтованої на світ.

- Вони повинні припинити вважати метою освіти «розміщення інформаційних вкладів», а замість цього запропонувати осмислення проблем людей і їх відносин з суспільством.

- Вчитель перестає бути єдиним, хто вчить, а стає одним з тих, хто навчається в процесі діалогу з учнями, а ті, в свою чергу, також вчать, навчаючись при цьому. Вони отримують загальну відповідальність за процес, у якому ростуть усі. У цьому процесі аргументи, засновані на владі, більше не мають сили; щоб функціонувати, влада має бути на боці свободи, а не проти неї. Тут ніхто більше не вчить іншого і ніхто не вчиться сам. Люди вчать один одного, опосередковані світом і об'єктами пізнання, тими самими, які у «банківському» підході до навчання присвоєні вчителем.

В основу критичної педагогіки Р. Freire поклав антропологічний принцип, відповідно до якого освіта є відтворенням у власній структурі того, хто навчається, історичного процесу, у якому і через який відбувається становлення людини. Розгортаючи свій антропологічний принцип, Р. Freire наголошує, що людина навчається тільки тоді, коли навчання набуває для неї *особистісного сенсу, що відповідає її життєвим проектам*. У викладанні це означає максимальне наближення змісту предметів і завдань до досвіду та інтересів учнів / студентів, зміну методів і форм навчання. Саме максимальне наближення освіти до життя простих людей, їхніх інтересів і потреб, організація навчального акту як «відкриття знання» може перетворити того, хто навчається, на виробника і творця знання, яким він має оволодіти.

Антропологічна перспектива відкриває присутність свідомості у кожному акті людської діяльності, у взаємовідносинах між людьми і вимагає усвідомлення світу. Виходячи з цього, людина сама має конструювати категорії мислення, які організують і змінюють світ, і має бути критичною до власного досвіду, проживання свого життя. Кожна людина, на переконання Р. Freire, має унікальне, «ексклюзивне» знання і є відповідальною за конструювання свого знання і переосмислення світу. У цій антропологічній перспективі до основних принципів свого педагогічного методу Р. Freire відносить: соціологічний аналіз, тематизацію і проблемну орієнтованість.

Принцип соціологічного аналізу означає вимогу вивчення соціокультурного та історичного вимірів життя учня, його конкретного життєвого світу і досвіду.

Принцип тематизації вимагає визначення ключових тем, ідей і слів освітнього процесу. При визначенні тем, що формують і організують освітній процес (*temas geradores*, як їх називає Р. Freire), треба дотримуватись таких критеріїв: 1) виходити із соціального контексту учня; 2) охоплювати максимально широко соціальні, культурні, політичні аспекти реальності, у яку включений учень; 3) охоплювати максимальну кількість фонем мови, що вивчається.

²⁵ Фрейре Пауло. Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

На особливу увагу заслуговує *принцип проблематизації* освіти. Свідоме і творче конструювання знання, відповідно до антропологічного принципу, можливо лише, якщо підійти до знання, як до проблеми. А це означає усвідомлення недостатності свого знання. У праці «Освіта як практика звільнення» Р. Freire, по суті, характеризує *проблематизуючу освіту як практику свободи і діалогу*²⁶:

- Проблематизуюча освіта, відповідаючи суті пізнання – усвідомлення, заперечує повідомлення і втілює в собі спілкування. Вона втілює специфічну характеристику свідомості – розуміти, усвідомлювати – не тільки шляхом занурення в об'єкт, але й за допомогою внутрішньої рефлексії.

- Звільняюча освіта складається з актів пізнання, а не з передавання інформації. Це навчальна ситуація, у якій пізнаваний об'єкт (далеко не останній в акті пізнання) опосередковує процес пізнання між його дійовими особами: учителем, з одного боку, і учнями – з іншого.

- Відповідно практика проблематизуючої освіти, насамперед, вимагає вирішення суперечностей між учителем і учнем. Відносини повинні будуватися у формі діалогу, що необхідно для реалізації здатності акторів, які пізнають, взаємодіяти в процесі осягнення загального об'єкта пізнання, а інакше неможливо.

- Насправді проблематизуюча концепція освіти, що ламає вертикальні зв'язки «банківської» освіти, зможе виконувати функцію практики свободи тільки в тому випадку, якщо їй вдасться подолати вищезазвану суперечність.

- Завдяки діалогу припиняють існувати вертикальні зв'язки панування вчителя над учнем і учня над учителем, але виникають нові горизонтальні зв'язки між вчителем і учнем і навпаки.

Результатом проблематизуючої освіти має стати розвиток «*усвідомленості*» (португ. *Conscientizacao*, англ. *Conscientization*) – відкриття реальності в акті пізнання, розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дії проти пригноблюючих елементів дійсності. Ця настанова повною мірою відповідає кінцевій меті і основним завданням освіти для стійкого розвитку. Усвідомленість означає зустріч свідомості із самою собою в утвердженні предметного світу і подолання свідомістю власних наявних меж у світі, до якого вона належить. Відповідно до глосарію «Goldbard» 2006 року – книги Нового творчого співтовариства – «Усвідомлення являє собою безперервний процес, при якому учень рухається до критичної свідомості. Цей процес є серцем визвольної освіти... Усвідомлення це вихід за рамки ситуації, міфології, щоб досягти нових рівнів свідомості, зокрема усвідомлення гноблення, перебування «об'єктом» чужої волі, а не самостійним «суб'єктом». Процес усвідомлення передбачає виявлення суперечностей у досвіді за допомогою діалогу і стає частиною процесу зміни світу». Таким чином, усвідомленість – це критична свідомість, орієнтована на дію, на перетворення світу. У нашому випадку на перетворення світу на засадах стійкого розвитку.

Критична свідомість, на думку Р. Freire, передбачає: 1) розуміння відносин знання – влада, тобто ієрархій, що існують у суспільстві, знання про перетворюючі можливості індивідів; 2) критичні здібності, такі, як здатність «читати між рядків», критично сприймати різні події; 3) десоціалізацію, тобто критичний аналіз масової культури, опір існуючим стереотипам, консумеризму, мілітаризму; 4) самоосвіту та ініціювання змін в освіті.

Нова освіта, на думку Р. Freire, потребує і *нового вчителя*. Цілком у дусі традицій гуманістичної педагогіки він переконаний, що для того, щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно їх любити. Водночас, відповідно до вимог критичної педагогіки, викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – це визволення людей, а не їх приручення. Викладач повинен мати такі якості, як гідність, стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом («нетерпляче терпіння» – усвідомлення того, що відбувається, здатність володіти собою), толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Особливо важливо, на думку Р. Freire, щоб викладач завжди здійснював рефлексію щодо себе як особистості й професіонала. Відповідно до настанов критичної педагогіки, яка розглядає освіту як політику, викладач має постійно запитувати себе: «Яку політику я проводжу в аудиторії? Як бути вірним своєму політичному вибору?» Оскільки освіта – це політика, зорієнтована на зміну, викладання також має бути боротьбою за свободу. Без свободи і боротьби за неї викладання, на думку Р. Freire, стає безглуздою справою.

Якщо узагальнити вищезазначені характеристики критичної педагогіки Р. Freire, то можна зробити висновок, що відповідно до його концепції, найвища мета освіти – звільнення людини від відносин пригноблення і несправедливості. Освіта, зокрема вища, має бути орієнтована на дію, на практичне

²⁶ Фрейре Пауло Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

перетворення соціальної реальності, давати розуміння того, як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін. Для цього освіта має відмовитись від «банківської» моделі на користь лібертарної (звільняючої), де головними завданнями є формування вільного і відповідального суб'єкта (і викладача, і учня), який володіє критичним мисленням і критичною свідомістю, відкритий до нового знання і світу, здатен творчо конструювати своє знання, обізнаний із соціальними проблемами свого життєвого світу і намагається їх вирішити. Для вирішення цих завдань освіта має бути побудована за принципами діалогу, партнерства і рівноправності вчителя й учня у пізнавальному процесі, використовувати методи соціологічного аналізу, тематизації і проблематизації. Нарешті, освіта повинна бути доступною для всіх людей, незалежно від їх соціального походження.

На нашу думку, усі ці настанови критичної педагогіки мають фундаментальне значення для розроблення і запровадження особистісного і ціннісного підходів у вищу освіту для стійкого розвитку суспільства і, особливо, для їх інтеграції. Лише через партнерство і діалог, виявлення і реалізацію соціального значення і призначення освіти можливе формування вільного і відповідального суб'єкта соціальної дії і власної життєтворчості, критична інтеріоризація знань і цінностей та їх інтеграція у структуру власної особистості і життєдіяльності, а не їх абстрактне і формальне сприйняття.

Критична педагогіка, започаткована Р. Freire, продовжує розвиватися і поглиблюватися його послідовниками. Особливо тут слід відмітити Р. McLaren, який здійснив глибокий аналіз філософсько-освітньої концепції Р. Freire і доклав суттєвих зусиль для її популяризації. У 1988 році Р. McLaren разом із Р. Freire і Н. Giroux видали книгу «Педагоги як інтелектуали: на шляху до критичної педагогіки навчання». Ще один відомий продовжувач ідей Р. Freire – І. Shor, який робить наголос на соціальному змісті освіти і розглядає її як індивідуальне зростання і активний соціальний процес у співробітництві з іншими. Він розробив власну концепцію так званої «уповноваженої освіти».

У Європі ідеї критичної педагогіки розробляє І. Illich. У своїй відомій праці «Deschooling Society» (1971) (Суспільство без школи) він виступив із радикальною критикою інституалізованої освіти за її неефективність. Як і Р. Freire, він вважав, що школа занурює учня в штучне середовище, предмети якого вирвані від реального життя і втратили, тим самим, свій сенс і значення. Ця критика є справедливою і для вищої освіти, реформування якої ще суттєво відстає від вимог і запитів сучасності. Заслужує на увагу думка І. Illich, що освіта – це виключно діяльність самої людини. Справжня освітня система має виконати три завдання. Тим, хто хоче вчитися – дати доступ до джерел інформації (у тому числі предметів інших епох). Крім того, повинна відбутися зустріч тих людей, хто хоче поділитися своїми знаннями, і тих, хто хоче отримати їх. Нарешті, люди, які висловлюють нові ідеї, мають бути почутими і мати можливість висувати ці ідеї на обговорення суспільства. Як і інші представники критичної педагогіки, І. Illich не обмежувався критикою інституту освіти, а піддавав гострій критиці сучасне йому індустріалізоване суспільство і в деінституалізації школи вбачав шлях до деінституалізації суспільства. Велику увагу він також приділяв критиці так званого «прихованого навчального плану» («Hidden curriculum»), за допомогою якого освітні установи прищеплюють учням і студентам ідеологію «пасивного споживання» – некритичного сприйняття існуючого соціального порядку. На його думку, школа – це рекламне агентство, яке переконує нас, що суспільство, у якому ми живемо, це саме те, що нам треба. Бранець шкільної ідеології, людина перекладає відповідальність за саму себе на школу; це зречення призводить до свого роду інтелектуального самогубства. Таку саме настанову можна побачити і у сучасного українського студента, вихованого на ідеології отримання певної освітньої послуги за свої гроші, без прикладання особистих зусиль²⁷.

Ще один радикальний проект критичної педагогіки розробив Н. Giroux. Він запропонував концепцію «граничної педагогіки», у якій інтегрував ідеї критичної педагогіки та ідеї постмодернізму. У 2002 році Routledge назвав Н. Giroux одним із кращих п'ятдесяти освітніх мислителів нового часу. Н. Giroux є автором більш, ніж 60 книг і 400 статей.

Гранична педагогіка, як стверджує Н. Giroux, «пов'язує поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство. Це педагогіка, яка намагається поєднати

²⁷ Більш докладно критику цієї позиції див.: Степаненко І.В. Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії // Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій Монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2018. – С. 10-43.

емансипаторність модернізму з постмодерністським опором»²⁸. Вона також розкриває взаємовідносини між владою і знанням. Ключові поняття його концепції – границя і трансгресія. За визначенням Н. Giroux²⁹:

«По-перше, категорія «границя» символізує в метафоричному і буквальному значенні те, як влада по-різному вписується в тіло, культуру, історію, простір, землю і душу. Границі виявляють уявлення про ті епістемологічні, політичні, культурні та соціальні межі, які визначають «безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від них»...

Границі порушують питання про мову історії та влади і відмінності. Категорія границі також служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені.

По-друге, гранична педагогіка також наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти стають долаючими межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «помежової зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади.

По-третє, гранична педагогіка служить для того, щоб зробити видимими історично і соціально конструйовані достоїнства та обмеження тих об'єктів, які ми успадковуємо і які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини. Оскільки гранична педагогіка є більш масштабною, ніж політика відмінності, мова політики та етики виходить тут на перший план. Вона підкреслює політичне шляхом розглядання того, як установи, знання та соціальні відносини по-різному вписуються у владу».

В останні роки Н. Giroux виступає з гострою критикою неоліберальної моделі вищої освіти за те, що вона під впливом сил «казино-капіталізму» втратила розуміння освіти як моральної та інтелектуальної практики, відійшла від своєї соціальної і демократичної місії і зосередилась на отриманні прибутку і навчанні матеріалізованим постулатам. Ці настанови прямо виводять нас на необхідність актуалізації ціннісних вимірів у вищій освіті для стійкого розвитку суспільства. На думку Н. Giroux, «Якщо ми хочемо, щоб молоді люди розвивали в собі почуття глибокої поваги до інших, гостре відчуття соціальної відповідальності і правильне розуміння громадянської позиції, педагогіку необхідно розглядати як культурну, політичну і моральну силу, яка забезпечує знання, цінності і суспільні відносини для втілення подібних демократичних практик. У центрі цього завдання розташовується потреба позиціонування інтелектуальної практики «в якості складної мережі, що зв'язує мораль, твердість і відповідальність», яка дозволяє представникам академічних кіл бути переконливими у своїх словах, входити в суспільні сфери для того, щоб звертатися до важливих соціальних проблем і демонструвати альтернативні способи подолання розриву між вищою освітою і більш широкими шарами суспільства»³⁰.

На противагу інструментальній моделі навчання, яка похваляється своєю політичною нейтральністю і зациклена на визначенні показників (а саме така модель стає зараз домінуючою у вітчизняній системі вищої освіти), Н. Giroux відстоює «необхідність поєднання в академічному середовищі взаємозалежних ролей критичного просвітителя й активного громадянина. Для цього необхідно знаходити способи об'єднання аудиторного навчання з важливими соціальними проблемами і здійснення сили в більш широкому суспільстві, забезпечуючи студентам можливість розглядати себе як активних діячів, які здатні закликати можновладців до відповідальності за свої дії»³¹.

На переконання Н. Giroux, «Вища освіта не може бути відокремлена від прийдешньої (згідно з термінологією J. Derrida) демократії, яка завжди повинна бути готова кинути виклик сама собі і до того, що їй кине виклик хтось інший, готова до висловлення критики і нескінченного вдосконалення. У межах цього проекту можливості і неможливості критичної педагогіки необхідно розуміти як навмисно насичену інформацією, цілеспрямовану політичну і моральну практику в протилежність доктринальній або інструментальній практиці (або таку, що поєднує в собі обидва ці чинники)»³².

²⁸ Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 81.

²⁹ Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 81.

³⁰ Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

³¹ Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

³² Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

В Україні ідеї критичної педагогіки ще не набули належного поширення і визнання, особливо серед педагогів-практиків і тих, хто визначає освітню політику. Серед філософів освіти вони стали предметом осмислення порівняно нещодавно, з 2000-х років, коли в Україні з'явилися переклади праць представників критичної педагогіки. Серед вітчизняних дослідників можна назвати В. Гайденко, О. Дем'янчука, О. Заболотну, В. Зінченка, С. Клепка, І. Радіонову, М. Триняк та інших. В останні роки інтерес до ідей критичної педагогіки постійно зростає, але дуже важливо, щоб він не обмежувався теоретичною цариною, а призводив до відмови від «накопичувальної» і «обмежувальної» освіти на користь освіти, що розвиває творчий потенціал особистості та формує її як активного і відповідального громадянина, здатного реформувати суспільство у напрямку стійкого розвитку на засадах демократії, справедливості та рівноправ'я.

Філософія конструктивізму і її освітні виміри

Ще одним із потужних і впливових напрямів сучасної філософії, який пропонує нові підходи у методології соціального пізнання і освітньої практики, є конструктивізм (від лат. constructio – побудова). Цей напрям зародився наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. у межах філософії науки, де було запропоновано новий епістемологічний підхід до розуміння пізнання як активної побудови суб'єктом моделі світу, а не як просте його відображення.

Поняття «конструктивізм» сьогодні вживається в науці і філософії в двох значеннях: у широкому розумінні – як позначення нової парадигми досліджень, що оформлюється у соціальних науках і має свою онтологію, епістемологію, методологію і етику, і вузькому – як назва конкретного напрямку в психології (Je. Piaget, G. Kelly) та соціології (Je. Bruner, P. Berger, T. Luckmann та інші), що є складовими цієї парадигми. Уперше саме поняття конструктивізму було використано при обговоренні проблем теорії пізнання в роботах Je. Piaget, G. Kelly в 1950-х роках. Повноправно ж воно увійшло в обіг і набуло статусу поняття, що позначає певну епістемологічну позицію, після статті P. Watzlawick у збірнику 1981 р. «Винайдена дійсність»³³. У соціології суттєвий вплив на формування напрямку справила робота P. Berger і T. Luckmann «Соціальне конструювання реальності. Трактат по соціології знання» (1995 р.). У подальший розвиток напрямку зробили внесок роботи P. Bourdieu, P. Watzlawick, F. Varela, E. Glasersfeld, B. Latour, N. Luhmann, H. Maturana, U. Roth, H. Foerster, H. Fischer та ін.

Сучасний конструктивізм не є однорідним напрямом і постає як міждисциплінарний дискурс. Залежно від джерел обґрунтування виокремлюють конструктивізм соціальний, психологічний, біологічний, кібернетичний, філософський, освітній та інші. Але його різні версії об'єднує переконання, що *соціальна реальність є ніщо інше, ніж інтерпретації суб'єкта, а будь-яке знання не є простим відображенням, «калькою» реальності, а конструюється суб'єктом на основі досвіду взаємодії зі світом.* Це конструювання залежить від мотивації суб'єкта пізнання, обраних ним засобів пізнання, мови опису і т. п. У кінцевому підсумку усе це визначається культурою суспільства і особистісними особливостями суб'єкта пізнання, його «картиною світу»³⁴. Тому філософія конструктивізму зосереджує увагу на формуючих, організуючих і структуруючих аспектах світорозуміння і самосвідомості. Головне питання конструктивізму P. Watzlawick сформулював так: *«Як ми знаємо, що те, що ми знаємо, ми знаємо?»*³⁵. Те, як це розуміється у кожному конкретному випадку і які з цього випливають висновки, визначає вид конструктивізму.

Одним із найпотужніших різновидів конструктивізму є *соціальний конструктивізм*. Соціальний конструктивізм – це напрям у соціальних науках, що послідовно протиставляє себе есенціалізму – метафізичному вченню про те, що існують позаісторичні сутності, які визначають категоріальну структуру реальності і не залежать від свідомості людей. Соціальний конструктивізм визнає першочергову роль дискурсу (мови і способів інтерпретації світу) і взаємовідносин між людьми у конструюванні ними знання, реальності і власного «я». Його головна мета – виявлення способів, за допомогою яких соціальні суб'єкти – індивіди і групи людей – беруть участь у творенні соціальної реальності. Тому головна увага тут приділяється

³³ Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский. – С. 35. – URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20...ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

³⁴ Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии: научно-теоретический журнал / РАН. – Москва, 2011. – № 6. – С. 75-81.

³⁵ Dell P.F. The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism) // Family Process. – 1985. – Т. 24. – № 2. – С. 287-290.

вивченню шляхів створення людьми соціальних феноменів, які потім інституалізуються і перетворюються на традиції.

Уже Р. Berger і Т. Luckmann доводили, що будь-яке знання отримується і підтримується завдяки соціальним взаєминам. Коли люди спілкуються між собою, то вони впевнені, що їхнє сприйняття реальності схоже і діють у відповідності із цим переконанням, що тільки закріплює їх базові, повсякденні знання про дійсність. Виходячи з цього, повсякденні знання стають продуктом домовленості між людьми, своєрідними соціальними конструктами. *Соціальний конструкт – це ідея, яка сприймається як природна і очевидна тими, хто її приймає, залишаючись при цьому штучно створеним артефактом, що належить певній культурі або спільноті.* У результаті, будь-які типології, системи цінностей і соціальні утворення сприймаються людьми як частина об'єктивної реальності. При цьому людина зберігає вибірковість щодо соціальних конструктів, приймаючи одні й відкидаючи інші. У цьому сенсі і робиться висновок, що реальність перевідтворюється людьми під впливом її інтерпретації і знань про неї, тобто конструюється самим суспільством. Соціальне конструювання реальності – це динамічний процес, що йде постійно.

Соціальний конструктивізм теж має свої різновиди. Але до його загальних, базових положень можна віднести такі³⁶:

- знання – це вибудовування,
- істина множинна,
- критерій «доброго» знання – це придатність.

Усі ці положення мають ключове значення для організації освітньої практики. Якщо знання (тут цілком правомірно додати і цінності) – це вибудовування, тобто результат наших інтерпретацій і домовленостей, то вони не можуть пропонуватися і здобуватися в освітньому процесі як вже готові істини. Їх здобуття має бути цілеспрямованим, активним і творчим процесом виявлення і вираження смислу і значення певної інформації про світ.

Якщо знання завжди «заплямовані людською суб'єктивністю» – обумовлені культурно й історично, залежать від індивідуального і колективного досвіду, від особливостей людського організму, когнітивних структур, категорій мови, наших дій і комунікації з іншими, то істина є принципово множинною, культурно-історично зумовленою, контекстуальною, ситуативною і навіть альтернативною. Альтернативність істини, за визначенням G. Kelly, полягає в тому, що завжди можливі альтернативні пояснення, теорії, конструкти, способи концептуалізації і презентації подій. Таке розуміння істини орієнтує освітній процес на забезпечення «конструктивного альтернативізму» (як його позначив G. Kelly) – розгляду різних епістемологічних позицій, вивчення різного досвіду, взаємозбагачення різних дискурсів, демократизації і соціального перетворення свідомості усіх учасників освітнього процесу. У цьому пункті соціальний конструктивізм зближується із критичної педагогікою.

На нашу думку, цінності є також своєрідними істинами буття, що визначають у ньому те, що має значущість для всіх і, тим самим, конститує необхідний горизонт загальних значень (Ch. Taylor) нашого життєвого світу на індивідуальному і колективному рівнях. Тому для особистісної інтеріоризації цінностей і формування ціннісного світогляду потрібен такий самий конструктивістський підхід.

Але визнання множинності істини (цінностей – І.С.) загострює проблему визначення її критеріїв (критеріїв загальнозначущого – І.С.). Якщо на думку представників соціального конструктивізму не існує універсальних істин (цінностей – І.С.), які є незалежними від позиції спостерігача, соціальних угод і культурно-історичного контексту, то замість поняття «істинне знання», вони пропонують вживати поняття «добре знання». Критерієм же «доброго» знання пропонується вважати «придатність». Вже Р. Berger і Т. Luckmann наголошували, що не всі альтернативні пояснення є рівноцінними, деякі з них є поганими інструментами. G. Kelly розвинув це положення і ввів поняття «діапазон придатності» – простору реального світу, на якому зазначений конструкт або теорія забезпечує зону корисних дій. По суті, тут застосовується інструментально-прагматичний підхід до визначення критерію істини, або точніше «доброго» знання (універсальних цінностей – І.С.). В освітньому процесі цей критерій можна трансформувати у питання, яке може бути універсальним при розгляді будь-якої теми: що ми виграємо, або що ми втрачаємо від нашого способу життя, який впливає з того чи іншого погляду? Або, як пропонує K. Gergen, треба замислитись над соціальною корисністю теорій,

³⁶ Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский. – С. 39. – URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

що обираються, і при створюванні концепцій визначати їх конкретні соціальні цілі. Ця настанова соціального конструктивізму також повною мірою збігається із ключовою настановою критичної педагогіки.

Ще один впливовий різновид конструктивізму, у якому він отримав своє логічне завершення – це так званий *радикальний конструктивізм*. Центральне місце у ньому займає питання про те, як виникає знання спостерігача про світ, який він сприймає як свій власний світ. Згідно А. Кезіну³⁷, основні філософські твердження радикального конструктивізму можна сформулювати у вигляді наступних тез:

Пізнання — активний процес конструктивної діяльності суб'єкта.

Пізнання має адаптивне значення і націлене на пристосування і виживання.

Пізнання служить організації внутрішнього світу суб'єкта, а не завданням опису об'єктивної онтологічної реальності.

Наукове пізнання в кінцевому підсумку повинно служити практичним цілям.

Якщо представники соціального конструктивізму розробляли переважно певну епістемологічну позицію, то представники радикального конструктивізму додали до неї онтологічний вимір. На їхню думку, узагалі не існує однакової для всіх об'єктивної і незалежної від людей реальності. Вони виходять із того, що жива система сама конструює світ, що вона сприймає, при цьому когнітивні системи як інформаційно замкнуті і самореферентні, тобто здатні до самоопису і аутопоезису³⁸, є такими, що мають здатність до створення ладу завдяки власній активності. У аутопоезисній системі, оскільки вона є інформаційно замкнутою, уявлення про зовнішнє оточення завжди формуються на основі «внутрішніх» станів системи. А оскільки будь-який спостерігач може опинитися в ролі спостережуваного суб'єкта і цей процес зміни спостерігачів може бути фактично нескінченним, то робиться висновок, що «останнього спостерігача» не існує, як не існує і привілейованої системи спостереження, або абсолютного, об'єктивного знання про світ як такий.

Ідеї радикального конструктивізму можна знайти вже у збірці праць «Винайдена дійсність» (1981 р.) за загальною редакцією Р. Watzlawick.

Р. Watzlawick сформулював поняття *комунікативної реальності* та розкрив його таким чином:

- Реальність – продукт людського спілкування, комунікації.

- Реальність принципово множинна, існують її різні версії і варіанти.

- Множинну реальність не можна розглядати як відображення чи репрезентацію якоїсь об'єктивної реальності.

Але, власне, термін «радикальний конструктивізм» був запропонований Ernst von Glasersfeld, який став і головним виразником цього напряму, надавши йому загальнофілософського значення³⁹. Радикальний конструктивізм пропонує нову парадигму філософського розуміння світу: *уся реальність і судження про неї – антропогенні, антропоморфні та аксіологічні. Тобто стверджується, що не існує однакової для всіх об'єктивної і незалежної від людей реальності.*

У своїй праці «Радикальний конструктивізм і викладання» Ernst von Glasersfeld обґрунтовує такі настанови навчання⁴⁰:

«1. Навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення у студентів (сократична маевтика).

2. Для викладача недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також вміти будувати дидактичні ситуації застосовності нового знання (Віко: знати – це знати, як зробити; можна додати – і як використати).

3. Для успішного засвоєння студентами нового складного матеріалу викладач має враховувати базисні «наївні» поняття, якими попередньо володіють студенти, таким чином легше зрозуміти різницю у сприйнятті різними студентами однакового матеріалу (чи цей матеріал несуперечливо узгоджується з «базовим», чи вимагає відмови від попередньо засвоєного, адже студенти – не *tabula rasa*).

³⁷ Кезин А.В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 4. 2004. – С. 3-24.

³⁸ Ідея аутопоезису як здатності живих організмів, зокрема людини, до самовідтворення була запропонована на початку 70-х років чилійськими нейробіологами Humberto Maturana і Francisco Varela. У соціальних науках вона набула поширення завдяки працям німецького соціолога Niklas Luhmann.

³⁹ Глазерсфельд Е. фон. Вступ до радикального конструктивізму // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.

⁴⁰ Глазерсфельд Е. фон. Вступ до радикального конструктивізму // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.

4. Вказівка на помилку без доступної аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації навчання.

5. Слід стимулювати рефлексивне мислення, включно з найпростішими засобами: наприклад, просити описати хід думок (потреба у вербалізації процедурного знання змушує думати над самою думкою». Завершити можна, звернувшись до висновків, що робить у своїй роботі «Соціальне конструювання і педагогічна практика» представник освітнього конструктивізму К. Gergen. Він наголошує, що конструктивізм «не вимагає відмови від традиційних освітніх практик. Усі практики по-своєму конструюють світ, несуть у собі певного роду цінності і прагнуть гарантувати собі майбутнє за рахунок інших»⁴¹. На його думку, соціально-конструктивістський підхід до знання відкриває нові можливості в освіті і «веде до демократизації в обговоренні того, що покладається освітньою практикою, до локалізації навчальних планів, до руйнування дисциплінарних меж, до залучення дисциплінарних дискурсів у соціально релевантні практики, а освітніх практик – у сферу соціальних проблем, і до переходу від предметно- і дитиноцентрованих способів освіти до фокусування на відносинах, що тривають, поки вони мають практичне значення»⁴².

У цілому продуктивність і перспективність соціально-конструктивістського підходу до освітньої практики полягає в тому, що він запрошує різні філософсько-освітні дискурси до продовження дискусії з питань освіти, вбачаючи у цьому великий потенціал для взаємозбагачення, для демократизації освітньої практики і її соціального спрямування, що буде сприяти соціально-продуктивному перетворенню свідомості людей і через це – перетворенню самої суспільної практики.

Теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства

Нова концепція стійкого розвитку як теоретична основа особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти

Відповідно до настанов критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму, освіта, зокрема вища, для того, щоб бути результативною, якісною і ефективною, має здійснюватись на засадах особистісного підходу. Саме особистісний підхід дає можливість активізувати внутрішні ресурси того, хто навчається, для конструювання знань і виявлення та розуміння їх особистого і суспільного значення. Освіта має також обов'язково включати й утримувати в собі соціальний аспект і реалізовувати своє соціальне призначення. Стійкий розвиток є головним фундаментом суспільного розвитку і на рівні окремого соціуму, і на рівні цивілізації в умовах загострення і поглиблення глобальних проблем людства. Як зазначається у преамбулі «Порядку денного 2030», «Цей порядок денний являє собою план дій в інтересах людей, планети і процвітання. Він також спрямований на зміцнення загального миру при більшій свободі. Ми визнаємо, що викорінення бідності у всіх її формах і аспектах, включаючи крайні злидні, є найбільшим глобальним завданням і необхідною умовою сталого розвитку. Усі країни і всі зацікавлені сторони, діючи в рамках спільного партнерства, здійснюватимуть цей план. Ми сповнені рішучості звільнити людство від тиранії убогості і бажаємо зцілити й убезпечити нашу планету. Ми сповнені рішучості зробити сміливі реформаторські кроки, які необхідні, щоб направити світ на більш стійкий шлях. Вступаючи на цей колективний шлях, ми обіцяємо, що ніхто не залишиться позаду. 17 Цілей у сфері стійкого розвитку та 169 завдань, які ми оголошуємо сьогодні, демонструють масштаб і амбітність цього нового універсального порядку денного. Вони прагнуть спиратися на цілі в галузі розвитку, сформульовані в Декларації тисячоліття, і завершити те, чого вони не досягли. Вони спрямовані на реалізацію прав людини для всіх людей і досягнення гендерної рівності і розширення прав і можливостей всіх жінок і дівчаток. Вони є комплексними і неподільними і забезпечують баланс між трьома аспектами стійкого розвитку: економічним, соціальним і екологічним»⁴³.

⁴¹ Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А.М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).

⁴² Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А.М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).

⁴³ Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Запропонований новий універсальний порядок денний, хоча і спирається на попередні концепції стійкого розвитку, які діяли до нього, але і суттєво відрізняється від них. Якщо у попередніх концепціях наголос робився на екологічній складовій, то новий «Порядок денний 2030» наголошує на необхідності *збалансованого* розвитку, який досягається за рахунок інтеграції економічної, соціальної і екологічної складових та збалансованості дій у досягненні поставлених цілей. Як зазначається у преамбулі «Порядку денного 2030», «Цілі і завдання будуть стимулювати дії протягом наступних п'ятнадцяти років у сферах, що мають вирішальне значення для людства і планети:

Люди

Ми сповнені рішучості покласти край бідності та голоду у всіх їх формах і проявах і забезпечити, щоб всі люди могли реалізувати свій потенціал в умовах гідності, рівності і здорового навколишнього середовища.

Планета

Ми сповнені рішучості захистити планету від деградації, у тому числі за допомогою стійкого споживання та виробництва, стійкого управління природними ресурсами та вжиття термінових заходів у зв'язку зі зміною клімату, з тим, щоб вона могла задовольняти потреби нинішнього і майбутніх поколінь.

Процвітання

Ми сповнені рішучості забезпечити, щоб всі люди могли жити в умовах процвітання і благополуччя і щоб економічний, соціальний та технічний прогрес відбувався в гармонії з природою.

Світ

Ми сповнені рішучості зміцнювати мирні, справедливі й інклюзивні суспільства, вільні від страху і насильства. Не може бути стійкого розвитку без миру і миру без стійкого розвитку.

Партнерство

Ми сповнені рішучості мобілізувати кошти, необхідні для здійснення цього порядку денного, на основі активізації глобального партнерства в інтересах стійкого розвитку, заснованого на дусі зміцнення глобальної солідарності, з приділенням особливої уваги потребам найбідніших і найвразливіших верств населення і з участю всіх країн, усіх зацікавлених сторін і всіх людей.

Взаємозв'язок і комплексний характер цілей в галузі стійкого розвитку мають вирішальне значення для забезпечення реалізації мети нового порядку денного. Якщо ми реалізуємо наші прагнення по всьому спектру порядку денного, життя всіх людей буде значно покращене, і наш світ зміниться на краще»⁴⁴.

Виходячи із наведених настанов, нову програму Sustainable Development можна схарактеризувати як цілісну, комплексну, збалансовану та інтегративну, таку, яка має визначену спрямованість і реалізація якої залежить, насамперед від внутрішніх чинників та інтегративних зусиль її виконавців, що надає очікуваним змінам закономірного характеру. Тут ми вжили автентичну англійську назву «Sustainable Development», оскільки в українському дискурсивному контексті перед нами постає проблема перекладу. В офіційних документах вживається поняття «сталий розвиток», тоді як у багатьох наукових дослідженнях такий переклад не вважається цілком адекватним. На нашу думку, більш адекватним щодо автентичного англійського поняття мав би бути переклад «стійкий розвиток». Поясимо свою думку більш докладно.

У цілому, слова «сталий» і «стійкий» є синонімами. Але кожне із них має власні смислові наголоси. Так, в академічному тлумачному Словнику української мови у 11 томах слово «сталий» тлумачиться, насамперед, як такий, «1. Який не змінюється, зберігає той самий склад, розмір, однакову форму, величину і т. ін.; незмінний, постійний»⁴⁵. Але словосполучення «незмінний (тобто сталий) розвиток» постає як певний оксюморон. Адже відповідно до філософського розуміння, розвиток завжди є зміною – це «незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів»⁴⁶.

Тлумачення, значення слова «стійкий» є значно ширшим: «1. Здатний твердо стояти, триматися, не падаючи, не коливаючись; протилежне хисткий. [...] 2. Який довго зберігає і виявляє свої властивості, не піддається руйнуванню, псуванню і т. ін. [...] 3. Для якого характерні стабільність, постійність; сталий. [...] 4. Здатний витримати зовнішній вплив, протидіяти чомусь. [...] Здатний зберігатися, існувати в несприятливих умовах (при змінах температури і т. ін.); витривалий. [...] Який не піддається сторонньому, перев. негативному, впливу (про людину). [...] 5. перен. Який виявляє наполегливість, твердість, непохитність у

⁴⁴ Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transform-our-world>.

⁴⁵ Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 640. — URL: <http://sum.in.ua/s/stalyj>.

⁴⁶ Философский энциклопедический словарь. – Москва: «Советская энциклопедия», 1983. – С. 561.

намірах, поглядах, вчинках, діях і т. ін.; вірний своїм переконанням; незламний. [...] Який ведеться з наполегливістю, твердістю, непохитністю»⁴⁷.

Наведені смислові аспекти слова «стійкий», на нашу думку, значно краще і більш повно розкривають зміст і сенс концепції Sustainable Development і відповідають філософському сенсу поняття «розвиток». Тому в нашому дослідженні ми і живимо переказ «стійкий розвиток».

Ще одна назва, яка відповідає сенсу і змісту нової програми Sustainable Development, – це *збалансований* розвиток. Збалансованість – різних аспектів, різних потреб, різних інтересів різних людей і країн світу, зусиль усієї світової спільноти, які необхідно докласти до впровадження програми у життя, – це наскрізні ідеї усієї програми. Як наголошується у «Порядку денному 2030», «Ми віддані досягненню стійкого розвитку в його трьох вимірах – економічному, соціальному та екологічному – *збалансованим та комплексним чином* (курсив наш – І.С.). [...] Ми сповнені рішучості у період до 2030 року покінчити з убогістю і голодом у всьому світі; боротися з нерівністю всередині країн та між ними; побудувати мирні, справедливі та інклюзивні суспільства; захищати права людини і заохочувати гендерну рівність і розширення прав і можливостей жінок та дівчаток; і забезпечити міцний захист планети та її природних ресурсів. Ми також сповнені рішучості створити умови для сталого, всеосяжного і стійкого економічного зростання, загального процвітання і гідної роботи для всіх з урахуванням різних рівнів національного розвитку і потенціалу. [...] Вступаючи на цей великий колективний шлях, ми обіцяємо, що ніхто не залишиться позаду. Визнаючи, що гідність людської особистості має основне значення, ми хотіли б, щоб цілі і завдання були досягнуті для всіх країн і народів і для всіх верств суспільства»⁴⁸.

Цілісний, комплексний, збалансований та інтегративний характер стійкого розвитку потребує і відповідних зусиль для його забезпечення і впровадження у життя на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному, а також, що не менш важливо, на особистісному. На особистісному рівні мають бути сформовані відповідні ціннісні орієнтації і компетентності, і у вирішенні цього завдання першість належить освіті, зокрема вищій – як тій сфері, де готуються майбутні лідери і професіонали, які й будуть приймати рішення щодо виконання «Порядку денного 2030».

Підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку

В усіх Програмах стійкого розвитку, прийнятих UN, особлива і суттєва увага приділяється освіті. Освіта розглядається і як одна із цілей стійкого розвитку (у «Порядку денному 2030» це 4 цілі), і як засіб впровадження цих програм у життя. Наслідуючи і розвиваючи попередні підходи⁴⁹, The United Nations General Assembly на своїй 57-й сесії 20 грудня 2002 року прийняла резолюцію про проголошення десятирічного періоду, що починається 1 січня 2005 року, десятиліттям освіти в інтересах стійкого розвитку (the United Nations Decade of Education for Sustainable Development, UNDESD)⁵⁰. Метою UNDESD була поставлена інтеграція принципів, цінностей і практик стійкості у свідомість людей, особливо молодого покоління, а через це у їх професійну і повсякденну діяльність і життєдіяльність. Прийняття цього рішення значно інтенсифікувало процес дослідження проблем освіти для стійкого розвитку⁵¹ і, що особливо важливе для нашого дослідження, сприяло інтеграції ідей і програм стійкого розвитку до вищої освіти. Значення такої інтеграції дослідники (Lozano, 2006⁵²; Læssøe et.al.⁵³; Wals, 2009⁵⁴) вбачають у тому, що освіта для стійкого

⁴⁷ Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 710. — URL: <http://sum.in.ua/s/stijkyj>.

⁴⁸ Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

⁴⁹ See: 1/ Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3 – 14 June 1992 (United Nations publication, Sales No. E.93.I.8 and corrigenda), vol. I: Resolutions adopted by the Conference, resolution 1, annex II.

2/ See Report of the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 26 August – 4 September 2002 (United Nations publication, Sales No. E.03.II.A.1 and corrigendum), chap. I, resolution 2, annex.

3/ See United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26 – 28 April 2000 (Paris, 2000).

⁵⁰ Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Second Committee (A/57/532/Add.1)] 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development. – URL: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>.

⁵¹ У березні 2005 року Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ UN «Стратегія освіти для стійкого розвитку». Але заходи, що впроваджувались у цьому зв'язку, переважно локалізувалися на рівні середньої освіти з акцентуванням уваги на екологічних проблемах.

⁵² Lozano R. Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. Journal of Clean Production. 14 (9-11). 2006. – P. 787-796.

розвитку «прагне впровадити і підвищити якість освіти впродовж усього життя, спрямувавши її на здобуття знань, навичок і цінностей, необхідних для стійкого розвитку, і через переорієнтацію навчальних програм (переосмислення, інтеграція, реформування і екологізація освіти в напрямку стійкого розвитку), тим самим підвищуючи поінформованість громадськості шляхом кращого розуміння концепції стійкого розвитку»⁵⁵.

Підсилена увага до впровадження вищої освіти для стійкого розвитку приділяється і в європейських стратегіях стійкого розвитку, які послідовно приймалися і оновлювалися у 2001, 2006 і 2009 роках⁵⁶. Так, у Стратегії 2006 року зазначається: «Освіта є необхідною умовою для просування поведінкових змін і забезпечення всіх громадян ключовими компетенціями, необхідними для досягнення стійкого розвитку. Успіхи у подоланні нестійких тенденцій будуть значною мірою залежати від якісної освіти для стійкого розвитку на всіх рівнях освіти, включаючи освіту з таких питань, як використання енергії і транспортних систем, стійкі моделі споживання і виробництва, здоров'я, компетентні ЗМІ та відповідальне глобальне громадянство»⁵⁷.

Оновлена у 2009 році Стратегія ЄС отримала назву «Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth»⁵⁸. Тут було визначено три ключові пріоритети для «Європи 2020»:

- Розумне зростання: розвиток економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях.
- Стійке зростання: сприяння більш ефективному використанню ресурсів, розвитку більш екологічної та конкурентоспроможної економіки.
- Всеохоплююче зростання: стимулювання економіки з високим рівнем зайнятості, що сприятиме соціальній та територіальній згуртованості.

Усі ці пріоритети для своєї реалізації потребують якісної освіти, зорієнтованої на стійкий розвиток. Але особливо важливе значення така освіта має для першого із них: «Розумне зростання означає зміцнення знань та інновацій як драйверів нашого майбутнього зростання. Це вимагає поліпшення якості нашої освіти, підвищення ефективності наших досліджень, сприяння інноваціям та передавання знань по всьому Союзу, повного використання інформаційно-комунікаційних технологій і забезпечення того, щоб інноваційні ідеї могли бути перетворені в нові продукти і послуги, які створюють зростання, якісні робочі місця і допомагають вирішувати європейські і глобальні соціальні проблеми. Але, щоб досягти успіху, це повинно поєднуватися з підприємництвом, фінансами і акцентом на потреби користувачів і ринкові можливості»⁵⁹.

За останнє десятиріччя і в Європі, і в усьому світі вже був накопичений великий досвід теоретичного осмислення і практичного впровадження вищої освіти для стійкого розвитку. Протягом останніх 20 років була прийнята низка декларацій, присвячених цьому питанню⁶⁰. Особливо важливі кроки у цьому напрямі були зроблені у 2012 році, коли міжнародне освітянське співтовариство під керівництвом UNESCO та United Nations Children's Fund (UNICEF) почали широкі та інтенсивні консультації, щоб визначити майбутній порядок денний у галузі освіти. Цей великий процес завершився the Muscat Agreement⁶¹ (Мускат Угодою), прийнятою на світовій нараді з освіти для всіх – Education for All (EFA) в Омані в травні 2014 року. Тут було представлено загальне бачення освіти на майбутнє і зокрема наголошено: «Ми визнаємо, що майбутні пріоритети розвитку освіти повинні відображати значні соціально-економічні та демографічні перетворення, які відбулися після прийняття цілей в галузі EFA (освіти для всіх) і MDGs (Millennium Development Goals – Цілей розвитку тисячоліття), а також мінливі вимоги до типу та рівня знань, навичок і компетентностей для економіки,

⁵³ Læssøe J., Schnack K., Breitingt S., Rolls S., 2009. Climate Change and Sustainable Development: the Response from Education. A cross-national report from international alliance of leading education institutes. The Danish School of Education. Aarhus University.

⁵⁴ Wals A., 2009. Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009. UNESCO. France.

⁵⁵ Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 308.

⁵⁶ More information see: European Commission. Sustainable Development. – URL: <http://ec.europa.eu/environment/eussd/>.

⁵⁷ European Council, 2006. Review of the EU Sustainable Development Strategy (EU SDS) – Renewed Strategy/ – P. 22. – URL: http://ec.europa.eu/sustainable/docs/sec2005_0225_en.pdf.

⁵⁸ European Council, 2010. Communication from the Commission Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. – URL: <https://biobs.jrc.ec.europa.eu/document/communication-commission-europe-2020-strategy-smart-sustainable-and-inclusive-growth>.

⁵⁹ European Council, 2010. Communication from the Commission Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. – URL: <https://biobs.jrc.ec.europa.eu/document/communication-commission-europe-2020-strategy-smart-sustainable-and-inclusive-growth>.

⁶⁰ Lozano R., Lukman R., Lozano F.J., Huisingh D., Lambrechts W., 2014. Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university systems. Journal of Clean Production. 48. 2013. – P. 10-19.

⁶¹ Global Education for All. Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12 – 14 May 2014. – URL: www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf.

заснованої на знаннях. Тому ми визнаємо, що існує нагальна потреба у новому і перспективному порядку денному в галузі освіти, який завершить незакінчені справи, виходячи за рамки нинішніх цілей з точки зору глибини і охоплення, а також надасть людям розуміння компетенцій і цінностей, які їм необхідні для вирішення багатьох проблем, з якими стикаються наші суспільства і економіки»⁶².

Тема «2030 Порядок денний для стійкого розвитку» в останні роки активно впроваджується науковими установами, науково-дослідними спільнотами та закладами вищої освіти в усьому світі. Тут можна навести приклади тільки деяких із них: University of Copenhagen (Данія), Keio University (Японія), Ludwig-Maximilians-Universität München (Німеччина), Uppsala universitet (Швеція), University of Sydney (Австралія), Universität Wien (Австрія), European University Association (ЄС), Harvard University (США), University of Oxford (Велика Британія) та багато інших.

Університети не тільки активно імплементують концепцію стійкого розвитку до своєї місії, розвивають різноспрямовану активність у цій царині, але і створюють мережі освіти для стійкого розвитку. На думку дослідників, мета освіти для стійкого розвитку в університетах полягає в тому, щоб випускники у їх майбутньому професійному житті брали до уваги соціальні, екологічні і економічні аспекти у збалансованому вигляді і враховували їх при прийнятті рішень, ідентифікуючи те, що потрібно змінити, і втілювали в життя те, що потрібно змінити⁶³. Для досягнення цієї мети заклади вищої освіти мають акцентувати увагу на впровадженні інтердисциплінарних підходів, що стимулюють системне і складне мислення, на встановленні більш тісних взаємозв'язків у викладанні економіки, соціальних і екологічних дисциплін, оскільки це передбачається інтегративним характером самого стійкого розвитку, і, звісно, приділяти підсилену увагу ціннісним вимірам освіти.

Існують різні інституційні та педагогічні підходи до впровадження освіти для стійкого розвитку в життя університетів. Дослідники виділяють такі основні напрями впровадження: «1) Стійкість (sustainability) у політиці, плануванні та адмініструванні, 2) освіта (курси і навчальні програми), 3) дослідження, 4) діяльність кампуса університету, 5) інформаційно-пропагандистська діяльність та послуги, 6) оцінка та звітність»⁶⁴.

При впровадженні освіти для стійкого розвитку заклади вищої освіти приділяють особливу увагу таким аспектам: «i) відповідні результати навчання студентів; ii) навчальні плани і методи оцінки курсів; iii) усунення бар'єрів; iv) зміна парадигм викладання; v) розвиток соціальних компетенцій; vi) навичок спілкування й відносин з громадами, та vii) поглиблення їх залученості на місцевому і регіональному рівнях»⁶⁵.

У цілому можна виділити два найбільш загальні підходи до розроблення концепцій вищої освіти для стійкого розвитку і їх впровадження у життя – інституційний та особистісний. Їх розділення є достатньо умовним – вони відрізняються своїми наголосами, але в кінцевому рахунку є взаємодоповнювальними. Перший підхід акцентує увагу на інституційних аспектах впровадження освіти для стійкого розвитку в життя і діяльність закладів вищої освіти, а другий – на тих компетентностях і результатах навчання, які мають бути здобутими у результаті такого впровадження. Взаємодоповнювальність цих підходів полягає в тому, що інституційні зміни у бажаному напрямі стійкого розвитку не можуть бути успішними без світоглядної трансформації усіх суб'єктів освітньої діяльності щодо визнання цінності і цінностей стійкого розвитку. Лідери інституційних змін повинні володіти також і необхідними компетентностями для інтеграції ідей стійкого розвитку в усі функції закладу вищої освіти. У свою чергу, для формування відповідної цілям стійкого розвитку системи світоглядних і ціннісних орієнтацій, відповідної системи компетентностей потрібні інституційні зміни на рівні політики, планування та адміністрування, на рівні організації освітнього процесу і нового змісту освітніх програм, на рівні діяльності кампусу, на рівні оцінювання і звітності тощо. Таким чином, розведення інституційного та особистісного підходів є доцільним більше на теоретичному рівні, оскільки дозволяє сфокусувати дослідницьку увагу на певному аспекті системної проблеми вищої освіти для стійкого розвитку. На рівні ж практичної діяльності більш доцільним є інтегративний – системний і комплексний підхід, який спрямований на інтеграцію освіти для стійкого розвитку в інституційне і особистісне лідерство. У таблиці, яку

⁶² Global Education for All. Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12 – 14 May 2014. – P. 2. – URL: www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf.

⁶³ Holm T., Sammalisto K., Vuorisalo T. Education for sustainable development and Quality assurance in universities in China and the Nordic countries: a comparative study. *Journal of Cleaner Production* 107 (2015). – P. 529.

⁶⁴ Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // *Journal of Cleaner Production* 106 (2015). – P. 309.

⁶⁵ Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // *Journal of Cleaner Production* 106 (2015). – P. 309.

ми наводимо нижче, представлено дуже корисний, на нашу думку, алгоритм такої інтеграції. Ця таблиця є узагальненим досвідом Leuven University College щодо імплементації моделі вищої освіти для стійкого розвитку⁶⁶. Саму таблицю взято зі статті E. Verhulst, W. Lambrechts⁶⁷.

Таблиця

Leuven University College – implementation model for sustainable higher education			
Stepstone 1. Vision			
Horizontal Integration of sustainability in the general vision		Vertical Defining a specifical vision of sustainable development	
↓			
Stepstone 2. Mission			
Signing a (local, national or international) sustainability character		Define a specific mission for sustainable higher education in the university	
↓			
Stepstone 3. Steering committes			
Bbroad option: central sustainability coordinator	Decentral option: local sustainability coordinators	Combine option: central and local	Cross-sectoral option: coordinator+existings committesc
↓			
Stepstone 4. Integration strategies			
General			
Policy planning:preparate policy instruments to support integration of sustainability min education, research, outreach and operations		Communication about efforts in sustainability Make communication process sustainable	Networking: local, regional, national en international cooperation
Specific			
Education: Content – education «about» sustainability in education, research, outreach and operations		Research and outreach: Content focus – ‘about’ Methodological focus – ‘for’	Operations: Social corporate responsibility Holistic notion of «triple P»
↓			
Stepstone 5. Evaluation			
Quantative indicators		Qualitative indicators	
↓			
Stepstone 6. Reporting			
↓			
[Stepstone 7. Certification and accreditation]			

При здійсненні інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне (університетське) лідерство, доцільно прийняти до уваги фактори, які, на думку дослідників, заважають такій інтеграції, а саме:

«Брак підтримки. Локальні лідери стійкого розвитку не завжди відчувають підтримку колег чи тих, хто визначає політику, якщо вони не бачать релевантності теми університетському коледжу.

Брак ресурсів. Дуже важливим фактором опору був брак ресурсів для проектів стійкого розвитку [...].

Втома від стійкості (sustainability-fatigue). Після декількох років деякі люди відчували своєрідну «втому від стійкості». Люди не люблять концепцію стійкого розвитку або історію невизначеності і обережності, яка за своєю суттю пов'язана зі стійким розвитком.

⁶⁶ Lambrechts W., Van den Haute H., Vanhoren I., 2009. Duurzaam hoger onderwijs. Apple voor verantwoord onderrichten, onderzoeken en ondernemen (Sustainable higher education. Appeal for responsible education, research and operations), Leuven, Lannoo Campus.

⁶⁷ Verhulst E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 197.

Демотивація. Локальні лідери стійкого розвитку стають демотивованими після того, як їх проект закінчився, тому що не має (фінансової) підтримки продовжувати пов'язані проекти, розуміючи, що мало що змінилося після того, як вони закінчили проект...»⁶⁸.

Певною мірою подолати ці перешкоди, а також стимулювати інтерес і активність у напрямку інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне лідерство може комунікація з питань стійкості. Тут можуть бути застосовані такі форми⁶⁹:

- «Семінари і круглі столи для студентів, присвячені стійкому розвитку і пов'язаним питанням.
- Ініціативи з підвищення кваліфікації персоналу.
- Внутрішня комунікація на платформі внутрішньої комунікації.
- Зовнішня комунікація через прес-релізи про ініціативи зі стійкого розвитку».

Комунікація з питань стійкості має спрямовуватися на пробудження у студентів і викладачів свідомого ставлення до питань, пов'язаних зі стійким розвитком. Причому дуже важливо, щоб таке усвідомлення поширювалось на розуміння ними зв'язків між стійкістю та вибором персонального способу життя, продукувало відповідальне споживання, зокрема і під час навчання у закладі вищої освіти. Останнє може утворювати додаткову мотивацію в усіх учасників освітнього процесу на закріплення власного більш стійкого способу життя в усіх сферах діяльності та життєдіяльності.

Університети та інші заклади вищої освіти мають поширювати свою активність, пов'язану із «Порядком денним 2030», поза межі своїх аудиторій, долучаючи до вирішення питань стійкого розвитку громадськість і громадські організації, і самі брати участь у різних соціальних ініціативах. Така активна, конструктивна роль у просуванні місцевих ініціатив з «Порядку денного 2030» може бути важливою формою реалізації соціальної місії ЗВО і сприяти стійкому розвитку місцевих громад.

Інтеграція «Порядку денного 2030» в інституційне та особистісне лідерство може бути розглянута і як форма активізації інтернаціоналізації вищої освіти, і як чинник, що стимулює цю інтернаціоналізацію. Стійкий розвиток є міжнародним і глобальним порядком денним. Тому залучення ідей стійкого розвитку до освітніх програм і навчальних курсів можна розцінювати як внутрішню інтернаціоналізацію, «інтернаціоналізацію вдома». Залучення до міжнародних дослідницьких мереж з проблем стійкого розвитку буде сприяти як інтернаціоналізації дослідницької та освітньої діяльності університетів, науковців, викладачів, так і сприяти досягненню однієї із цілей стійкого розвитку (17 ціль) – зміцнення засобів здійснення та активізація роботи у рамках Глобального партнерства в інтересах стійкого розвитку.

Висновки

У розділі проаналізовано і визначено теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та теоретичні основи їх ціннісних вимірів.

Обґрунтовано, що особистісно орієнтована ціннісна освіта є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації, узагальнені у «Порядку денному 2030». Від освіти, її ціннісних засад і реалізації її ціннісного потенціалу залежить стійкий розвиток суспільства.

Визначено, що освіта для стійкого розвитку має бути не просто відповідним чином профільована і зорієнтована на формування відповідних професійних компетентностей. Вона має бути пронизана новим ціннісним дискурсом стійкості. Ціннісний вимір є фундаментальним і наскрізним для концепції стійкого розвитку і він має бути наскрізним у вищій освіті для стійкого розвитку.

Для «освіти майбутнього» затребуваними є інтеграція особистісного і ціннісного підходів. Причому у цій інтеграції ціннісний підхід є провідним, оскільки він визначає, яку саме особистість, які саме особистісні якості і особистісні світоглядні орієнтації мають бути сформовані і розвинуті у процесі освіти.

Обґрунтовано, що освіту для стійкого розвитку треба розвивати і впроваджувати як інтегровану концепцію освітньої програми, а не як окрему програму, захід або доповнення до освітньої програми. Вища освіта для стійкого розвитку має бути не стільки «інформаційно-знанневою», скільки «ціннісно-конструктивною, і бути спрямованою на формування в особистості спроможності здійснювати продуктивний і

⁶⁸ Verhulst, E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 199.

⁶⁹ Verhulst, E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 199.

свідомий вибір на користь цінностей стійкого розвитку для того, щоб ухвалювати відповідальні і виважені рішення щодо нашого колективного та індивідуального життя і майбутнього. Вища освіта для стійкого розвитку має бути пріоритетно спрямована на зміцнення міжкультурного взаєморозуміння, соціальної згуртованості та соціальної інтеграції. Вона має спиратися на цінності гідності, свободи, рівності, солідарності, толерантності, поваги до природи, спільної відповідальності, які покладені в основу концепції стійкого розвитку, і активно формувати їх у свідомості всіх учасників освітнього процесу, громадян у цілому.

Визначено, що ключові настанови критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму мають фундаментальне значення для розроблення і запровадження особистісного і ціннісного підходів у вищу освіту для стійкого розвитку суспільства і, особливо, для їх інтеграції. Лише через партнерство і діалог, виявлення і реалізацію соціального значення і призначення освіти можливе формування вільного і відповідального суб'єкта соціальної дії і власної життєтворчості, критична інтеріоризація знань і цінностей та їх інтеграція у структуру власної особистості і життєдіяльності, а не їх абстрактне і формальне сприйняття.

Відповідно до настанов критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму, освіта, зокрема вища, для того, щоб бути результативною, якісною й ефективною, має здійснюватися на засадах особистісного підходу. Саме особистісний підхід дає можливість активізувати внутрішні ресурси того, хто навчається, для конструювання знань і цінностей, виявлення та розуміння їх особистого і суспільного значення.

На підставі аналізу міжнародних і національних офіційних документів, присвячених стійкому розвитку, визначено головні риси нової концепції стійкості. Нову програму Sustainable Development схарактеризовано як цілісну, комплексну, збалансовану та інтегративну, таку, яка має визначену спрямованість і реалізація якої залежить насамперед від внутрішніх чинників та інтегративних зусиль її виконавців, що надає очікуваним змінам закономірного характеру.

Обґрунтовано доцільність і правомірність перекладу назви Sustainable Development не як «сталий розвиток», а як стійкий і збалансований розвиток.

Цілісний, комплексний, збалансований та інтегративний характер стійкого розвитку потребує і відповідних зусиль для його забезпечення і впровадження у життя на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному, а також, що не менш важливо, на особистісному. На особистісному рівні мають бути сформовані відповідні ціннісні орієнтації і компетентності і у вирішенні цього завдання першість належить освіті, зокрема вищій – як тій сфері, де готуються майбутні лідери і професіонали, які й будуть приймати рішення щодо виконання «Порядку денного 2030».

Проаналізовано основні підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку. Виділено два найбільш загальні підходи до розроблення концепцій вищої освіти для стійкого розвитку і їх впровадження у життя – інституційний та особистісний. Обґрунтовано, що їх розділення є достатньо умовним – вони відрізняються своїми наголосами, але в кінцевому рахунку є взаємодоповнювальними. Перший підхід акцентує увагу на інституційних аспектах впровадження освіти для стійкого розвитку в життя і діяльність закладів вищої освіти, а другий – на тих компетентностях і результатах навчання, які мають бути здобутими у результаті такого впровадження. Взаємодоповнювальність цих підходів полягає в тому, що інституційні зміни у бажаному напрямі стійкого розвитку не можуть бути успішними без світоглядної трансформації усіх суб'єктів освітньої діяльності щодо визнання цінності і цінностей стійкого розвитку. Лідери інституційних змін повинні володіти також і необхідними компетентностями для інтеграції ідей стійкого розвитку в усі функції закладу вищої освіти. У свою чергу, для формування відповідної цілям стійкого розвитку системи світоглядних і ціннісних орієнтацій, відповідної системи компетентностей потрібні інституційні зміни на рівні політики, планування та адміністрування, на рівні організації освітнього процесу і нового змісту освітніх програм, на рівні діяльності кампусу, на рівні оцінювання і звітності тощо.

Визначальним напрямом впровадження вищої освіти для стійкого розвитку у ЗВО є її інтеграція в інституційне (університетське) лідерство. Розглянуто апробовану в Leuven University College модель такої інтеграції, яка включає до себе 7 кроків: інтеграцію стійкості до візії і місії закладу, створення комітетів (координаторів), розроблення інтегративної стратегії, евалюація, звітування, сертифікація та акредитація. На нашу думку, у цій моделі запропоновано алгоритм інтеграції, який доцільно використовувати усім ЗВО.

Виявлено фактори, що перешкоджають інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне лідерство. І можливі засоби їх нейтралізації. Одним із них є комунікація з питань стійкості. Вона має спрямовуватися на пробудження у студентів і викладачів свідомого ставлення до питань, пов'язаних зі стійким розвитком. Причому дуже важливо, щоб таке усвідомлення поширювалось на розуміння ними зв'язків між стійкістю та вибором персонального способу життя, продукувало відповідальне споживання, зокрема і під час навчання у закладі вищої освіти. Останнє може утворювати додаткову мотивацію в усіх

учасників освітнього процесу на закріплення власного, більш стійкого способу життя в усіх сферах діяльності та життєдіяльності.

Університети та інші заклади вищої освіти мають поширювати свою активність, пов'язану із «Порядком денним 2030» поза межі своїх аудиторій, долучаючи до вирішення питань стійкого розвитку громадськість і громадські організації, і самі брати участь у різних соціальних ініціативах. Така активна, конструктивна роль у просуванні місцевих ініціатив з «Порядку денного 2030» може бути важливою формою реалізації соціальної місії ЗВО і сприяти стійкому розвитку місцевих громад.

Інтеграція «Порядку денного 2030» в інституційне та особистісне лідерство може бути розглянута і як форма активізації інтернаціоналізації вищої освіти, і як чинник, що стимулює цю інтернаціоналізацію, оскільки стійкий розвиток є міжнародним і глобальним порядком денним.

Вивчення досвіду різних країн щодо розроблення і впровадження стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації вищої освіти дозволить визначити і обґрунтувати релевантні потребам стійкого розвитку українського суспільства стратегічні пріоритети і принципи реформування вищої освіти. Рецепція і подальша імплементація світового і європейського досвіду розроблення і впровадження стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку може суттєво збагатити українську освітню практику.

Розділ IV.
Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства: теоретичні основи

*Оксана Шипко,
науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України*

Постановка проблеми

У світлі концепції стійкого розвитку, яка нині є базовою для суспільства, освіту визнано ключовим інструментом реалізації Цілей стійкого розвитку (далі – ЦСР). У програмних документах глобального та національного рівнів освіта виділяється як самостійна ціль, разом із тим її потенціал має використовуватися для досягнення кожної з інших цілей стійкого розвитку. На цьому зокрема наголошується в рекомендаціях UNESCO: «Освіта – це одночасно самостійна ціль і засіб для досягнення всіх інших ЦСР. Вона є не тільки невід’ємною частиною, а й ключовим фактором сталого розвитку. У зв’язку з цим вона є найважливішою галуззю з точки зору реалізації ЦСР»¹.

Важлива роль освіти визначається сприянням добробуту як окремої людини, держави, так і планети загалом. Сьогодні вона покликана «допомогти людям XXI століття у вирішенні складних проблем і реалізації їх сподівань, сприяти формуванню у них правильних ціннісних орієнтирів і практичних навичок, які стануть запорукою сталого інклюзивного економічного зростання і мирного спільного життя»².

Цілі стійкого розвитку, або як їх ще називають «глобальні цілі», затверджені у 2015 році програмним документом ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року»³ – це «загальний заклик до дій, спрямованих на те, щоб покінчити з бідністю, захистити планету і забезпечити мир і процвітання для всі людей у світі» «з метою стабільного підвищення якості життя для майбутніх поколінь»⁴. Вони «мають комплексний та неподільний характер і забезпечують зрівноваження трьох вимірів сталого розвитку: економічного, соціального та екологічного»⁵. Передбачається, що ці Цілі та завдання будуть включені до порядку денного усіх держав: «Цей план реалізовуватимуть усі країни та всі зацікавлені сторони, що діятимуть на засадах співробітництва і партнерства»⁶.

В Україні у 2017 році Урядом представлено Національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»⁷, у якій глобальні Цілі стійкого розвитку адаптовано до специфіки національного розвитку.

У проєкті «Стратегії сталого розвитку України до 2030 року» метою визначається «забезпечення високого рівня та якості життя населення України, створення сприятливих умов для діяльності нинішнього та майбутніх поколінь та припинення деградації природних екосистем шляхом впровадження нової моделі економічного зростання, що базується на засадах сталого розвитку. Досягнення цієї мети відповідає

¹ Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

² Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

³ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

⁴ Що таке цілі сталого розвитку? – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>

⁵ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

⁶ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

⁷ Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». – URL: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvityi/un-in-ukraine-publications/4203-2017-natsionalna-dopovid-tsili-staloho-rozvytku-ukraina-iaka-vyznachaie-bazovi-pokaznyky-dlia-dosiahnennia-tsilei-staloho-rozvytku-tssr>

світоглядним цінностям і культурним традиціям українського народу та міжнародним зобов'язанням України»⁸.

Досягти визначених амбітних цілей, на нашу думку, не можливо без здійснення ефективної комунікації, адже саме комунікація є засобом розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи осмислення проблем, пошук шляхів їх розв'язання, соціальну еволюцію. Зокрема, R. Munch зазначає, що «життя суспільства у стратегічному відношенні визначається комунікацією»⁹. Комунікація є необхідною складовою розвитку суспільства на засадах стійкості, яка здійснює вплив на всі сфери суспільного життя. Завдяки комунікації виникають нові партнерські зв'язки, трансформується ціннісна система суспільства і суспільна свідомість, формуються механізми впливу на розвиток суспільства з позицій стійкого розвитку.

Відповідно до нової місії освіти комунікація має бути зорієнтованою на досягнення цілей стійкого розвитку, зокрема у частині її змістовного наповнення, застосування педагогічних практик, що сприятиме формуванню певного способу мислення громадян, насамперед молодого покоління, здатного усвідомити власну відповідальність та змінити майбутнє. В умовах інтернаціоналізації можливості її здійснення розширюють сучасні засоби комунікації, тому одним із шляхів упровадження принципів стійкого розвитку в системі вищої освіти є ефективне використання їх потенціалу, що сприятиме налагодженню партнерських зв'язків.

Ключові поняття

Проблема дослідження комунікації активізувалася з переходом людства в середині минулого століття від «парадигми свідомості» до «парадигми мови та комунікації»¹⁰. Саме в цей час у науковій думці починає укорінюватися поняття «комунікація». У наш час стрімкий розвиток технологічної культури ще більше посилив науковий інтерес до комунікації як до проблеми, зокрема активізувалися пошуки нових підходів та можливостей до розуміння сутності та ролі комунікації, стратегій, практик у сучасному освітньому сегменті суспільства.

У сучасній науковій літературі не простежується єдиного підходу до дослідження феномену комунікації, про що свідчить велика кількість визначень цього поняття. Однак кожне з них охоплює певний бік явища, даючи більш глибоке розуміння комунікації. Відносно такої кількості дефініцій український дослідник комунікації Г. Почепцов зауважує, що «не варто перейматися тим, що існує сотня дефініцій»¹¹.

У дослідженнях проблеми комунікації, що відбувалися на міждисциплінарній основі, еволюційно простежуються декілька етапів. Так, комунікація розглядалася як передавання інформації, як людська взаємодія, як соціальний процес, як тип взаємодії між людьми, як спосіб людської самореалізації, як суспільний феномен тощо. Детальніше еволюцію дослідження проблеми комунікації описано в роботі С. Іщука¹².

У тлумаченні терміну «комунікації» Н. Яловега¹³ виокремлює п'ять підходів: лінгвістичний, філософський, психологічний, соціальний та економічний. Для лінгвістичного підходу характерним є розуміння комунікації як способу передавання інформації, для філософського – лише як акту спілкування, для психологічного підходу комунікації є процесом обміну продуктами психічної діяльності – як засіб спілкування та передавання інформації, соціальний підхід розглядає комунікацію в контексті взаємовідносин між людьми, обміну соціальною інформацією та впливу на об'єкти, економічний підхід визначає комунікацію як обмін інформацією з метою ділових стосунків, співробітництва, досягнення цілей, здебільшого економічного характеру. Н. Яловега робить висновок, що терміном «комунікації» характеризують різні процеси та для чіткого окреслення їх сутності пропонує власне узагальнене визначення: «Комунікації – це організація

⁸ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

⁹ Романенко Є. Комунікація як необхідна складова розвитку сучасного суспільства // Демократичне врядування. – 2012. – Вип.9. – С. – URL: http://vivacademy.com/vidavnistvo_1/visnik9/fail/Romanenko.pdf

¹⁰ Висоцька О.Є. Засоби та форми комунікації як «дзеркало» світосприйняття людини. – URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11498.html>

¹¹ Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с.

¹² Ішук С.М. Інтернет-комунікації в контексті культури інформаційного суспільства: автореферат ... канд. філос. наук. – URL: http://vuzlib.com.ua/articles/book/9387-%D0%86nternet-komun%D1%96ka%D1%81%D1%96%D1%97_v_ko/1.html

¹³ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

процесу зв'язку індивідів та суспільства через зустрічне переконання і спонукання для створення гармонійних, взаємовигідних соціально-економічних відносин між ними»¹⁴.

Філософський енциклопедичний словник¹⁵ визначає комунікацію у широкому сенсі «як людську взаємодію у світі. У сучасній філософії термін використовується передусім як ознака конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, яка розгортається на основі толерантності й порозуміння».

Розуміння комунікації в освіті не зводиться лише до процесу навчання. Воно є багатоаспектним – як спілкування, взаємодія, зв'язок між різними суб'єктами, інформаційний обмін, як спосіб обміну знанням, досвідом тощо. Освіта не лише в її процесуальному, але й у ціннісному, результативному, системному аспектах розуміння пов'язана з комунікацією¹⁶. Саме в комунікації реалізується цільове розуміння освіти. Від комунікації залежить результат, а оцінювання ефективності комунікації відбувається з урахуванням результату. Система освітніх елементів має бути побудованою з урахуванням багатоаспектності й особливостей сучасної комунікації в закладі вищої освіти. Зокрема, комунікації в освіті мають бути спрямовані на забезпечення таких принципів¹⁷:

- діалогічності (визначає основний режим і характер комунікацій в освітньому процесі як відкритої взаємодії і постійного обміну смислами, поглядами, ідеями в межах завдань підготовки);
- співробітництва (передбачає постійний спільний режим вирішення освітніх завдань в комунікаціях у партнерських позиціях);
- персоналізації (означає спрямованість комунікацій на розвиток особистісних ресурсів суб'єктів навчання, врахування їх індивідуальних і психологічних особливостей, особистісний підхід у навчанні);
- предметності (передбачає чітку концентрацію і побудову комунікацій навколо відповідного змісту освіти, в рамках освітніх програм, циклів, курсів тощо);
- академічності (означає режим і форми грамотної побудови комунікацій відповідно до класичних традицій і правил культури спілкування, оперування науковою інформацією тощо).

Термін «стратегія» запозичений з військової науки і означає «область воєнного мистецтва, що включає теорію і практику ведення війни, воєнних кампаній і великих бойових операцій»¹⁸, у ширшому розумінні – «це мистецтво планування чи керівництва, базоване на правильних далекоглядних прогнозах»¹⁹. Застосовується термін досить широко – як план, принцип поведінки, позиція, перспектива, прийом, і поширюється не тільки на рівень організації, але й на рівень комунікативного акту, що відповідає сучасній практиці комунікативної взаємодії²⁰.

У психолого-педагогічному осмисленні комунікаційна стратегія – це «представлений в технології ціннісно-смиловий намір і його здійснення, тобто вибір простору, типу взаємодії, сукупності смислів, які транслюються, відносно яких будується система передавання знань»²¹.

Комунікаційна стратегія формується на основі місії і стратегії розвитку організації. Основний сенс комунікаційної стратегії полягає в тому, щоб забезпечити ефективну взаємодію освітньої організації з цільовою аудиторією на основі чітко визначених цілей і завдань, продуманої програми і планів її реалізації. Початком для розроблення комунікаційної стратегії є комунікаційна політика – «концепція позиціонування освітньої організації, цілей і завдань взаємодії з громадськістю, бренду»²². Комунікаційна стратегія, з одного боку, передбачає інформаційний вплив на цільову аудиторію, з іншого боку, – обов'язковим є отримання

¹⁴ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

¹⁵ Філософський енциклопедичний словник. – URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiEtuqn5tTgAhVsp4sKHWEWCHgQFjAAeqQlChAC&url=http%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FShynkaruk_Volodymyr%2FFilosofskyi_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf&usg=AOvVaw0kwkvHUGSrlEvMGupa_TO

¹⁶ Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

¹⁷ Шутенко А.И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11(55). – С. 573-586.

¹⁸ Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. – URL: http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf

¹⁹ Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. – URL: http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf

²⁰ Кравец М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

²¹ Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

²² Коммуникационная стратегия. – URL: http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

зворотного зв'язку від неї. Єдність цих складових дає підстави говорити про комунікаційну стратегію освітньої організації як про систему²³.

Отже, під комунікаційною стратегією ми розуміємо широкомасштабну та довгострокову програму взаємодії освітнього закладу з цільовими аудиторіями. Формування комунікаційних стратегій у вищій освіті визначають, з одного боку, сучасні тенденції розвитку суспільства на засадах стійкості, з іншого – підвищення рівня конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти та системи вищої освіти в цілому як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках освітніх послуг, що викликано розвитком ринкових відносин у державі та інтеграцією України в світове ринкове товариство, інтернаціоналізацією освітніх послуг. Далі розглянемо ці напрямки більш докладно.

Комунікація у вищій освіті на основі принципів стійкого розвитку

Найважливіше значення для досягнення всіх цілей, визначених «Порядком денним 2030», має освіта, якій присвячено окрему ціль – Ціль 4, спрямовану на «забезпечення всеохопної і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»²⁴. При цьому «кожний уряд устанавлює власні національні завдання, керуючись глобальним рівнем устремлень, але враховуючи національні умови»²⁵.

У вступній частині Закону України «Про освіту»²⁶ визначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави», а метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору», відповідно комунікаційні стратегії вищої освіти мають бути зорієнтованими на сприяння розвитку особистості та її компетентностей, необхідних у майбутній діяльності з метою забезпечення стійкого розвитку суспільства.

Освіта в інтересах стійкого розвитку – це не лише набуття знань, а насамперед навчання й виховання на засадах стійкого розвитку, яке має починатися з дитинства і тривати впродовж усього життя людини. Освіта для стійкого розвитку «передбачає зміни в навчальному процесі, що стосуються викладачів, учнів та управління освітою: для викладачів – це перехід від передачі знань до створення умов для їх активного засвоєння та отримання практичного досвіду; для учнів – це перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення; для керівництва навчальним закладом – це зміни у використанні ресурсів закладом, впровадження принципів сталості та демократизації в управління, налагодження діалогу із зацікавленими групами населення. Створюється освітнє середовище, де можливо: висловлювати та відстоювати власну точку зору; робити свідомий вибір між альтернативами; відповідати за свій вибір та прогнозувати його наслідки; слухати та розуміти інших; вчитися поважати демократичні рішення; розв'язувати конфлікти цивілізовано; вчитися домовлятися та взаємодіяти»²⁷.

Тобто сучасна освіта має бути неперервною, неформальною і всеохопною. Враховуючи глобальні проблеми на шляху до стійкого розвитку, такі як зміна клімату, природні катастрофи, бідність і голод тощо, студенту важливо не тільки отримати знання, а насамперед формувати нове мислення й навички, необхідні для існування в непередбачуваному майбутньому.

²³ Коммуникационная стратегия. – URL: http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

²⁴ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

²⁵ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

²⁶ Про освіту: Закон України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

²⁷ Непеїна Г.В. Роль освіти в забезпеченні сталого розвитку людства. – URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2017/293-281-8.pdf>

Освіта – це комунікація, взаємодія учасників, у якій кожен впливає на результат. Співпраця викладача і студента як основних учасників комунікації у вищій освіті у сучасних умовах набуває нових рис. Викладач для студента стає не просто джерелом знань, а його партнером і помічником. До того ж успішна комунікація між студентом та викладачем відбувається тоді, коли викладач впливає на студента не лише змістом лекцій з відповідного предмета, а володіє комунікативними, психологічними навичками, розкривається як особистість, репутація й авторитет якої значною мірою залежить від поведінки, звичок, ставлення до інших. Підвищенню якості комунікації та отриманню позитивного результату навчання сприяє налаштованість учасників на діалог, спілкування без примушень і наказів.

Як показують дослідження, «обсяг знань, умінь і навичок не гарантує високого професійного рівня спеціаліста. Тому сьогодні розробляються нові підходи до аналізу, оцінювання і управління якістю освіти, особистісно орієнтовані технології, які дають змогу підготувати компетентного, такого, що усвідомлює і розвиває свої особистісні якості і вміння, спеціаліста, який володіє своїми особистісними ресурсами, здатний ефективно вирішувати професійні завдання в умовах динамічної зміни вимог до діяльності»²⁸. Впровадження нових методів навчання передбачає перехід від викладання до активного пізнання, коли студенти самі моделюють складні ситуації і навчаються долати їхні негативні наслідки, розвивають складне мислення, всебічно оцінюють інформацію, вчаться знаходити вирішення питань в умовах суперечливості і невизначеності, отримувати знання шляхом власних досліджень тощо. Така комунікаційна стратегія в системі вищої освіти створює найкращі умови для розвитку творчої діяльності студента, формування його особистості, сприяє психологічному комфорту і формує комунікативні навички спілкування, що є актуальним для реалізації цілей стійкого розвитку суспільства.

Оскільки «для розв'язання численних проблем розвитку будуть потрібні нові знання, уміння та компетентності, необхідні для глибокого розуміння складних проблем і вирішення взаємопов'язаних питань суспільного життя»²⁹, необхідно сприяти «запровадженню в Стандарти освіти всіх рівнів і спеціальностей загальних компетентностей з розуміння проблематики переходу суспільства до сталого розвитку. Університети та інші навчальні заклади повинні забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців з необхідними компетентностями для розробки і використання новітніх технологій, які забезпечують перехід суспільства до сталого розвитку»³⁰.

У зв'язку з цим, комунікації в освіті безперечно мають сприяти становленню особистості, яка буде мислити глобально, відчувати себе громадянином світу. Заклад вищої освіти має стати не тільки соціальним інститутом, що здійснює підготовку фахівця, але й сприяти соціалізації молодого людини, навчити її соціальної відповідальності за глобальні процеси у світовому соціумі. Сучасний заклад вищої освіти в контексті розвитку суспільства на засадах стійкості в освітній комунікації має орієнтуватися на принципи відкритості для входження у світову спільноту, гнучкості, неперервності у наданні освітніх послуг, інтернаціоналізації, особистісного розвитку студента, адаптації до швидких змін у суспільстві, спрямованості на саморозвиток людини.

Навчання на основі принципів освіти для стійкого розвитку сприяє розв'язанню навчально-пізнавальних, соціально-емоційних і поведінкових завдань навчання, які дадуть змогу брати участь у вирішенні конкретних завдань, передбачених в кожній з цілей стійкого розвитку, а також розвитку у студентів ключових міждисциплінарних компетенцій у сфері стійкого розвитку, які необхідні для реалізації будь-якої із Цілей стійкого розвитку³¹.

Для забезпечення освітньої комунікації на основі принципів освіти для стійкого розвитку необхідно³²:

- *інтегрувати принципи освіти для стійкого розвитку в директивні документи, стратегії, програми* – адже основи політики є ключовим фактором інтеграції принципів освіти для стійкого розвитку в

²⁸ Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

²⁹ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

³⁰ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

³¹ Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

³² Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

систему формальної, неформальної та інформальної освіти. Проведення реформи систем освіти вимагає наявності актуальної та послідовної стратегії у цій галузі. Зокрема міністерства освіти всього світу мають забезпечити готовність національних систем освіти до реагування на проблеми в галузі стійкого розвитку;

- *закріпити принципи освіти для стійкого розвитку в освітніх програмах та підручниках* – вони мають бути відображеними в усіх освітніх програмах системи формальної освіти, починаючи з освіти дітей молодшого віку до здобуття вищої освіти. Освіта для стійкого розвитку торкається самої суті викладання і навчання, а тому не може розглядатися як додатковий компонент вже існуючих програм;

- *інтегрувати принципи у педагогічну освіту* – вчителі є реальною рушійною силою змін, здатною засобами освіти сприяти реалізації цілей в галузі стійкого розвитку. Їх знання і професійний досвід будуть мати вирішальне значення при перегляді освітнього процесу та при переведенні освітніх установ на засади стійкого розвитку. Вирішення цього завдання вимагає впровадження принципів освіти для стійкого розвитку і в систему підготовки самих викладачів.

- *застосовувати принципи освіти для стійкого розвитку у різних формах навчання* – освіта для стійкого розвитку передбачає не просто вивчення питань, пов'язаних зі стійким розвитком, і доповнення існуючих курсів і програм підготовки новим змістом. Йдеться про те, що школам і університетам необхідно позиціонувати себе як місця отримання знань і досвіду в галузі стійкого розвитку та у зв'язку з цим у своїй діяльності керуватися принципами стійкості. Тобто, ефективне впровадження освіти для стійкого розвитку передбачає глобальну перебудову принципів роботи освітнього закладу. Такий підхід спрямований на всебічне врахування проблематики стійкості у всіх аспектах діяльності освітньої установи. Це передбачає переосмислення і перегляд освітньої програми, правил життєдіяльності кампусу, організаційної культури, ролі студентів, принципів управління, відносин в рамках громади і специфіки дослідницької діяльності. У такій ситуації сам освітній заклад стає для студентів зразком поведінки. Наявність стійкого середовища навчання – екошкола або «зелений» кампус – дає можливість викладачам і їхнім студентам застосовувати принципи стійкого розвитку у своїй повсякденній практиці і всеосяжним чином сприяти зміцненню потенціалу, розвитку професійних якостей і підвищенню цінності освіти. Також освіта в інтересах стійкого розвитку покликана сприяти підвищенню мотивації студентів і їхньому становленню як активних громадян стійких товариств, що володіють навичками критичного мислення і здатних брати участь у побудові стійкого майбутнього.

На національному рівні Закон України «Про вищу освіту»³³ «створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (вступна частина закону).

Комунікація з метою налагодження партнерства в інтересах стійкого розвитку забезпечить досягнення 17-ої Цілі, що передбачає «Зміцнення засобів реалізації й активізування роботи в рамках Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку», зокрема «Налагодження партнерських зв'язків і глобальний обмін досвідом у сфері дистанційної освіти між школами, університетами та іншими установами різних регіонів світу»³⁴. З цієї метою рекомендується зокрема³⁵:

- «17.6 Розширювати співробітництво за напрямками Північ-Південь та Південь-Південь, а також тристороннє регіональне та міжнародне співробітництво у галузях науки, техніки та інновацій і доступ до відповідних досягнень, активізувати обмін знаннями на взаємно погоджених умовах, зокрема шляхом покращення координації між наявними механізмами, особливо на рівні Організації Об'єднаних Націй, а також за допомогою глобального механізму сприяння передачі технологій;

- 17.16 Зміцнювати Глобальне партнерство в інтересах сталого розвитку, доповнюване багатосторонніми партнерськими відносинами, які мобілізують і поширюють знання, досвід, технології та фінансові ресурси, з тим, щоб підтримувати досягнення Цілей сталого розвитку в усіх країнах, особливо у країнах, що розвиваються. [...] Активізація Глобального партнерства сприятиме інтенсивній глобальній взаємодії на підтримку досягнення всіх вищезазначених цілей і вирішення всіх відповідних завдань,

³³ Про вищу освіту: Закон України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

³⁴ Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

³⁵ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

об'єднавши уряди, громадянське суспільство, приватний сектор, систему Організації Об'єднаних Націй та інших суб'єктів і залучаючи всі наявні ресурси».

При цьому у Порядку денному наголошується, що досягти визначених амбітних цілей і завдань не можливо «без активізації та розширення Глобального партнерства і без так само амбітних засобів здійснення»³⁶.

Одним із таких засобів є впровадження в усі сфери суспільного життя новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Інформатизація суспільства значно прискорює структурні перетворення в сучасному соціумі, активує участь громадян у системі соціальних комунікацій не лише у частині забезпечення їх суспільно значущою інформацією, а й надає можливість зворотного зв'язку, забезпечуючи таким чином загальносуспільну комунікацію в інтересах існування і стійкого розвитку суспільства.

З метою досягнення Цілі 9 – створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям – планується «істотно розширити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій, прагнути до забезпечення загального і недорогого доступу до Інтернету в найменш розвинених країнах до 2020 року»³⁷, а також «значно збільшити в усьому світі кількість стипендій, які надаються країнам, що розвиваються, особливо найменш розвиненим країнам, малим острівним державам, що розвиваються, й африканським країнам, для здобуття вищої освіти, включаючи професійно-технічну освіту і навчання з питань інформаційно-комунікаційних технологій, технічні, інженерні та наукові програми, у розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються»³⁸, що у свою чергу розширить можливості комунікації та здобуття освіти дистанційно.

На національному рівні у цьому контексті стратегічною Ціллю 1 – сприяння інклюзивному збалансованому низьковуглецевому економічному зростанню та життєстійкій інфраструктурі – передбачається «істотно розширити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій і сприяти забезпеченню загального доступу до мережі Інтернет, особливо в сільській місцевості»³⁹. Інформаційно-комунікаційними інструментами реалізації Стратегії сталого розвитку України є «поєднання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій із забезпеченням їх загальнодоступності, інтеграції у традиційні сектори економіки та суспільного життя...»⁴⁰.

Нині «наш світ, наша сучасність перебувають у стадії посиленого технотермінізму, який прискорено змінює як епістемологічні можливості культури, так і соціальні процеси, соціальну стратифікацію та навіть щоденні звички людини. Сучасний світ – це світ інтерактивних обмінів, взаємодій, трансформацій, котрі витворюють мобільні та гнучкі віртуальні єдності ... Масштабна інтеграція в цифрову культуру українського суспільства на його різних соціальних рівнях лише посилить ділову активність, зростання соціального капіталу, сприятиме підвищенню конкурентоспроможності національної освіти і науки. Наявність цифрової культури суспільства – головна ознака його успішності в усіх секторах життєдіяльності країни. Йдеться не лише про розвиток в Україні новітніх моделей соціальної залученості та соціальної мобільності загалом, а, насамперед, про потребу підготовки громадян (ще з дитячого віку) до «цифрової» соціалізації та культури, які репрезентують суспільство XXI сторіччя. Для цього необхідно переглянути наявні моделі функціонування культурних закладів, дошкільних навчально-виховних установ, шкіл, університетів, наукових центрів та інститутів, державних установ»⁴¹.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в освітньому процесі сприяє розгортанню міжнародної комунікації, інтернаціоналізації вищої освіти, на чому

³⁶ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

³⁷ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

³⁸ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

³⁹ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

⁴⁰ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

⁴¹ Питання розвитку цифрової культури українського соціуму. Аналітична записка. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>

наголошується в комюніке конференції «The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development» («Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства»): «Відкрите і дистанційне навчання та інформаційно-комунікаційні технології розширюють можливості доступу до якісної освіти, особливо якщо відкриті освітні ресурси можуть спільно використовуватися багатьма країнами та закладами вищої освіти»⁴².

У доповіді «Trends in Global Higher Education: Tracking An Academic Revolution» («Тенденції в глобальній вищій освіті: моніторинг академічної революції») зазначено: «Інтернет зробив революцію в обміні знанням. У більшості розвинених країн світу присутність ІКТ розширилася в геометричній прогресії і торкнулася практично всіх аспектів вищої освіти. Електронна пошта і онлайнві соціальні мережі забезпечують можливості для академічного співробітництва і спільних досліджень. [...] Істотної сили набирає поширення відкритих освітніх ресурсів, які забезпечують вільний доступ до курсів, навчальних програм і педагогічних методів, незалежно від місця перебування»⁴³.

В умовах інформатизації та комп'ютеризації соціальної реальності невід'ємною складовою взаємодії стає наявність налагоджених каналів трансляції та репродукування інформації. Розглядаючи комунікацію як спрямований зв'язок, що є передаванням інформаційних сигналів, можна припустити, що і в системі сучасної освіти всі компоненти між собою тісно взаємопов'язані, тому що комунікація в ній є одним з досить складних видів загального зв'язку. Слід погодитися і з тим, що без соціальної комунікації, що є універсальним механізмом, який формує і змінює соціокультурний простір, неможливе саме існування і розвиток освітньої системи, бо втрачається можливість узгоджувати дії, спрямовані на досягнення цілей і місії даної соціальної структури⁴⁴.

Інформаційно-комунікаційні технології, зокрема мережа Інтернет, дають можливість для успішної самоідентифікації і подальшого розвитку освітніх інституцій. Система освіти, зокрема вищої, відповідає на інформатизацію суспільства появою форматів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій через інтернет і з використанням мультимедіа. Дистанційне навчання в мережі інтернет є одним з найрозвиненіших освітніх напрямів на сучасному етапі, що поєднує технології традиційного навчання з можливостями новітніх засобів комунікації. Аргументи на користь дистанційної освіти пов'язані з новим форматом комунікації з викладачем, з доступністю і зручністю для студента, можливістю використання інтерактивних програм. Дистанційна освіта розглядається як перспективна система навчання, яка не лише сприяє інтенсифікації поширення знань для потенційних споживачів, поліпшенню або доповненню традиційної форми навчання, але й активно формує ринкове середовище.

Впровадження нових технологій внесло зміни у традиційну освітню модель комунікації між викладачами і студентами. Завдяки новим інформаційно-комунікаційним технологіям навчання відбуваються зміни і в самому освітньому процесі, змінюються цілі, зміст навчання, умови організації занять, зростає роль інтегрованих знань, змінюється роль і викладача, і студента. Викладач стає консультантом студента, який спрямовує думки студента в потрібне русло, вчить його аналізувати, критично оцінювати і правильно використовувати інформацію, отриману з різних джерел. Кожне джерело інформації має свою мету і аудиторію, яка буде сприймати дану інформацію. Тому викладач не нав'язує правильний варіант вирішення тієї чи іншої проблеми, а намагається направити думки студента до пошуку правильного варіанту. Студент теж стає не пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу – оскільки студент приходить на заняття зі своїми знаннями, отриманими з джерел, він намагається в діалозі з викладачем відшукати істину, аргументуючи свої висловлювання підтвердженнями з інформаційних джерел.

Такий спосіб багатосторонньої комунікації передбачає активність кожного суб'єкта освітнього процесу, а не лише викладача, паритетність, відсутність репресивних засобів управління і контролю, сприяє інтенсифікації комунікативних контактів між самими студентами. Активне навчання є найбільш результативним, про що свідчать дослідження R. Karnikau та F. McElroy: «Людина пам'ятає 10% прочитаного;

⁴² 2009 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). – URL:

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

⁴³ 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. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

⁴⁴ Лысикова Н.П. Социальные коммуникации в системе современного образования. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/lysikova_0.pdf

20% – почутого; 30% – побаченого; 50% – побаченого й почутого; 80% – того, що говорить сама; 90% – того, до чого дійшла у діяльності»⁴⁵.

Викладання, відкрите в комунікативному плані, характеризують наступні твердження⁴⁶:

- студенти краще опановують певні навички, якщо їм дозволяють наблизитися до предмету через їхній власний досвід;
- краще навчаються, якщо викладач активно підтримує їхній спосіб навчання;
- структурує предмет для полегшення засвоєння, з одного боку, а з іншого – приймає в обговорення думки студентів, які не відповідають його власній точці зору.

Широке використання інтернету раціоналізує діяльність людини, розширює доступ до інформації, сприяє швидкому зростанню компетенції фахівців, дозволяє досягти позитивних економічних ефектів. Застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій в освіті посилюють наочність досліджуваного предмета, який вивчається, розширюють інформаційну базу, підвищують можливості реалізації творчих ідей та планів, підвищують рівень і якість своєї загальної і професійної освіченості. Нові інформаційно-комунікаційні технології підтверджують свою цінність для освітніх цілей, даючи змогу студентам з різних частин світу отримувати раніше недоступну їм інформацію. Використання засобів глобальних комунікацій сприятиме гармонійному життю і праці в інформаційному суспільстві, глибшому пізнанню навколишнього світу, ефективнішому розвитку свого інтелектуального потенціалу.

Заклади вищої освіти, на які покладена соціальна функція у впровадженні ідей стійкого розвитку, не зможуть досягти цієї мети без довготривалої і спланованої діяльності в напрямку розвитку комунікацій із суспільством. Щоб отримати бажані результати необхідно розробляти стратегічні підходи до здійснення комунікації й на рівні місцевих громад.

Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності і стійкого розвитку закладу вищої освіти

Глобалізація все більш відчутно впливає на усі сфери життєдіяльності у суспільстві і базується на швидкому зростанні виробництва інформації та комунікаційній революції. Це об'єктивно потребує ефективного використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, адже в час динамічних глобальних перетворень вони стають найважливішими для людства у пошуку відповідей на виклики сучасності і подальшого суспільного розвитку. Розвиток інформаційно-комунікаційних процесів в умовах глобалізації сприяє прискоренню соціальної трансформації, розвитку творчого потенціалу й інтелектуалізації людей, пошуку оптимальних способів забезпечення конкурентоспроможності. В умовах комерціалізації усіх сфер життя, комунікації в системі вищої освіти теж зазнають суттєвих трансформацій.

Комунікація є одним із інструментів забезпечення стійкого розвитку закладу вищої освіти – такої «довготривалої сукупності процесів кількісних та якісних змін у його діяльності, які зумовлюють незворотне збалансоване поліпшення основних його рейтингових показників та посилення адаптивних здатностей щодо протистояння негативній дії зовнішнього середовища та чинників внутрішнього характеру за ефективного використання наявного потенціалу, за рахунок ефективного управління інформаційно-комунікаційним забезпеченням, використовуючи дані, інформацію, знання та комунікації як основні ресурси, що сприяють досягненню сталого розвитку закладу вищої освіти»⁴⁷.

Розроблення та реалізація комунікаційної стратегії сприяє залученню споживачів освітніх послуг та партнерів, забезпечуючи стійкий розвиток ринку освітніх послуг; ефективній освітній, науковій та інноваційній діяльності. Ще Edward Bernays відзначив, «якщо плани добре сформульовані й упроваджені відповідним чином, тоді ідеї, виражені у словах, стають невід'ємною частиною людей»⁴⁸.

⁴⁵ Университет как центр культуропорождающего образования. – URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html

⁴⁶ Университет как центр культуропорождающего образования. – URL: http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html

⁴⁷ Боровик М. В. Інформація як основа інформаційно-комунікаційного забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Випуск 20, частина 1. 2018. – URL: http://www.visnyk-ekonom.uzhnu.uz.ua/archive/20_1_2018ua/14.pdf

⁴⁸ Коник Д.Л. Роль стратегічної комунікації в забезпеченні підтримки населенням реформ Уряду. – URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11441/Konyk_Rol%27_stratehichnoyi_komunikatsiyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Важливість формування комунікаційної стратегії закладів вищої освіти визначається тим, що сучасні тенденції розвитку освіти потребують принципово нових стратегій, адже⁴⁹:

- тепер ЗВО розглядається більше з підприємницької та комунікативної сторони;
- ЗВО конкурують за залучення абітурієнтів на навчання;
- посилилася боротьба за ринкову частку між закладами, які мають ідентичні або схожі потреби;
- співпраця з іншими ЗВО країни та закордонну потребує створення унікального іміджу (самоідентифікації) на фоні інших освітніх закладів;
- необхідно налагоджувати партнерські стосунки з бізнесом та здійснювати пошук спонсорів.

Аналізуючи практику зв'язків з громадськістю, В. Рuler запропонував модель чотирьох базових комунікативних стратегій, які за очікуваним результатом відповідають сприйняттю повідомлень у їх початковому вигляді або ж цілеспрямованому впливу на знання, установки та поведінку. Він ідентифікував такі варіанти застосування комунікативних стратегій, як стратегія інформування, стратегія переконання, стратегія діалогу та стратегія формування згоди у процесі взаємодії. Т. Орлова розширила сферу застосування комунікативної стратегії від практики зв'язків з громадськістю до комунікаційного менеджменту, визначаючи його, зокрема, як систему, яка через інтегровані комунікації з цільовими аудиторіями сприяє досягненню максимальної ефективності розвитку організації⁵⁰.

Для позиціонування освітніх послуг для цільових споживачів необхідно вибирати такі параметри освітнього продукту, які у поєднанні з маркетинговими принципами забезпечать освітнім послугам конкурентні переваги. Однак, ефективна система комунікацій покликана «не тільки надати споживачам необхідні знання щодо характеристик і якості товарів/послуг, умов їх придбання, особливостей конкурентної пропозиції, а й викликати прихильність цільового ринку, створити атмосферу взаєморозуміння, доброзичливості та довіри між виробниками, споживачами і суспільством»⁵¹.

За таких умов ключовим інструментом забезпечення розвитку й функціонування закладів вищої освіти є формування системи комунікації з цільовими аудиторіями на основі стратегічного їх планування. Для забезпечення своєї конкурентоспроможності закладам вищої освіти потрібно «розвивати свою направленість за такими напрямками, які поєднують у собі комунікативні та маркетингові комунікації»⁵². Тобто, у рамках розроблення комунікаційної стратегії передбачається використання інструментів маркетингових комунікацій. Комунікаційні цілі, що являють собою чітко визначений очікуваний результат від застосування інструментів маркетингових комунікацій, мають бути узгоджені з цілями організації⁵³.

Розроблення комунікаційної стратегії передбачає використання маркетингових, креативних та медійних принципів.

Маркетингові принципи – передбачають ретельний аналіз ринку (потенційних споживачів, партнерів, конкурентів, послуг). Ці дані є основними при розробленні стратегії позиціонування, диференціації і комунікації бренду.

Креативні принципи – формують образ послуги, бренд закладу для сприйняття цільовою аудиторією і налагодження комунікації.

Медійні принципи – вибір носіїв для рекламування, інформування і комунікування з цільовою аудиторією.

На думку Г. Почепцова, «як медіа слід розглядати не лише ЗМІ, це значно ширше поняття. Це будь-який інформаційний носій, що фіксує соціальні смисли, об'єднуючи людей у просторі та часі»⁵⁴. Тут важливо привернути увагу цільової аудиторії до інформації, оскільки швидке зростання її обсягів привело до того, що

⁴⁹ Яловега Н.І. Стратегічне управління комплексом комунікацій ВНЗ. – URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/6_jalovega.doc.htm; Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. – URL: <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

⁵⁰ Кравець М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

⁵¹ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

⁵² Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. – URL: <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

⁵³ URL: http://www.gouu.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

⁵⁴ Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації. Київ: Спадщина, 2012. – URL: <http://www.bookland.com/download/1/10/102246/sample.pdf>

«сьогодні головною цінністю стала не інформація, а увага людини. Інформації багато, уваги до всього не вистачає. Іде боротьба саме за увагу»⁵⁵.

Зміна векторів стратегічного розвитку закладів вищої освіти, посилення конкуренції у сфері освітніх послуг, широке застосування сучасних комунікаційних технологій спонукають до пошуку нових засобів для створення конкурентних переваг, привабливості для цільових аудиторій. Особливого значення у цьому контексті набуває створення і підтримка образу закладу вищої освіти. Корпоративний стиль, логотип, сайт та інші складові образу мають формувати позитивну думку цільових аудиторій і спонукати їх до певних дій. На основі думки цільових аудиторій про образ закладу вищої освіти формується його імідж у суспільстві. Тому постійне підтримання іміджу має бути стратегічним завданням закладу.

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітніх послуг проблема забезпечення іміджу закладу вищої освіти, його унікальності, ідентичності набуває особливої актуальності. Просування освітніх послуг, з наголосом на їх якість, виявляється на сьогодні вже недостатнім. Цілеспрямована і систематична діяльність для формування позитивного іміджу передбачає використання інструментів маркетингу. Ефективним інструментом забезпечення репутації і довіри до закладу, підвищення його конкурентоспроможності є брендинг. Брендинг закладу вищої освіти є системою, що поєднує образ, імідж та продукт у свідомості споживача, а також бачення закладом вищої освіти своєї місії, послуги, споживачів.

Технології брендингу сприяють формуванню у свідомості цільової аудиторії особливостей закладу вищої освіти, його продуктів і послуг, упізнаваності закладу, збереженню і покращенню конкурентних позицій. Брендинг має на меті індивідуалізувати пропонований продукт чи освітню послугу, щоб допомогти споживачам ідентифікувати їх як щось відмінне від інших, краще, особливе, унікальне, і відповідно, переконати надати перевагу саме цьому продукту чи послугі⁵⁶.

Брендинг закладу вищої освіти, як зазначають Є. Нечаєва, В. Туркіна, «впливає на споживача з різних сторін. З функціональної сторони бренд повідомляє максимум корисної інформації і гарантує стабільну суму споживачьких властивостей для споживачів освітніх послуг. З психологічної сторони бренд створює стійкі, довгострокові позитивні стосунки зі споживачем (лояльність). З культурної сторони бренд формує систему цінностей, традицій і норм, які виокремлюють цільовий сегмент споживачів та освітній заклад. Якщо цінності орієнтовані на споживача і викликають позитивну управлінську мотивацію персоналу, то у свідомості споживачів формується цілісний позитивний образ закладу вищої освіти, сильний емоційний зв'язок, і відповідно, сильні позиції бренду з високим ступенем прихильності»⁵⁷.

Побудова бренду закладу вищої освіти, як зазначають автори⁵⁸, опирається на концептуальну основу, що містить такі елементи: місія закладу, ідеї позиціонування бренду, ціннісне поле цільових груп, раціональні й емоціональні вигоди, обіцяння бренду, характер бренду, а також у ній наявні комунікаційні фільтри. По суті, ці складові бренду є характеристиками, які відображають перспективне бачення конкретного закладу вищої освіти, необхідне для трансляції цільовим аудиторіям.

Формування бренду закладу проводиться у внутрішньому і зовнішньому напрямках, забезпечуючи ринкове позиціонування, систему ідентифікації й комунікації, при цьому особливу увагу приділяють доведенню до свідомості споживачів своєї унікальної маркетингової пропозиції, позиціонуванню унікальних переваг для розвитку партнерства. Це означає, що заклад вищої освіти має виокремити свою головну ідею, що відобразить його місію, і дотримуватися її у комунікаціях з усіма цільовими аудиторіями. «Брендинг як апробована в світі технологічна практика розробки й упровадження знаку якості Університету, передбачає наявність стратегії як певної дорожньої карти, цілеспрямованості та послідовності узгоджених дій на довготривалу перспективу. Вона передбачає поетапне наповнення та реалізацію знаково-символьних і змістовно-ціннісних компонентів бренду як всередині Університету, так і в його багаторівневих зв'язках із громадськістю»⁵⁹.

⁵⁵ Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакommунікації. Київ : Спадщина, 2012. – URL: <http://www.bookland.com/download/1/10/102246/sample.pdf>

⁵⁶ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

⁵⁷ Нечаева Е.С., Туркина В.А. Брендинг в системе высшего образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

⁵⁸ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>; Прохоров А.В. Брендинг университетов: российский опыт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-universitetov-rossiyskiy-opyt>

⁵⁹ Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. – URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewji47ie_-DgAhWSIYsKHR-

Брендинг університету має реалізовуватися на основі певних принципів, серед них⁶⁰:

- принцип безперервності, що забезпечує постійну роботу щодо розбудови бренду університету, покращення його іміджу та престижу;
- принцип партнерства, який передбачає реалізацію заходів щодо встановлення партнерських взаємин зі студентством, бізнес-структурами, підприємствами, іншими закладами вищої освіти, органами державної влади;
- принцип синергізму, а саме підвищення ефективності брендингу за рахунок паралельної реалізації внутрішніх та зовнішніх заходів щодо формування бренду університету, а також їх взаємопосилення та взаємодія;
- принцип орієнтації на споживача, що полягає у дослідженні ринку освітніх послуг, науково-дослідницьких та конструкторських робіт, визначенні характеристик та очікувань потенційних споживачів послуг;
- принцип адаптивності, що полягає у забезпеченні пристосування заходів брендингу та методів його реалізації до конкретних ситуацій та умов ринку, що постійно змінюються.

Необхідно систематично представляти споживачам свій бренд у нових ракурсах з акцентом на тих вигодах, які можна отримати від цього бренду. На думку С. Займана, важливо «постійно кидати виклик власній концепції, навіть якщо пишаєтеся своїми досягненнями, навіть якщо вони абсолютно оригінальні, навіть якщо Ви зовні виглядаєте як єдиний власник своєї ідеї. Необхідно постійно переконуватися, що Ви дійсно унікальні»⁶¹.

Створення сильного бренду дає закладу вищої освіти наступні переваги⁶²:

- бренд створює природні бар'єри для конкурентів;
- існування сильного бренду полегшує для закладу вищої освіти виведення на ринок нових послуг (інтелектуальних продуктів) і дозволяє займати нові ніші ринку;
- бренд дає закладу вищої освіти додатковий час для адаптації при появі ринкових загроз, може допомогти захистити свою частку ринку без дорогих рекламних кампаній і зниження цін;
- успішно реалізуючи свою брендову стратегію, заклад вищої освіти дистанціює свої програми в очах покупців від аналогічних програм конкурентів;
- бренд забезпечує лояльність споживачів до закладу вищої освіти навіть при певному підвищенні вартості освітніх послуг;
- бренд покликаний знизити ризик при прийнятті рішень про вибір, формує очікування споживачів, які підтверджуються часом і досвідом повторного використання;
- бренд дозволяє утримувати висококваліфікованих викладачів і авторитетних учених, а також запрошувати на роботу кращих фахівців.

Використання маркетингових інструментів у розробленні комунікаційної стратегії спонукає до зворотного зв'язку. Маркетингові комунікації «повинні здійснюватися так, щоб надіслана інформація мотивувала дії того, кому вона адресована. А це можливо за умови, коли обидві сторони комунікативного процесу впевнені в тому, що рішення і відповідні дії на основі двостороннього інформаційного зв'язку змінять ситуацію на краще. В найбільшому виграші від застосування двостороннього процесу маркетингових комунікацій підприємства залишаються у разі сформованого за їх рахунок позитивного іміджу в очах громадськості та шляхом збільшення власної частки ринку, а споживачі, – користуючись товарами та послугами тієї якості та асортименту, котрі в їхній свідомості є оптимальними та найбільш прийнятними»⁶³. Маркетингові комунікації Н. Яловега розглядає «як комплекс заходів, спрямований на встановлення

QCvYQFjAAegQlChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlI8FXl wD6

⁶⁰ Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. – URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji47ie_-DgAhWSIYsKHR-QCvYQFjAAegQlChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlI8FXl wD6

⁶¹ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

⁶² Прохоров А.В. Современный университет в условиях глобальной конкуренции. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-universitet-v-usloviyah-globalnoy-konkurentsii>

⁶³ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

двостороннього зв'язку між підприємствами, організаціями, споживачами та іншими ринковими суб'єктами за допомогою відповідних інструментів, для посилення ефективності та впливової діяльності на ринку»⁶⁴.

Саме за допомогою системи комунікацій можна набути наступних переваг у своїй діяльності⁶⁵:

- «підпорядкування стратегії розвитку підприємства під наміри та очікування дійсних і потенційних споживачів товарів/послуг;
- формування власного організаційного, інтелектуального та технологічного потенціалу, здатного допомогти підприємству утримувати бажану позицію в існуючій ринковій ситуації;
- отримання керівництвом своєчасної необхідної інформації щодо ситуації на ринку, передбачення змін у мікро- та макросередовищі (очікуваних та небажаних); пошук і активізація сегментів потенційних споживачів щодо придбання товарів/послуг, які пропонує підприємство ринку; утримання внутрішніх (дійсних) споживачів товарів та послуг;
- встановлення та підтримка зворотного зв'язку підприємства з необхідними колами громадськості; підвищення та зміцнення конкурентних переваг підприємства на ринку;
- реалізація захисних заходів у відповідь на дії конкурентів; формування та підтримка відповідного іміджу підприємства на ринку».

Впливовим чинником розвитку суспільних процесів є глобальне комунікаційне онлайнове середовище соціальних мереж – «горизонтальних комунікацій у міжособистісному спілкуванні з допомогою інтернет-технологій»⁶⁶. Соціальні мережі як платформа об'єднання людей виступають джерелом новин у світі, сприяють поширенню знань, роздумів та прогнозів, розширенню соціальних зв'язків, впливу на аудиторію, формуванню громадської думки та побудові корпоративного або персонального бренду⁶⁷. Тому в реалізації комунікаційної стратегії важливим є представлення закладів вищої освіти у соціальних мережах.

Отже, розроблення ефективної комунікаційної стратегії має бути зорієнтоване на комплексну взаємодію закладу з внутрішнім і зовнішнім середовищем задля створення сприятливих умов для його стабільної діяльності. У нових реаліях заклади вищої освіти мають не лише переосмислити спрямованість діяльності, визначити вектори стратегічного розвитку, а й усвідомити роль корпоративної культури. При цьому реалізація комунікаційних стратегій є одним із ключових інструментів стратегічного розвитку закладів вищої освіти.

Комунікація є тим стратегічним ресурсом, яка значною мірою сприяє забезпеченню стійкого розвитку закладу вищої освіти та його конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Тому впливу комунікації на досягнення стратегічної мети у діяльності закладів вищої освіти приділяється значна увага. Комунікаційна діяльність має бути чітко спланованою та спрямованою на досягнення довгострокових стратегічних цілей. Помилково покладати обов'язки комунікації на спеціальні підрозділи, не маючи при цьому визначених комунікаційних стратегій. Слідування завданням і цілям власної комунікаційної стратегії дасть змогу закладам вищої освіти формувати порядок денний для забезпечення своєї конкурентоспроможності і налагодження партнерства.

Таким чином, закладам вищої освіти необхідно приділити особливу увагу питанням розвитку стратегічних комунікацій, брендингу та іміджу, які мають здійснюватися цілеспрямовано і послідовно як усіма структурними підрозділами, так і на персональному рівні, оскільки досягнення успіху забезпечується чітко спланованою системою комунікації.

Висновки

За результатами проведеного дослідження визначено, що формування комунікаційних стратегій у вищій освіти визначають, з одного боку, сучасні тенденції розвитку суспільства на засадах стійкості, підґрунтям яких слугує програмний документ ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері

⁶⁴ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

⁶⁵ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

⁶⁶ Горова С.В. Особа в інформаційному суспільстві: виклики сьогодення: Монографія. – URL: http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/Osoba_v_informacijnomu_suspilstvi.pdf

⁶⁷ Кочкіна Н. Ю., Коваленко Д. П. Особливості комунікаційних стратегій у соціальних мережах. – URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvmgu_eim_2017_25%281%29__28

сталого розвитку на період до 2030 року», з іншого – глобальне конкурентне середовище функціонування закладу вищої освіти.

З'ясовано, що комунікації в освіті мають здійснюватися на глобальному, національному, інституційному, міжособистісному рівнях з урахуванням засад Порядку денного. З метою забезпечення освітньої комунікації на основі принципів стійкого розвитку необхідно інтегрувати принципи освіти для стійкого розвитку в директивні документи, стратегії, програми; закріпити їх у програмах та підручниках; інтегрувати у педагогічну освіту викладачів; застосовувати у різних формах навчання. Вища освіта в цьому аспекті набуває рис складної комунікаційної системи, у якій все більшого значення набуває формування нового мислення й компетентностей особистості, у тому числі впродовж усього життя, необхідних для життєдіяльності за принципами стійкого розвитку суспільства у непередбачуваному майбутньому.

Визначено, що комунікації є тим стратегічним ресурсом, який значною мірою сприяє забезпеченню стійкого розвитку закладу вищої освіти, його конкурентних переваг на національному і глобальному ринках освітніх послуг та налагодженню партнерських зв'язків в інтересах стійкого розвитку. Ефективна комунікація у закладах вищої освіти забезпечує їх успішну трансформацію, і можливості її здійснення на глобальному рівні розширюються завдяки сучасним комунікаційним технологіям. При цьому комунікаційна діяльність має бути чітко спланованою та спрямованою на досягнення довгострокових стратегічних цілей. У цьому аспекті для закладів вищої освіти важливим є розроблення і реалізація комунікаційної стратегії з використанням маркетингових, креативних та медійних принципів. У нових реаліях заклади вищої освіти мають не лише переосмислити спрямованість діяльності, визначити вектори стратегічного розвитку, а й усвідомити роль корпоративної культури, забезпечити свій імідж і бренд у суспільстві. Реалізація власної комунікаційної стратегії дасть змогу закладу вищої освіти формувати порядок денний для забезпечення своєї конкурентоспроможності і налагодження партнерства.

Комплексний розгляд освіти і комунікації дає змогу поглибленого розуміння процесів, а відтак, і їх подальшого удосконалення.

Наукове видання

Віктор Зінченко
Людмила Горбунова
Сергій Курбатов
Ірина Сікорська
Ірина Степаненко
Оксана Шипко

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду
щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства

Препринт (аналітичні матеріали)

Частина I

За редакцією Віктора Зінченка