

Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

**Стратегії вищої освіти
в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства**

Монографія

Київ – 2020

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
(від 23 листопада 2020 р., протокол № 7)*

Рецензенти:

Глушко Т.П. - доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Поліщук О.С. - доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: Монографія / В. Зінченко, Н. Базелюк, М. Бойченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 199 с.

2

У монографії узагальнено результати наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства». Основну увагу приділено глобальним інституційним трансформаціям, міжнародній публікаційній активності, розвитку системи освіти України у світлі зміни поколінь, трансформативним стратегіям вищої освіти, проблемі якості, гуманістичним та особистісним інтенціям вищої освіти, комунікаційній складовій вищої освіти.

Упровадження монографії 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 вищої освіти, філософії освіти і педагогіки, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів закладів вищої освіти.

ЗМІСТ

	Передмова	5
	Розділ I. Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки	8
	Вступ	9
	Теоретичні засновки та концептуальне підґрунтя досліджень глобальних інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки	11
	Результати та їх обговорення (виклад основного матеріалу)	13
	Сучасні моделі інституалізації та проблеми і завдання аналізу глобальних трансформацій	14
	Цілі стійкого розвитку освіти та науки як інтегративна складова глобальної стратегії суспільного розвитку на всіх рівнях	15
	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
	Варіативно-прикладні проектні моделі (глобального, континентального, національного, регіонального рівнів)	23
	Висновки	29
3	Список використаних джерел	32
	Розділ II. Міжнародна публікаційна активність як складова стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства	35
	Вступ	36
	Аналіз законодавчих і нормативно-правових документів	38
	Публікаційна активність у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти	40
	Роль загальноєвропейських асоціацій університетів	42
	Міжнародне наукове співробітництво (спільні публікації)	44
	Досвід університетів (Фінляндія)	45
	Висновки	47
	Список використаних джерел	48
	Розділ III. Стратегії вищої освіти у світлі зміни поколінь як умови стійкого розвитку суспільства (вимір інтернаціоналізації)	51
	Вступ	52
	Криза системи освіти	53
	Конкуренція в освіті	54
	Теорія поколінь як основа аналізу і передбачення суспільних подій	56
	Самоідентифікація поколінь в Україні: конфлікт чи спадкоємність?	59
	Зміна поколінь у пострадянських країнах у 1990-2010 роки: геть від імперії	62
	Постколоніальна ситуація в Україні	64
	Інтермаріум як міжнародна перспектива для України	66
	Сучасна пайдея: завдання на наступні 25 років	70
	Застереження	73
	Висновки	74
	Список використаних джерел	75

Розділ IV. Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства	78
Вступ	79
Освіта для стійкого розвитку як порядок денний	80
Трансформативна стратегія Освіти для стійкого розвитку	83
Вища освіта як місце трансформації для стійкого розвитку	87
Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Великої Британії	90
Трансформативне навчання для стійкого розвитку у Коледжі Шумахера	97
Трансформативна освіта для стійкого розвитку Університету Фехти (Німеччина)	108
Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в Освіті для стійкого розвитку? ..	112
Висновки	115
Список використаних джерел	117
Розділ V. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості	124
Університет XXI сторіччя у контексті глобальних викликів: нові вимоги до якості освіти	125
Глобальний простір вищої освіти: між парадигмою сталого розвитку та міжнародними університетськими рейтингами	129
Європейський простір вищої освіти: пошук єдності у різноманітті?	135
Український простір вищої освіти: глобальна євроінтеграція задля підвищення якості?	138
Висновки	141
Список використаних джерел	142
Розділ VI. Гуманістичні та особистісні інтенції вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісно-культурні виміри)	145
Вступ	146
Феномен стійкого розвитку, його сутність та суперечності	147
Цілі та цінності вищої освіти в контексті настанов стійкого розвитку	152
Особистісний вимір та гуманістичний підхід у вищій освіті	159
Висновки	178
Список використаних джерел	180
Розділ VII. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства	183
Вступ	184
Ключові поняття	186
Комунікація у вищій освіті на основі принципів стійкого розвитку	188
Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності	192
Висновки	196
Список використаних джерел	197

Передмова

Стійкий розвиток суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти та науки, глобального поступу людства та трансформацій процесу інституалізації світової політичної, економічної, соціальної системи – це цілісна і багаторівнева сфера взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів, що обов'язково впливає як на національні моделі освіти та науки, так і на зміну глобальної освітньо-наукової парадигми.

Освіта для стійкого розвитку, враховуючи наявну загрозу екологічної катастрофи, виснаження природних ресурсів та пов'язані з цим економічні та соціальні проблеми, повинна сприяти створенню мирного співіснування у свободі та процвітанні та сприятливого середовища для нинішніх та майбутніх поколінь. Освіта для стійкого розвитку не тільки підвищує обізнаність про складність наявних проблем, але й сприяє комунікації щодо стійкого розвитку та реалізації його настанов, стимулює людей різного віку, статі та культури до розробки альтернативних уявлень про сприятливе стійке майбутнє та до творчої співпраці з іншими заради реалізації цього бачення. Метою виступає розвиток здатності людської особистості до критичної рефлексії та системного й орієнтованого на майбутнє мислення, а також і до запровадження в реальне життя практик, що сприяють стійкому розвитку.

Процес демократизації інститутів суспільства, освіти та науки можливо ефективно змінювати прийняттям рішень у царині соціально-економічної діяльності, освіти та науки, що складається з двох відносно самостійних чинників: з одного боку – зі спільноти громадян, освітян, науковців як загалу, що має здатність до самоорганізації і самоуправління, а з іншого – зі структур та органів суспільно-адміністративного управління, що виконують волю держави та суспільства, але спроможні до передачі частини владних повноважень у відносинах самоврядування.

У процесі виконання наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства» досліджено 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.

5

Так, у розділі «Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки» Віктор Зінченко зазначає, що існуюча система освіти поки що «навчає» суспільство завданням та цілям стійкого розвитку у невеликих і недостатніх масштабах. Однак офіційний програмний документ (Резолюція) Генеральної Асамблеї ООН формує відповідну глобальну стратегію «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері стійкого розвитку на період до 2030 року». Цілі стійкого розвитку – це ключові напрямки реалізації даної глобальної комплексної багаторівневої стратегії суспільного, державного та інституційного стійкого розвитку. Освіта ж є однією з вирішальних передумов виконання глобальної стратегії ООН «Порядок денний-2030». Тому освіта має ключову роль у баченні справедливого, мирного та стійкого суспільства (як світового, континентального, регіонального та національного масштабів). Стратегія стійкого суспільного розвитку на глобальному рівні освіти і науки пропонує механізм досягнення і забезпечення інклюзивних, справедливих та якісних освіти і навчання, сприяння всім можливостям освіти і навчання протягом усього життя.

Стратегія освіти для стійкого розвитку передбачає основні напрями для ключових сфер освітньої мети глобального стійкого розвитку (для усіх рівнів освіти), які мають бути включені у систему освіти і навчання, у тому числі, університетську – за зразками проаналізованих міжнародних стратегій, концепцій, практик (з урахуванням національно-державної специфікації України), зокрема:

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.

Університети, освітня система та освітні установи мають трансформуватися та вдосконалюватися як інституції, котрі є зорієтованими на усі різновиди молоді, інвалідів; мають бути «гендерно-чутливими»; здатні

створювати та зміцнювати безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх; спроможні розширити можливості отримання стипендій для студентів з країн, що розвиваються, – для вищої освіти, включаючи професійне навчання та інформаційно-комунікаційні технології, технічні та наукові програми (як через залучення їх до освітніх країн, так і, у першу чергу – на рівні їхніх держав); гнучко й ефективно створити освітні та наукові консорціуми, спільноти, зв'язки у системі інтернаціоналізації, щоб забезпечити підготовку кваліфікованого освітнього та наукового персоналу, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва розвинених держав з країнами, що розвиваються.

У розділі «Міжнародна публікаційна активність як складова стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства» Наталії Базелюк висвітлено основні напрями міжнародної публікаційної активності закладів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Ініціатива відкритої науки загалом та відкритого доступу до наукових публікацій зокрема є стрижневою у світових та європейських документах останніх десятиліть. Проаналізовано вітчизняні законодавчі та нормативно-правові акти, а також показники публікаційної активності вчених у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти. Представлено роль загальноєвропейських асоціацій університетів, зокрема European Universities Association та League of European Research Universities. Окреслено основні тенденції, зокрема: підтримка ініціатив відкритої науки, цифровізація наукової діяльності, пошук нових моделей оприлюднення наукових результатів.

Розвиток системи освіти України під кутом зору теорії поколінь американських дослідників Вільяма Строса і Ніла Хау проаналізовано у розділі Михайла Бойченка «Стратегії вищої освіти у світлі зміни поколінь як умови стійкого розвитку суспільства (вимір інтернаціоналізації)». Надано теоретичне обґрунтування гіпотезі щодо перехідного характеру усього українського суспільства від радянського циклу зміни поколінь до національного циклу зміни поколінь. Суб'єктами надання освіти є представники середнього та старшого поколінь, тоді як суб'єктами навчання переважно є представники молодшого покоління – наступним кроком має бути соціологічне і історичне визначення цих поколінь та конкретизація їхніх характеристик як сталих соціальних груп певного суспільства. Завдання філософії освіти, які певний час були присвячені рефлексії розвитку національної системи освіти загалом, мають бути тепер конкретизовані як завдання для певного покоління українського (а не радянського чи пострадянського) суспільства. Одним з головних завдань української освіти є подолати залишки колоніальної культури, яка виявляється у наслідуванні російських взірців у педагогіці. Завданням вищої освіти України є досягнення самодостатності української методичної системи, завершення розробки фахової термінології українською мовою, доопрацювання національної системи підготовки педагогічних кадрів як самодостатньої. Усе це потребує переорієнтації у здійсненні кадрової політики в системі освіти України на нове покоління української педагогіки – покоління, яке здобуло вищу освіту після здобуття незалежності Україною у 1991 році. При укладанні міжнародних освітніх проєктів перевагу слід надавати спільним проєктам з освітніми інституціями країн Інтермаріуму.

У контексті перетворення капіталізму на спекулятивний, що вичерпав свій потенціал і привів до ще більшого загострення глобальних проблем, а стійкий розвиток не відбувається, в умовах реальної небезпеки неконтрольованого розвитку і неетичного використання сучасних технологій, постає проблема докорінної зміни нашого способу мислення, зміни парадигми життя і на цій підставі зміни нашого способу дії – наголошує Людмила Горбунова у розділі «Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства». Значну роль у цій складній справі може зіграти освіта, яка сама має змінитися на новий спосіб становлення людини, пристосованої жити у світі нестабільності, невизначеності, складності і контингентності. У контексті такого роду дискусій, в яких міститься заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція і практика трансформативного навчання, яке на сьогодні визнається у якості одного із ключових підходів в Освіті для стійкого розвитку. Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО ключових освітніх компетентностей, майже всі вони пов'язані з процесами становлення і трансформації індивідів як цілісних суб'єктів пізнання і дії в межах комунікативних стратегій формування глобального громадянського суспільства. На порядок денний постають завдання дослідження можливостей, змісту, форм і методів формування і реалізації саме таких трансформативних стратегій для української освіти, що, в свою чергу, вимагає вивчення напрацьованого зарубіжного досвіду Освіти для стійкого розвитку на основі трансформативного навчання. Аналіз досвіду трансформативного навчання на основі первинних якісних досліджень низки зарубіжних ЗВО показує, що поступово феномен трансформативного навчання з «точковим» характером у своїй можливості і дійсності поступово перетворюється на широкий міжнародний рух у сфері освіти з інтенціями формування глобального громадянства.

Розділ «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості» Сергія Курбатова присвячено аналізу інтернаціоналізації вищої освіти та відповідного забезпечення її якості у контексті ідей сталого розвитку. Зроблено спробу з'ясувати, як інтернаціоналізація впливає, визначає та трансформує процеси забезпечення якості освіти через розроблення та імплементацію відповідних стратегій у контексті підходів сталого розвитку. При оцінюванні стратегії інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості вищої освіти важливим є наявність динамічних індикаторів, які дозволяють оцінювати відповідні процеси з точки зору інституційного розвитку закладів вищої освіти та ефективної реалізації їхньої місії. Серед міжнародних механізмів забезпечення якості вищої освіти особливий акцент зроблено на міжнародні університетські рейтинги, які відіграють роль як неформальних інструментів оцінювання якості вищої освіти на регіональному та глобальному рівнях, так і є рушійною силою прогресивних трансформацій університетського середовища.

Юрій Мелков у розділі «Гуманістичні та особистісні інтенції вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісно-культурні виміри)» досліджує ціннісні і гуманістичні виміри стратегій розвитку вищої освіти для стійкої цивілізації. Акцент саме на культурних і особистісних аспектах обґрунтований тим, що наявна екологічна криза постає кризою цінностей та способу життя та її подолання вимагає відповідного суб'єкта, що й потребує у свою чергу фундаментальних зрушень у вищій освіті як засобу формування особистості, здатної сприяти становленню екологічно безпечного майбутнього. Стверджується, що вища освіта уможлиблює виконання майже всіх цілей стійкого розвитку мірою того, як вона здатна закладати ціннісні підвалини відповідної поведінки серед випускників закладів вищої освіти. При цьому в плані визначення місії університету в суспільстві настанови стійкого розвитку знаменують собою звернення до класичного ідеалу вищої освіти – всебічного розвитку людської особистості.

У розділі «Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства» Оксани Шипко показано, що комунікаційні стратегії вищої освіти визначаються, з одного боку, сучасними тенденціями розвитку суспільства на засадах стійкості, з іншого – глобальним конкурентним середовищем. Вища освіта набуває рис складної комунікаційної системи, зорієнтованої на формування нового мислення й компетентностей особистості, необхідних для життєдіяльності за принципами стійкого розвитку суспільства. Комунікації у вищій освіті є й 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.

Отже, проаналізований досвід реалізації стійкого розвитку у контексті освіти і науки показує, що важливо відводити центральне місце зміцненню вкладу освіти у справу реалізації прав людини, миру та відповідального громадянства від місцевого до глобального рівнів, гендерної рівності, стійкого розвитку та здоров'я. Знання, вміння, цінності та ставлення, необхідні громадянам для ведення продуктивного життя, прийняття обґрунтованих рішень та виконання активних ролей на місцевому та глобальному рівнях можна здобути через освіту для стійкого розвитку та глобальну освіту громадянства, яка включає питання глобальних трансформацій, стійкого розвитку, проблем миру та прав людини, а також міжкультурну освіту та освіту для міжнародного розуміння. Вважаємо, що у контексті як напряду європейської інтеграції освіти та науки, так і стратегій стійкого розвитку суспільства, освіта для стійкого розвитку та глобальна освіта громадянства мали б бути присутні у діяльності закладів вищої освіти України. Зміст такої освіти повинен бути релевантним з акцентом як на теоретико-прикладних, так і на когнітивних аспектах освіти та навчання.

Безперервність освіти у процесах інтернаціоналізації, її інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, доступних і технічно забезпечених високих технологій навчання, опанування знань. Друга: досконале володіння людиною методологією самостійної науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування.

Освіта для стійкого розвитку, глобальна громадянська освіта, а також інші навчальні принципи та освітні підходи забезпечують освітні основи щодо стійкості у всіх її вимірах. У процесі навчання слід розвивати знання, компетентності та здібності, цінності та ставлення, щоб молоді люди могли грати активну роль у вирішенні місцевих та глобальних соціальних, економічних та екологічних проблем. У цьому сенсі освіта підвищує усвідомлення складності глобальних викликів та сприяє розвитку критичної рефлексії та системного й орієнтованого на майбутнє мислення та, зрештою, дій.

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,
<https://orcid.org/0000-0001-9729-6861>*

Анотація. Існуюча система освіти поки що «навчає» суспільство завданням та цілям стійкого розвитку у невеликих і недостатніх масштабах.

Однак офіційний програмний документ (Резолюція) Генеральної Асамблеї ООН формує відповідну глобальну стратегію «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері стійкого розвитку на період до 2030 року» (*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*). «Цілі стійкого розвитку» – *Sustainable Development Goals (SDGs)* – це ключові напрямки реалізації даної глобальної комплексної багаторівневої стратегії суспільного, державного та інституційного стійкого розвитку.

Освіта ж є однією з вирішальних передумов виконання глобальної стратегії ООН «Порядок денний-2030». Тому освіта має ключову роль у баченні справедливого, мирного та стійкого суспільства (як світового, континентального, регіонального та національного масштабів).

Міжнародна та європейська комплексна стратегія стійкого суспільного розвитку «*Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*» – на глобальному рівні освіти і науки пропонує механізм досягнення і забезпечення інклюзивних, справедливих та якісних освіти і навчання, сприяння всім можливостям освіти і навчання протягом усього життя.

Стратегією передбачається забезпечити та дозволити усім отримати та завершити безкоштовну, справедливу та якісну початкову, середню і вищу освіту, що призведе до відповідних та ефективних результатів стійкого суспільного розвитку як окремих держав, так і глобальної системи. Також необхідно створити передумови для забезпечення доступу усіх, без різниці соціального, статевого, расового, етнічного походження до якісної освіти усіх рівнів, і створення для цього відповідних умов до 2030 року, що дозволить їм успішно переходити до наступних освітніх рівнів та здійснювати освіту протягом усього життя.

Для цього мають бути трансформованими усі рівні, моделі і системи освіти (через модель «освіти для стійкого розвитку») – для набуття таких знань та навичок, які необхідні 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 стійкий розвиток.

Отже, «*Agenda 2030*» формує практичні завдання для урядів, щоб саме вони через трансформації системи освіти («освіта для стійкого розвитку»), забезпечили максимальні умови, аби усі люди могли брати участь (через набуття якісних знань та навичок через освіту) у суспільно-державному та економіко-політичному розвитку.

Ключові слова: стійкий розвиток суспільства, інституційні трансформації, філософія освіти, міжнародна стратегія, вища освіта, знання, наука, глобальна система, Європейський Союз, національні освітні моделі, громадськість, освітні установи.

Вступ

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 тощо. Однак нині це поняття поширилося на усі системні та інституційні рівні й структури.

Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. Найважливіші з них – що є загальне і особливе в освіті і науці, які закономірності, форми, методи управління є універсальними, а які діють у діапазоні конкретних умов різних країн, як найкращим чином виконувати функції освіти й науки у міжнародній діяльності, у чому полягають особливості національного стилю в освіті і розвитку університету як інституту освіти, в організаційній поведінці, системах управління, наскільки ці особливості важливі для досягнення бажаних результатів. 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 галузі¹.

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 багатоваріантність, 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;
- підвищенням вимог до рівня і якості освіти.

¹ Див.: Зінченко В.В. Інституційний вимір інтернаціоналізації і трансформації систем освіти в умовах неоліберальної глобалізації// Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: Авторський колектив: Т. Андрущенко, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко; за ред. І.В. Степаненко. – Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. – 281 с. – С.180-209.

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 N. 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>.

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.

Методи та методика дослідження

10

Методологічним підґрунтям, яке враховує інтегративність глобальної парадигми освітньо-наукової інституалізації є, зокрема, концепції *світ-системного аналізу*, *макросоціального підходу*, *концепції залежності (залежного розвитку)* і *постімперіалізму*, *теорій субсидіарності*, *комунітаризму*, *концепцій суспільної деліберативності* і *лібертаризму* в контексті формування глобально-стадіального розуміння суспільного розвитку (у тому числі – світових та національних систем освіти і науки). У сучасній глобалістиці, котра включає у себе всі різновиди інтернаціоналізації (і, глобалістиці освіти та науки – як її вагомої складової) сформована імітаційна гомеостатична лавиноподібна модель кризової деградації суспільства (та таких його інститутів як економіка, політика, освіта, наука тощо), яке живе згідно з принципами пасивного споживання, що загрожує ситуацією падіння розвитку інтелекту, креативності та виробництва знань нижче критичної відмітки і похідними від нього зупинкою науково-технічного прогресу.

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.

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 народжуваністю⁸. 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)*⁹ 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, взятого окремо, але тільки

⁸ 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.

⁹ Chase-Dunn C.K. Global Formation. Structures of the World-Economy. – Cambridge: Blackwell Publishers, 2015. – 419 p.

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 соціоекономічними історичними утвореннями і їх різного роду системами та інститутами¹⁰. Соціоісторичні системи завжди так чи інакше впливають одна на одну і нерідко дія однієї соціоекономічної 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 соціоекономічні, 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.

¹⁰ 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.

Результати та їх обговорення (виклад основного матеріалу)

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 сили¹¹. 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.

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 стійкого 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.

¹¹ Human Development Report 2016. – New York, Oxford: Oxford University Press, 2016. – 290 p.

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 ролей¹².

Для сучасної наукової думки, суспільствознавчої і соціально-філософської, економічної і політичної та управлінської теорій, інтеграція розвинених суспільств у сучасній «*неокапіталістичній*» (або «*неоіндустріальній*», «*постіндустріальній*», «*пізньокапіталістичній*»¹³ 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 знань¹⁴. 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 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 тощо¹⁵.

¹² Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с. – С.11.

¹³ Marcuse H. Kritik der reinen Toleranz. – F.a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993. – 127 s.

¹⁴ Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. – P.: L'Harmattan, 2017. – 238 p.

¹⁵ Зінченко В.В. Глобалізація і глобалістика. – Львів: «Новий Світ-2000», 2014. – 420 с. – С.16.

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»¹⁶ 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»¹⁷.

Для реалізації освітньої мети ЮНЕСКО розробила Всесвітню програму дій «Освіта для стійкого розвитку», яка була прийнята ООН на її Генеральній Асамблеї 2015 року в резолюції.

Окрім складової у Меті 4 (Інклюзивна, справедлива та якісна освіта), Всесвітня програма дій також має сприяти досягненню Меті 12 (Стійке споживання) та Меті 13 (Боротьба зі змінами клімату).

Освіта для стійкого розвитку (ОСР), враховуючи глобальну нестачу ресурсів та пов'язані з цим проблеми розподілу, повинна сприяти створенню мирного, співіснування у свободі та процвітання та сприятливого середовища для нинішніх та майбутніх поколінь. Критичне відображення власної реальності життя, соціальних умов, існуючих в даний час моделей думок і ціннісних суджень, спрямоване на відповідальність і зрілість особистості. Людей різного віку, статі та культур слід підтримувати у розробці альтернативних уявлень про стійке майбутнє та творчо працювати з іншими, щоб реалізувати ці бачення.

ОСР не тільки підвищує обізнаність про складність проблем, але й сприяє комунікації стійкого розвитку та його конкретній реалізації. Метою є розвиток здатності до критичної рефлексії та системного та орієнтованого на майбутнє мислення, а також до практик, що сприяють сталому розвитку.

Освіта – необхідна умова і невід'ємна частина стійкого розвитку.

Освіта для стійкого розвитку повинна сприйматися як загальна проблема та регулююча ідея у всій системі освіти. Для загального мислення екологічного, економічного та соціального виміру, необхідного як стандартного, важливе значення мають міжшкільні навчальні посилання.

Освіта може ґрунтуватися на важливих основах, досвіді та ініціативах.

Це стосується, зокрема, таких напрямків:

- Політична освіта та освіта прав людини (принцип навчання, Десятирічна освіта ООН з прав людини),

¹⁶ Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>

¹⁷ 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> .

- Екологічна освіта та охорона здоров'я (принципи навчання), § Глобальне навчання (принцип політики розвитку),
- Соціальне навчання (міжкультурне навчання, культура домовленостей, відбиваючість, самовідповідальність тощо),
- Рівність чоловіків та жінок.

Основна увага приділяється стійкому розвитку, люди повинні більше зосереджуватися на його проблематиці в системі отримання освіти та навчання.

Нові цілі встановлюють орієнтири стійкого розвитку на економічному, екологічному та соціальному рівнях. Освіта має сприяти досягненню всіх 17 цілей, але Мета 4 стосується спеціально освіти: забезпечення всеосяжної, справедливої та якісної освіти та сприяння навчанню протягом усього життя.

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»¹⁸** 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.

17

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»¹⁹.
- 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.

¹⁸ Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lerne_ns_fuer_alle_foerdern_.

¹⁹ Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lerne_ns_fuer_alle_foerdern_.

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.

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»

18

Leading Education 2030 – це також оновлена цілісна і трансформативна освітня програма порядку денного UNESCO «**Education 2030**»²⁰, у відповідності з якою вона має на меті сприяти досягненню всіх її цілей стійкого розвитку.

Мета стійкого розвитку 4 (SDG 4) - мета освіти

Вона спрямована на «забезпечення всеосяжної та справедливої якісної освіти та сприяння можливостям навчання протягом усього життя». SDG 4 складається з 10 цілей:

Мета 4.1 До 2030 року забезпечити, щоб усі дівчата та хлопці, жінки та чоловіки здобули безкоштовну, справедливу та якісну початкову та середню освіту, що призведе до відповідних та ефективних результатів навчання.

Забезпечення 12-річної безкоштовної, державно-фінансованої, інклюзивної, справедливої, якісної початкової та середньої освіти – з яких принаймні дев'ять років є обов'язковою, що призводить до відповідних результатів навчання – повинно бути забезпечено для всіх без дискримінації.

Мета 4.2 До 2030 року забезпечити доступ всіх якісних дівчат та хлопців до якісного розвитку, догляду та дошкільної освіти дітей раннього віку, щоб вони були готові до початкової освіти.

Забезпечується надання щонайменше одного року безкоштовної та обов'язкової якісної дошкільної освіти, яка повинна забезпечуватись добре підготовленими педагогами, а також дошкільним розвитком та доглядом за ними.

Мета 4.3 До 2030 року забезпечити рівний доступ для всіх жінок та чоловіків до доступної та якісної технічної, професійної та вищої освіти, включаючи університетську

Вкрай важливо зменшити бар'єри на шляху розвитку навичок та технічної та професійно-технічної освіти (ТПТО – Technical and vocational education and training (TVET)), починаючи з середнього рівня, а також до вищої освіти, включаючи університет, та забезпечити можливості навчання впродовж життя для молоді та дорослих. Забезпечення вищої освіти має бути поступово безкоштовним, відповідно до діючих міжнародних угод.

²⁰Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>.

Мета 4.4 До 2030 року істотно збільшити кількість молоді та дорослих, які мають відповідні навички, включаючи технічні та професійні навички, для працевлаштування, гідної роботи та підприємництва

1. Доступ: Необхідно розширювати рівноправний доступ до TVET (ТПТО), забезпечуючи якість. Можливості навчання повинні бути розширені та урізноманітнені, використовуючи широкий спектр модальностей у навчанні та навчанні, щоб усі молоді та дорослі, особливо дівчата та жінки, могли отримати відповідні знання, вміння та навички для гідної праці та життя.

2. Набуття навичок: Крім специфічних для роботи навичок, слід робити акцент на розвитку когнітивних та некогнітивних /передавальних навичок високого рівня, таких як вирішення проблем, критичне мислення, творчість, робота в команді, навички спілкування та вирішення конфліктів, які можна використовувати діапазон професійних полів.

Завдання 4.5. До 2030 року усунути гендерні розбіжності в освіті та забезпечити рівний доступ до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для вразливих груп, включаючи людей з обмеженими можливостями, корінні народи та дітей, що знаходяться в уразливих ситуаціях

1. Включення та справедливість: усі люди, незалежно від статі, віку, раси, кольору, етнічної приналежності, мови, релігії, політичної чи іншої думки, національного чи соціального походження, власності чи народження, а також інваліди, мігранти, корінні народи та діти та молодь, особливо ті, хто знаходиться в уразливих ситуаціях чи іншому статусі, повинні мати доступ до інклюзивної, справедливої якісної освіти та можливостей навчання протягом усього життя. Уразливі групи, які потребують особливої уваги та цілеспрямованих стратегій, включають людей з обмеженими можливостями, корінні народи, етнічні меншини та бідні верстви населення.

2. Гендерна рівність: Усі дівчата та хлопці, жінки та чоловіки повинні мати однакові можливості отримувати якісну освіту, досягати рівних рівнів та отримувати однакові переваги від освіти. Особливої уваги потребують дівчатка та молоді жінки, які можуть зазнати гендерного насильства, шлюб над дітьми, ранньої вагітності та великого навантаження по дому, а також тих, хто проживає в бідних та віддалених сільських районах. У контекстах, в яких хлопчики перебувають у нестачі, для них слід вживати цілеспрямованих дій. Політика, спрямована на подолання гендерної нерівності, є більш ефективною, коли вона є частиною загального пакету, який також сприяє здоров'ю, справедливості, належному управлінню та свободі від дитячої праці.

Завдання 4.6 До 2030 р. Забезпечити, щоб вся молодь та значна частина дорослих, як чоловіків, так і жінок, досягали грамотності та грамотності

Принципи, стратегії та дії для цієї мети підкріплені сучасним розумінням грамотності як континууму рівня кваліфікації в даному контексті. Це виходить за межі розуміння простої дихотомії «грамотного» проти «неграмотного». Отже, цілі цієї мети спрямовані на те, щоб до 2030 року всі молоді та дорослі в усьому світі мали досягти відповідних та визнаних рівнів кваліфікації у функціональній грамотності та навичках числення, еквівалентних рівню, досягнутому при успішному завершенні базової освіти.

Завдання 4.7 До 2030 року забезпечити, щоб усі студенти здобули знання та навички, необхідні для сприяння сталому розвитку, включаючи, серед іншого, освіту для стійкого розвитку та стійкого способу життя, права людини, гендерну рівність, пропаганду культури миру та ненасильства, глобальної громадянства та оцінювання культурного різноманіття та внесок культури у сталий розвиток

Важливо відводити центральне місце зміцненню вкладу освіти у виконання прав людини, миру та відповідального громадянства від місцевого до глобального рівнів, гендерної рівності, стійкого розвитку та здоров'я. Зміст такої освіти повинен бути релевантним з акцентом як на когнітивних, так і на когнітивних аспектах навчання. Знання, вміння, цінності та ставлення, необхідні громадянам для ведення продуктивного життя, прийняття обґрунтованих рішень та прийняття активних ролей на місцевому та глобальному рівнях у вирішенні та вирішенні глобальних викликів, можна здобути через освіту для стійкого розвитку (ОУР) та глобальну освіту громадянства (GCED), яка включає питання миру та освіти з прав людини, а також міжкультурну освіту та освіту для міжнародного розуміння.

Мета 4.а Побудувати та модернізувати навчальні заклади, що стосуються дітей, інвалідності та статі та забезпечують безпечне, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне середовище навчання для всіх

Ця мета спрямована на потребу в адекватній фізичній інфраструктурі та безпечному, інклюзивному середовищі, що сприяє навчанню для всіх, незалежно від походження та статусу інвалідності.

Завдання 4.b До 2020 року істотно розширити глобальну кількість стипендій, доступних країнам, що розвиваються, зокрема найменш розвинутих країнам, невеликим острівним країнам, що розвиваються, та африканським країнам для вступу до вищої освіти, включаючи професійне навчання та інформаційно-комунікаційні технології, технічні, інженерні та наукові програми в розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються

Програми стипендій можуть відігравати життєво важливу роль у наданні можливостей молодим людям та дорослим, які в іншому випадку не зможуть дозволити собі продовжувати освіту. Там, де розвинені країни пропонують стипендії студентам з країн, що розвиваються, їх слід структурувати для розвитку потенціалу країни, що розвивається. Незважаючи на те, що важливість стипендій визнається, країнам-донорам рекомендується розширювати інші форми підтримки освіти. Відповідно до Sustainable Development Goal 4 (SDG-4) – Освіта до 2030 р., Орієнтація на справедливість, включення та якість, стипендії повинні бути прозоро орієнтовані на молодих людей з неблагополучного середовища.

Завдання 4.c До 2030 року істотно збільшити кількість кваліфікованих викладачів, у тому числі за рахунок міжнародного співробітництва для підготовки вчителів у країнах, що розвиваються, особливо найменш розвинених країнах та малих острівних державах, що розвиваються

Викладачі, вчителі, освітяни – це ключ до досягнення всіх цілей Sustainable Development Goal 4 – SDG-4. Це вимагає невідкладної уваги з більш негайним терміном, оскільки розрив справедливості в освіті посилюється через дефіцит та нерівномірність розподілу професійно підготовлених викладачів, особливо у неблагополучних районах. Оскільки вчителі є основоположною умовою гарантування якісної освіти, вчителів та освітян повинні бути наділені повноваженнями, адекватним набором та оплатою праці, мотивацією, професійною кваліфікацією та підтримкою в системі, що має достатній ресурс, ефективно та ефективно керується.

П'ять інших SDG, що мають пряме посилення на освіту

Здоров'я та благополуччя (Target 3,7 SDG 3)

До 2030 року забезпечити універсальний доступ до послуг сексуального та репродуктивного здоров'я, включаючи планування сім'ї, інформацію та освіту та інтеграцію репродуктивного здоров'я в національні стратегії та програми

Гендерна рівність (SDG 5 , Target 5.6)

Кількість країн із законами та підзаконними актами, які гарантують жінкам у віці 15-49 років доступ до сексуального та репродуктивного медичного обслуговування, інформації та освіти

Гідна робота та стійке зростання (ціль 8, Target 8.6)

До 2020 року істотно зменшиться частка молоді, яка не займається працевлаштуванням, освітою чи навчанням

Відповідальне споживання та виробництво (SDG 12, Target 12.8)

До 2030 року забезпечити, щоб люди скрізь мали відповідну інформацію та обізнаність щодо стійкого розвитку та способу життя у гармонії з природою

Пом'якшення зміни клімату (Target 13, SDG 3)

Поліпшити освіту, підвищення обізнаності та людський та інституційний потенціал щодо пом'якшення кліматичних змін, адаптації, зменшення впливу та раннього попередження еконебезпек.

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.

ЮНЕСКО розуміє освіту як всеосяжні і необхідна для розвитку демократії і прав людини, а також зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку. Ціль глобальної стійкості SDG 4 також є поточною цілісною програмою ЮНЕСКО щодо освіти . Держави-члени прийняли конкретну основу для реалізації глобальної мети щодо освіти.

Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР) 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»²¹ та «OECD Learning Framework 2030». «OECD Learning Framework 2030»²² 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).

Новий звіт Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) «Освіта на короткий огляд: показники ОЕСР» досліджує, як освіта є глобальною. Він містить дані про розвиток, фінансування та ефективність систем освіти в 35 країнах ОЕСР та ряді країн-партнерів.

Вперше два нових показника надають порівняльні дані про рівень успішності у вищій школі та про критерії доступу до вищої освіти. Один розділ присвячений меті освітньої політики Програми 2030 року.

Вища академічна та професійна освіта залишається популярною і продовжує створювати високі прибутки як для фізичних осіб, так і для платників податків. Однак нові дані показують, що відмінності між окремими галузями дослідження є значними. Це впливає з останніх досліджень ОЕСР.

Доповідь показує, що *економіка, адміністративні та юридичні науки в країнах ОЕСР є найбільш популярними напрямками*.

Кожен четвертий студент починає навчання в цих галузях. На відміну від цього, в середньому лише 16 відсотків щорічно навчаються інженерії і лише 5 відсотків вивчають комп'ютерні науки, навіть якщо рівень зайнятості цих випускників перевищує 90 відсотків у багатьох країнах.

Наприклад, у Німеччині право та економіка користуються попитом серед студентів першого курсу, подібних до середнього по ОЕСР.

Проте, частка студентів у галузі науки і техніки значно перевищує середній показник ОЕСР (10 і 23% у Німеччині порівняно з 6 та 16% у середньому по ОЕСР). Проте, в інженерних науках жінки відносяться до першокурсників з часткою лише 22%, які також недостатньо представлені у порівнянні ОЕСР.

З рівнем зайнятості близько 90%, усі три суб'єкти досягають подібних значень. У **соціальних і гуманітарних науках** рівень зайнятості становить 84%, але все ще вищий для дорослих, які мають тільки професійну освіту або диплом про отримання середньої освіти.

Загалом, економічні вигоди від вищої освіти залишаються значними. Наприклад, 88 відсотків дорослих з вищою освітою є працевлаштованими, а дорослі з середньою освітою – 81 відсоток. Переваги у доходах працівника з вищою освітою є в середньому 66 відсотків, і він або вона має майже у п'ять разів більше шансів бути серед провідних працівників, ніж працівник лише з професійною кваліфікацією.

«Вища освіта обіцяє фізичним особам високий дохід, але системи освіти повинні допомагати молодим людям краще обирати свою галузь навчання», – відзначив Генеральний секретар ОЕСР А. Гуррія. – «Рівний доступ до якісної освіти створює умови для повноцінного життя і для економічного розвитку»²³.

Хоча шанси на високу кваліфікацію зростають, перспективи зайнятості менш кваліфікованих працівників погіршуються. Навіть у Німеччині 13 відсотків 25-34-річних не мають професійної кваліфікації або диплому про середню освіту. Це менше, ніж у середньому по ОЕСР, але набагато більше, ніж у інших країнах з подвійним професійним навчанням, таких як Австрія або Швейцарія.

²¹The 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

²² Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>

²³ Bericht Bildung auf einen Blick 2017 - OECD-Indikatoren» <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ag-2017-de.pdf?expires=1551013863&id=id&accname=guest&checksum=21E41CE8D1431F16030356934D01E344>

На рівні 4,3 відсотків валового внутрішнього продукту (ВВП) витрати на освіту залишаються значно нижчими за середній показник ОЕСР (5,2 відсотка). У початковій освіті видатки на одного учня є також нижчими за середній розмір ОЕСР у розмірі 8 846 дол. Навіть у вищій освіті витрати не встигали за збільшенням кількості студентів.

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»²⁴.

Європейський Союз хоче включити цілі стійкого розвитку у всі свої політики та встановити стійкий розвиток як головний керівний принцип політики ЄС .

У січні 2019 року Європейська Комісія представила документ-рефлексію про внесок ЄС у реалізацію глобальних цілей стійкого розвитку. Рада Європейського Союзу закликала прискорити виконання Порядку денного до 2030 року у своїх висновках.

²⁴ 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>.

Варіативно-прикладні проектні моделі (глобального, континентального, національного, регіонального рівнів):

I. **«Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»** – на глобальному рівні освіти і науки пропонує наступний практичний механізм досягнення і забезпечення інклюзивних, справедливих та якісних освіти і навчання, сприяння всім можливостям освіти і навчання протягом усього життя:

- Дозволити усім отримати та завершити безкоштовну, справедливую та якісну початкову, середню і вищу освіту, що призведе до відповідних та ефективних результатів стійкого суспільного розвитку як окремих держав, так і глобальної системи.

- Забезпечити доступ усіх, без різниці соціального, статевого, расового, етнічного 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.

- Для цього має бути трансформованими усі рівні, моделі і системи освіти (через «через освіту для стійкого розвитку») – для набуття таких знань та навичок, які необхідні 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 стійкий розвиток.

II. **«Leading Education 2030»** – система освіти має розвиватися лише як невід’ємна та важлива умовою для сприяння демократії та правам людини, зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку.

III. **«The Future of Education and Skills Education 2030»** – комплексний моніторинг цільових показників стійкості на національних освітньо-наукових рівнях для формування глобальному рівні досвіду. Крім того, планується підготовка звітів щодо узгодженості політики, аналізу прогресу тощо.

IV. **«OECD Learning Framework 2030»** – пропонує певні «орієнтації», а не готовий рецепт – форми, бачення та принципи, що знаходяться в основі для майбутнього глобальної системи освіти й науки. Згідно цього, розвиваються форми проектних взаємодій і співпраці представників урядів і стимулювання зростання співтовариства партнерів – зокрема, 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.

V. **European Union** – цілі стійкого розвитку в усіх його формах, у тому числі, на рівні освітньо-наукових інституцій, є ключовими керівними принципами для політики ЄС і забезпечуються ним на рівні національних держав-членів. Інституції освіти можуть розвиватися лише як:

- відкриті та справедливі освітні системи – маєтись на увазі забезпечення на рівнях а) національних урядів та б) ЗВО стійкого та справедливого доступу до глобальних суспільних благ;

- уряди, освітні інституції та освітній менеджмент з необхідністю повинні сприяти глобальному громадянству та забезпечувати інформування громадськості про позитивний потенціал освітніх трансформацій у результаті втілення цілей стійкого розвитку.

1) На регіональному рівні ЄС фінансує програми вищої освіти, такі як Erasmus +. Програма передбачає гранти в галузі освіти, навчання, молоді та спорту для осіб та організацій, заохочуючи мобільність, співпрацю та партнерські стосунки.

2) Також були створені цільові фонди ЄС для реагування на конкретні регіональні ситуації. До них належать «EU Emergency Trust Fund for Africa», «EU regional Trust Fund in response to the Syrian crisis». Ці цільові фонди фінансуються ЄС, його державами-членами та іншими донорами. Вони безпосередньо працюють з урядами, місцевими органами влади та організаціями громадянського суспільства в країнах-партнерах для підтримки вразливих груп населення.

3) Європейська Комісія бере активний внесок у регіональний та глобальний політичний діалог та фінансування освітніх ініціатив, таких як «Global Partnership for Education (GPE)»/ «Глобальне партнерство для освіти (GPE)» та «Освіта не може чекати (ECW)»/»Education Cannot Wait (ECW)».

3.1) GPE надає підтримку в більш ніж 65 країнах з найбільшими потребами в освіті. ЄС та його держави-члени є найбільшим учасником ГПЗ. ЄС виділив загальне фінансування в розмірі 475 мільйонів євро на період 2014-2020 роки.

3.2) ECW – це глобальна ініціатива, яка має на меті перетворити освіту у надзвичайних ситуаціях та зтяжних кризах. З моменту свого заснування у 2016 році він підтримував до 1 мільйона найвразливіших та важкодоступних дітей та молоді у 19 країнах, що постраждали від кризи. Поки ЄС виділив 16 мільйонів євро на підтримку ECW.

4) Однак навіть у цих контекстах підтримка ЄС орієнтована на підтримання та зміцнення системи та реалізацію можливості «краще будувати», щоб збільшити стійкість у майбутньому.

ЄС збільшує свою підтримку нестабільним країнам, як шляхом збільшення частки гуманітарної допомоги, виділеної на освіту, до 10% з 2019 року, як це було зазначено у «Повідомленні про освіту в надзвичайних ситуаціях та зтяжних кризах» (« Communication on Education in Emergencies and Protracted Crises»), а також шляхом виділення більшої частки допомоги двосторонньому розвитку для нестабільних та постраждалих від кризи країн.

Як ЄС може оцінити результати своїх втручань в освіту?

1) Стратегічна оцінка підтримки співпраці в галузі розвитку ЄС для вищої освіти в країнах-партнерах. Ця оцінка вивчає підтримку Європейським Союзом вищої освіти в країнах-партнерах. Тому це тематичне оцінювання, яке забезпечує загальні судження, а не оцінку окремих програм.

Семінар з десимінації (поняття **«дисемінація»** визначає особливий спосіб розповсюдження й освоєння досвіду, адекватного конкретним потребам його реципієнтів, що має характер формування) відбувся 18 грудня 2017 року в Брюсселі, з метою представити зацікавленим сторонам основні висновки та рекомендації оцінки.

2) **Всесвітня зустріч з освіти-2018**. Всесвітня нарада з питань освіти 2018 року в Брюсселі зібрала лідерів освіти з усього світу, щоб переглянути прогрес у виконанні загальних глобальних зобов'язань щодо освіти після прийняття Порядку денного 2030 року.

3) **Генеральна дирекція з питань міжнародного співробітництва та розвитку** (DEVCO – Directorate-General for International Cooperation and Development).

3.1) Підрозділ (сектор) DEVCO 04 «Оцінка та результати» спільно з тематичними підрозділами було розроблено галузеві керівні показники спільно з тематичними підрозділами для підвищення якості втручань DEVCO в частині проектування, моніторингу та звітності. Освіта – один із різних секторів, на які поширюється керівництво. У ньому представлені результати результатів, які відповідають пріоритетам політики DEVCO та Цілям стійкого розвитку, а також ряду показників для моніторингу прогресу.

3.2) 24.01.2019 Конференція щодо керівництва галузевими індикаторами – підвищення якості втручань DEVCO «DEVCO B4 – Культура, Освіта, Здоров'я». з точки зору проектування, моніторингу та звітності.

VI. Континентальна західноєвропейська освітньо-наукова система: (на прикладі однієї з найвагоміших «німецькоцентрованої науково-освітньої моделі» управління освітою) – SQA (*Schulqualität Allgemeinbildung*) і QIBB (*Qualitätsinitiative Berufsbildung*).

З найбільш впливових та поширених систем освіти і наукової підготовки, які в сучасний період й є основними суб'єктами освітньої інтеграції та процесів освітньо-наукової інтернаціоналізації є: 1) **«європейська континентальна»** (де домінуючими є – «*франконська модель*» та «*німецькоцентрована модель*» [«модель Гумбольдтівського університету»]), 2) **«англо-саксонська»** системи, на ґрунті якої історично сформувалася (спочатку як її модифікація, а потім – як окрема модель) система 3) – **«американська»**. У «європейській континентальній» системі освіти особливий інтерес і викликає досвід розвитку інтернаціоналізації системи вищої освіти та науки Німеччини, Австрії, інших країн, системи освіти та науки яких ще з Середньовіччя та Нового часу запозичили університетський та освітньо-організаційний це досвід (**«німецькоцентрована науково-освітня модель»**)²⁵, як провідних лідерів підрозділу даної системи, історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час має важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із

²⁵ Див.: Зінченко В.В. Інтернаціоналізація та модернізація системи і менеджменту вищої освіти: німецька освітньо-наукова модель//Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій (частина II): препринт (аналітичні матеріали) / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 144 с. С.6-30.

ініціаторів й активних учасників процесу інтернаціоналізації та європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції.

В цій системі перший крок на шляху до виконання «Порядку денного на 2030 рік» був зроблений у 2015 році: усі федеральні міністерства провели інвентаризацію, щоб отримати комплексний огляд того, які з 17 цілей загального розвитку та 169 підцілей вже мають стратегії, програми та заходи.

У 2016 року уряди доручили усім міністерствам через рішення Ради міністрів включити принципи «Порядку денного до 2030 року» та його цілі в галузі стійкого розвитку у відповідні стратегії та програми та, якщо необхідно, розробити відповідні плани та заходи дій. Усі відповідні державні органи та партнери з питань співпраці повинні бути залучені на федеральному, провінційному, міському та муніципальному рівні, а також соціальні партнери, громадянське суспільство, промисловість та науку.

Реалізація SDG до 2030 року здійснюється всіма міністерствами у відповідних сферах відповідальності. Як результат, SDG інтегруються у всі види діяльності австрійської політики та адміністрації ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

Одночасно були створені робочі групи за спільним міністерським рішенням Федеральних канцелярій та Федерального міністерства з питань Європи, інтеграції та закордонних справ (BMEIA). Постійні члени робочої групи одночасно є контактними особами SDG, призначеними відповідними федеральними міністерствами. Її завдання – координувати підготовку регулярного звіту про хід діяльності, заснованого на міжнародно узгоджених специфікаціях, на основі узгоджених показників та пріоритетів виконання на наступний звітний період.

Країни *німецькоцентрованої системи освіти* взяли на себе зобов'язання спільно з країнами-членами Організації Об'єднаних Націй здійснити Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р. Під назвою «Трансформація нашого світу». Глобальне співтовариство має 17 цілей стійкого розвитку (СДГ), які тісно пов'язані конкретні сфери дій розроблені для того, щоб реалізувати своє амбітне бачення мирного, справедливого, соціально включеного світу, який використовує природні ресурси на постійному рівні, з серйозними змінами на економічному, соціальному та екологічному рівнях, загальною повагою до прав людини, рівності та самовизначення всіх людей, а також охорона навколишнього середовища та соціальний розвиток.

Співпраця має вирішальне значення для стійкого розвитку. Урядові, федеральні та громадянські суб'єкти, приватний сектор, школи і, зрештою, всі люди повинні докласти зусиль, щоб досягти спільного прогресу у напрямку перепланування світу.

За підсумками 2019 р. з 23 вересня по 20 листопада 2019 року було проведено проміжкові-узагальнюючий симпозиум «Найбільший урок у світі» 2019 (Цілі стійкого розвитку/ Порядок денний ООН 2030)». На його основі було сформовано 1) «Глобальну програму 2030: прихильність та відповідальність за майбутнє солідарності» та 2) «Глобальне навчання Федеральної експертизи – потенціали та перспективи».

Освіта як ключова сфера стійкого розвитку

Освіта є однією з ключових передумов виконання цілої «Порядку денного 2030 р.» Тому освіта має ключову роль у баченні справедливого, мирного та стійкого суспільства. Світова спільнота поставила власну мету (SDG 4): «Забезпечити інклюзивну, рівну та якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх». Усі партнери з освіти по всьому світу повинні брати участь для досягнення цієї мети. Зокрема, метою є досягнення наступних цілей:

Впровадження глобальних цілей в Австрії та Німеччині.

Німецький та Австрійський федеральні уряди обрали комплексний підхід для впровадження «Порядку денного до 2030 року» з метою інтеграції SDG у всі види діяльності політики та адміністрації ефективним, орієнтованим на цілі та відповідальним чином.

Багато заходів, які встановлюються як частина «орієнтованого на вплив» федеральної адміністрації з метою досягнення цілей дій (наприклад, поліпшення справедливості та гендерної рівності в освіті) сприяють досягненню SDG та їхніх цілей.

Також із реформою освіти якість освіти та справедливість освіти мають бути послідовно підвищені. Учні та студенти можуть бути індивідуально підтримані з їх різним соціальним

походженням, своїми здібностями та особливими потребами та мати кращу підтримку при переході між шкільними рівнями.

Розширення автономії закладів освіти може, наприклад, використовуватися для пріоритетів у розумінні сталості, а також відповідних навчальних заходів.

«Порядок денний 2030 р.» не є лише урядовим. Усі люди покликані брати участь у амбітній програмі трансформації, яка в кінцевому рахунку може досягти успіху лише у співпраці на всіх рівнях – в цілому, в суспільстві. Заклади освіти *навчають суспільство* в невеликих масштабах. Навчившись працювати в партнерстві, розвиваючи навички стійкого розвитку, розвиваючи критичне мислення, розподіляючи відповідальність між учнями та всім шкільним колективом, школи можуть бути моделями стійкого способу життя.

Освітні мережі

Є численні приклади того, як заклади освіти (різного рівня) в німецькоцентрованій системі формують свій профіль в інтересах стійкого розвитку. Багато таких закладів організовані в мережі, такі як:

- Школи ЮНЕСКО
- Екологічні школи
- Проект «Кліматичні школи»
- Школи кліматичного альянсу
- Школи ярмаркової торгівлі
- Школи в дорозі
- Школи освіти з підприємництва
- Виховні концепції трансформації нашого світу

Так звані «Школи ЮНЕСКО» стали у німецькоцентрованій системі частиною міжнародного освітнього проекту ЮНЕСКО. Школи ЮНЕСКО мають модельний характер, що виражається в особливому педагогічному ставленні. Навчання розуміється як *орієнтований на дії* процес, на *міждисциплінарне, міжкультурне співробітництво* і на високий ступінь роботи в команді. Основними темами є такі, як «Всесвітня спадщина», «Стійкий розвиток», «Освіта для миру», «Права людини» та «Гендерна рівність», «Біорізноманіття» та «Зміна клімату», «Толерантність» та «Міжкультурність», вони розглядаються в освітніх закладах, навчанні та в проектних роботах.

Досліджується й використовується інтегративний стиль навчання, який розуміє оцінку різниці як важливої складової навчальної роботи. Практика демократії є основною навчальною метою. Школи ЮНЕСКО роблять акцент на сучасних технологіях як допоміжних засобах у класі. У той же час школи критично вивчають наслідки швидкої технологізації, оскільки інформаційна грамотність все частіше звертається до уваги.

Їхнім гаслом є *«навчитися знати, навчитися робити, навчитися бути, навчитися жити разом»*.

«Навчитися читати світ»

Навчання та викладання з погляду на світ сьогодні вносить незамінний внесок у сучасну освіту для стійкого розвитку. Пропонується використовувати плани стійкого розвитку для розвитку освітніх закладів та уроків, занять, які сприяють орієнтації учнів/студентів на «світове суспільство» та дає їм змогу зрозуміти та оцінити глобальні процеси розвитку та визнати власну відповідальність у формуванні суспільства.

Глобальна концепція освіти спрямована на те, щоб надати можливість молодим людям жити у дуже складному глобально мережевому та культурно неоднорідному світі, ведучи їх до особистого судження та сприяючи розвитку та відображенню цінностей.

SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) та **QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung)** надають інструменти для систематичного розвитку якості в закладах освіти. Це пропонує закладам освіти можливість зосередитись на сталому розвитку. Освітні концепції, які надають компетенції для формування стійкого розвитку, також можуть стати центром уваги школи. Для надання допомоги закладам освіти у таких процесах розвитку якості доступна мережа партнерських організацій.

прикладі:

- Освіта для стійкого розвитку: Програма ÖKOLOG та SQA / QIBB
- Глобальне навчання
- Політична освіта / Демократична школа
- GenderKompetenzZentrum

SQA – загальноосвітня якість освіти/SQA – Schulqualität Allgemeinbildung

SQA – Цей проект якості освіти спрямований на сприяння найкращим умовам навчання загальноосвітньої та вищої освіти шляхом розвитку педагогічної якості та забезпечення якості. Основна увага приділяється самостійному навчанню, а також об'єктивно обґрунтованому супроводі викладачами цього процесу.

SQA не є лише суттєвою вимогою влади, а методом та інструментом, який пропонує можливість конкретно працювати над подальшим розвитком навчання та викладання у населеному пункті/регіоні/державі. Тож SQA повинен допомогти підійти до того, що ви вже маєте робити, як можна більш систематично, економічно та орієнтуватися на успіх. В якості інструменту планування та контролю виступають плани розвитку з двома предметними напрямками (подано предметну область 1), при цьому предметну область 2 заклади обирають відповідно до власних потреб та інтересів.

QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung (Розвиток освіти та дослідження)

QIBB – Професійне навчання з ініціативи якості

Починаючи з 2004 року, QIBB, яка є професійною підготовкою ініціативи якості, є стратегією щодо впровадження систематичного управління якістю в системі освіти.

Мета QIBB – постійно підтримувати розвиток якості як активно розроблений, безперервний процес. Реалізація управління якістю (QM) здійснюється на освітньому, державному та федеральному рівнях управління з метою забезпечення та подальшого розвитку якості школи та викладання та якості адміністративних послуг. QIBB підтримується всередині на всіх рівнях системи. У QIBB пропонує інструменти, які допомагають контролювати якість процесу і результатів систематично оцінювати і відображати так, що можуть бути вжиті обґрунтовані та ефективні заходи.

QIBB включає в себе всі професійні типи освітніх закладів і системи цих типів шкіл:

- Професійно-технічні школи (ÖBS) та «Q-ÖBS»
- Технічні, комерційні та ремісничі школи (HTL) та «HTL Q-SYS»
- Комерційні школи (HAK і HAS) і «HAK Q-SYS»
- Професійні школи людини (HUM) та «Q-HUM»
- Вищі школи сільського і лісового господарства (HLFS) та «Q-HLFS»
- Навчальні заклади початкової освіти та соціальної освіти (BA) та «QBA»

Розвиток та забезпечення якості здійснюються в QIBB як цілеспрямований процес постійного вдосконалення за моделлю чотирифазного циклу контролю якості згідно Демінга (Plan-Do-Check-Act). За допомогою використання засобів управління якістю та узгодження фокусу якості (наприклад, прозора оцінка ефективності, індивідуалізація навчання) процес контролюється, підтримується та структурується).

QIBB працює з наступним освітнім інструментарієм:

- Моделювання
- Цілі в сфері матриці якості
- Визначення ключових процесів
- Робота / програма освіти, включаючи план розвитку та впровадження
- Обговорення балансу та цільової угоди (BZG)
- Оцінка: Індивідуальний зворотній зв'язок, системний зворотний зв'язок, рецензія в QIBB
- Звіт з якості
- Саморозвиток: навчання і підготовка менеджерів, викладачів (Якість QIBB)
- Інформація про систему управління якістю загальної системи освіти регулярно розміщується на веб-сайті SQA – Schulqualität Allgemeinbildung.

1) SQA та QIBB:

Надають інструменти для системного розвитку якості в освітніх інституціях. Це надає можливість закладам освіти зосередитися на стійкому розвитку.

Освітні концепції, які передають компетенції для індивідуального формування стійкого розвитку, також можуть стати центром школи.

2) Формується доступна для усіх мережа партнерських організацій для надання допомоги освітнім інституціям у таких процесах розвитку якості, як, наприклад:

- Освіта для стійкого розвитку: Програма ÖKOLOG та SQA / QIBB
- Глобальне навчання/Глобальна освіта
- Політична освіта / Демократична школа
- GenderKompetenzZentrum
- Міжнародні організації

3) Уряди в цій моделі вибрали так званий підхід до інтеграції для реалізації Порядку денного до 2030 року:

Раніше були визначені існуючі заходи та стратегії, які вже роблять потенційний внесок у досягнення ЦСР. Серед них багато заходів, які були вжиті в контексті управління, орієнтованого на вплив уряду, для досягнення цілей діяльності (наприклад, поліпшення можливостей та гендерної рівності в освіті).

З реформою освіти також слід послідовно збільшувати якість освіти та правосуддя у сфері освіти ті, хто навчаються, можуть бути індивідуально підкріплені різними соціальними знаннями, їхніми здібностями та особливими потребами та бути краще підтримані при переході між шкільними рівнями.

Розширення автономії освітніх інституцій може, наприклад, використовуватися для розробок пріоритетів у сенсі стабільності, а також відповідних навчальних заходів.

Глобальне навчання та глобальна громадянська освіта

Світове суспільство стоїть перед все складнішими завданнями, які зачіпають усі сфери життя. Бідність і нерівність, екологічні проблеми, гуманітарні кризи, війна, тероризм, ксенофобія та соціальна несправедливість мають наслідки, які в кінцевому рахунку торкаються кожної людини.

Важливим завданням освіти сьогодні є надання можливості молодим людям розуміти та критично розмірковувати над глобальними проблемами в їх складності. При цьому важливо сприймати економічні, соціальні, політичні, екологічні та культурні події як процеси, що пропонують можливості особистої участі та участі у світовому суспільстві.

Стратегія глобального навчання у німецькоцентрованій системі

Це здійснює міжінституційна стратегічна група «Глобальне навчання» із зацікавленими сторонами з галузей державного управління, науки, підготовки вчителів, вищої та середньої освіти, школи, представництва молоді, освіти дорослих та громадських організацій працює над стратегічним розвитком та ширшим закріпленням глобального навчання та глобальної громадянської освіти в німецькоцентрованій системі освіти.

Стратегічна група щорічно організовує симпозіум під назвою «Глобальне навчання: потенціали та перспективи» для викладачів та зацікавленої громадськості.

Висновки

Виходячи з того, що явища інтеграції та інтернаціоналізації у контексті 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.

Науковою моделлю постає глобально-стадіальне розуміння суспільного розвитку. Це підхід до схеми розвитку і зміни суспільно-економічних формацій та освітньо-наукових інституцій як на відтворення внутрішньої необхідності розвитку не кожної інституційної системи, узяті окремо, але тільки як сукупності усіх тих, що існували у минулому і що існують зараз соціоісторичних систем разом узятих, тобто глобального 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.

Ці особливості суспільного розвитку обумовлюють швидкі зміни в різних сферах людської діяльності.

Існуюча система освіти поки що «навчає» суспільство завданням та цілям стійкого розвитку у невеликих і недостатніх масштабах.

«Agenda 2030» формує практичне завдання для уряду, щоб саме він через трансформації системи освіти («освіта для стійкого розвитку»), забезпечив максимальні умови, щоб усі люди могли брати участь (через набуття якісних знань та навиків через освіту) у суспільно-державному та економіко-політичному розвитку. Що, в кінцевому рахунку допоможе досягти успіху саме у співпраці на всіх рівнях – як у освіті і науці, так й у цілому, в суспільстві.

Освітні інституції та заклади повинні – вчити солідарно співпрацювати в партнерстві, розвивати навички стійкого розвитку, розвивати критичне мислення, розділяти відповідальність між студентами та всією освітньою командою, освітні інституції можуть бути зразками стійкого способу життя.

Процес демократизації інститутів суспільства, освіти та науки можливо ефективно змінювати прийняття рішень у царині соціально-економічної діяльності, освіти та науці, що складається з двох відносно самостійних чинників: з одного боку, – зі спільноти громадян, освітян, науковців 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.

Освіта для стійкого розвитку, освіта у сфері глобального громадянства та відповідні концепції повинні навчити компетентності, щоб допомогти усім у трансформації глобального світу для спільної співпраці.

Комплексні компетенції такого ґатунку можуть бути розроблені за допомогою навчальних моделей, освітніх принципів та освітніх проблем, закладених в існуючих системах освіти.

Конкретні напрями для ключових сфер освітньої мети глобального стійкого розвитку (для усіх рівнів освіти), які мають бути включені у систему освіти і навчання:

- 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.

Освітні установи мають трансформуватися та вдосконалюватися, як інституції, які:

- є зорієнтованими на усі різновиди молоді, інвалідів;
- мають бути «гендерно-чутливими»;
- створювати та зміцнювати безпечно, ненасильницьке, інклюзивне та ефективне навчальне середовище для всіх;
- розширити можливості отримання стипендій для студентів з країн, що розвиваються, – для вищої освіти, включаючи професійне навчання та інформаційно-комунікаційні технології, технічні та наукові програми (як через залучення їх до освітніх країн, так і, у першу чергу – на рівні їхніх держав);
- забезпечити підготовку кваліфікованого освітнього персоналу, у тому числі шляхом міжнародного співробітництва розвинених держав з країнами, що розвиваються.

Безперервність освіти у процесах інтернаціоналізації, її інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру.

Перша: використання новітніх, доступних і технічно забезпечених високих технологій навчання, опанування знань.

Друга: досконале володіння людиною методологією самостійної науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування.

Швидкому поступові глобалізації освіти і науки (через процеси інтернаціоналізації) 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.

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.

Тобто стійкий розвиток суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, глобального розвитку і трансформацій процесу інституалізації світової глобальної системи – це цілісна і багаторівнева сфера взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів, що обов'язково впливає як на національні моделі освіти і науки, так і на зміну глобальної освітньо-наукової парадигми.

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, державами, їхніми освітньо-науковими моделями, системами – як 1) глобальної системи, 2) складової міжнародної інтеграції, 3) процесів інтернаціоналізації.

«Порядок денний на 2030 рік» також визначає педагогічні концепції розвитку компетентності в розумінні стійкості в рамках навчальної мети.

Для спільного мислення екологічного, економічного та соціального виміру велике значення мають міждисциплінарні посилення. Крім того, освіта для стійкого розвитку, глобальна громадянська освіта, а також інші навчальні принципи та освітні підходи забезпечують освітні основи щодо стійкості у всіх її вимірах. У процесі навчання слід розвивати знання, компетентності та здібності, цінності та ставлення, щоб молоді могли грати активну роль у вирішенні місцевих та глобальних соціальних, економічних та екологічних проблем.

У цьому сенсі освіта підвищує усвідомлення складності глобальних викликів та сприяє розвитку критичної рефлексії та системного та орієнтованого на майбутнє мислення та, зрештою, дій.

Принципи освіти, навчання, освітніх питань та міждисциплінарних тем розвиваються в консорціумах освітніх, наукових, урядових, суспільно-громадських закладів та об'єднань, зокрема:

- Освіта для стійкого розвитку
- Глобальна громадянська освіта та глобальне навчання
- Політична освіта
- Екологічна освіта
- Питання ґендерної освіти
- Міжкультурна освіта
- Освіта в галузі прав осіб

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що стратегія інтернаціоналізації розвитку вищої освіти і підготовки науково-дослідних кадрів є однією з ключових у галузі соціального управління і філософії суспільного розвитку, оскільки від того, що саме ми розуміємо під наукою або яка з парадигм освіти є домінантною на певному історичному етапі, значною мірою залежить спосіб організації і функціонування спільноти в сучасному і майбутньому.

Список використаних джерел

1. Зінченко В.В. Альтерглобалізм як трансформаційна модель стійкого розвитку, інтернаціоналізації та ефективної трансформації систем суспільства і освіти // Філософські обрії сьогодення. Збірник наукових праць. Орле-Херсон: ДЗВО «ХДАУ», 2018. С.60-64.
2. Зінченко В.В. Національний контекст в інституційних процесах комплексної освітньої інтернаціоналізації та фактор філософії освіти // Велет українського слова (до 200-ліття Пантелеймона Куліша): збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 жовтня 2019 р., м. Київ; за заг. ред. Дічек Н. П. Київ: Педагогічна думка, 2019. С.41-48.
3. Зінченко В.В. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку// Філософія освіти. Philosophy of Education. 2018. 1(22). С.115-133.
4. Зінченко В.В. Інституційні стратегії інтернаціоналізації стійкого розвитку у «критичній теорії» соціальної біофілософії освіти//Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація. Збірник статей. – Херсон: ДЗВО «ХДАУ», 2018. 302 с. С.98-104.
5. Зінченко В.В. Моделі та концепції філософії у формуванні інтернаціональних систем освіти у контексті стійкого суспільного розвитку // Практична філософія і Нова українська школа: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. С.116-119.
6. Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015. № 2 (17). С. 153-181.
7. Зінченко В.В., Алькема В.Г., Бурова О.Б., Сотніченко О.А., Петухова О.М., Штанько Л.О./ Міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність / Керівник авт. колективу та наук. редактор Зінченко В.В. Львів: «Магнолія 2006», 2018. 466 с. – Зінченко В.В.: Розділ 1, тема 1. «Менеджмент глобальних процесів». С. 8-53.
8. Зінченко В.В. Національна ідентичність та розвиток системи освіти у контексті неоліберальних процесів глобалізації // Особистість студента та соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Збірник наукових праць. Київ: ІВО НАПНУ, 2018. 172 с. С.52-60.
9. Зінченко В.В. Перспективи і моделювання гуманізації стійкого суспільного розвитку у контексті інтернаціоналізації систем знань та освіти //Філософія як культурна політика сучасності. – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. 132 с. С.9-13.
10. Зинченко В.В. Стратегии и перспективы устойчивого развития: европейский опыт и глобальные дилеммы современности: моногр. П.: ПГУАС, 2017. 152 с.
11. Зінченко В.В., Рибчук А.В., Фомішина В.М. та ін. Сучасні тенденції міжнародних економічних відносин і зовнішньоекономічні зв'язки України: колективна монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР»ЛТД», 2017. 340 с. – Зінченко В.В. Глава 1.2.3. «Лібералізація і деглобалізація». С.65-71; Глава 1.2.5. «Інформатизація світової економіки та розвиток нових знань». С.84-94.
12. Abadzi H. (2015), "Training the 21st-century Worker: Policy Advice from the Dark Network of Implicit Memory", IBE Working Papers on Curriculum Issues, Vol. 16, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002355/235521e.pdf>.
13. Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren»// Weiterbildung/Bildungspolitik.Veröffentlicht: <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen>.
14. 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/.
15. Burbules N.C., Berk R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>.
16. Critical theory – Philosophy of Education: <https://youtu.be/aSjHltnH8gk>.
17. Development of Western Philosophy of Education: <https://slideplayer.com/slide/9522729/>.

18. Finley R. Realizing process' humanistic education. – In: Konning A. (ed.) Philosophy of the Humanistic Society. N. Y.: Routledge, 2015. 207 p.
19. Young, M. et al. (2016) Preliminary reflections and research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values necessary for 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/PRELIMINARY-REFLECTIONS-AND-RESEARCH-ON-KNOWLEDGE-SKILLS-ATTITUDES-AND-VALUES-NECESSARY-FOR-2030.pdf>.
20. Giroux H. Rethinking the promise of critical education: <http://www.truthout.org/article/henrygiroux-rethinking-promise-critical-education>.
21. Hannon V and Peterson A (2017), Thrive: Schools Reinvented for the real challenges we face, Innovation Unit Press, London, http://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Thrive_Preface.pdf.
22. 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/>.
23. Kellner D. The Frankfurt School and British Cultural Studies: The Missed Articulation. Retrieved 9: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/Illumina%20Folder/kell16.htm>.
24. Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>.
25. Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>.
26. 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>.
27. LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés. 2017/1 (№ 39). P. 85-99.
28. Metzger J.-L. Entre utopie et résignation: la réforme permanente d'un service public. – P.: L'Harmattan, 2017. 238 p.
29. 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.
30. Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. – München: Wirtschaftsverlag Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.
31. Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP, www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.
32. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
33. Philosophy of Education: contemporary critical issues: https://www.researchgate.net/publication/322201279_Philosophy_of_Education_contemporary_critical_issue.
34. 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>.
35. Rikowski G. Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society: <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism>.
36. Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. – Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.
37. Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell // Creative Economics and Social Innovations. № 1. 7 (18). 2017. S.126-140.
38. Strumpel B., Noelle-Neumann E. Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse - München: Piper Verlag, 2015. 296 s.

39. The Importance of Critical Thinking to Students: https://search.alexanderstreet.com/preview/work/bibliographic_entity%7Cvideo_segment%7C2804237.
40. The 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.
41. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>.
- 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.
42. 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.
43. Zinchenko V. International models, trends and concepts of the philosophy of education in the context of sustainable social development under global institutional transformation conditions// Skhid. Jan/Feb2019. Vol. 159. Issue 1, P.72-81.
44. 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, no. 1, 2018, pp. 1-13.
45. Zinchenko V. Management of Human Capital as a basis for the prospects of democratization of educational technologies // «World cultural values: pedagogical and psychological aspects of education of younger generation». A.: «БАҶО», 2017. 237 p. P. 4-12.
46. Zinchenko V.V. Strategy for sustainable community development and international context of transformation of values and educational discourse //The Art Paradigms in the Time of Social Turbulence. The international collective monograph: in 2 volumes. International Scientific-Educational Project: Regional Centre of International Commission on Urgent Anthropological Research (Austrian); Samara State Institute of culture (RF); International Teacher Association (Danish); The Atrium Society Global Peace Education (USA), 2019. Vol. 1. 872 p. P.130-153.
47. 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>.

Розділ II. Міжнародна публікаційна активність як складова стратегії вищої освіти
в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства

*Наталія Базелюк,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-6156-1897>*

Анотація. У розділі висвітлено основні напрями міжнародної публікаційної активності закладів вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Ініціатива відкритої науки загалом та відкритого доступу до наукових публікацій зокрема є стрижневою у світових та європейських документах останніх десятиліть. Проаналізовано вітчизняні законодавчі та нормативно-правові акти, а також показники публікаційної активності вчених у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти. Представлено роль загальноєвропейських асоціацій університетів, зокрема *European Universities Association* та *League of European Research Universities*. Окреслено основні тенденції, зокрема: підтримка ініціатив відкритої науки, цифровізація наукової діяльності, пошук нових моделей оприлюднення наукових результатів.

Ключові слова: відкрита наука, відкритий доступ, заклад вищої освіти, міжнародне наукове співробітництво, інтернаціоналізація, публікації.

Вступ

Ініціатива відкритої науки загалом та відкритого доступу до наукових публікацій зокрема є стрижневою у світових та європейських документах останніх десятиліть. У **Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions «A new ERA for Research and Innovation»¹** наголошено, що ініціатива відкритої науки сприяє підвищенню ефективності досліджень та інновацій, їх досконалості та довірі суспільства до науки. Серед подальших кроків з розвитку Європейського дослідницького простору передбачено:

- запуск через програму «Горизонт Європа» видавничої платформи з рецензування наукових матеріалів та відкритого доступу до опублікованих праць;
- аналіз авторських прав, щоб зняти обмеження щодо поширення рецензованих публікацій, підготовлених за державні кошти; забезпечення функціонування European Open Science Cloud;
- сприяння поширенню практик відкритого доступу шляхом удосконалення систем оцінювання наукової діяльності;
- протягом п'яти років підвищення на третину кількості високо-цитованих публікацій.

Як зазначено у доповіді Генерального директорату досліджень та інновацій Європейської комісії **«Science, Research and Innovation Performance of the EU 2020. A fair, green and digital Europe»²**, країни ЄС спільно з Китаєм утримують провідні позиції з огляду на частку наукових публікацій, частка наукових публікацій США поступово зменшується. У країнах ЄС проживає 7 % населення світу, частка витрат на наукові дослідження і розробки становить 20 % від світових та частка наукових публікацій – 21 %. З виходом Великобританії з ЄС, частка наукових публікацій зменшилася з 30 % у 2000 р. до 21 % – у 2018 р. (рис. 1).

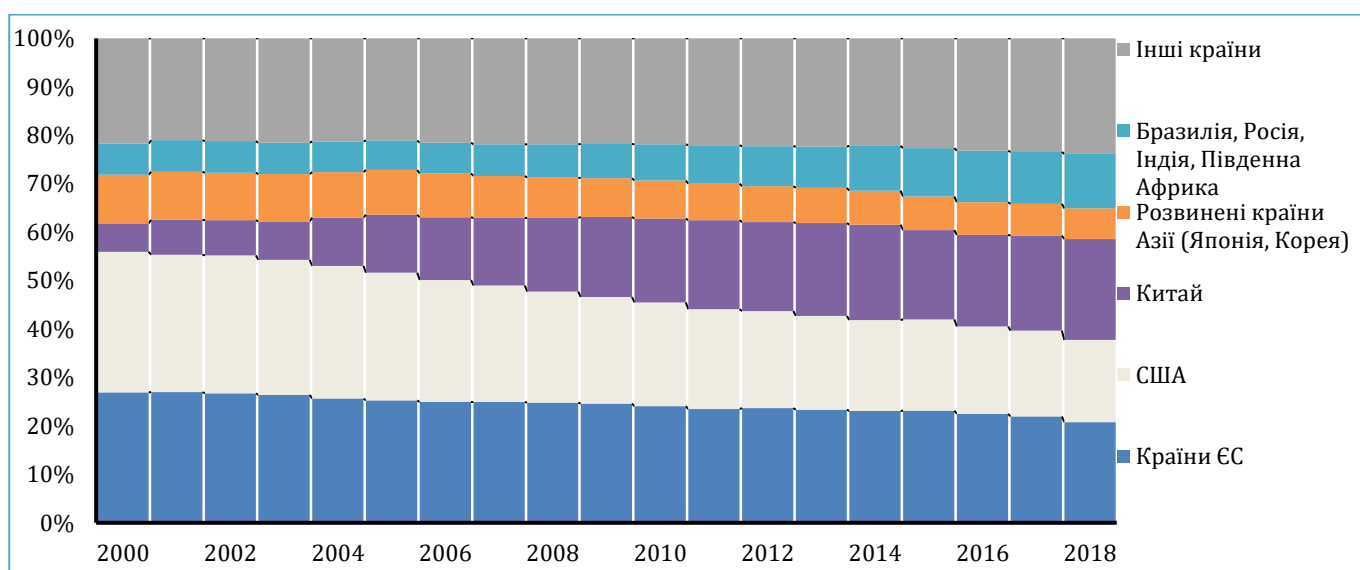


Рис. 1. Розподіл наукових публікацій у світі у 2000-2018 рр.

Джерело: Science, Research and Innovation Performance of the EU 2020. A fair, green and digital Europe³

Враховуючи частку найбільш цитованих публікацій (топ 10 % та топ 1 % згідно з даними бази Scopus) США випереджують країни Європи, тобто країни Європи мають більшу кількість наукових публікацій порівняно з США, але менший вплив з огляду на їх цитованість.

Частка топ 1 % високо-цитованих наукових публікацій у загальній їх кількості часто є свідченням досконалості досліджень. За цим показником країни ЄС залишилися на тому ж рівні з 2007 р., схожа тенденція у США, Південної Кореї та Японії, продуктивність Китаю продовжує зростати. Цитування наукових публікацій

¹ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new ERA for Research and Innovation. Brussels, 30.9.2020. COM(2020) 628 final. <https://op.europa.eu/s/ozXC>

² Science, Research and Innovation Performance of the EU 2020. A fair, green and digital Europe. European Commission. Directorate-General for Research and Innovation. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2020. <https://doi.org/10.2777/534046>

³ Science, Research and Innovation Performance of the EU 2020. A fair, green and digital Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2020. <https://doi.org/10.2777/534046>. P. 361.

вказує на важливість міжнародної наукової співпраці для досягнення високої якості досліджень. Це підтверджується показником цитованості публікацій міжнародних колективів авторів порівняно з національними колективами.

У Висновках Ради Європейського Союзу щодо нового Європейського дослідницького простору (*The Council of the European Union Conclusions on the New European Research Area*)⁴, прийнятих 1 грудня 2020 р., привернуто увагу на те, що ініціатива відкритої науки, включаючи відкритий доступ до публікацій та наукових даних, відіграє вирішальну роль у посиленні впливу, якості, ефективності, прозорості й академічній доброчесності досліджень та інновацій; спонукається до підтримки та запровадження практик відкритого доступу у системах оцінювання досліджень, вчених та наукових установ, посилення їх європейської координації; вітається запуск видавничої платформи Open Research Europe⁵; підкреслюється, що належними елементами політики Європейського дослідницького простору щодо відкритої науки є різноманітність наукових комунікацій (bibliodiversity), багатомовність та врахування усіх видів наукових публікацій.

⁴ The Council of the European Union Conclusions on the New European Research Area. 2020. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13567-2020-INIT/en/pdf>. P. 11.

⁵ Open Research Europe. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/>

Аналіз законодавчих і нормативно-правових документів

Питання міжнародної публікаційної активності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти регламентується вітчизняними законодавчими і нормативно-правовими документами щодо державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності; надання статусу дослідницького університету; підготовки та атестації здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти; ліцензування провадження освітньої діяльності закладами вищої освіти; акредитації освітніх програм та/або освітньої діяльності закладів вищої освіти за цими програмами тощо.

Відповідно до статті 75 Закону України «Про вищу освіту»⁶ «спільна видавнича діяльність» є одним з основних напрямів міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти.

Показники міжнародної публікаційної активності ЗВО, які регламентовані вітчизняними нормативно-правовими документами, можна згрупувати за **напрямами**:

- **публікації науково-педагогічних працівників у наукових виданнях**, які мають такі характеристики:

– *іноземні (міжнародні) рецензовані фахові видання* (постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261⁷, наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13⁸), зокрема, які випускаються у країнах *Організації економічного співробітництва та розвитку, Європейського Союзу* (накази Міністерства освіти і науки України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338⁹, «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220¹⁰);

– *індексуються у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection* (постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652¹¹, «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261¹², «Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії» від 6 березня 2019 р. № 167¹³, «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187¹⁴, накази МОН України «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України» від 15 січня 2018 р. № 32¹⁵, «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220¹⁶, «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня

⁶ Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁷ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/261-2016-n>

⁸ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>

⁹ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0688-19>

¹⁰ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>

¹¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-n>

¹² Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/261-2016-n>

¹³ Постанова Кабінету Міністрів України «Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії» від 6 березня 2019 р. № 167. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-n>

¹⁴ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-n>

¹⁵ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України» від 15 січня 2018 р. № 32. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0148-18>

¹⁶ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>

2016 р. № 13¹⁷), у тому числі віднесені до першого (Q1), другого (Q2) і третього (Q3) квіртилів відповідно до класифікації SCImago Journal and Country Rank або Journal Citation Reports (наказ Міністерства освіти і науки України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220¹⁸);

– монографії англійською мовою, випущені в одному з міжнародних видавництв (наказ МОН України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13¹⁹);

• **наукові періодичні видання, засновником/співзасновником яких є ЗВО**, які індексуються у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection (постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652²⁰, накази МОН України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338²¹, «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України» від 15 січня 2018 р. № 32²²);

• **участь науково-педагогічних працівників ЗВО у редакційних колегіях наукових періодичних видань** (постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652²³, наказ МОН України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338²⁴).

¹⁷ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>

¹⁸ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>

¹⁹ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>

²⁰ Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-п>

²¹ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0688-19>

²² Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України» від 15 січня 2018 р. № 32. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0148-18>

²³ Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-п>

²⁴ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0688-19>

Публікаційна активність у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти

Згідно з Законом України «Про вищу освіту»²⁵ для отримання статусу дослідницького університету закладу вищої освіти окрім одержання за результатами проходження державної атестації в частині провадження ним наукової (науково-технічної) діяльності найвищих позицій, передбачено присутність у **міжнародних рейтингах закладів вищої освіти**. Методики складання провідних міжнародних рейтингів ЗВО, зокрема The Times Higher Education World University Rankings^{26,27}, Academic Ranking of World Universities – ARWU (Shanghai Ranking)²⁸, QS World University Rankings²⁹, також містять показники щодо публікаційної активності науково-педагогічних працівників ЗВО, зокрема враховуються публікації у виданнях, які індексуються у базах даних Scopus або Web of Science Core Collection, у тому числі у співавторстві з зарубіжними колегами, та цитування цих публікацій (табл. 1). The Times Higher Education World University Rankings та QS World University Rankings ґрунтуються на даних бази Scopus, Academic Ranking of World Universities – Web of Science Core Collection (Science Citation Index Expanded, Social Science Citation Index).

Таблиця 1

Показники публікаційної активності у міжнародних рейтингах закладів вищої освіти

Назва рейтингу	Критерії	Показники
The Times Higher Education World University Rankings ^{30,31}	Дослідження, зокрема результативність досліджень	Співвідношення кількості публікацій у наукових періодичних виданнях, які індексуються у базі даних Scopus, до чисельності науково-педагогічних працівників
	Цитування	Середня кількість цитувань опублікованих у 2015-2019 рр. праць ЗВО
	Міжнародна перспектива, зокрема міжнародна співпраця	Частка публікацій ЗВО у співавторстві з зарубіжними колегами у 2015-2019 рр.
Academic Ranking of World Universities, ARWU (Shanghai Ranking) ³²	Результати досліджень	Кількість статей у виданнях «Nature» та «Science» у 2015-2019 рр.
		Кількість статей, які індексуються у базах даних Science Citation Index Expanded та Social Science Citation Index (Web of Science Core Collection) у 2019 р.
QS World University Rankings ³³	Результати досліджень	Співвідношення кількості цитувань наукових публікацій 2014-2018 рр. до чисельності науково-педагогічних працівників ЗВО (на основі бази даних Scopus)

Питання відкритого доступу до наукових публікацій залишається актуальним й для провідних університетів світу, топ-10 з яких представлено у табл. 2. Згідно з даними наукометричних баз даних Scopus та Web of Science Core Collection (табл. 3) найбільше статей у відкритому доступі у 2018-2020 рр. опубліковано вченими з University of Oxford, University of Cambridge (Великобританія) та California Institute of Technology (США).

²⁵ Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (стаття 30).

²⁶ THE World University Rankings 2021: methodology. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

²⁷ Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2021. September 2020. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2021_world_university_rankings_methodology_24082_020final.pdf

²⁸ Academic Ranking of World Universities 2020. Methodology. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>

²⁹ QS World University Rankings Methodology. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

³⁰ THE World University Rankings 2021: methodology. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

³¹ Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2021. September 2020. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2021_world_university_rankings_methodology_24082_020final.pdf

³² Academic Ranking of World Universities 2020. Methodology. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>

³³ QS World University Rankings Methodology. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

Топ-10 закладів вищої освіти за даними світових рейтингів університетів

№ з/п	Найменування закладу вищої освіти, країна	Місце у рейтингу		
		The Times Higher Education World University Rankings 2021	Academic Ranking of World Universities 2020	QS World University Rankings 2021
1.	Stanford University (США)	2	2	2
2.	Harvard University (США)	3	1	3
3.	Massachusetts Institute of Technology (США)	5	4	1
4.	University of Oxford (Великобританія)	1	9	5
5.	California Institute of Technology (США)	4	8	4
6.	University of Cambridge (Великобританія)	6	3	7
7.	Princeton University (США)	9	6	12
8.	University of Chicago (США)	10	10	9
9.	Yale University (США)	8	11	18
10.	ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology (Швейцарія)	14	20	6

Джерело: сформовано автором на підставі джерел даних міжнародних рейтингів^{34, 35, 36}.

Публікації вчених провідних університетів світу у виданнях, що індексуються у базах даних Scopus та Web of Science Core Collection, у 2018-2020 рр.

№ з/п	Найменування закладу вищої освіти, країна	Кількість публікацій (Scopus / WoS), од.				Частка публікацій у відкритому доступі (Scopus / WoS), %
		усього	з них за роками:			
			2018 р.	2019 р.	2020 р.	
1.	Stanford University (США)	45197 / 52282	14563 / 17076	14750 / 17929	15884 / 17277	55,6 / 46,0
2.	Harvard University (США)	85745 / 126270	27181 / 40512	27562 / 42472	31002 / 43286	60,1 / 48,9
3.	Massachusetts Institute of Technology (США)	35761 / 31220	11899 / 11018	12092 / 10877	11770 / 9325	59,8 / 50,7
4.	University of Oxford (Великобританія)	48500 / 52742	15606 / 17084	15757 / 18294	17137 / 17364	72,4 / 54,7
5.	California Institute of Technology (США)	14215 / 13803	4921 / 4823	4713 / 4803	4581 / 4177	68,7 / 66,2
6.	University of Cambridge (Великобританія)	37806 / 42759	12592 / 14076	12622 / 14590	12592 / 14093	72,7 / 53,2
7.	Princeton University (США)	13852 / 14876	4715 / 5149	4599 / 5162	4538 / 4565	60,5 / 43,1
8.	University of Chicago (США)	19770 / 29650	6568 / 9968	6453 / 10306	6749 / 9376	56,9 / 43,3
9.	Yale University (США)	31058 / 37616	9783 / 11866	9960 / 12905	11315 / 12845	56,1 / 46,2
10.	ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology (Швейцарія)	25044 / 23303	8371 / 7845	8380 / 8155	8293 / 7303	60,9 / 51,8

Джерело: сформовано автором на підставі баз даних Scopus³⁷ та Web of Science Core Collection³⁸.

³⁴ Academic Ranking of World Universities 2020. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>

³⁵ QS World University Rankings 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

³⁶ The Times Higher Education World University Rankings 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking>

³⁷ Scopus. Elsevier. <https://www.scopus.com/>

³⁸ Web of Science Core Collection. Clarivate. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>

League of European Research Universities (LERU)³⁹ – це асоціація європейських дослідницьких університетів, до якої входять 23 провідних університети з 12 країн Європи. У документах асоціації в контексті ініціативи відкритого доступу до публікацій (The LERU Roadmap Towards Open Access⁴⁰, LERU statement on Open Access to Research Publications⁴¹, Open Science and its role in universities: a roadmap for cultural change⁴²) наголошується на необхідності вивчення нових моделей наукової комунікації та розповсюдження результатів досліджень. Запропоновано два основних шляхи публікації наукових журналів – «зелений» та «золотий».

«Зелений» шлях передбачає розміщення копій прорецензованих результатів досліджень в мережі, зокрема депонування в інституційних репозитаріях, за умови дотримання авторських прав. Багато видавців періодичних видань дозволяють розміщення публікацій після завершення періоду ембарго, видавці книг зазвичай не дозволяють депонування повних текстів видань.

«Золотий» шлях випуску наукових періодичних видань побудований на отриманні оплати за публікацію (автор або організація від імені автора оплачує публікацію) або на субсидії. Наукові журнали відкритого доступу (на відміну від гібридних видань) засновані відносно недавно й не мають високих наукометричних показників, проте це не відображає їх впливу у майбутньому. Університетам варто підтримати авторів та передбачати кошти на публікацію у виданнях відкритого доступу. В інституційних стратегіях необхідно запровадити такі напрями: дослідження та викладання і навчання; авторське право і права інтелектуальної власності; публікації. У документі асоціації «Implementing Open Science. Challenges and Opportunities for research-intensive universities in LERU»⁴³ прописано такі напрями розвитку наукового видавництва: перегляд діяльності щодо надання можливостей публікації у відкритому доступі; моніторинг запровадження в закладах Плану S; роз'яснення вченим необхідності переходу до відкритого доступу; сприяння поширенню практик негайного відкритого доступу тощо.

European University Association (EUA)⁴⁴ активно підтримує університети в переході до відкритої науки. Основними пріоритетами асоціації є:

- підтримка політик відкритого доступу до наукових публікацій та даних;
- досягнення більшої прозорості та більшої стійкості в науковій видавничій системі;
- сприяння розробці механізмів управління науковими даними, їх обміну та запровадження Європейської хмари відкритої науки (European Open Science Cloud, EOSC);
- підвищення обізнаності та підтримка університетів в перегляді підходу до оцінювання доробку вченого⁴⁵.

Асоціація підтримує принципи ініціативи Plan S, проте наголошує, що реалізація ініціативи залежатиме від перетворення принципів на практику. За даними асоціації університети досі витрачають великі кошти на публікацію результатів досліджень у відкритому доступі.

У грудні 2020 р. EUA у документі «*Perspectives on the new European Research Area from the university sector*»⁴⁶ запропоновано тематичні рекомендації, серед яких рекомендація щодо покращення стимулів та полегшення умов для впровадження відкритого доступу до наукових публікацій, який є критичним для підвищення ефективності досліджень та сприяння їх досконалості, його важливість підтвердилася також пандемією Covid-19. Підтримується намір Європейської комісії щодо створення некомерційних видавничих платформ, що управляються громадами, як альтернативний і бажаний шлях у реалізації відкритого доступу.

³⁹ League of European Research Universities, LERU. <https://www.leru.org/>

⁴⁰ Ayris P., Björnshauge L., Collier M., Ferwerda E., Jacobs N., Sinkara K., Swan A., de Vries S., van Wesenbeeck A. The LERU Roadmap Towards Open Access. Jun 2011. <https://www.leru.org/publications/the-leru-roadmap-towards-open-access>

⁴¹ Ayris P. LERU statement on Open Access to Research Publications. Dec 2012. <https://www.leru.org/publications/leru-statement-on-open-access-to-research-publications>

⁴² Ayris P., López de San Román A., Maes K., Labastida I. Open Science and its role in universities: a roadmap for cultural change. May 2018. <https://www.leru.org/publications/open-science-and-its-role-in-universities-a-roadmap-for-cultural-change>

⁴³ Implementing Open Science. Challenges and Opportunities for research-intensive universities in LERU. Ad Hoc Group on the Implementation of the LERU Open Science Roadmap. <https://www.leru.org/files/Implementing-open-science.pdf>

⁴⁴ European University Association (EUA). <https://eua.eu/>

⁴⁵ Open Science. European University Association. <https://eua.eu/issues/21:open-science.html>

⁴⁶ Perspectives on the new European Research Area from the university sector. EUA. <https://eua.eu/resources/publications/949:perspectives-on-the-new-european-research-area-from-the-university-sector.html>

EUA приєдналася до **UNESCO Global Open Science Partnership**, метою якого є співпраця для досягнення глобального консенсусу щодо переходу до відкритої науки⁴⁷.

ЮНЕСКО проголошує й підтримує відкритий доступ, який відіграє фундаментальну роль у підтримці Цілей сталого розвитку. Особливий наголос робиться на результатах досліджень (статті у періодичних виданнях, матеріали конференцій, різного роду набори даних), підготовлених за державні кошти⁴⁸.

У листопаді 2021 р. на генеральній конференції ЮНЕСКО планується схвалити **UNESCO Recommendation on Open Science**⁴⁹. Проект документу містить такі ключові *напрями*: відкритий доступ; відкриті дані; відкрите апаратне (специфікації з розроблення) та програмне (відкриті коди) забезпечення; відкриті дослідницькі інфраструктури; відкрите оцінювання; відкриті освітні ресурси; відкриті практики та засоби взаємодії з громадськістю; відкритість до різноманітності знань.

До основних *цінностей* відкритої науки віднесено: користь для суспільства, рівноправність і справедливість, якість і достовірність, багатоманітність та інклюзивність. Рамкову основу для створення умов і запровадження методів, які сприятимуть утвердженню цих цінностей, забезпечують наступні керівні *принципи* відкритої науки: прозорість, контроль, критичний аналіз і можливість перевірити; рівні можливості і доступ; повага, відповідальність і підзвітність; співпраця, участь й інклюзивність; гнучкість; стійкість.

Серед заходів, які планується рекомендувати країнам-членам, передбачено такі:

- сприяння загальному розумінню відкритої науки та популяризація різних шляхів її запровадження на інституційному, національному й регіональному рівнях;
- формування сприятливого політичного середовища для переходу до відкритої науки;
- розвиток інфраструктури й служби підтримки відкритої науки;
- нарощення потенціалу відкритої науки;
- трансформація наукової культури й узгодження стимулів запровадження відкритої науки;
- сприяння застосуванню інноваційних методів відкритої науки на різних етапах дослідження;
- сприяння міжнародному співробітництву у галузі відкритої науки.

⁴⁷ EUA joins forces with UNESCO for a global transition to Open Science. <https://eua.eu/news/557:eua-joins-forces-with-unesco-for-a-global-transition-to-open-science.html>

⁴⁸ Open Access to Scientific Information. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/open-access-to-scientific-information>

⁴⁹ First draft of the UNESCO Recommendation on Open Science. UNESCO. 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374409.page=10>

Міжнародне наукове співробітництво (спільні публікації)

Одним з важливих напрямів розвитку міжнародної публікаційної активності, яка зустрічається у стратегіях розвитку закладів вищої освіти, наприклад у «Norwegian University of Science and Technology. International Action Plan 2018-2021»⁵⁰, є підготовка спільних публікацій з зарубіжними колегами.

Спільні з зарубіжними колегами публікації та досвід міжнародних публікацій науково-педагогічних працівників є складовими інтернаціоналізації закладів вищої освіти⁵¹. Прослідковуються тенденції щодо безперервного зростання частки опублікованих праць спільно з зарубіжними колегами, зокрема розміщених у відкритому доступі^{52,53}; підготовки публікацій спільно з зарубіжними колегами з країн з високим рівнем доходу⁵⁴; більшої цитованості публікацій з міжнародною колаборацією^{55,56}; кращої цитованості публікацій, в яких міжнародну колаборацію очолюють вчені з розвинених країн (first or corresponding authorship), на противагу вченим з країн, що розвиваються⁵⁷; позитивного впливу на результативність досліджень на індивідуальному рівні та конкурентоспроможності наукових результатів країни на національному та міжнародному рівнях, міжнародна наукова співпраця суттєво корелює із значно вищими науковими результатами⁵⁸.

⁵⁰ Norwegian University of Science and Technology. International Action Plan 2018-2021. https://www.ntnu.edu/documents/139226/1278574844/NTNU_International_Action_Plan_2018-2021.pdf/bc28c009-9f65-490d-8698-4d3b7eb1f7fb

⁵¹ Romani-Dias, M., Carneiro, J. and Barbosa, A.d.S. (2019), Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty, *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 No. 2, pp. 300-316. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0184>

⁵² Cary, M., & Rockwell, T. (2020). International Collaboration in Open Access Publications: How Income Shapes International Collaboration. *Publications*, 8(1), 13. <https://doi.org/10.3390/publications8010013>

⁵³ Kwiek, M. (2020). What large-scale publication and citation data tell us about international research collaboration in Europe: changing national patterns in global contexts, *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1749254>

⁵⁴ Cary, M., & Rockwell, T. (2020). International Collaboration in Open Access Publications: How Income Shapes International Collaboration. *Publications*, 8(1), 13. <https://doi.org/10.3390/publications8010013>

⁵⁵ Khor, K.A., Yu, L.G. Influence of international co-authorship on the research citation impact of young universities. *Scientometrics* 107, 1095–1110 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1905-6>

⁵⁶ Mihăilă, Bianca Elena. The impact of transnational co-authorship on the scientific quality of academic researchers Case Studies: Slovenia, Poland and Romania. *International Review of Social Research* 2018; 8(2): 129–142. <https://doi.org/10.2478/irsr-2018-0015>

⁵⁷ Zhou, P., Cai, X. & Lyu, X. An in-depth analysis of government funding and international collaboration in scientific research. *Scientometrics* 125, 1331–1347 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03595-2>

⁵⁸ Kwiek, M. The Internationalization of Research in Europe: A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective. *Journal of Studies in International Education*. 2015; 19(4):341-359. <https://doi.org/10.1177/1028315315572898>

Досвід університетів (Фінляндія)

Відкрита наука є одним зі стратегічних напрямів розвитку **University of Helsinki**⁵⁹. Відповідно до Strategic Plan of the University of Helsinki «Global Impact in Interaction»⁶⁰ на 2017-2020 рр. передбачено збільшення на 40 % до 2020 р. кількості публікацій у відкритому доступі.

Серед принципів відкритої публікаційної діяльності в University of Helsinki⁶¹ такі:

- *відкритість як правило*, розміщення усіх наукових публікацій, підготовлених в університеті, у відкритому доступі;
- *самоархівування (самодепонування)*, архівування публікацій в електронній бібліотеці університету HELDA⁶² шляхом їх розміщення в науковій базі Tuhat⁶³;
- *не рекомендується публікація в «гібридних» виданнях*, проте на етапі переходу до моделі повного відкритого доступу, публікація статей у таких виданнях допускається;
- *дисертації публікуються у відкритому доступі*, публікація дисертацій на здобуття ступенів вищої освіти, починаючи з другого магістерського рівня, в електронній бібліотеці університету HELDA;
- *навчання й підтримка відкритої публікаційної діяльності*, підготовка здобувачів вищої освіти у межах освітніх програм та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників університету;
- *жодних обмежень щодо подальшого використання*, рекомендовано застосування останньої версії міжнародної ліцензії на використання об'єктів авторського права у цифровому середовищі CC BY (із зазначенням авторства).

Researcher's Curriculum Vitae Template⁶⁴ містить інформацію про освіту, професійну кар'єру, наукові та інші здобутки вченого. Інформація про публікації зазначається у розділі «Наукові результати» (research outputs):

- загальна кількість публікацій та, наприклад, перелік десяти найбільш важливих та/або найбільш цитованих публікацій (із зазначенням відповідної бази даних);
- посилання на публікації у відкритому доступі; повний перелік публікацій відповідно до класифікації Міністерства освіти і культури Фінляндії⁶⁵ подається в окремому додатку до резюме.

Класифікація передбачає такі групи публікацій: рецензовані (A) та не рецензовані (B) наукові статті (статті в наукових періодичних виданнях, матеріалах конференцій, розділи книг); наукові видання, зокрема монографії (C); публікації для професійних спільнот (D), зокрема статті в торгових журналах, посібниках, підручниках, рекомендаціях, професійних інформаційних системах, словники; популярні статті (E); публічна художня й дизайнерська діяльність (F), зокрема опубліковані самостійні твори мистецтва, публічна вистава або виставка, модель або конструкція, готова до виробництва або використання; дисертації (G), у т.ч. у вигляді монографій або сукупності статей; патенти (H); аудіовізуальні матеріали, програмне забезпечення (I).

З метою інтеграції інституційних даних на національному рівні у 2016 р. Міністерством освіти і культури Фінляндії запущено інформаційний сервіс **VIRTA**⁶⁶, що містить бібліографічну інформацію про всі наукові публікації з 54 фінських закладів вищої освіти та наукових установ. З допомогою цього сервісу заклади вищої освіти та інші установи можуть отримати повні та порівнювані метадані про публікації. Серед метаданих зазначаються понад 40 позицій, серед яких: мова публікації, країна, в якій опубліковано видання, вітчизняне/міжнародне видання, наявність відкритого доступу, DOI, ISBN/ISSN, ORCID, код бази даних (ідентифікатор публікації у базах даних Web of Science, Scopus, Pubmed, ArXiv, Cab Abstracts, Arto, Fennica тощо).

Наукові публікації займають 13 % (з 2021 р. – 14 %) в загальній оцінці для базового фінансування на університети. Враховується лише рецензовані статті та книги відповідно до рівня видання за класифікацією

⁵⁹ University of Helsinki. <https://www.helsinki.fi/en/>

⁶⁰ Strategic Plan of the University of Helsinki. Global Impact in Interaction. 2017-2020. <http://strategia.helsinki.fi/en/>

⁶¹ Principles of Open Publishing. University of Helsinki. 21.06.2017 (updated 18.2.2020). <https://www.helsinki.fi/en/research/open-science/principles-of-open-publishing>

⁶² HELDA Digital Repository of the University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/>

⁶³ Tuhat Research Database. University of Helsinki. <https://tuhat.helsinki.fi/admin/login.xhtml>

⁶⁴ Researcher's Curriculum Vitae Template. Recommendation of the Finnish National Board on Research Integrity TENK 2020. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_CV_template.pdf

⁶⁵ Publication data collection instructions for researchers 2019. Ministry of Education and Culture. <https://wiki.eduuni.fi/display/cscsuorat/Julkaisutiedonkeruun+tutkijaohjeistukset?preview=/39984924/112497064/Publication%20data%20collection%20instructions%20for%20researchers%202019.pdf>

⁶⁶ VIRTA. <https://wiki.eduuni.fi/display/cscvirtajtp/VIRTA+in+English>

Publication Forum⁶⁷ – це класифікація фінських та зарубіжних видань, створена фінською науковою спільнотою для підтримки якісного оцінювання наукових досліджень. Коефіцієнт, що використовується для монографій, у чотири рази перевищує коефіцієнт статей. Міністерство освіти і культури Фінляндії розподіляє базове фінансування відповідно до фінансових моделей для закладів вищої освіти двох типів⁶⁸. Проте університети окрім базового фінансування отримують фінансування з інших джерел (зовнішнє фінансування): Academy of Finland, The Finnish Funding Agency for Innovation (Tekes), фондів, підприємств, Ради Європи та інших міжнародних джерел.

Оцінювання дослідницької діяльності фінських університетів здійснюється Academy of Finland⁶⁹ та ґрунтується на принципах відповідальної науки (responsible science), зокрема: дотримання наукової етики, рівності і відсутності дискримінації, відкритої науки, сталого розвитку.

⁶⁷ Publication Forum. <https://julkaisufoorumi.fi/en>

⁶⁸ Steering, financing and agreements of higher education institutions, science agencies and research institutes. Ministry of Education and Culture. <https://minedu.fi/en/steering-financing-and-agreements>

⁶⁹ Academy of Finland. <https://www.aka.fi/en/>

Висновки

Міжнародна публікаційна активність закладів вищої освіти є важливою складовою стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства, яка набуває нового змісту в умовах поширення відкритої науки та відкритого доступу до публікацій і наукових даних. Результати міжнародної публікаційної активності враховуються при атестації науково-педагогічних працівників та отриманні нагород, атестації закладів вищої освіти у частині провадження ними наукової діяльності, рейтингуванні закладів вищої освіти, зокрема на міжнародному рівні, отриманні грантового фінансування проєктів досліджень тощо.

Прослідковуються тенденції щодо:

- підтримки ініціатив відкритої науки, зокрема відкритого доступу до публікацій та наукових даних;
- цифровізації наукової діяльності, зокрема розвитку дослідницьких е-інфраструктур;
- пошуку нових моделей оприлюднення наукових результатів, зокрема запуск видавничої платформи Open Research Europe;
- урізноманітнення наукових комунікацій та видів наукових публікацій;
- сприяння поширенню міжнародних колаборацій у проведенні досліджень та публікації їх результатів;
- підтримки практик відкритої науки при оцінюванні досліджень, вчених, закладів вищої освіти;
- розвитку альтернативних метрик, врахування соціального впливу наукових публікацій.

Перехід до відкритої науки та відкритого доступу потребує істотних перетворень за багатьма напрямками наукової діяльності, з-поміж яких правові врегулювання, зокрема питань інтелектуальної власності, фінансування, видавничої справи, системи наукового визнання, заохочення та нагород, що сприятиме кар'єрному зростанню дослідників тощо.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про державну атестацію закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 12 березня 2019 р. № 338. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0688-19>
3. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам» від 14 січня 2016 р. № 13. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16>
4. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку формування Переліку наукових фахових видань України» від 15 січня 2018 р. № 32. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0148-18>
5. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» від 23 вересня 2019 р. № 1220. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19>
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання проведення державної атестації закладів вищої освіти в частині провадження ними наукової (науково-технічної) діяльності» від 22 серпня 2018 р. № 652. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/652-2018-n>
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-n>
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/261-2016-n>
9. Постанова Кабінету Міністрів України «Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії» від 6 березня 2019 р. № 167. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-n>
10. Academic Ranking of World Universities 2020. Methodology. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>
11. Academic Ranking of World Universities 2020. <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>
12. Academy of Finland. <https://www.aka.fi/en/>
13. Ayris P. LERU statement on Open Access to Research Publications. Dec 2012. <https://www.leru.org/publications/leru-statement-on-open-access-to-research-publications>
14. Ayris P., Björnshauge L., Collier M., Ferwerda E., Jacobs N., Sinkara K., Swan A., de Vries S., van Wesenbeeck A. The LERU Roadmap Towards Open Access. Jun 2011. <https://www.leru.org/publications/the-leru-roadmap-towards-open-access>
15. Ayris P., López de San Román A., Maes K., Labastida I. Open Science and its role in universities: a roadmap for cultural change. May 2018. <https://www.leru.org/publications/open-science-and-its-role-in-universities-a-roadmap-for-cultural-change>
16. Cary M., Rockwell T. International Collaboration in Open Access Publications: How Income Shapes International Collaboration. Publications, 8(1), 13. 2020. <https://doi.org/10.3390/publications8010013>
17. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new ERA for Research and Innovation. Brussels, 30.9.2020. COM(2020) 628 final. <https://op.europa.eu/s/ozXC>
18. EUA joins forces with UNESCO for a global transition to Open Science. <https://eua.eu/news/557:eua-joins-forces-with-unesco-for-a-global-transition-to-open-science.html>
19. European University Association (EUA). <https://eua.eu/>
20. First draft of the UNESCO Recommendation on Open Science. UNESCO. 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374409.page=10>
21. HELDA Digital Repository of the University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/>
22. Implementing Open Science. Challenges and Opportunities for research-intensive universities in LERU. Ad Hoc Group on the Implementation of the LERU Open Science Roadmap. <https://www.leru.org/files/Implementing-open-science.pdf>
23. Khor, K.A., Yu, L.G. Influence of international co-authorship on the research citation impact of young universities. Scientometrics 107, 1095–1110 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1905-6>

24. Kwiek M. (2020). What large-scale publication and citation data tell us about international research collaboration in Europe: changing national patterns in global contexts, *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1749254>
25. Kwiek M. The Internationalization of Research in Europe: A Quantitative Study of 11 National Systems from a Micro-Level Perspective. *Journal of Studies in International Education*. 2015; 19(4):341-359. <https://doi.org/10.1177/1028315315572898>
26. League of European Research Universities, LERU. <https://www.leru.org/>
27. Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2021. September 2020. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2021_world_university_rankings_methodology_24082020final.pdf
28. Methodology for overall and subject rankings for the Times Higher Education World University Rankings 2021. September 2020. https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2021_world_university_rankings_methodology_24082020final.pdf
29. Mihăilă, Bianca Elena. The impact of transnational co-authorship on the scientific quality of academic researchers Case Studies: Slovenia, Poland and Romania. *International Review of Social Research* 2018; 8(2): 129–142. <https://doi.org/10.2478/irsr-2018-0015>
30. Norwegian University of Science and Technology. International Action Plan 2018-2021. https://www.ntnu.edu/documents/139226/1278574844/NTNU_International_Action_Plan_2018-2021.pdf/bc28c009-9f65-490d-8698-4d3b7eb1f7fb
31. Open Access to Scientific Information. UNESCO. <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/open-access-to-scientific-information>
32. Open Research Europe. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/>
33. Open Science. European University Association. <https://eua.eu/issues/21:open-science.html>
34. Perspectives on the new European Research Area from the university sector. EUA. <https://eua.eu/resources/publications/949:perspectives-on-the-new-european-research-area-from-the-university-sector.html>
35. Principles of Open Publishing. University of Helsinki. 21.06.2017 (updated 18.2.2020). <https://www.helsinki.fi/en/research/open-science/principles-of-open-publishing>
36. Publication data collection instructions for researchers 2019. Ministry of Education and Culture. <https://wiki.eduuni.fi/display/cscsuorat/Julkaisutiedonkeruun+tutkijaohjeistukset?preview=/39984924/112497064/Publication%20data%20collection%20instructions%20for%20researchers%202019.pdf>
37. Publication Forum. <https://julkaisufoorumi.fi/en>
38. QS World University Rankings 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
39. QS World University Rankings Methodology. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
40. Researcher's Curriculum Vitae Template. Recommendation of the Finnish National Board on Research Integrity TENK 2020. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_CV_template.pdf
41. Romani-Dias, M., Carneiro, J. and Barbosa, A.d.S. (2019), Internationalization of higher education institutions: the underestimated role of faculty, *International Journal of Educational Management*, Vol. 33 No. 2, pp. 300-316. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0184>
42. Science, Research and Innovation Performance of the EU 2020. A fair, green and digital Europe. European Commission. Directorate-General for Research and Innovation. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2020. <https://doi.org/10.2777/534046>
43. Scopus. Elsevier. <https://www.scopus.com/>
44. Steering, financing and agreements of higher education institutions, science agencies and research institutes. Ministry of Education and Culture. <https://minedu.fi/en/steering-financing-and-agreements>
45. Strategic Plan of the University of Helsinki. Global Impact in Interaction. 2017-2020. <http://strategia.helsinki.fi/en/>
46. The Council of the European Union Conclusions on the New European Research Area. 2020. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13567-2020-INIT/en/pdf>

47. The Times Higher Education World University Rankings 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking>
48. THE World University Rankings 2021: methodology. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>
49. Tuhat Research Database. University of Helsinki. <https://tuhat.helsinki.fi/admin/login.xhtml>
50. University of Helsinki. <https://www.helsinki.fi/en/>
51. VITRA. <https://wiki.eduuni.fi/display/cscvirtajtp/VIRTA+in+English>
52. Web of Science Core Collection. Clarivate. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>
53. Zhou P., Cai X., Lyu, X. An in-depth analysis of government funding and international collaboration in scientific research. *Scientometrics* 125, 1331-1347. 2020. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03595-2>

Розділ III. Стратегії вищої освіти у світлі зміни поколінь
як умови стійкого розвитку суспільства (вимір інтернаціоналізації)

Михайло Бойченко,
доктор філософських наук, професор
провідний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1404-180X>

Анотація. Проаналізовано розвиток системи освіти України під кутом зору теорії поколінь американських дослідників Вільяма Строса і Ніла Хау. Надано теоретичне обґрунтування гіпотези щодо перехідного характеру усього українського суспільства від радянського циклу зміни поколінь до національного циклу зміни поколінь. Суб'єктами надання освіти є представники середнього та старшого поколінь, тоді як суб'єктами навчання переважно є представники молодшого покоління – наступним кроком має бути соціологічне і історичне визначення цих поколінь та конкретизація їхніх характеристик як сталих соціальних груп певного суспільства. Завдання філософії освіти, які певний час були присвячені рефлексії розвитку національної системи освіти загалом, мають бути тепер конкретизовані як завдання для певного покоління українського (а не радянського чи пострадянського) суспільства. У цьому контексті як для Інституту вищої освіти, так і для філософії освіти настав час підведення проміжних підсумків, перегляду вихідного бачення інституційних завдань, їхнього уточнення, розширення, доповнення новими завданнями і в цілому – створення нового бачення перспектив філософії освіти і філософії вищої освіти в Україні. Подолання наявної кризи системи освіти України можливе завдяки чіткому визначенню з цілями і базовими цінностями освіти для конкретних учасників освітнього процесу – лише у такому випадку системні цілі і цінності перетворюються у цінності і цілі окремих освітніх спільнот. Вчителі, професори, інші суб'єкти надання освіти постають тоді як конкретні педагогічні колективи, об'єднані експлікованими освітніми цінностями і цілями, які є чітко корельованими, з одного боку, із завданнями розвитку національної системи освіти, а з іншого – з мотивацією освітньої діяльності конкретних педагогів. Неминуча конкуренція в освіті, яка є особливо драматичною при подоланні її системної кризи, має позитивні наслідки, якщо буде здійснюватися як конкуренція щодо кращого втілення чеснот, щодо досконалості в наданні і отриманні освіти. Одним з головних завдань української освіти є подолати залишки колоніальної культури, яка виявляється у наслідуванні російських взірців у педагогіці. Завданням вищої освіти України є досягнення самодостатності української методичної системи, завершення розробки фахової термінології українською мовою, доопрацювання національної системи підготовки педагогічних кадрів як самодостатньої. Усе це потребує переорієнтації у здійсненні кадрової політики в системі освіти України на нове покоління української педагогіки – покоління, яке здобуло вищу освіту після здобуття незалежності Україною у 1991 році. При укладанні міжнародних освітніх проектів перевагу слід надавати спільним проектам з освітніми інституціями країн Інтермаріуму.

Вступ

Стійкий розвиток суспільства передбачає не лише наявність хоча би мінімальних об'єктивних передумов для збереження суспільного добробуту (наявність відповідних ресурсів щонайменше), але й все більшою мірою передбачає стабільний і послідовний менеджмент суспільних змін. Для цього суспільству у особі його інтелектуальної та політичної еліт необхідно чітко визначитися з пріоритетами суспільного розвитку, а відповідно до цього – виробити ясні і легітимовані у суспільстві стратегії стійкого розвитку. Для прояснення цих пріоритетів усім громадянам, а відповідно на цій основі – для легітимації відповідних стратегій розвитку необхідне залучення усіх соціальних інститутів даного суспільства, але передусім – освітніх інститутів. Адже саме система освіти готує майбутні покоління до виконання важливих загальносуспільних завдань, зокрема – через поширення необхідних знань та формування адекватних ситуації цінностей. Вища освіта відіграє при цьому одну з провідних ролей, адже вона відповідає як за підготовку ядра суспільної еліти, так і за підготовку педагогічних кадрів, які мають нести головні ідеї і цінності стратегії суспільного розвитку до наступних поколінь. Таким чином, успіх втілення стратегії стійкого розвитку суспільства критично залежить від успіху формування відповідної стратегії вищої освіти. Ця стратегія має при цьому бути адресною, тобто звертатися не до молодшого покоління абстрактно, тобто соціологічно, але – з виявленням змістової специфіки конкретного молодшого покоління сучасності, конкретно в даному суспільстві. Стратегії вищої освіти України тому мають враховувати те, яким є покоління, яке буде отримувати освіту – тобто покоління, яке народилося в Україні після 2000 року, а також специфіку поколінь, які будуть надавати освіту, тобто поколінь, які народилися в Україні до 2000 року. Цей хронологічний поділ слід уточнити, спираючись на більш конкретний філософський, історичний та соціологічний аналіз, здійснюючи відповідну синтезуючу консолідацію окремих спеціально-наукових напрацювань на теоретичному базисі філософії освіти¹.

¹ Матеріали до цього розділу проходили апробацію у статті: Бойченко М. (2019) Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти*. № 2 (25), С. 8-34.

Українська система освіти знаходиться зараз у стані кризи. Ця криза відчувається не лише як загальне незадоволення якістю освіти, умовами отримання і надання освіти, недостатньо ясними перспективами навіть найближчого майбутнього освіти в Україні, але й конкретизується у низку викликів, які мають своїх адресатів – вчителів, професорів, освітніх менеджерів усіх рівнів і, не в останню чергу – дослідників освіти. Вища освіта, яка постачає усю систему освіти ідеями, програмами розвитку, висококваліфікованими кадрами, наразі не лише не в усьому здатна надати належні відповіді на ці виклики, але й де в чому сама становить нові, внутрішні виклики для освіти. Адже нечіткий аналіз наявної ситуації, недостатнє виявлення взаємозв'язку між об'єктивними тенденціями розвитку освіти і суспільства в Україні, з одного боку, і завданнями освіти, з іншого, неминуче призводять до значною мірою стихійного, а не планового, інтуїтивного, а не продуманого формування структури, освітньо-кваліфікаційного наповнення і мотиваційно-методичної підготовки майбутніх фахівців – як для самої сфери освіти, так і для суспільства в цілому. Цей стан недвозначно сигналізує щодо незадовільного функціонування наявних освітніх інституцій і організацій, а також системи їхнього управління. Не можна сказати, що відсутні бажання і спроби дати належні відповіді на ці виклики, однак, поки не буде вироблене загальне, зрозуміле і прийнятне для всіх бачення як поточної ситуації, її основних проблем, а відповідно і ключових завдань щодо їхнього подолання – до цього моменту не можна розраховувати, що докладені зусилля будуть давати достатній для виходу із кризи результат.

Вочевидь, криза освіти в Україні значною мірою викликана зовнішніми чинниками – економічними, політичними, культурними тощо. Однак, здорова система завжди знаходить належні відповіді на зовнішні виклики і лише зміцнює свій імунітет у боротьбі з ними – це переконливо проаналізовано у програмній праці німецького соціального теоретика Нікласа Лумана (N. Luhmann) «Соціальні системи»². З іншого боку, якщо сама система недостатньо здорова і внутрішньо збалансована, тоді навіть незначні спочатку виклики мають своїм наслідком внутрішні проблеми функціонування такої системи. Зовнішніми при цьому є виклики не з точки зору міжнародних відносин (хоча й такий аспект присутній завжди у нашому глобалізованому світі), а з погляду взаємодії системи освіти з іншими соціальними системами – економіки, політики, права, релігії, моралі тощо. Не можна сказати, що система освіти сучасної України така вже слабка, але вона явно недостатньо сильна, щоби належним чином опиратися зовнішнім викликам щодо неї. Причому тенденція останнього десятиліття показує, що ситуація лише погіршується: за багатьма параметрами як посилюються зовнішні виклики щодо системи освіти України, так і слабшає її внутрішній стан.

² Луман Н. (2007) Социальные системы. Очерк общей теории / пер. с нем. И. Д. Газијева ; под ред. Н. А. Головина. СПб. : Наука, с. 374, 487, 503.

Конкуренція в освіті

Не варто боятися конкуренції у академічній сфері, навпаки – слід всіляко її заохочувати, адже тут конкуренція є чи не найбільш чистою і плідною.

Даремно, хоча й багато нарікають на те, що треба зберегти шляхетну сутність освіти, передусім в університетах, але нібито ринок, особливо у його сучасних глобалізованих проявах, все жорсткіше нищить сам дух гуманності і гуманітаристики: класичним університетам все важче протистояти у конкуренції з комерційними, підприємницькими. Дійсно, певна частка правди у цьому є. Втім, конкуренція між університетами може бути за різними параметрами: звісно, що за комерційними критеріями перемагатимуть, як правило, підприємницькі університети. Однак чи варто класичним університетам гнатися за комерційними показниками як визначальними для формування їхньої стратегії розвитку? Адже є ще й конкуренція за якістю освіти, якістю надання знань – і у цьому питанні підприємницькі університети завжди будуть іти у фарватері за класичними: переманювати з них кращих професорів, переймати елементи кращих навчальних програм тощо. А справа полягає у простій істині: лише класичний університет забезпечує надання фундаментальних знань – системних, вичерпних (на даний момент), доказових і відповідних передньому краю світових наукових досліджень. У зв'язку з виконанням завдання надання фундаментальних знань між самими класичними університетами завжди є своя конкуренція – так би мовити за «гамбурзьким рахунком»: у якій сфері який університет має найкращі знання, передусім наукові досягнення.

Причому ця конкуренція не лише більш важлива для сфери освіти, аніж комерційні змагання: дійсно, конкуренція за рівнем знань є внутрішньою для сфери освіти, відповідною її особливій суті, тоді як комерційні перегони освіти нав'язує сфера економіки. Більше того. Конкуренція у сфері освіти має більш жорсткий характер, аніж економічна і політична, мистецька або спортивна конкуренція. Якщо це не завжди очевидно для самих учасників освітнього процесу, то це стає наочним за результатами освітнього процесу. Досягнення у пошуках, організації та наданні знань ніколи не є остаточними, чим далі, тим швидше їх перевершують. Отже, слід докладати набагато більше зусиль, причому щоразу все більше, щоби бути кращим. Досягнення у академічній сфері чи не найлегше глобалізуються, тому конкуренція тут насправді глобальна – втратити позиції, які ще вчора були дійсно блискучими, дуже легко: конкуренти можуть виявитися там, де їх не чекав ніхто. Набувати академічні чесноти, хоча й дуже приємно, однак зовсім не легко, а втратити їх, в усякому разі в очах оточення, набагато легше, аніж якісь економічні, політичні чи інші чесноти. Але головне, що перемога у академічній конкуренції не лише найбільш почесна і правдива, але у тому, що ця перемога приносить найбільше користі усім, навіть переможеним у цій конкурентній боротьбі. Адже досягнення вищих зразків у освіті і науці, щоби бути оціненим, спочатку має стати загальним надбанням – а тому неможливо приховати чи здобути приватну власність на більшість академічних досягнень: ними користуються усі, перешкоди у поширенні знань є штучними і у переважній більшості випадків шкідливими для академічної сфери. Таким чином, хоча конкуренція у освіті чи не найжорсткіша з усіх можливих, але за своїми наслідками вона чи не найбільш гуманна і зовсім не жорстока, навпаки освіта завжди була, є і буде найшляхетнішою з усіх сфер суспільного життя і серед усіх професій.

Крім того, конкуренція у освіті вчить, що взагалі, у будь-якій сфері, змагатися варто не за те, щоби бути більш цинічними і перемагати за будь-яку ціну, а за те, щоби перемагати чесно, більше того, перемагати так, щоби виграш переможця був виграшем самої справи більшою мірою, аніж його особистим виграшем. Такий виграш не гнітитиме переможеного, не викликатиме його заздрощів і, можливо, навіть ненависті особисто до переможця, адже такий виграш буде завжди передусім створенням нової, ширшої перспективи можливостей для усіх – у тому числі й для переможеного. Виявляючи кращі якості чесною змагальності і вищий виграш від неї, академічна сфера не лише з необхідністю стане зразком для загального наслідування у інших сферах суспільного життя, але й привертатиме до академічної сфери необхідні для її успішного функціонування неакадемічні ресурси – економічні, політичні, правові, культурні тощо.

Конкуренція у освіті є не лише конкуренцією у оволодінні знаннями, але також завжди конкуренцією щодо досконалості, перформативності у академічних чеснотах. Програш у змаганні в чеснотах набагато гірший за програш у виробництві товарів, спортивній зустрічі чи навіть на політичних виборах. Водночас, як в Україні, так і в світі ще належить виробити високу культуру боротьби до останнього у змаганнях за чесноти: адже програш у цій боротьбі має не декласувати переможеного необоротно, не перетворювати його на «глузера» без права на виправлення долі, але стати для нього мотиватором для більш наполегливої роботи, ніж та, яка привела раніше до програшу, передбачати можливість повернення раніше переможеного у якості нового переможця – якщо він наступного разу виявить вищу підготовку і волю до перемоги.

Конкуренція в освіті – це завжди змагання, яке має характер не міжвидової, а внутрішньовидової боротьби. Про таку боротьбу як справжню основу еволюції писав нобелівський лауреат, австрійський етолог Конрад Лоренц (K. Lorenz)³. Однак, його уявлення про боротьбу всередині людського суспільства як про повний аналог біологічної внутрішньовидової боротьби нам видаються не просто аморальними, а ще гірше – глибоко помилковими. Для прикладу можна взяти боротьбу всередині одного покоління – так, вона жорстка і безкомпромісна, але це боротьба за досконалість, а не за знищення конкурента. Ми також припускаємо, що головна боротьба тут іде також не між поколіннями, хоча її елементи теж завжди наявні і достатньо досліджені⁴. *На нашу думку, найгостріша боротьба йде за ідентифікацію покоління – тут завжди є свої зразки для наслідування, свої харизмати, які можуть об'єднуватися між собою, а можуть утворювати конкурентні групи, які борються не лише за лідерство у своєму поколінні, а за те, щоби за допомогою свого покоління вибороти право визначати те, яким буде суспільство майбутнього, як близького, так і у осяжній перспективі.*

³ Лоренц К. (2011) *Так называемое зло. К истокам агрессии / пер. с нем. И. Андрущенко. К. : Знання, 351.*

⁴ Mannheim K. (1928/1952). *The Problem of Generations. Essays on the Sociology of Knowledge. London, Routledge and Kegan Paul, 276–320*; McCourt, David M. (2012) *The “Problem of Generations” Revisited: Karl Mannheim and the Sociology of Knowledge in International Relations. Theory and Application of the “Generation” in International Relations and Politics / Brent J. Steele, Jonathan M. Acuff (Ed.). New York: Palgrave Macmillan, 47-70.*

Теорія поколінь як основа аналізу і передбачення суспільних подій

Філософія освіти, втім, як і філософія взагалі, та й вся сфера культури є відбитком своєї епохи. Про філософію взагалі прийнято говорити, як про квінтесенцію культури, а отже й одного з головних виразників «духу епохи». Про це, зокрема, писав ще німецький філософ Вільгельм Віндельбанд (W. Windelband): «Адже кожна філософська система дихає духом і буквою життям свого часу і не може бути у застиглій незмінності бути нав'язаною наступному поколінню»⁵. Зовсім недавно розмаїті шляхи історичної зумовленості філософії аналізував американський філософ Річард Рорти (R. Rorty)⁶. Але філософія має бути також і натхненницею суспільних змін – в усякому разі вона завжди на це претендує – від античності, від Геракліта, Анаксагора, Сократа, Платона і Аристотеля і до сьогодні, можна навіть сказати, особливо сьогодні, коли всю філософію схильні розглядати як політичну, тобто націлену на свідомий заклик до суспільних змін. Дійсно, будь-яка філософія апелює до наявних цінностей особистості, а також – закликає активно і творчо їх розвивати і змінювати. Філософія має не лише виражати дух епохи, але й формувати його. Чим більш освіченим стає суспільство, тим легше філософії знайти адептів для своїх ідей і цінностей. Але це означає, що значно зростає роль філософії освіти, адже саме вона має допомогти знайти найбільш адекватні шляхи для рецепції філософських ідей тими, хто навчається. Передусім, філософія освіти має вчити філософів бути адресними: спрямовувати ідеї слід до певної цільової аудиторії. Такою пріоритетною природною аудиторією для сприйняття нових знань і цінностей, у тому числі філософських, є молодь. А передають ці знання і цінності представники старших поколінь. Це означає, що для успішного виконання своїх завдань філософія освіти передусім має дати відповідь на питання про засади і основні шляхи діалогу поколінь. І нарешті, кінцем цієї дедуції є усвідомлення потреби у адекватному і чіткому визначенні, ідентифікації наявних у суспільстві поколінь.

Спробуємо коротко визначитися з поділом на покоління в Україні – адже знакові події у нашій країні можуть не збігатися зі знаковими подіями у інших країнах, а тому початок і завершення життя поколінь може зсунути у часі порівняно з відліком поколінь за кордоном. Соціологи вже на достатньому історичному матеріалі дослідили, змодельовали і вивірили стійку ритміку зміни поколінь у певному суспільстві – класичною є робота Вільяма Строса (W. Strauss) і Ніла Хау (N. Howe) щодо американської історії з 1584 року, тобто за понад 400 років⁷, за зразком якої були здійснені аналогічні або конкурентні дослідження у інших країнах⁸. Хоча сама ритміка зміни поколінь та внутрішня логіка чергування поколінь у одному й тому ж суспільстві являє собою динамічну, але дуже стійку систему, однак, як саме коректно застосувати цю модель до кожного іншого конкретного суспільства, є окремим завданням, яке потребує хорошого розуміння того, які саме події вважати знаковими саме для цього суспільства – зокрема і передусім такими, що призвели до суттєвих змін у ціннісних структурах основних соціальних груп у ньому.

Згідно Стросу і Хау, у повторюваному раз у раз циклі послідовно відбувається зміна чотирьох поколінь (кожне нове приходить через приблизно 20 років), які являють собою певний соціальний тип («архетип»), кожному з яких ці автори дали промовисту назву: Пророки (Prophets), Мандрівники (Nomads), Герої (Heroes) і Художники (Artists)⁹. Яке з цих поколінь входить у силу в найближчі роки? Для цього треба звернутися спочатку до прив'язки історичної хронології до віку найбільшої продуктивності покоління – від 20-ти до 40-а років – до певного історичного двадцятиліття. Хоча лідерами у суспільному житті є покоління віком від 40-а до 60-ти років, однак найбільш творчим є саме молоде покоління, тому воно формує обличчя епохи і його іменують поколінням цієї епохи. Строс і Хау називають три головні ознаки єдиного покоління: по-перше, вони мають спільний історичний і соціальний досвід, переживають однакові події, які більш менш тотожно на них впливають; по-друге, вони реально демонструють схожі моделі поведінки, що свідчать про подібність їхніх переконань; по-третє, вони виявляють більш чи менш явно самосвідомість єдиного покоління¹⁰. Отже, спільний досвід, спільна поведінка і спільна самоідентифікація є ознаками одного покоління.

Кожен цикл зміни поколінь починається з доби, яку Строс і Хау називають етапом Підйому (High), за яким слідує наступні три етапи, завжди у одній і тій же послідовності, згідно логіки саморозвитку суспільства: Пробудження (Awakening), Спад (Unraveling) і Криза (Crisis), а потім – новий Підйом¹¹. Підйом є добою

⁵ Віндельбанд В. (1995) *Філософія в німецькій духовній житті XIX століття* /пер. с нем. М.И.Левиной. Віндельбанд В. *Избранное: Дух и история*. М.: Юрист, 295.

⁶ Рорти Р. (2017) *Історіографія філософії. Чотири жанри* /пер. с англ. М.: Канон+, 174.

⁷ Strauss W. and Howe N. (1991) *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Harper, 538.

⁸ Marcuse, Herold (2001) *Generational Cohorts and the Shaping of Popular Attitudes towards the Holocaust. Remembering for the Future: The Holocaust in an Age of Genocide*, edited by John K. Roth et al. New York: Pgrave, vol. 3, *Memory*, 652-663; Семенова В. В. (2009) *Соціальна динаміка поколінь: проблема і реальність*. М.: РОССПЭН, 271.

⁹ Strauss W. and Howe N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, p. 70.

¹⁰ Strauss W. and Howe N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, p. 58-68.

¹¹ Strauss W. and Howe N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, p. 101-104.

утвердження нових соціальних інститутів і нових спільних суспільних ідеалів, які потім будуть розвивати і уточнювати протягом цього нового циклу поколінь. Пробудження вже є добою індивідуалістів, а не альтруїстів, Спад – знову доба повернення авторитету інститутів, Криза є добою остаточної втрати авторитету цінностей цього циклу поколінь і знову добою індивідуалізму.

Цікавою є кореляція архетипів з етапами: на етапі Підйому знаковим є покоління Художників, яке народжується за етапу Кризи, на етапі Пробудження – покоління Пророків, яке народжується за етапу Підйому, на етапі Спаду – покоління Мандрівників, яке народжується за етапу Пробудження, на етапі Кризи знаковим є покоління Героїв, яке народжується за етапу Спаду¹².

Для СРСР, як і для США, як і для більшості країн Європи останній етап безумовного і незаперечного Піднесення був пов'язаний з перемогою над фашизмом і завершенням Другої світової війни. Ця перемога була здобута двома довоєнними поколіннями, які і заклали підмурівок для тих цінностей, які сприйняли як певний абсолют представники покоління «дітей війни». У цей час утверджуються цінності миру, інтернаціональної солідарності, змагання за соціальні блага і нарощування соціального і людського капіталу. Якщо спочатку ці ідеї і цінності запанували стихійно, то доволі швидко їх почали раціоналізувати, операціоналізувати і інституалізувати. Шестидесятники, як стали називати дітей війни (революція молоді на Заході, спроби гуманізації соціалізму у соціалістичному таборі) здійснювали місію Пробудження, у 80-ті роки настала доба Спаду, яку особливо відчували у СРСР, але й на Заході цей спад відчувався – як ослаблення впливу тих цінностей, які виглядали абсолютно бездоганними для Переможців. Дійсно, ті люди, які на власному досвіді пережили війну, природним чином відходили від справ – прийшов час їхньої пенсії. Нарешті у 2005-му році прийшло покоління «нульових», яке майже не застало навіть свідків Другої світової війни: те, що було незаперечними цінностями, стало надто легко модифікувати і навіть фальшувати, істину і правду непомітно, але неминуче змінила пост-права. Незабаром, у 2025-му році має прийти час зміни старого циклу поколінь – для цього необхідний новий прямиий досвід нових незаперечних цінностей: якщо він буде корельованим з базовими цінностями попереднього циклу, тоді можлива спадкоємність суспільств, але цього може і не трапитися.

Легко провести також аналогії цих змін радянських поколінь як з концепцією Строса і Хау, так і з більш модною і спрощеною концепцією поколінь «x», «y», «z».

Зведена таблиця наявних періодизацій поколінь

	<i>Покоління за роками народження (Strawss & Howe 1997)</i>	<i>Emanu (Strawss & Howe 1997)</i>	<i>Архетипи (Strawss & Howe 1997)</i>	<i>Радянський цикл поколінь (Левада 2001)*</i>	<i>Покоління XYZ (Dolot 2018)*</i>
Попередній цикл	1901-1924	Спад	Герої	Перше радянське покоління	Величне покоління
	1925-1942	Криза	Художники	Переможці	Мовчазне покоління
Нинішній цикл	1943-1960	Підйом	Пророки	Шестидесятники і діти Застою	«Бєбі-бумери»
	1961-1981	Пробудження	Мандрівники	Покоління Перебудови і краху СРСР	Покоління X
	1982-2004	Спад	Герої	Перше нерадянське покоління, міленіали	Покоління Y
	2005-2025 (р. 422-423)	Криза	Художники	Цифрове покоління	Покоління Z
Наступний цикл	2026-2047 (р. 423-424)	Підйом	Пророки		

* Точних хронологічних збігів у визначенні періодизації поколінь у Строса і Хау, з одного боку, і Левадою і Долот, з іншого, немає, однак є доволі чітка кореляція за періодами їх домінування.

Легко побачити, що попередня зміна циклів, яка утвердила їхню спадкоємність чітко прив'язана до Другої світової війни. Переможці у війні – два покоління: «величне покоління», Герої, Діти революцій, та «мовчазне покоління», Художники, Переможці Другої світової війни. Повоєнні покоління – Пророки,

¹² Strauss W. and Howe N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, p. 80-90.

Мандрівники, Герої і Художники¹³, яким відповідають «бемі-бумери», «х», «у», «z»¹⁴, а у радянській версії – Шестидесятники і діти Застою, покоління Перебудови краху СРСР, перше неадянське покоління і цифрове покоління¹⁵. При порівнянні цих трьох типологій, втім, легко помітити, що не лише зникає власне радянська назва для двох останніх поколінь з циклу – адже СРСР вже давно не існує. Але й у теорії XYZ відсутня буквенна назва для повоєнного покоління, тоді як наступні має свій чіткий означник – покоління «х», «у», «z», адже «бемі-бумери» ще дотримуються якихось канонів, шанують традиційні інститути, тоді як наступні покоління позначено як математичні змінні, під які можна підвести дуже різні значення, а об'єднувати можна лише доволі умовно. Крім того, як радянська класифікація, так і популярна класифікація XYZ, не дають ніяких прогнозів щодо майбутніх поколінь, тоді як типологія Строса і Хау дає підстави для обґрунтованих екстраполяцій.

Покоління варто розглядати не через характеристики окремих його представників, навіть якщо це політичні лідери, тобто не через психологічні характеристики, а саме як масовий соціальний феномен, який варто досліджувати методами соціології, а пояснювати за допомогою філософських узагальнень.

¹³ Strauss W. and Howe N. (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books.

¹⁴ Dolot, Anna (2018) The characteristic of Generation Z, "e-mentor" 2018, s. 44–50, <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>.

¹⁵ Левада Ю. А. (2001) Поколения XX века: возможности исследования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 5 (55), 7-14.

Самоідентифікація поколінь в Україні: конфлікт чи спадкоємність?

Україна вже давно потрапила у інший цикл, пов'язаний з третьою світовою хвилею демократизації, яку дослідив американський теоретик Семюел Хантингтон (S. Huntington): прояв цієї хвилі він пов'язував з крахом СРСР і появою низки демократичних національних держав на місці однієї з останніх тоталітарних імперій¹⁶. Так, у 80-ті роки, власне з 1985 року – від часу проголошення Михайлом Горбачовим перебудови соціалізму, в Україні трапилася своя знакова подія – масове відродження національної свідомості. Втім, попри певні суспільні напруження і навіть зіткнення встановлення Української незалежності відбулося практично безкровно, і як багатьом з нас тривалий час здавалося, практично безпроблемно¹⁷. Однак, те, що цей злам був хоча й непомітним, але визначальним, показали наступні політичні революції в Україні, які щоразу ставали все більш масовими, насильницькими і мали все радикальніші суспільні наслідки: 1990-й рік – Революція на граніті, 2004-й – Помаранчева революція, 2013-2014 – Революція гідності. Це свідчило про те, що все більш явно почали проявляти себе нові соціальні цінності, несумісні з цінностями попередніх поколінь: інтернаціоналізму і соціалізму все більш чітко протиставляються національна ідентичність і ліберальні цінності. Це був справжній Підйом національної свідомості. Прагматичне і системне Пробудження цієї свідомості настало на зламі тисячоліть і було пов'язане з масовими соціальними протестними рухами, які починалися з політичного руху «Україна без Кучми» і остаточно проявило себе у 2004 році, яким завершується час творчого домінування покоління радянських Мандрівників, які відчували себе у ролі нових, національних Художників, і починається період максимальної активності національних Пророків, згідно типології Строса і Хау. На часі – приблизно з 2025 року – етап розгортання національних Мандрівників.

Порівняльна таблиця радянського та національного циклів поколінь

Покоління за роками народження (Strawss & Howe 1997)	Етапи радянського циклу поколінь	Радянська типологія (Левада 2001), накладена на архетипи (Strawss & Howe 1997)	Етапи національного циклу поколінь	Національна типологія
1943-1960	Підйом	Шестидесятники і діти Застою – Пророки	<i>Спад**</i>	<i>Герої**</i>
1961-1981	Пробудження	Покоління Перебудови і краху СРСР – Мандрівники	<i>Криза**</i>	<i>Художники**</i>
1982-2004	Спад	Перше нерадянське покоління, міленіали – Герої	Підйом	Пророки
2005-2025	<i>Криза**</i>	Цифрове покоління – Художники**	Пробудження	Мандрівники
2026-2047	<i>Підйом**</i>	<i>Пророки**</i>	Спад	Герої
2048-2069	<i>Пробудження**</i>	<i>Мандрівники**</i>	Криза	Художники

** Курсивом виділені ті етапи і покоління, які були або стали латентними, оскільки на цей час є інший домінуючий цикл поколінь

Спостерігаємо певний зсув у періодизації поколінь, коли один і той самий час життя покоління отримує зовсім інше смислове і ціннісне наповнення, коли покоління отримують зовсім іншу історичну місію. В цілому такий зсув полягає у тому, що покоління, які за радянським циклом мали героїчно або покірно сприйняти успадковане своїми попередниками, натомість повстали і заснували новий цикл поколінь, висунули зовсім нові цінності як базові і запропонували нові смисли як такі, що надають вартості життю та суспільній діяльності.

В Україні вже майже чотири десятиліття співіснує два цикли поколінь – один, старий, зрілий радянський, базований на ідеї біполярної будови соціального світу, той цикл, який почався ще у 40-і роки минулого століття і природним чином має завершитися 2025 року (і цілком можливо надалі матиме радикально менший вплив), і

¹⁶ Хантингтон С. (2003) *Третя хвиля демократизація в кінці ХХ століття* / пер. с англ М.: РОССПЭН, с. 32-37.

¹⁷ Михальченко Н., Андрущенко В. (1996) Беловежье. Л. Кравчук. Украина, 1991-1995. К.: Укр. Центр духов. культури, 512

другий – молодий, національно-глобалізаційний цикл, який почався у 80-і роки ХХ століття і має тривати ще приблизно 45 років. Представники двох старших поколінь починаючи щонайменше з 1990 року – року початку проголошення незалежності України – можуть себе ідентифікувати на власний вибір: зі старим циклом, чи з новим циклом поколінь. Їм довелося переважно корегувати свою ідентичність як покоління заднім числом, переглядаючи свою історичну місію. Хто вони сьогодні, нинішні сорока-п'ятидесятирічні – пострадянські Мандрівники чи вже більше національні Художники-творці? Тут вибір є драматичним і далеко не завжди однозначним. Ще більш складним був свого часу, а саме 30 років тому, вибір для тих, кому зараз від 60 до 80 років: вони належали до покоління радянських Пророків і не так легко їм було стати справжніми національними Художниками і творити національну ідею. Але ж – зуміли, і нова, незалежна Україна стала реальністю. Значно простіше з молодшими поколіннями. Адже сьогоднішні двадцяти-тридцятирічні навряд чи є пострадянськими Героями – СРСР як країна їм особисто не відома. Вони, більш очевидно, є Пророками нової національної держави. Очевидно, що роль національних Пророків цілком органічно може вирости на ґрунті попередньої, «успадкованої», якщо героїзм полягатиме у руйнуванні СРСР заради нової «землі обітованої», а не у спробах спасіння нового «Єгипту», тобто не у героїчному захисті права залишатися рабами чужої імперії. Згідно Стросу і Хау, Герої борються за соціальні інститути – от тільки за які інститути будуть боротися пострадянські Герої в сучасній Україні: чи будуть виявляти властиву традиційним Героям лояльність до вже неіснуючих більшою мірою радянських інститутів, чи як справжні Пророки кожен з них візьме на себе сміливість і свободу надати власне бачення новим, національним інституціям?

Цей вибір між циклами поколінь в Україні, та й в усіх інших пострадянських країнах, є доволі простим: це вибір між радянською імперією, яка майже зникла назавсім, але все ж, здається, знову постає із попелу у вигляді нової Росії з амбіціями світового лідера, з одного боку, і – національною державою з іншого. Для людини, яка втомилася від політичної риторики і ідеології – а таких в Україні, судячи з виборів 2019 року, вочевидь, більшість – цей вибір постає ще простіше: триматися за власну правду чи покладатися на історію, вигадані сучасними медіа, бути особистістю чи йти за натовпом і втрачати себе? Отже, імперія – чи нація, радянський цикл поколінь – чи національний цикл поколінь, стара чужа ідентичність чи нова своя? Вибір очевидний. Це вибір, який, кінець-кінцем, стосується змагання у чеснотах – який цикл поколінь надасть для цього кращі можливості, той, вочевидь, і залишиться домінувати.

Однак, поза всяких сумнівів, долю старого циклу вирішить те, наскільки рішуче суспільні зміни здійснюватимуть передусім представники нового циклу поколінь в Україні. Власне, в Україні більше важить не класичний конфлікт між поколіннями («батьки і діти»), а конфлікт між циклами поколінь. Саме між циклами поколінь відбувається внутрішньовидова еволюційна боротьба за виживання. Цей конфлікт відбувається більшою мірою не між соціальними групами, а всередині кожного українця – це конфлікт вибору власної ідентичності. Саме він визначатиме питання спадкоємності між поколіннями. У такій конфліктній ситуації освіта може стати або ж рятівним орієнтиром і точкою опертя, яка допоможе перевернути усю звичну, але, цілком імовірно, неадекватну картину світу, або ж освіта може усунутися від своєї ціннісної місії у суспільстві, обмежитися інструментальними, частковими завданнями, відмовитися від амбіцій пайдеї. Важливість та вирішальність цього вибору, який має бути здійсненим самими освітянами, можна простежити на яскравих кейсах вибору концепції національної пам'яті України – вибору, якого неможливо уникнути, який треба зробити на ту чи іншу користь.

Філософія в Україні не просто не залишилася осторонь цих процесів, але надає їм теоретичне осмислення, що відображається не лише на зміні проблематики та методології філософських досліджень, але й на інституційних засадах філософування. Так, в незалежній Україні у 90-ті роки не зменшилася, а зросла кількість кафедр філософії: хоча можна було якраз очікувати, що з крахом СРСР і руйнацією ідеологічного апарату комуністичної партії як стрижня державного функціонування філософія стане непотрібною. Однак, саме у 90-ті роки відбувається масштабне оновлення філософії в Україні, яке набуло характеру повноцінного Відродження. Розпочинаються масштабні переклади філософської класики українською, на місце марксизму як єдино правильної філософської позиції приходять розмаїття усіх світових філософських традицій, філософія починає йти у люди. Не секрет, що спочатку надзвичайно популярний у всьому світі марксизм в радянських умовах доволі швидко перетворився на предмет анекдотів і суспільної нелюбові – але ж він і справді набув карикатурного вигляду у викладі Йосипа Сталіна та записних партійних «філософів». За таким ідеологічним зразком, який перетворив філософію на покруч¹⁸ і викладали філософію в українських університетах за радянських часів – за рідкісними винятками. У 90-ті роки філософія не просто отримала друге дихання – а вперше в Україні змогла

¹⁸ Лой А. (2009) «Філософія-покруч». *Філософська думка*. 3, 25-28.

вдихнути на повні груди – вперше за щонайменше пару століть, можливо, з часів Сковороди. Те, як в 90-ті почали ширитися в Україні осередки фахового викладання філософії, те, наскільки збільшилися обсяги підготовки професійних філософів, свідчило про значне зростання до філософії у суспільстві. Природно пояснити це потужним запитом на самостійне мислення, яке мало від суспільства недвозначне завдання – дати осмислення новим суспільним умовам. Це був не просто запит на нове знання, але і запит на нові цінності – за умови критичної девальвації старих, радянських. Це був запит на цінності нового циклу поколінь.

Саме у 90-ті роки в університетах з'являється спочатку як спецкурс, а згодом, у 2000-і роки – і як нормативний курс дисципліна «Філософія освіти». Так само, як з'являються курси з філософської антропології, соціальної філософії, філософії історії, епістемології та інших філософських дисциплін, які у Радянському Союзі вважали «буржуазними» і шкідливими. Піднесення філософії освіти пов'язане було не зі зміною філософської моди, а з реальним запитом української системи освіти, яка відчувала гострий брак не просто загальної теорії і методології нової національної освіти, але й потребувала чіткої визначеності у цінностях і цілях для цієї освіти. Це було головним завданням для першого покоління філософів освіти в Україні – з 1985 по 2004 рік – національних Пророків. З 2005 року триває діяльність другого покоління філософів освіти, які вже опікуються інституційним її облаштуванням. Глибина інституційної перебудови у філософії покоління національних Мандрівників сягнула самих основ філософії та основних завдань її викладання – у 2015 році журнал «Філософська думка» оприлюднив результати загальнонаціонального дослідження щодо «ребрендингу філософії» в Україні¹⁹. Якщо нині обсяги викладання філософії в університетах адміністративно скорочують (хоча якість її викладання за роки незалежності зросла у рази), то це свідчить не про зниження суспільного інтересу, а про загальну державну стратегію на скорочення обсягів надання вищої освіти в Україні, а особливо її суттєве перенаправлення з загальної класичної вищої освіти на вищу спеціалізовану освіту. Що ж стосується суспільного запиту на філософію, то про його зростання, а не зменшення свідчить поява численних осередків неакадемічного філософування, поширення в Україні феномену «публічної філософії»²⁰. Філософи в Україні поступово, але все більш радикально і необоротно стають на шлях вільного, незалежного філософування – філософія стає все більш українською. Це не є результатом спеціальної державної політики: тут хіба що частково впливає те, що українська нарешті остаточно визнана основною мовою викладання в Україні (знаменита стаття 7 Закону України «Про освіту» (2017)²¹). Це є більшою мірою результатом внутрішнього вільного розвитку філософських спільнот України – як академічних, так і позаакадемічних.

Отже, в Україні варто починати відлік поколінь по-новому: точкою відліку має стати не Друга світова війна, а крах Радянського Союзу. Така зміна координат базується не лише і не стільки на хронології, скільки на визнанні нової ціннісної основи суспільного життя.

Така нова періодизація поколінь доволі чітко відстежується і у сфері освіти, а відповідно – і філософії освіти. Якщо у 80-90-ті роки були закладені загальні гуманістичні основи сучасної української системи освіти, які були сформовані ще під впливом філософії марксизму і радянської педагогічної школи, то починаючи з кінця 90-х – початку 2000-х років починає активно розвиватися як на законодавчому рівні, так і у повсякденних практиках власне національна, особлива система української освіти. Ці зміни відбувалися за активного впливу філософів, які очолювали у цей зламний період міністерство освіти, а згодом на керівні посади у провідні вітчизняні університети також прийшли філософи, філософи ж ініціювали і здійснили заснування Інституту вищої освіти НАПН України. Таким чином, філософія освіти починає розвиватися в цей час в Україні на інституційному рівні зовсім не випадково: це був вираз як об'єктивного суспільного запиту на належне теоретичне осмислення практичних освітніх завдань національного розвитку, так і результат суб'єктивних цілеспрямованих зусиль кращих представників філософського цеху. Філософсько-освітні дослідження попереднього десятиліття в кінцевому підсумку значною мірою знайшли свою імплементацію у практичних кроках МОН з 2014 по 2019 роки, зокрема прийняття профільного закону «Про вищу освіту» (2014), рамкового закону «Про освіту» (2017), поправок до закону про вищу освіту у новому законі «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2020). Таким чином, попереднє покоління підвело чіткий підсумок своїм зусиллям щодо розвитку національної системи освіти.

¹⁹ Ясна І. (2015) Чи потрібен «ребрендинг» українській філософії? *Філософська думка*. 6, 23-38.

²⁰ Кебуладзе В., Богачов А., Кірізвас М. та ін (2017) Філософія у публічному просторі: Між академічністю й популярністю. *Філософська думка*. 1, 6-27; Ясна І. (2019) Перший Всеукраїнський конкурс філософських стартапів. *Філософська думка*, 1, 40-59.

²¹ Про освіту (2017): Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Голос України. – Київ, 2017. – 27 верес. (№ 178/179), с. 10.

Зміна поколінь у пострадянських країнах у 1990-2010 роки: геть від імперії

До речі, аналогічна ситуація склалася в усіх пострадянських країнах, однак в кожній з них по-різному окреслюються шляхи самоідентифікації поколінь, різне ціннісне та змістове наповнення отримують місії нових поколінь. Балтійські країни чітко відмежувалися від радянських цінностей і контенту і переорієнтувалися без особливих складнощів на ціннісно-сміслове наповнення західного циклу поколінь, який презентує типологія Строса (W. Strauss) і Хау (N. Howe) для США. Європейські географічно, Грузія, Азербайджан, Вірменія і Молдова йдуть шляхом, який багато в чому подібний до українського – вони також знаходяться у ситуації вибору між радянським і власним, національним циклом поколінь. Казахстан – чи не єдина азійська пострадянська країна, яка, здається, також йде цим шляхом. Усі ці країни, як і Україна, у важких національних дискусіях, але все ж тяжіють до відтворення на власних теренах і з власним національним наповненням, але все ж західного – європейського та американського – стандарту у визначенні завдань для поколінь. Більша частина інших азійських пострадянських країн також відходять від радянського циклу поколінь, але, імовірно, орієнтуються все більше на мусульманський світ і його ціннісно-змістове наповнення місії поколінь (що має стати предметом окремого соціологічного та філософського дослідження). Білорусь чи не єдина з пострадянських держав більшою мірою демонструє консерватизм і претендує на майже повне збереження і відтворення радянського циклу поколінь. Найскладніша для дослідження ситуація в Росії, яка також виразно започаткувала новий цикл поколінь, нові цінності і смисли, однак при цьому прагне зберігати (хоча би декларативно) спадкоємність з деякими радянськими і навіть царськими цінностями і смислами, майже відкрито розбудовуючи «ліберальну імперію», «керовану демократію», «русский мир» тощо, у яких прагне поєднати цінності і смисли, які традиційно і класично вважалися непоєднуваними.

Свого часу ще Луман (N. Luhmann) зауважував, що у рамках єдиної «світової історії» співіснують і паралельно розвиваються відносно автономні і у чомусь конкурентні «системні історії»²². Яскраво ілюструє цей факт співіснування двох історій в незалежній Україні наявність у публічному просторі і політичному дискурсі двох альтернативних версій Другої світової війни: радянської і націоналістичної. У обох Гітлер і нацизм є ворогом, але у першій, радянській, яка домінувала за СРСР і втілена у цінності старого циклу поколінь українські націоналісти є фашистами і ворогами, а у другій, націоналістичній, українські націоналісти є героями і друзями. Тривалий час, а саме в період домінування старого циклу поколінь, ці дві історії були абсолютно несумісними, однак за циклу нового з'явився новий погляд на події – західний, і зокрема європейський. З цього погляду тоталітарне минуле слід долати, однак не тоталітарними методами. Тому помірний націоналізм виявляється цілком прийнятним, а от компромісів з радянським минулим бути не може – якщо навіть можна змиритися з окремими фактичними його наслідками, то в цілому комунізм як політичний феномен має бути засудженим. Це відобразилося і у законі про декомунізацію²³, який важко, через 20 років після здобуття незалежності, але все ж був прийнятий Верховною Радою України. Поступова відмова від героїзації комунізму знайшла свій вираз і в ухваленні у якості офіційного вихідного дня 8 травня, тобто того дня, який відзначається як завершення Другої світової війни у Європі – як дня скорботи за загиблими у цій війні і вшанування їхньої пам'яті. Цей день доповнює, а незабаром, цілком можливо, замінить собою день 9 травня як день Перемоги комунізму над нацизмом. Питання щодо таких здавалося би суто календарних перестановок вихідних насправді є знаковим щодо перемоги нового циклу поколінь над старим. Причому молодь у своїй більшості щиро не розуміє, за що «ламають списи» старі: їм тема Другої світової по-справжньому не болить і важко засуджувати їх за те, що вони не відчують болю, який не пережили особисто. Натомість недавні революції, війна з агресором на Донбасі є для все більшої кількості людей болем не фантомним, а цілком реальним: у когось загинули рідні, у когось друзі, кохані, однокласники і співробітники, сусіди і просто хороші знайомі.

Адже імперія не шанує особистості, вона ними легко жертвує заради своєї експансії: життя імперії – це смерть для особистості, нехай це навіть буде особистість верховного правителя імперії. Всі окремі люди для імперії є лише засобом, витратним матеріалом: вона стирає усі відмінності, і не лише між людьми, але й між націями, культурами, релігіями, ідеологіями тощо. Так було завжди – від імперії Олександра Македонського і Давнього Риму та імперій монголів, турків, колоніальних європейських імперій і до сучасних постколоніальних імперій з їхніми глобальними апетитами. Як тільки імперія намагається висунути свій сталий образ, пов'язаний

²² Луман Н. (2011) Світовий час і системна історія / пер. М.Бойченко. Луман Н. *Час і системна раціональність*. К.: «Центр учбової літератури», с. 13.

²³ Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки (2015): Закон України від 9 квітня 2015 року № 317-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19>

з якоюсь людиною, нацією, релігією, культурою – починається її занепад, адже будь-яка визначеність перешкоджає вільній експансії, породжує опір завойованих, які не хочуть втрачати свою ідентичність за рахунок чужої, нав'язаної. Імперія зваблює величчю нової ідентичності, яка на кілька порядків своєю потужністю перевершує раніше відомі і виглядає порівняно з ними як універсальна і єдино правильна. Лише велич імперії в чистому вигляді має шанси на певне тривале існування – а сучасні засоби масової комунікації, соціальні, інформаційні та інші новітні технології створюють небачені раніше можливості для штучного підтримання життя новітніх імперій – зокрема, у вигляді транснаціональних корпорацій.

З іншого боку, нація, яким би анахронізмом вона не виглядала у глобальну добу, виживає саме за рахунок того, що вона шанує життя, причому гідне життя, сповнене честі і можливостей утверджувати цю індивідуальну честь. Саме це створює асиметричну, і саме тому ефективну відповідь-відсіч імперії: патріоти нації готові стояти на смерть заради життя, тоді як слуги імперії, покоряючись їй, з самого початку вже віддають їй свої життя, честь і гідність – ставши солдатами імперії, вони вже мертві, вони з цього моменту все це втрачають і мають відтепер лише те, що дає їм імперія, і доти, поки вона усе це не забере для своїх потреб у будь-яку мить, зручну для неї, а не для її солдатів. Вибір давній і класичний: бути другом або рабом – другом свободі або рабом імперії, другом особистої гідності і відповідальності або рабом фетишу надіндивідуального Молоха. Імперія звільняє від усього індивідуального минулого і індивідуального майбутнього, звільняє від тягара прийняття рішень, вона чекає лише на покору. Нація ж, навпаки, зобов'язує шанувати своє минуле, приймати його разом з минулим свого народу і брати відповідальність не лише за себе, не лише за своїх нащадків, але й за свій народ. З того часу, як Мойсей виводив свій народ з Єгипту, нічого по суті не змінилося – кожне покоління або шукає свій Вихід, або залишається у рабстві у інших поколінь, у інших народів, у імперії. Але прийняти виклик чи опустити голову – вибір, за який борються кращі представники кожного покоління. Так відбувається зараз і в Україні: у кожному поколінні триває внутрішня боротьба – за чи проти імперії, за чи проти нації. Нація тут – не етнічне поняття, вона давно уже стала предметом свідомої самоідентифікації, а не питанням «крові і землі», але ніколи не втраять значущості історичні символи нації як незаперечні свідчення непохитності у боротьбі за гідність і свободу, як запорука незламності цієї боротьби у майбутньому.

З точки зору «виклику» та «відповіді» деякі дослідники часто помилково намагаються критикувати імперіалізм у відповідь на виклик постколоніалізму. Насправді кумир імперії та її культури, породжений колонією, суттєво відрізняється від справжніх культурних джерел імперіалізму. Колоніальні критики бачать фасад імперії, наслідки функціонування імперії, але не цікавляться справжніми цінностями, до яких імперія звертається. Кожна імперія починається з позитивних цінностей, які визначають добрі цілі культури, яка стане культурою метрополії. Ці цілі та цінності повинні виправдовувати невідповідне ставлення метрополії до її колоній: погані засоби повинні бути виправдані добрими цілями. Згодом така оманлива практика веде до виродження творчих цінностей титульної нації мегаполісу в репресивних цінностях імперії. Належні цінності титульної культури метрополії перетворюються на примарні цінності імперії, культура перетворюється на власну імітацію. Це класично продемонстрував Освальд Шпенглер (O. Spengler)²⁵, а в наші дні Жан Бодрійяр (J. Baudrillard)²⁶. Отже, завдання полягає в критиці культурних симуляцій імперії. Це завдання найкраще виконувати не колоніальним критикам з точки зору культури колоній, а внутрішньою критикою метрополії – з позицій оригінальної національної культури метрополії. Це – критика симуляції з позиції оригіналу, який вона симулює. Це – руйнування самого кореня колоніалізму та імперіалізму. Якщо культуртрегер не має жодної належної культури, то він втрачає виправдання своїх негідних вчинків, які нібито здійснюються заради цієї культури.

Будь-який дискурс імперії лише зміцнює саму імперію. Цей дискурс підтримується ідеологами імперії: вони прямо проголошують свій месіанізм і побічно заохочують будь-яке твердження про імперіалізм – навіть у формі його критики. Критика імперіалізму з позицій постколоніалізму також посилює дискурс імперії, а отже, і саму імперію. Отже, подолати постколоніалізм як виклик можливо лише поза дискурсом імперії.

Ключовим елементом дискурсу імперії є універсалізм. Кожна імперія надає цінностям культури метрополії виняткове значення. Цінності метрополії трактуються як найкращі у світі, а тому гідні поширення по всьому світу. Імперія не визнає меж своїх кордонів, тому немисливо для ідеологів імперії визнавати не тільки найкращу культуру, але навіть культуру, рівну культурі метрополії. Тому для нищівної критики імперії і самої її ідеї слід показати, що культура імперії – це декаданс, втрата ядра культури метрополії. Культура імперії не тотожна культурі метрополії: у метрополії є культура для власного народу, імперія пропонує свою культуру всьому світу, культура метрополії є місцевою, культура імперії універсальна. Отже, культура імперії втрачає автентичність культури метрополії, культура імперії претендує на автентичність для всього світу, але стає лише видимістю, імітацією культури всього світу. Отже, подолання постколоніалізму вимагає подолання дискурсу універсалізму.

Проявом імперського ставлення до колоній є також дискурс пафосу метрополії як носія цивілізації та елітарної культури. Таким чином, лише падіння ідола культури метрополії може усунути постійну загрозу підриву статусу колишньої колонії до рівня не-культури або недо-культури, відсутності цивілізації або навіть відсутності статусу частини будь-якої цивілізації. Культура метрополії – це не виправдана екстраполяція національної культури метрополії як елітної культури для інших народів. Ідеологи імперії вважають, що інші народи не можуть мати власної елітної культури.

Помилковим і смішним було б, щоб будь-яка маленька культурна формація претендувала на статус цивілізації. Однак, кожна культура є самодостатньою як символічна система. Проте її відтворення та розвиток можуть базуватися на різних соціальних та функціональних принципах. Таким чином, окремі національні культури зберегли свою ідентичність, незважаючи на те, що самі нації тривалий час залишалися без власної державності.

Таким чином, різні частини України були під час її історії під контролем Російської імперії, Речі Посполитої Польщі, Великого князівства Литовського, Османської імперії, Австро-Угорщини та Румунії. Відповідно до класичної теорії цивілізацій, різні частини України перебували під впливом слов'янської, західноєвропейської, османської цивілізацій. Чи означає це, що Україна повинна обов'язково тяжіти до одного з них? Ні. Наше завдання нині – побудова власної української елітарної культури на основі традиційної культури України. Водночас слід постійно розкривати, що культура Росії як колишньої метрополії не є елітарною культурою для України, а є імперською культурою Росії. Найкращий спосіб зробити це – показати, що російська культура як культура метрополії не є для себе елітарною культурою, а є симуляцією та спотворенням належної російської культури.

²⁴ У цьому підрозділі використано апробації на конференціях, зафіксовані у відповідних публікаціях автора (Boychenko, 2018; Boichenko, 2019).

²⁵ Spengler, Oswald (2007): *Der Untergang des Abendlandes – Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* Düsseldorf: Patmos Verlag (Albatros Verlag).

²⁶ Baudrillard, Jean (1981) *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée.

Постколоніальний статус України більш адекватно до поточної ситуації переосмислити як статус країни, яка є клієнтом для Росії. Об'єктивно, а не як результат чиєїсь суб'єктивної волі (нехай навіть це могла би бути воля певних державних діячів України) – Україна все ще є критично залежною від Росії – економічно, культурно, політично. Починаючи від залежності у енергоносіях (вуглеводнях чи ядерному паливі) і мовної залежності (надто великої кількості носіїв російської мови як мови власного повсякденного спілкування в Україні) – і завершуючи залежністю від наукових мереж, які мають свої регіональні офіси в Російській Федерації (навіть ті самі Scopus і Web of Science).

Усі країни-клієнти мають схожу ситуацію, подібні проблеми та подібну історію втрати незалежності та власної геополітичної суб'єктивності. Але вихід із цієї слабкості може бути самим різним. Сучасна Україна може бути класичним випадком такої ситуації.

Семюель Хантінгтон (S. Huntington) запропонував концепцію «демократичного переходу» від тоталітаризму до демократії через авторитаризм – повільний і складний процес інституційних змін без відкритого насильства²⁷. Зараз посттоталітарна Україна все ще не є досконалою демократією, але це також не авторитарна країна. Здається, Україна потрапила в порочне коло залежності клієнта від сильного та експансивного сусіда – Росії. У своїй відомій праці «Зіткнення цивілізацій» Хантінгтон також зарахував Україну до «класичного випадку країни, розколотої цивілізаційним конфліктом»²⁸. Він мав на увазі конфлікт між православною Росією та католицькою Західною Європою. Український історик з київського відділення Українського католицького університету Ярослав Грицак (Y. Hrytsak) розкритикував цю пропозицію, хоча багато експертів як всередині України, так і за її межами прийняли її²⁹. Але зараз Західна Європа вже не така католицька, і Росія постає як більш прагматична та мілітарна, аніж духовна та релігійна країна. Громадяни України виглядають більше споживачами західних товарів, ніж пристрасними прихильниками західної демократії. Це робить нову та іншу ситуацію геополітичного вибору для України та робить все менш ясними перспективи демократії в Україні.

На шляху до демократії від радянського тоталітаризму українське суспільство стикається із загрозою нової залежності від своєї колишньої метрополії – Росії. Ця залежність подібна до колоніальної залежності, але без прямої відповідальності Росії за економічний, політичний, культурний гніт українського суспільства. Зараз схоже, що Україна як країна приймає всі форми російських карго-вантажів на власну адресу. Але цей карго-вантаж вже підготовлених рішень у всіх важливих сферах – політичній, військовій, економічній, культурній – не випадковий: усі ці рішення точно розраховані в російських аналітичних центрах та спрямовані у стратегічних російських інтересах. Це схоже на пропозицію позики банка-хижака своєму наївному клієнту – пропозиція з великою очевидною вигодою, але з величезними прихованими кінцевими фінансовими втратами для клієнта, аж до краху всіх клієнтських проектів.

Отже, тепер стає очевидним, що Росія розробляла такий перспективний план для України ще на початку 1990-х років, і понад 20 років цей план в подальшому реалізовувався. Він включав низькі ціни на газ для України в обмін на сприятливий клімат для російського бізнесу в Україні та необмежений доступ на територію України для: російських продуктів масової культури, російських засобів масової інформації, особливо інформаційних продуктів (ТБ, кіно, друкованих засобів масової інформації тощо). У військових питаннях цей план передбачав ідею прозорого державного кордону між Україною та Росією, патронату російської армії для виконання бойових завдань української армії – наскільки це можливо, тому українська армія тривалий час видавалася зайвою та непотрібною. Цей план виявився успішним, але він ще не повністю виконаний. Якщо українська суспільна еліта, у тому числі і еліта освітня, а також український істеблшмент послідовно і системно опиратимуться цьому плану – то він і не буде виконаним.

Для протидії цьому плану Україна повинна шукати і знаходити власний план демократичного переходу, і цей український план повинен складатися з нової, відповідної української, а не радянської чи пострадянської стратегії політичної, економічної та культурної модернізації. Тільки така модернізація може бути адекватною відповіддю на виклик постколоніалізму³⁰. Це виклик для української інтелігенції, а не для їхніх закордонних радників – адже це будуть радники нових метрополій – не має значення російських, американських чи європейських.

²⁷ Хантінгтон С. (2003) *Третья волна демократизация в конце XX века* / пер. с англ М.: РОССПЭН, 368.

²⁸ Хантінгтон С. (1996) *Столкновение цивилизаций* / пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова. М.: АСТ, с. 22.

²⁹ Hrytsak, Yaroslav (2016) "Huntington profoundly wrong about Ukraine, Kyiv historian says" Interview with Yaroslav Hrytsak <http://euromaidanpress.com/2016/09/25/huntington-profoundly-wrong-about-ukraine-kyiv-historian-says/>

³⁰ Бойченко М. (2018) Українська модернізація як культурна революція. *Філософія публічного управління*. 1, 11-17.

Проект Інтермаріум було відроджено у останні десятиліття як частину політичної стратегії – а саме постколоніальної політики, яку проводили країни, які донедавна ще були частиною так званої «світової системи соціалізму». Причому цей проект по-різному витлумачували різні геополітичні суб'єкти: одну версію пропонували самі потенційні учасники Інтермаріуму, другу – представники Європейського Союзу, третю – аналітики зі Сполучених Штатів Америки, нарешті четверту, хоча, мабуть і не останню, пропонувала Російська Федерація. Неважко побачити за кожною такою позицією певний приватний політичний та економічний інтерес. Однак, питання має полягати не в тому, на якого носія інтересу більшою мірою варто покладатися – адже інтереси не є надійною основою для визначення концепції Інтермаріуму: ці інтереси можуть змінитися або їх можуть краще узгодити з конкурентами, на основі конкурентних щодо Інтермаріуму геополітичних проектів. Питання доцільності концепції Інтермаріуму має розглядатися на рівні продуктивності ідей, які лежать в основі концепції Інтермаріуму – тобто на філософському рівні. Філософський погляд на Інтермаріум – це, передусім, виявлення цінностей і смислів, які лежать в його основі.

В Україні зустрічаємо своє, внутрішнє визначення міжмор'я, зокрема у Олександра Северина (O. Severyn), як «південні райони Херсонської та Запорізької областей, розташовані між північним узбережжям Чорного та Азовського морів»³². Це доволі вузьке визначення, хоча зустрічаємо і навпаки – надто широке визначення міжмор'я – як тримор'я, наприклад у польського науковця Агнешки Бенчик-Місали (A. Bieńczyk-Missala). Під міжмор'ям вона має на увазі простір вже не між двома – Чорним і Балтійським, а між трьома – Чорним, Балтійським і Адріатичним морем. Польська дослідниця вважає, що «Ініціатива трьох морів була розпочата як абсолютно новий політичний проект, який втім спирався безпосередньо на оригінальну, міжвоєнну концепцію Інтермаріуму. Ці зусилля супроводжувались гаслами уряду про необхідність протистояти німецькому пануванню в Європі»³³. Обидві названі альтернативні щодо Інтермаріуму позиції представлені їхніми дослідниками як військово-політичні та соціально-економічні проекти, культурна складова тут ледве згадується: інтереси тут явно домінують над цінностями. Проект Інтермаріуму вигідно відрізняє саме його ціннісно-культурна основа.

Однак, ціннісно-культурну основу Інтермаріуму ще слід чітко окреслити – як для самої України, так і для інших центрально-східних європейських країн.

Перша причина – захист суверенітету. Національна ідентичність для них залежить від їхньої наднаціональної ідентичності. Оскільки ніяка з цих країн не могла забезпечити свій суверенітет лише власними зусиллями. Як ґрунтовно показує українська дослідниця Ольга Ткаченко (O. Tkachenko), «українська національна та наднаціональна ідентичність постійно зазнавала впливу зовнішніх суб'єктів, що підтверджується великою кількістю історичних свідчень. Таким чином, сучасна українська ідентичність поляризована між - і, отже, являє собою поєднання – проросійської орієнтації та пострадянського стилю життя, з одного боку, та проєвропейської орієнтації та культурних прагнень, з іншого»³⁴. Навіть для недавно східних членів ЄС цей вибір все ще можливий.

Друга причина – ширші можливості для культурного та економічного розвитку. Так, Марта Грзечник (M. Grzechnik), дослідниця з Німецького університету Грайфсвальда, нагадує «про всі позитивні якості, пов'язані з морськими культурами (для нагадування: силу волі, заповзятливість, відкритість, спрагу знань, патріотизм)»³⁵.

Марлен Ларуель (M. Laruelle) та Елен Рівера (E. Rivera) з Інституту європейських, російських та євразійських досліджень при Університеті Джорджа Вашингтона розглядають Інтермаріум як уявлену

³¹ У цьому підрозділі використано апробацію на конференції, зафіксовану у відповідних публікаціях автора: Boichenko (2020), Boichenko M. Future Image of Europe in Ukraine and Intermarium project. "The Days of Science of the Faculty of Philosophy – 2020", International Scientific Conference (2020 ; Kyiv). International Scientific Conference "The Days of Science of the Faculty of Philosophy – 2020", April 22-23, 2020: [Abstracts] / Ed.board: A.Konverskyi [and other]. – Kyiv: Publishing center "Kyiv University", 2020: 300.

³² Severyn, Olexandr (2019) *The Ukrainian Territory Between Seas: Investing in Human Security to Strengthen Europe's Security. Analytical materials and recommendations*. 04.11.2019. <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-11/intermarium-2.0.pdf>, c.1.

³³ Bieńczyk-Missala, Agnieszka. Od Międzymorza do Trójmorza – meandry polityki zagranicznej Polski w Europie Środkowej. *Stosunki Międzynarodowe*. 54 (1), 2018: 95

³⁴ Tkachenko, Olha (2016) Ukrainian National and Supra-National Identity in Contemporary Polish Opinion-Forming Press. *Colloquia Humanistica* 5: 146-147.

³⁵ Grzechnik, Marta (2014) Intermarium: the Baltic and the Black seas on the Polish mental maps in the interwar period. *Revista Română de Studii Baltice și Nordice / The Romanian Journal for Baltic and Nordic Studies*, Vol. 6, Issue 1, 2014: 93.

географічну тематику³⁶. Не тільки національна ідентичність, як зазначав Бенедикт Андерсон (B. Anderson)³⁷, але й наднаціональна ідентичність – це уявні конструкції.

Європейський образ України не можна відокремити від образу Європи для України. Сучасним образом Європи в Україні є Європейський Союз (ЄС). Досі не кожна європейська країна є членом цієї організації. ЄС частково є міжурядовою організацією, а частково наднаціональною організацією, але деякі європейські країни мають особливі відносини з ЄС, укладають часткові або тимчасові міжурядові угоди, діляться деякими міжнародними договорами, але не визнають надмірного протекторату ЄС. Інтермаріум – один із найперспективніших для України міжнародний європейський проект, який міг би інтегрувати політику, економіку та культуру країн, території яких лежать між Балтійським, Чорним та Адріатичним морями. Цей проект все ще потребує його легітимізації – ідеологічної, політичної, правової та останньої, але не в останню чергу філософської.

Проект Інтермаріуму як для України, так і для інших учасників цього проекту не є заміною їхньої участі в ЄС, а доповненням, і багато в чому має бути збільшенням такої участі. Випадок Brexit показує, що трансформація ЄС у нову більш міжнародну, але менш наднаціональну організацію є цілком вірогідною. У цій перспективі українська держава, український політичний істеблішмент та основні економічні гравці намагаються зробити свої прогнози та перші кроки, щоб отримати власне місце в цьому новому європейському порядку. Для досягнення успіху в цьому намірі українці повинні взяти більш чіткий курс на інтеграцію з європейськими країнами: переглянути структуру української економіки, оновити національну правову систему та забезпечити європейський вектор української зовнішньої політики. Спочатку буде достатньо ретельно реалізувати існуючі проекти з ЄС та окремими європейськими країнами. Але головне завдання – перевірити, як Україна може бути корисною для європейських країн – насамперед європейських сусідів України.

Територіальне сусідство лише створює певні передумови, які можуть бути використані, а можуть і ні – для створення сусідства ціннісного, тобто формування спільного життєвого світу. Це може трапитися і зберегтися за умови, що доречно, успішно і узгоджено будуть задіяні усі складові територіального сусідства, такі як: географічна близькість, подібність кліматичних умов, використання спільних природних ресурсів, створення сприятливих умов для транскордонного співробітництва тощо.

Можуть бути наявними ціннісні чинники, які скоріше перешкоджатимуть, аніж сприятимуть утворенню міждержавних об'єднань – від нерозв'язаних територіальних суперечок і конфліктів економічних інтересів і до різної релігійної орієнтації, ступеню лібералізації культури тощо. Втім, якраз виважений міждержавний діалог і його вивершення – створення міждержавного об'єднання – якраз і покликані сприяти подоланню непорозумінь і недостатньої взаємної поваги, а натомість створюють необхідне підґрунтя для кооперації зусиль, сумісного і бережливого використання спільних ресурсів та захисту спільних цінностей та інтересів.

Варто усвідомлювати з самого початку чітку альтернативу: можна будувати міждержавні взаємини або ж на засадах взаємного виграшу «win-win», або ж на засадах взаємного програшу. Звісно, можлива стратегія, за якої взаємний програш буде нерівноцінним, і сусідня країна програватиме більше. Але змагатися за те, хто більше програє, навряд чи є раціональним, адже виграш тут дуже відносний (більше психологічний), а за абсолютними показниками таке змагання матиме своїм наслідком послідовний регрес усіх суперників. Чим далі розвивається людство, тим більшою мірою прикладом такого програшу стає війна: війна завдає такі збитки усім її учасникам, що стає неможливо компенсувати за рахунок країни, яка зазнала поразки. Натомість стратегія «win-win» дає переваги усім учасникам, які її обирають, і навіть якщо хтось на певному етапі тактично виграє менше, то у перспективі виграві більш-менш вирівнюються за рахунок постійного обміну цінностями і наростання загального культурного обміну.

Стосунки між ЄС та іншими формами європейської інтеграції якраз і мають розвиватися не за принципом деструктивної конкуренції і взаємного програшу, а за принципом взаємного доповнення і синергії зусиль – адже кінцевою метою для всіх міждержавних об'єднань є добробут, захист і розвиток кожної країни-учасниці таких об'єднань. Ця спільна кінцева мета має переважати над усіма спеціальними цілями окремих міждержавних об'єднань, які постають як засоби для цієї кінцевої мети. Вочевидь, тут все ж домінує принцип «Європи батьківщини», запропонований ще Шарлем де Голем (Ch. de Gaulle), а принцип «Європа-батьківщина», проголошений базовим для ЄС, все ж має бути підпорядкованим цінностям і інтересам кожної європейської

³⁶ Laruelle, Marlene and Rivera, Ellen (2019) *Imagined Geographies of Central and Eastern Europe: The Concept of Intermarium*. IERES Occasional Papers, March 2019. https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/laruelle-rivera-ieres_papers_march_2019_1.pdf

³⁷ Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of. Nationalism*, London: Verso.

країни зокрема. Виняток мають становити лише питання безпеки – військової, економічної (у тому числі фінансової) та деякі наближені до них культурні. Деякі з цих питань слід захищати на постійній основі – і лише у цьому випадку потрібні наддержавні організації, подібні до ЄС. Але оскільки таких питань все ж доволі багато, частину з них, які мають переважно локальну значущість варто делегувати до більш локальних територіальних об'єднань – від місцевих і до регіональних, подібних до Інтермаріуму.

Якими ж є такі спільні регіональні цінності і смисли для Інтермаріуму? Тобто, що варто захищати спільними зусиллями – причому так, що у будь-якому іншому форматі, більшому чи меншому за Інтермаріум, не вдасться здійснити такий захист більш успішно, а лише менш? Звісно, якоюсь мірою це спільна культурна спадщина. Не викликає сумнівів, що це також спільні сучасні здобутки – як економічні (доволі високий рівень розвитку господарства), так і політичні (передусім – демократія) та деякі культурні (ліберальні соціальні практики не меншою мірою, аніж деякі традиційні). Однак, як основа для майбутньої міждержавної інтеграції країн в рамках Інтермаріуму мають переважати все ж цінності і смисли, спрямовані у майбутнє.

Характерними випадками загрози таким спільним цінностям стали останнім часом: загроза політичної та економічної експансії, а також все більш реальна воєнна загроза з боку Російської Федерації; міграційні проблеми (передусім, пов'язані з біженцями зі Сходу); загроза розпаду ЄС. В усіх цих випадках державний суверенітет та його захист і зміцнення постають як очевидний засіб для захисту від цих загроз. Разом з державним суверенітетом у якості базових цінностей можуть повернутися інші традиційні цінності, точніше вони цілком можуть повернути собі частину своєї нещодавно втраченої значущості. Водночас, погляд у майбутнє неминуче ставить питання про нові виклики, які можуть набути як характеру загроз, так і засобів захисту від інших загроз. Такими новими викликами для всіх країн світу постають роботизація усіх, або майже усіх сфер суспільного життя, прямо пов'язане з нею стрімке зростання чисельності прекаріату³⁸, загострення питання про сенс життя і необхідність подолання відчуття своєї непотрібності для нового суспільства. Для країн Інтермаріуму ці виклики не будуть якось особливо більшими чи меншими, однак, вони можуть, а значить, і мають бути вирішені особливим чином.

У майбутньому, здається, територіальне сусідство не буде залишатися головним аргументом для підтримки співдружності країн Інтермаріуму. Основними аргументами є: економічні, політичні, безпекові, культурні спільні цінності.

Спільні економічні цінності досить тісно пов'язані з екологічними цінностями навіть зараз і будуть набагато тісніше пов'язані в майбутньому. Ці цінності базуються на спільних природних ресурсах – особливо не відновлюваних. Яскравий приклад - спільний запас прісної води – річки, такі як Дунай, Дністер чи Дніпро, які протікають територією кількох країн Центральної та Східної Європи. Їхні чистота та безпека, цілісність річкової екологічної системи є важливою передумовою здоров'я населення цих країн, збереження здоров'я лісів та полів та багатьох інших наслідків – насамперед економічних. Для запобігання руйнуванню річкової екосистеми слід забезпечити скоординовану еколого-економічну політику всіх країн регіону. Спільне використання унікального сховища природного газу може стати наступним прикладом спільної політики країн Інтермаріуму. Таке сховище розташоване на території Західної України, і воно може зберігати обсяги газу, необхідні для кількох сусідніх країн регіону, не тільки для поточних цілей, а й як стратегічний надзвичайний резерв.

Спільними політичними цінностями є розвиток насамперед демократичних інститутів та підтримка демократичних практик. Інструменти для реалізації цих політичних аргументів щодо Інтермаріуму представлені доктором Джонатаном Леві (J. Levy), професором Норвільського університету: для нього Інтермаріум є «альтернативною структурою управління для Східно-Центральної Європи»³⁹. Доктор Леві стверджує, що Інтермаріум може бути реальною альтернативою для ЄС, а для країн Центральної та Східної Європи було б краще створити регіональну федеральну структуру управління. Така федеральна структура повинна бути достатньо гнучкою та легкою, щоб забезпечити можливість участі кожної країни як у вільному проведенні власної внутрішньої політики держави, так і в безперешкодній участі в інших міждержавних та навіть у деяких випадках наддержавних проектах.

Спільні цінності безпеки можуть мати економічний та політичний, але також військовий вимір. Це може бути спільна міграційна політика, спільна охорона кордонів та захист від спільного ворога – поточного чи

³⁸ Термін «прекаріат» було запропоновано Гаєм Стендінгом (G. Standing) для позначення соціального класу, який складають люди без постійної зайнятості або з лише частковою зайнятістю, який останні десятиліття неухильно зростає та відіграє все більшу роль у виробництві товарів та послуг (Стендинг 2014).

³⁹ Levy, Jonathan (2007) *The Intermarium: Madison, Wilson, and East Central European Federalism*, Dissertation. Com. p. 4.

потенційного. Агресія воєнізованих проросійських незаконних збройних формувань у Придністров'ї та на Донбасі є реальною та поточною, і подібні загрози державному суверенітету можуть виникнути найближчим часом майже у кожній країні Інтермаріуму.

Принаймні спільні культурні цінності можуть бути як традиційними, так і новаторськими. Більшість населення Інтермаріуму має споріднене етнічне, релігійне та мовне походження та сучасний стан. Ці загальнокультурні риси можуть стати основою для майбутнього співдружності. Але все ж це можуть бути також постійні культурні інновації, які можуть доповнити їх у майбутньому. Такі доповнення можуть бути створені разом і, отже, бути спільними для них з самого початку.

Тож у ціннісному та символічному, функціональному та інституційному вимірах Інтермаріум може бути єдиною системою, яку лише умовно можна розділяти державними кордонами.

Сучасна пайдея: завдання на наступні 25 років

З позицій застосування концепції поколінь Строса (W. Strauss) і Хау (N. Howe) до українських реалій, нині система освіти України завершує етап підготовки до дорослого життя Мандрівників-індивідуалістів, а з 2025 року поступово має переходити до виховання першого покоління Героїв незалежної України – інституційно орієнтованих ідеалістів, які мають подолати той національний Спад і супутнє йому суспільне розчарування у спільних ідеалах і суспільних інституціях, яке вже сьогодні стає не просто очевидним, але вкрай небезпечним для всього українського суспільства і державності. Саме це покоління національних індивідуалістів і має врятувати Україну майбутнього – саме Мандрівники будуть новим поколінням вчителів, яке заступить до роботи з 2025 року. А підготувати їх до виконання саме цієї місії має сучасна вища освіта України – у найближчі 5 років зробити свідомо те, що попередні 15 років системно робило профільне міністерство (розбудовуючи окремі елементи системи освіти, але без чіткого бачення національної ідеї як основи цієї системи), а також переважно несистемно, інтуїтивно робили національно свідомі окремі ентузіасти-педагоги. Не менший внесок за останні 15 років зробило і українське суспільство, яке діяльно і творчо, хоч і не завжди успішно і переконливо, через політичні революції і політичні контрреформації шукало формулу української мрії. Сумарним результатом цих процесів має стати те, що на готовій інституційній національній основі повинні проявити себе національно свідомими не заради завчасно заготованих результатів, а у творчому індивідуальному пошуку нові вчителі-носії національної ідеї. Або новий вчитель без адміністративних вказівок і підказок «згори» буде втілювати у освітній процес національну ідею – по-своєму, але палко і з протестантським завзяттям – або ж Україна може і не дочекатися змужніння наступного покоління – покоління національних Героїв. Цих Героїв ще треба виховати – не за страх, а за совість, не за велику зарплатню, а заради особистої честі, не нарікаючи на суспільні і державні негаразди, а змагаючись індивідуально між собою за право стати натхненниками нових, успішних і вдома і у світі українців, яких ще не бачила наша історія.

70

Пайдея не може бути однаковою для представників усіх суспільств, для усіх історичних епох, більше того: пайдея має бути відповідною до певної міри завданням певного покоління. Адже набагато легше бути успішним, коли рухаєшся «на гребені хвилі» суспільних процесів, у відповідності до об'єктивних запитів своєї соціальної групи, аніж коли намагаєшся рухатися «проти течії». Звісно, у певні епохи і особливі історичні моменти порядна і розумна людина має йти проти суспільних трендів – наприклад за тоталітаризму, неважливо, гітлерівського чи сталінського. Згадуємо вислів Конфуція: «У державі, яка йде праведним шляхом, соромно бути бідним і невизнаним, у державі, яка втратила шлях, соромно бути багатим і титулованим»⁴⁰. Однак, крім суспільних трендів, які визначаються зовнішніми щодо суспільства (кліматичними, антропологічними, ресурсними тощо чинниками) умовами, є також і тренди, які визначаються чинниками внутрішніми – до таких належить і закономірність зміни поколінь, у тому числі й ціннісно обумовлена закономірність.

Поза всяких сумнівів, у найкоротші терміни філософія освіти в Україні має визначити для себе нові конкретні дослідницькі та інші завдання для розвитку на ближчі п'ять років, оскільки МОН України проголосило наступний етап розвитку вищої освіти до 2025 року, тобто з кінця 2019 року і на наступні п'ять років⁴¹. При цьому чиновники виходили передусім з того, що наступні завдання зумовлені, а у чомусь навіть запрограмовані виконанням попередніх завдань, попереднім розвитком системи освіти, попередніми управлінськими рішеннями, попередніми програмами розвитку системи освіти. Однак, ці завдання також мають бути частиною завдань розвитку філософії освіти і самої освіти в Україні наперед, на перспективу – у них має бути передусім те, чого раніше не було. Передусім, хоча завдання на наступну «п'ятирічку» є завершальною частиною завдань поточного покоління, але вони мають підготувати також основу для виконання завдань на наступні 20 років, після 2025 року: завдання «п'ятирічки» мають не лише не суперечити завданням для цілого покоління, але з точністю до навпаки – ці завдання «п'ятирічки» ще слід верифікувати і, за потреби, уточнити через виявлення їхньої відповідності або невідповідності завданням як поточного (Мандрівників доби національного Пробудження), так і наступного покоління (Героїв доби національного Спаду). І якщо наступні 5 років будуть завершальними для покоління Пробудження, то не можна не помітити і

⁴⁰ Конфуций (2017) Суждения и беседы / пер. с кит., вступ. ст. и комм. Л.С. Переломова. М.: РИПОЛ классик, с. 13.

⁴¹ Шаров О. (2019) Досконалість викладання: законодавство та практика. Доповідь 6 грудня 2019 року на Українсько-британському форумі «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті» http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/doskonalist_vykladannya_zakonodavstvo_ta_praktyka_-_oleg_sharov.pdf

деяких явних ознак наближення доби національного Спаду в Україні. Подолати цей Спад має енергія молоді – і добре, якщо ця енергія не відкине повністю досвід і авторитет старших поколінь, а зуміє використати його на спільне благо всіх поколінь. Адже саме молода генерація буде рушійною силою змін як у суспільстві в цілому, так і у сфері освіти зокрема, і ставити завдання, не враховуючи потреб цієї генерації – не лише не професійно, але й політично не коректно і безвідповідально.

От ми і підійшли до найважчого питання: як верифікувати те, чого ще немає? Як визначити майбутні цінності майбутнього покоління? Але, по-перше, це покоління вже значною мірою є – його вже представляють сьогоднішні школярі. А тому цінності наступного покоління вже до певної міри сформовані, вони не можуть вирости з чогось іншого, аніж з цінностей сучасних школярів. Від них треба відштовхуватися у такій верифікації. По-друге, ці цінності виростають в ціннісних умовах наявного суспільства, зокрема як відповідь (як позитивна, так у чомусь і негативна) на цінності попередніх поколінь. Через такий діалог поколінь чіткіше, рельєфніше постають і цінності наступного покоління. По-третє, ці цінності так чи інакше зазнають і будуть зазнавати тих нормативних, передусім інституційних впливів, які сформовані цими попередніми поколіннями – особливо поколіннями, які належать до одного циклу з поколінням наступним, адже воно є вже третім поколінням у цьому циклі. В загальних рисах, виходячи з цих міркувань, вже зараз можна окреслити обриси майбутніх цінностей майбутнього покоління.

Вже сучасних школярів характеризують як диджиталізоване покоління, покоління з гаджетами. Дійсно, ще у 90-ті роки важко було уявити собі школяра з мобільним телефоном, нині ж мало не з перших класів (а то й з садочка) діти мають власні смартфони. Постійна присутність у віртуальному просторі, соціальних мережах, активна презентація себе іншим вже складають основу ідентичності сучасних дітей. До цього їх заохочує і стрімка дальша диджиталізація довкілля – від розумного дому і до електронного уряду суспільство стає все глибше технологічно побудованим на використанні інформаційних, комунікативних та інших новітніх технологій. Діти лише найлегше і найбільш природно інтеріоризують ці суспільні зміни. Така ситуація, звісно, породжує і певні негативні прояви – ігрову залежність, залежність від заохочення з віртуального світу, тролінг, боулінг, кліпова свідомість тощо вже доволі широко досліджені не лише сучасними психологами і соціологами, але й філософами. Однак, така диджиталізація повсякденності все ж має значно більше позитивних проявів, роблячи сучасне і майбутнє суспільне життя все більш відкритим, інклюзивним, доступним і варіативним. Наступне покоління, за свідченнями більшості провідних світових аналітиків, буде жити вже у роботизованому суспільстві, де в усіх сферах життя безповоротно пануватимуть інформаційні технології⁴², а сама людина буде набувати все більше ознак кіборга⁴³, тобто функціонування людини не лише як соціальної істоти, але і як біологічного організму буде нерозривно взаємопов'язано з використанням різноманітних технологій – не лише у класичному сенсі слова (софістикованих механізмів – аж до нано-рівня), але й соціальних технологій⁴⁴, біотехнологій (Докінз 2018; Мукерджі 2017), інформаційних та когнітивних технологій⁴⁵ тощо. Ясна річ, це неминуче вплине на цінності і спосіб життя майбутнього покоління.

Що стосується впливу цінностей попереднього покоління: в Україні це було покоління революційне, яке не просто брало участь, але й передусім ініціативно викликало до життя дві революції (напрошується аналогія з царською Росією початку ХХ століття і революціями 1905 і 1917 років). Нове покоління спостерігало дії, успіх і поразки, славу і ганьбу покоління революційного – і неминуче зробило з цього свої мовчазні висновки. Таким висновком, зокрема, можна вважати і для багатьох (як в Україні, так і за її межами) сенсаційне голосування на президентських, а згодом на дострокових парламентських виборах в Україні у 2019 році. Це голосування дехто сприйняв як поразку революції і їхніх цінностей, тоді як насправді воно було логічним їх вивершенням – культурною революцією (докладно про це ми писали у спеціальній статті (Бойченко 2018)). Нові цінності мають втілювати молоді люди – кращі фахівці чи слабші, то вже не є настільки важливим – але

⁴² Іто Дж., Дж. Хау (2018) Передбачення: що нам готує найближче майбутнє /пер. з англ. М.Трухачової. Х.: Віват, 352; Келлі К. (2018) Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє /пер. з англ. Н.Валевської. К.: Наш формат, 364; О'Райлі Т. (2018) ХЗ. Хто знає, яким буде майбутнє /пер. з англ. Ю.Кузьменко. К.: Наш формат, 448; Росс А. (2017) Індустрії майбутнього /пер. з англ. Н.Кошманенко. К.: Наш формат, 320.

⁴³ Хейлз К. (2013) Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці. Видання друге, виправлене /пер. з англ. Є.Т. Марічева. К.: Ніка-Центр, 430.

⁴⁴ Маффесолі М. (2018) Час племен. Занепад індивідуалізму у постмодерному суспільстві /пер. з фр. В.Плющ. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 264 с.; Талер Р., Санстейн К. (2017) Поштовах. Як допомогти людям зробити правильний вибір /пер. з англ. О.Захарченко. К.: Наш формат, 312.

⁴⁵ Wilmer, Henry H.; Sherman, Lauren E. and Chein, Jason M. (2017) Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8, 605.

люди, які не застали СРСР, в ідеалі – народилися після 1990 року. Цьому поколінню вже не «промивала мізки» тоталітарна ідеологія, вони виростили у атмосфері свободи, з усіма її сильними і слабкими сторонами.

Нарешті, інституційний вплив попередніх двох поколінь нового циклу в Україні, то тут варто передусім зазначити досягнення незалежності України в усіх її інституційних проявах. За більш чи менш сприятливих умов, більш чи менш послідовно, але попередні два покоління в основних рисах сформували інституційні підвалини української державності. Завдання нового покоління, яке стартує у 2025 році двадцятилітніми молодими людьми – втримати цю державність, не дати її розхитати і знищити. Нагадаємо, що це покоління етапу Спаду – і не будемо надто дивуватися наростанню скептицизму, розчарування і навіть цинізму щодо національної ідеї України: для нового покоління українська незалежність – у чомусь все ще слабка і недостатньо переконлива, але вже достатньо стабільна і безумовно визнана у світі – є чимось самозрозумілим, таким, що не потребує пояснення, а отже і якогось додаткового, спеціального захисту, крім хіба вже зовсім диких випадків неадекватної зовнішньої агресії. Це для етапу Підйому перемога національної ідеї України була чудом, результатом неймовірних зусиль, для етапу Пробудження національна ідея України була предметом масштабної інституційної розбудови – від розробки і прийняття Конституції, розвитком власної армії, системи права і завершуючи виборенням українським православ'ям міжнародно визнаного автономного статусу, української мови – повноцінного статусу державної мови, і законодавчим закріпленням усіх базових норм функціонування національної системи освіти. А нинішній етап Спаду вже є етапом більшою мірою не творення нормативних основ, а розширення бази їхньої імплементації, детальної адаптації цих норм до усіх внутрішніх і зовнішніх суспільних реалій.

Наприклад, чи означає сучасна криза ліберальних цінностей кризу лібералізму як такого, або ж чи є ренесанс національної самосвідомості у світі відновленням впливовості гірших проявів націоналізму – аж до реінкарнації нацизму? Все ж для цього немає підстав. Ми зустріли обличчям до обличчя кризу лібералізму попереднього циклу поколінь, а саме повоєнного лібералізму, як він постав у 40-50-ті роки, у тому числі й кризу деяких його старих аргументів проти націоналізму. Це зовсім не означає, що нинішнє молоде і продуктивне покоління, яке зараз має перейняти інституціалізовані нещодавно цінності нового циклу поколінь, не може виробити власного, нового розуміння ліберальних цінностей і не створити новий образ національної ідеї. Щось у цих ідеях і цінностях неминуче буде успадковане від попередніх їх версій, обов'язково буде присутнім дещо з класичного розуміння лібералізму і націоналізму, але нові наукові відкриття, нові технології і нові соціальні феномени відкривають такі раніше відсутні можливості, які неминуче змінюють щонайменше спосіб реалізації класичних ідей і цінностей, а у чомусь, можливо, уточнюють і їхнє сенсове ядро.

Таким чином, пайдея є підготовкою людини до щасливого і успішного життя у суспільстві, головним чином – через сприяння її адекватної самоідентифікації з власним поколінням. Покоління не варто переоцінювати як суб'єкт соціальної дії і учасника соціальної комунікації, але ще менше варто його недооцінювати – що у нас досі є більш типовим не лише у сфері освіти.

Застереження

Попри те, що завжди знаходяться винятки (які насправді лише підтверджують і увиразнюють правило), покоління формують саме люди приблизно одного віку: цей позитивістський критерій лише закріплює з часом формування самосвідомості цього покоління. Формуванню самосвідомості покоління можуть сприяти і представники інших поколінь – нерідко через критику. Однак, позитивно чи критично оцінюючи спільні риси представників іншого покоління (неважливо, старшого чи молодшого), тим самим допомагають йому «побачити себе збоку», отримати його «looking-glass self», як це називав американський соціальний теоретик представник символічного інтеракціонізму Чарльз Кулі (Ch. Cooley)⁴⁶. Особливим часом для формування само-образу покоління є дитинство і юність – перші 20 років життя людини, а особлива роль покладається на попереднє покоління («батьків») і ще більш акцентовано – на корпорацію освітян, які представляють усі старші покоління, тим самим забезпечуючи більш широку трансляцію соціального досвіду і більш узагальнену картину соціального світу, у який вступає нове покоління.

Ідентифікація особистості як представника/представниці покоління є певною мірою програмуванням її поведінки. Однак, саме по собі це не є ані чимось шкідливим, ані чимось корисним – як для особистості, так і для суспільства. Вся поведінка людини у широкому сенсі слова є запрограмованою: культурою в цілому, окремими соціальними системами, соціальними інститутами, ціннісними системами тощо. У тому числі людську поведінку програмує освіта – неминуче і дуже глибоко. Водночас, у процесі соціалізації особистість не лише інтеріоризує зовнішні щодо неї соціальні норми, цінності і смислові коди, засвоює і використовує різноманітні технології поведінки, але завжди водночас вносить зміни у ці, спочатку зовнішні і незалежні від неї соціальні і культурні програми. Чим більш зрілою і самодостатньою у власних судженнях і поведінці стає особистість, тим більшою мірою вона може – а особливо, якщо сама цього хоче – здійснювати зворотний вплив на соціальні програми, аж до участі у створенні нових соціальних і культурних програм. Сфера освіти є чи не найбільш благодатною для реалізації таких можливостей. Тому: наскільки небезпечним може бути нав'язування дітям і молоді некоректних знань і цінностей, смислів і образів, настільки ж плідною в усіх відношеннях може стати діяльна допомога у адекватному визначенні учнями і студентами власної соціальної ідентичності. Хибна концепція поколінь, зокрема, може завдати значної шкоди, тоді як концепція поколінь, адекватна історичним і суспільним запитам, навпаки може принести багато користі. Це не означає, що краще взагалі утриматися від звернення до ідентифікації поколінь (з такою логікою краще взагалі тоді не навчатися), але це однозначно свідчить про необхідність глибокого вивчення цього питання перед тим, як застосовувати проблематику поколінь при визначенні змісту, цілей і засобів навчання.

Ще одна заувага стосується все ж наукової чесності і точності: попри надто велику роль чинника поколінь, особливо у добу радикальних соціальних трансформацій і зокрема культурної революції, все ж слід визнати – покоління є далеко не єдиним соціальним, культурним і духовним чинником, який впливає на розвиток суспільства. Зокрема, Карл Мангайм (K. Mannheim) зауважував: «Формальний соціологічний аналіз феномену покоління може бути корисним, оскільки ми, можливо, дізнаємося з нього, що можна, а що не можна віднести до фактору покоління як до одного з факторів, що впливають на соціальний процес»⁴⁷. Отже, варто брати до уваги і інші чинники, у тому числі й позитивістські, у тому числі й дуже близькі до чинника поколінь – передусім гендерні, расові та етнічні. Соціальна стратифікація також є значно багатшою, аніж поділ на покоління. Що ще більш важливо за атрибуцію за певними соціальними ознаками, так це те, що покоління є суб'єктами соціальної дії і учасниками соціальної комунікації. Однак, і тут покоління є хоча й дуже важливим, однак, далеко не єдиними таким суб'єктом і учасником – є ще більш конкретні, більш локальні і більш змістовно точно визначені соціальні спільноти. Крім того, в історії людства все більшу роль відігравали і будуть ще більшою мірою відігравати культурні і духовні чинники, але відповідно і у визначенні поколінь все більшою мірою будуть впливовими аспекти самопрезентації і самоусвідомлення поколінь, їхньої мотивації та легітимації у їхній суспільній діяльності та соціальній комунікації. Усе це теж слід враховувати – але не замість аналізу поколінь і вивчення їхньої історичної і соціальної специфіки, не замість опертя на ці знання і врахування методології дослідження поколінь, а навпаки – у обов'язковому сполученні усієї іншої соціальної та освітньої проблематики, аксіології і методології з проблематику, аксіологією і методологією дослідження поколінь.

⁴⁶ Кулі Ч. (1994) Социальная самость / пер. с англ. В: *Американская социологическая мысль: Тексты* / под ред. В. И. Добренкова. М.: Изд-во МГУ, с. 317.

⁴⁷ Mannheim K. (1928/1952). *The Problem of Generations. Essays on the Sociology of Knowledge*. London, Routledge and Kegan Paul, p. 320.

Висновки

Періодизація поколінь не має абсолютного характеру, однак мірою того, як спільний досвід, спільна поведінка і спільна самоідентифікація поколінь починають переважати індивідуальну мотивацію поведінки особистості, така періодизація все більшою мірою програмує поведінку людей. Для того, аби таке програмування більшою мірою сприяло реалізації кожною особистістю її власного життєвого проекту, а не підпорядковувало її чужим і, можливо, навіть ворожим щодо неї, її цінностей і її інтересів соціальним силам, якраз і потрібна належна організація освітнього процесу.

Завдання освіти завжди мають високий ступінь історичної ангажованості: освіта може бути, зокрема, чітко співвіднесена із завданнями поколінь. Якщо чітко визначитися, яке саме покоління отримує освіту, а які конкретно покоління цю освіту надають, тоді можна буде більш осмислено визначати зміст освіти і уникати багатьох ситуацій конфлікту інтерпретацій та соціальних напружень у освіті, а згодом – і в суспільному житті. Самоідентифікація поколінь є важливою складовою ціннісно-світоглядного і до певної міри методологічного і навіть змістового визначення освіти.

Освіта у незалежній українській державі не може бути нейтральною щодо її національної визначеності: кожне покоління українських громадян має усвідомлювати свій особливий внесок у розвиток України. Самоідентифікація себе як представника чи представниці власне українського покоління є хорошою нагодою для кожної особистості укорінити свої цінності самореалізації у національному ґрунті – а сфера освіти надає для цього чи не найкращі можливості.

Одним з головних завдань української освіти є подолати залишки колоніальної культури, яка виявляється у наслідуванні російських взірців у педагогіці, яке залишається частиною методичної культури. Завданням вищої освіти України є досягнення самодостатності української методичної системи, завершення розробки фахової термінології українською мовою, доопрацювання національної системи підготовки педагогічних кадрів як самодостатньої. Усе це потребує переорієнтації у здійсненні кадрової політики в системі освіти України на нове покоління української педагогіки – покоління, яке здобуло вищу освіту після здобуття незалежності Україною у 1991 році. Саме представники цього покоління мають обіймати ключові адміністративні посади у сфері освіти, бути основними розробниками методичних рекомендацій та укладачами фахових тезаурусів щодо усіх спеціальностей, за якими здійснюється підготовка у закладах вищої освіти України.

При укладанні міжнародних освітніх проектів перевагу слід надавати спільним проектам з освітніми інституціями країн Інтермаріуму. Якщо методичні рекомендації та грантову підтримку доречно брати з найбільш розвинених країн світу (США, Канади, країн ЄС, Великої Британії тощо), то втілення проектів з утворення спільного освітнього простору слід реалізовувати передусім з тими країнами-сусідами, з якими Україна має спільні цінності.

Список використаних джерел

75

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. (1996) / Львів. держ. ун-т ім. Івана Франка. Центр гуманіт. дослідж., Наук. т-во ім. Шевченка; за ред. М. Зубрицької. Львів: Літопис.
2. Бойченко М. (2018) Українська модернізація як культурна революція. *Філософія публічного управління*. 1, 11-17.
3. Бойченко М. (2019) Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти*. № 2 (25), С. 8-34.
4. Виндельбанд В. (1995) Філософія в німецькій духовній житті ХІХ століття /пер. с нім. М.І.Левіной. Виндельбанд В. *Избранное: Дух и история*. М.: Юрист, 294-363.
5. Гурова І. М., Евдокимова С. Ш. (2016) Теорія поколінь як інструмент аналізу, формування і розвитку трудового потенціалу. *МИР (Модернізація. Інновації. Розвиток)*. Том 7. 3 (27), 150-159. <https://doi.org/10.18184/2079-4665.2016.7.3.150.159>
6. Докінз Р. (2018) Егоїстичний ген /пер. з англ. Х.: Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 429.
7. Іто Дж., Дж. Хау (2018) Передбачення: що нам готує найближче майбутнє /пер. з англ. М.Трухачової. Х.: Віват, 352.
8. Кебуладзе В., Богачов А., Кірізвас М. та ін (2017) Філософія у публічному просторі: Між академічністю й популярністю. *Філософська думка*. 1, 6-27.
9. Келлі К. (2018) Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє /пер. з англ. Н.Валевської. К.: Наш формат, 364.
10. Конфуцій (2017) Суждения и беседы /пер. с кит., вступ. ст. и комм. Л.С. Переломова. М.: РИПОЛ классик, 360.
11. Кулі Ч. (1994) Соціальна самість / пер. с англ. В: *Американська соціологічна думка: Тексти* / под ред. В. І. Добренкова. М.: Изд-во МГУ, 316-330.
12. Левада Ю. А. (2001) Покоління ХХ століття: можливості дослідження. *Моніторинг суспільної думки: економічні та соціальні зміни*. 5 (55), 7-14.
13. Лой А. (2009) «Філософія-покруч». *Філософська думка*. 3, 25-28.
14. Лоренц К. (2011) *Так називається зло. К истокам агрессии* /пер. с нім. І. Андрущенко. К.: Знання, 351.
15. Луман Н. (2011) Світовий час і системна історія /пер. М.Бойченка. Луман Н. *Час і системна раціональність*. К.: «Центр учбової літератури», 7-49.
16. Луман Н. (2007) Соціальні системи. Очерк общей теории / пер. с нім. І. Д. Газієва ; под ред. Н. А. Головіна. СПб.: Наука, 648.
17. Маффесолі М. (2018) Час племен. Занепад індивідуалізму у постмодерному суспільстві /пер. з фр. В.Плющ. К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 264 с.
18. Мирошкіна, М. Р. (2017) Інтерпретації теорії поколінь в контексті російського виховання. *Ярославський педагогічний вестник*. 6, 30-35.
19. Михальченко Н., Андрущенко В. (1996) Беловежье. Л. Кравчук. Україна, 1991-1995. К.: Укр. Центр духов. культури, 512.
20. Мукерджі С. (2017) *Ген. Надзвичайна історія* / пер. з англ. Х.: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 768.
21. О'Райлі Т. (2018) *ХЗ. Хто знає, яким буде майбутнє* / пер. з англ. Ю.Кузьменко. К.: Наш формат, 448.
22. Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки (2015): Закон України від 9 квітня 2015 року № 317-VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/317-19>
23. Про освіту (2017): Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII // Голос України. – Київ, 2017. – 27 верес. (№ 178/179), 10-22.
24. Семенова В. В. (2009) *Соціальна динаміка поколінь: проблема і реальність*. М.: РОССПЭН, 271.
25. Стендінг Г. (2014) Прекариат: Новый опасный класс /пер. с англ. Н. Усовой. М.: Ад Маргинем Пресс.
26. Рорти Р. (2017) *Историография философии. Четыре жанра* /пер. с англ. М.: Канон+, 174.
27. Росс А. (2017) *Индустрии будущего* /пер. з англ. Н.Кошманенко. К.: Наш формат, 320.

28. Талер Р., Санстейн К. (2017) *Поштовх. Як допомогти людям зробити правильний вибір* / пер. з англ. О.Захарченко. К.: Наш формат, 312.
29. Хантингтон С. (1996) *Столкновение цивилизаций* / пер. с англ. Т. Велимеева. Ю. Новикова. М.: АСТ, 603.
30. Хантингтон С. (2003) *Третья волна демократизация в конце XX века* / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 368.
31. Хейлз К. (2013) *Як ми стали постлюдством: Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці*. Видання друге, виправлене / пер. з англ. Є.Т. Марічева. К.: Ніка-Центр. 430.
32. Шаров О. (2019) Досконалість викладання: законодавство та практика. Доповідь 6 грудня 2019 року на Українсько-британському форумі «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті» http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/doskonalist_vykladannya_zakonodavstvo_ta_praktyka_-_oleg_sharov.pdf
33. Ясна І. (2019) Перший Всеукраїнський конкурс філософських стартапів. *Філософська думка*, 1, 40-59.
34. Ясна І. (2015) Чи потрібен «ребрендинг» українській філософії? *Філософська думка*. 6, 23-38.
35. Anderson, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London: Verso, 1983.
36. Baudrillard, Jean (1981) *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée.
37. Bieńczyk-Missala, Agnieszka. Od Międzymorza do Trójmorza – meandry polityki zagranicznej Polski w Europie Środkowej. *Stosunki Międzynarodowe*. 54 (1), 2018: 95-115.
38. Boichenko, Mykhailo (2019) Client-states as a digression of post-colonial trajectory of democratic transition: case-study of Ukraine half-independence. "*Challenges of Postcolonialism: Philosophy, Religion, Education*": *Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference (Kyiv, May 16-17, 2019)*. Kyiv: Publishing House of NPU Dragomanov, 35-37.
39. Boichenko, Mykhailo (2020) Intermarium as One of the Future European Image of Ukraine. *Future Human Image*. 2020. 13: 6-13.
40. Boychenko, Mykhailo (2018) The fall of the idol of the metropolis culture as a response to the challenge of post-colonialism. "*Challenges of Postcolonialism: Philosophy, Religion, Education*": *Materials of the 4th International Scientific and Practical Conference (Kyiv, May 24-25, 2018)*. Kyiv: Publishing House of NPU Dragomanov, 9-10.
41. Dolot, Anna (2018) The characteristic of Generation Z, "e-mentor" 2018, s. 44–50, <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>.
42. Grzechnik, Marta (2014) Intermarium: the Baltic and the Black seas on the Polish mental maps in the interwar period. *Revista Română de Studii Baltice și Nordice / The Romanian Journal for Baltic and Nordic Studies*, Vol. 6, Issue 1, 2014: pp. 81-96.
43. Hrytsak, Yaroslav (2016) "Huntington profoundly wrong about Ukraine, Kyiv historian says" Interview with Yaroslav Hrytsak <http://euromaidanpress.com/2016/09/25/huntington-profoundly-wrong-about-ukraine-kyiv-historian-says/>
44. Laruelle, Marlene and Rivera, Ellen (2019) *Imagined Geographies of Central and Eastern Europe: The Concept of Intermarium*. IERES Occasional Papers, March 2019. https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/laruelle-rivera-ieres_papers_march_2019_1.pdf
45. Levy, Jonathan (2007) *The Intermarium: Madison, Wilson, and East Central European Federalism*, Dissertation.Com.
46. Marcuse, Herold (2001) *Generational Cohorts and the Shaping of Popular Attitudes towards the Holocaust. Remembering for the Future: The Holocaust in an Age of Genocide*, edited by John K. Roth et al. New York: Palgrave, vol. 3, Memory, 652-663.
47. Mannheim, Karl (1928/1952). *The Problem of Generations. Essays on the Sociology of Knowledge*. London, Routledge and Kegan Paul, 276–320.
48. McCourt, David M. (2012) The "Problem of Generations" Revisited: Karl Mannheim and the Sociology of Knowledge in International Relations. *Theory and Application of the "Generation" in International Relations and Politics* / Brent J. Steele, Jonathan M. Acuff (Ed.). New York: Palgrave Macmillan, 47-70.
49. Severyn, Olexandr (2019) *The Ukrainian Territory Between Seas: Investing in Human Security to Strengthen Europe's Security. Analytical materials and recommendations*. 04.11.2019. <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-11/intermarium-2.0.pdf>

50. Spengler, Oswald (2007): *Der Untergang des Abendlandes – Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte* Düsseldorf: Patmos Verlag (Albatros Verlag).
51. Strauss, William, Howe, Neil (1991) *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Harper, 538.
52. Strauss, William, Howe, Neil (1997) *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York: Broadway Books, 382.
53. Tkachenko, Olha (2016) Ukrainian National and Supra-National Identity in Contemporary Polish Opinion-Forming Press. *Colloquia Humanistica* 5: 141-163. DOI: <http://dx.doi.org/10.11649/ch.2016.010>
54. Wilmer, Henry H.; Sherman, Lauren E. and Chein, Jason M. (2017) *Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning*. *Frontiers in Psychology*. 2017; 8, 605.

Розділ IV. Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства

*Людмила Горбунова,
доктор філософських наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-5388-145X>*

***Анотація.** У контексті перетворення капіталізму на спекулятивний, що вичерпав свій потенціал і привів до ще більшого загострення глобальних проблем, а стійкий розвиток не відбувається, в умовах реальної небезпеки неконтрольованого розвитку і неетичного використання сучасних технологій, постає проблема докорінної зміни нашого способу мислення, зміни парадигми життя і на цій підставі зміни нашого способу дії. Значну роль у цій складній справі може зіграти освіта, яка сама має змінитися на новий спосіб становлення людини, пристосованої жити у світі нестабільності, невизначеності, складності і контингентності. У контексті такого роду дискусій, в яких міститься заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція і практика трансформативного навчання, яке на сьогодні визнається у якості одного із ключових підходів в Освіті для стійкого розвитку.*

78

Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО ключових освітніх компетентностей, майже всі вони пов'язані з процесами становлення і трансформації індивідів як цілісних суб'єктів пізнання і дії в межах комунікативних стратегій формування глобального громадянського суспільства. На порядок денний постають завдання дослідження можливостей, змісту, форм і методів формування і реалізації саме таких трансформативних стратегій для української освіти, що, в свою чергу, вимагає вивчення напрацьованого зарубіжного досвіду Освіти для стійкого розвитку на основі трансформативного навчання. В даному розділі аналізуються теоретико-методологічні засади Освіти для стійкого розвитку та реальний досвід трансформативного навчання на основі первинних якісних досліджень в окремих закладах вищої освіти США (Колумбійський університет), Великої Британії (Коледж Шумахера, Плімутський університет, Університет Бредфорда), Німеччини (Університет Фехта), дослідження SAGUF (Швейцарського Наукового Товариства Досліджень Навколишнього Середовища і Екології), що само по собі свідчить про те, що поступово феномен трансформативного навчання з «точковим» характером у своїй можливості і дійсності поступово перетворюється на широкий міжнародний рух у сфері освіти з інтенціями формування глобального громадянства. Особлива увага звертається на те, що трансформативне навчання пов'язане з трансформацією світогляду як ціннісно-когнітивної особистісної структури саме як проблемної системи координат (смислових перспектив, розумових звичок, способу мислення) з метою зробити її більш релевантною сучасним викликам нестабільності, невизначеності і складності шляхом генерування більш обґрунтованих думок і взаємодій. Акцентується на тому, що такі зміни особистості в процесі навчання потребують, насамперед, системного холистичного між- і трансдисциплінарного методологічного підходу, мультимодального навчання (раціонального разом з багатоманітністю екстра-раціональних підходів), різноманіття педагогічних методик тощо. Підкреслюється, що процес трансформативного навчання є ризикованим, пов'язаним з проходженням учнями лімінального стану як дискомфортного, що вимагає від педагога як провідника і фасилітатора високого професіоналізму і певних моральних чеснот.

Вступ

Сьогодні загальновизнаною є головна роль освіти у створенні більш стійкого і справедливого світу. Але нагальним залишається питання про те, чи дійсно наявний мейнстрім вищої освіти в достатній мірі відповідає потребам суспільства в підготовці нового покоління до формування і творення стійкого майбутнього життя, як в плані володіння необхідними знаннями і навичками, так і відповідною мотивацією.

В контексті усвідомлення міжнародною спільнотою і національними суспільствами того, що стійкий розвиток в світі не відбувається саме за умов перетворення капіталізму на спекулятивний, що вичерпав свій потенціал розвитку і привів до ще більшого загострення глобальних проблем, постає проблема докорінної зміни нашого способу мислення, зміни парадигми життя і на цій підставі зміни нашого способу дії. Значну роль у цій складній справі може зіграти освіта, яка сама має змінитися на новий спосіб становлення людини, пристосованої жити у світі нестабільності, невизначеності, складності і контингентності. В ході наукових дискусій, в яких лунає заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція трансформативного навчання, яке на сьогодні визнається у якості одного із ключових підходів в Освіті для стійкого розвитку та є головним фактором якісної освіти.

Освіта для стійкого розвитку як порядок денний

Освіта є одним із основних прав людини і основою для побудови світу і забезпечення стійкого розвитку. Спеціалізованою установою Організації Об'єднаних Націй у галузі освіти є ЮНЕСКО. Саме цій організації доручено керувати і координувати Порядок денний у галузі освіти до 2030 року, яка є частиною глобального руху за досягнення 17 цілей в області стійкого розвитку. Освіта, необхідна для досягнення всіх цих цілей має власну мету 4, яка спрямована на те, щоб забезпечити інклюзивну і справедливу якісну освіту і просувати можливості навчання протягом усього життя для всіх.

Освіта для стійкого розвитку (ESD – Education for Sustainable Development) на основі трансформативного навчання дає можливість приймати усвідомлені рішення і проводити відповідальні заходи для забезпечення екологічної цілісності, економічної життєздатності і справедливого суспільного устрою для нинішнього і майбутніх поколінь при повазі культурного розмаїття. ESD сприяє цілісній і трансформативній освіті. Цей тип освіти стосується змісту і результатів навчання, інноваційної педагогіки і «навчання на практиці» («learning by doing») і використовує загальноінституціональний підхід для залучення спільнот в досягнення стійких змін. Саме ESD знаходиться у центрі Порядку денного у галузі стійкого розвитку на період до 2030 року і отримала широке визнання у якості ключового фактора стійкого розвитку і невід'ємного елементу якісної освіти.

ЮНЕСКО заклала основи для реалізації ESD у всьому світі. Великі партнерські відносини і мережі, а також тверді політичні зобов'язання, що сформувалися протягом Десятиліття освіти для стійкого розвитку (2005-2014 рр.), дозволили досягти широкого консенсусу у розумінні того, що якісна освіта в XXI столітті означає навчання тому, як жити і працювати стійко.

Глобальна програма дій (Global Action Programme (GAP)), яка є продовженням Десятиліття, спрямована на вироблення і розширення масштабів дій в області ESD на всіх рівнях і у всіх областях освіти, професійної підготовки і навчання, а також у міжнародній співпраці в рамках Цілей (Sustainable Development Goals (SDGs)) (United Nations, 2015) і Освіти для стійкого розвитку.

80

Освіта для стійкого розвитку (ESD) зазвичай розуміється як освіта, яка заохочує зміни в знаннях, навичках, цінностях і відносинах для забезпечення стійкого і справедливого розвитку суспільства. ESD спрямована на те, щоб розширити можливості і оснастити нинішнє і майбутні покоління для задоволення їх потреб, використовуючи збалансований і комплексний підхід до економічних, соціальних та екологічних аспектів стійкого розвитку.

Концепт Освіти для стійкого розвитку (ESD) народився з необхідності освіти сприяти вирішенню зростаючих екологічних проблем, що стоять перед планетою. Для цього освіта має змінитися так, щоб надати знання, навички, цінності та сформувати відносини, які дають учням можливість зробити свій внесок у стійкий розвиток. У той же час є необхідність посилювати роль освіти в усіх програмах і заходах, що сприяють стійкому розвитку. Тобто, стійкий розвиток має бути інтегровано в освіту, а освіта повинна бути інтегрована в стійкий розвиток.

Термін «стійкий розвиток» має безліч різних тлумачень і визначень, які вже були розглянуті та проаналізовані в Аналітичних матеріалах відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України за 2019 рік. За основу ми приймаємо визначення, використане в доповіді Брундтланд «Наше спільне майбутнє» на Всесвітній Комісії ООН з Навколишнього середовища і Розвитку (1987 рік)¹: Стійкий розвиток – це розвиток, який відповідає потребам сьогодення, не ставлячи під загрозу здатність майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби. Всесвітній саміт Організації Об'єднаних Націй (2005 г.)² підтримав концепцію трьох «стовпів» стійкості – економічного, соціального та екологічного чинників, які необхідно брати до уваги поряд з культурним контекстом. Зростає визнання того, що ці три чинники є взаємопов'язаними, частково співпадаючими і взаємозалежними, і, таким чином, виступають факторами збалансованості суспільного розвитку. Спираючись на визначення 1987 року і його уточнення 2005 року, а також подальші дослідження і рекомендації ЮНЕСКО за основу визначення Освіти для стійкого розвитку приймаємо наступне: Освіта для стійкого розвитку – це процес навчання студентів і надбання ними ключових компетентностей, необхідних для забезпечення справедливого життя для всіх та гарантування екологічного, соціального і економічного добробуту як в сьогоденні, так і в майбутньому поколінні. В контексті глобального розвитку сам

¹ Brundtland Report (1987) Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development, United Nations. www.un-documents.net/wced-ocf.htm

² United Nations World Summit (2005) 2005 World Summit Outcome. www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/60/1

процес такої освіти в дійсності стає процесом інтернаціоналізації. Таке розуміння на сьогодні має бути доповнено розробками ЮНЕСКО та членів Римського клубу щодо «стійкого розвитку» та «грамотності щодо майбутнього», які були здійснені в останнє десятиліття.

Таким чином, концепт Освіти для стійкого розвитку виник і розроблявся в результаті глобальних дискусій, спрямованих на вирішення ключових проблем стійкості того часу. Автори видання «Проблеми і тенденції в освіті для стійкого розвитку»³, серед яких Александер Лайхт (A. Leicht), Джулія Хайс (J. Heiss), Вон Юнг Бюн (Won Jung Byun), Бернард Комбес (B. Combes), Адесува Ванесса Агбедахін (A. V. Agbedahin) розповідають про появу і розвиток концепту Освіти для стійкого розвитку. Автори виокремлюють два потоки змін: розробка Освіти для стійкого розвитку досліджується як з точки зору інтеграції стійкого розвитку в системи освіти, так і з точки зору того, як освіта була включена в дискурс стійкого розвитку. У ній розглядаються деякі міжнародні процеси, які сприяли появі Освіти для стійкого розвитку, і показано, як ці два потоки змін закладали міцну основу для такої освіти впродовж тривалого часу. Серед іншого, автори розглядають зростаючу центральну роль Освіти для стійкого розвитку в глобальному освітньому дискурсі, що відображено в Порядку денному в галузі освіти до 2030 року, а також актуальність освіти і, зокрема, Освіти для стійкого розвитку (ESD) в процесі досягнення всіх Цілей стійкого розвитку.

Концепт Освіти для стійкого розвитку розроблявся навколо ключових компетентностей і тем. Щоб зробити свій вклад у стійкий розвиток, люди повинні навчитися розуміти складність, невизначеність, ризики, пов'язані з глобальними і локальними проблемами стійкості, а також необхідність взаєморозуміння, співпраці та здатності до компромісів задля досягнення цілей стійкого розвитку. Вони повинні стати «громадянами стійкого розвитку».

Що стосується змісту навчання, такого як навчальні програми, то складні проблеми стійкості, що стоять перед суспільством, перетинають кордони і численні тематичні області. Відтак освіта має давати відповідь на ключові проблеми життя суспільства, а тому має бути міждисциплінарною і трансдисциплінарною. ESD сприяє інтеграції цих найважливіших питань стійкості в місцевому та глобальному контекстах в навчальну програму, щоб підготувати учнів до розуміння і реагування на мінливий світ. ESD націлена на отримання результатів навчання, які включають в себе основні компетентності, такі як критичне і системне мислення, спільне прийняття рішень і прийняття відповідальності за нинішнє і майбутні покоління.

Для того, щоб поставити та вирішувати такі різноманітні питання, ESD використовує інноваційну педагогіку, заохочуючи викладання та навчання інтерактивним, орієнтованим на навчання способом, що сприяє дослідницькому, орієнтованому на дії та трансформативному навчанню. Учні набувають здатність критично мислити і систематично розвивати цінності і підходи для стійкого майбутнього.

Оскільки традиційної односпрямованої передачі знань вже недостатньо, щоб спонукати учнів діяти як відповідальні громадяни, ESD включає в себе переосмислення навчального середовища, фізичного і віртуального. ESD має бути поширена на всі рівні формальної, неформальної та інформальної освіти як невід'ємну частину навчання протягом усього життя. Саме середовище навчання потрібно адаптувати і застосовувати загальноінституціональний підхід для впровадження філософії стійкого розвитку. Нарощування потенціалу викладачів і політична підтримка на міжнародному, регіональному, національному та місцевому рівнях допоможуть стимулювати ці зміни в навчальних закладах. Активна молодь і місцеві спільноти, які взаємодіють з освітніми установами, стають ключовими учасниками у просуванні стійкого розвитку.

Проведення Десятиліття освіти в інтересах стійкого розвитку ООН (UN Decade of Education for Sustainable Development) (2005-2014 рр.) викликало глобальний рух з переорієнтації освіти на вирішення проблем стійкого розвитку. Спираючись на досягнення Десятиліття, про які йдеться в Аїті-Нагойській декларації по ESD⁴, ЮНЕСКО схвалила Глобальну програму дій по ESD (Global Action Programme on ESD (GAP)) на 37-й сесії своєї Генеральної конференції. Визнана резолюцією Генеральної Асамблеї ООН A/RES/69/211 (A/RES/69/211), Глобальна програма дій спрямована на розширення масштабів дій і передової практики, на те, щоб принципи ESD розвивалися за допомогою формальної, неформальної та інформальної освіти.

Міжнародне визнання ESD як ключового фактора стійкого розвитку неухильно зростає. Як вже зазначалося, сьогодні ESD покладено в основу Порядку денного у галузі стійкого розвитку на період до 2030

³ Leicht, A.; Heiss, J.; Byun, W. J. (eds) (2018) Issues and trends in Education for Sustainable Development, UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>

⁴ UNESCO (2014) Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. Okayama, Japan: UNESCO. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf

року та його 17 цілей в галузі стійкого розвитку (Sustainable Development Goals (SDGs))⁵. Цілі стійкого розвитку передбачають, що всі країни повинні стимулювати дії в таких ключових галузях, як люди, планета, процвітання, мир і партнерство для вирішення глобальних проблем, які мають вирішальне значення для виживання людства. Досягнення цих цілей вимагає глибоких перетворень у тому, як ми думаємо і діємо.

Ухвалення Порядку денного у галузі стійкого розвитку на період до 2030 року дало новий імпульс Освіті для стійкого розвитку (ESD) і створило дуже сприятливі умови для розширення масштабів імплементації ESD. З прийняттям Цілі 4 в області стійкого розвитку, яка спрямована на «забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і розширення можливостей для навчання протягом усього життя для всіх»⁶ цей порядок денний стає амбітною програмою загальної освіти. В рамках мети 4 визнається, що однією з найамбітніших, цікавих і складних цілей є мета 4.7, яка спрямована на те, щоб: «До 2030 року забезпечити, щоб всі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, в тому числі за допомогою освіти для стійкого розвитку та стійкого способу життя, прав людини, гендерної рівності, заохочення культури миру і ненасильства, глобального громадянства, а також визнання культурного розмаїття і вкладу культури у стійкий розвиток»⁷.

Крім того, ESD може служити засобом для досягнення будь-яких Цілей стійкого розвитку (Sustainable Development Goals). На підтримку цієї перспективи на своїй 74-й сесії Другий комітет Генеральної Асамблеї ООН прийняв резолюцію по ESD в рамках Цілей стійкого розвитку (A /C.2 / 72 /L.45), в якій була однозначно підтверджена роль Освіти для стійкого розвитку як «невід'ємного елемента Цілей стійкого розвитку в області якісної освіти та ключового фактора досягнення всіх інших цілей у галузі стійкого розвитку»⁸.

Сьогодні з позицій нинішніх сприятливих глобальних політичних умов для ESD, слід акцентувати на тому, що розвиток ESD відбувався за допомогою дослідження двох складових, які були однаково важливі для ESD: зусиль зацікавлених сторін з питань стійкого розвитку для використання освіти як інструменту досягнення стійкого розвитку, і зусиль зацікавлених сторін у галузі освіти для інтеграції принципів стійкого розвитку в системи освіти⁹. Саме завдяки зближенню цих двох напрямків за ці роки з'явилася сильна підтримка ESD.

Позаяк стійкий розвиток вимагає від нас зміни способу мислення і дії, освіта для стійкого розвитку має базуватися на трансформативному підході до навчання. Як зазначається в документах ЮНЕСКО, Освіта для стійкого розвитку є цілісною і трансформативною освітою і стосується змісту і результатів навчання, педагогіки і середовища навчання (UNESCO, 2014)¹⁰.

⁵ United Nations (2015) 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. www.un.org/sustainabledevelopment

⁶ United Nations (2015) 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. www.un.org/sustainabledevelopment

⁷ United Nations (2015) 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. www.un.org/sustainabledevelopment

⁸ United Nations (2015) The Millennium Development Goals Report, 2015. New York: United Nations. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)

⁹ Leicht, A.; Heiss, J.; Byun, W. J. (eds) (2018) Issues and trends in Education for Sustainable Development, UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>

¹⁰ UNESCO (2014) Shaping the Future We Want: UN Decade for Sustainable Development (2005-2014) Final Report. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>

Сам термін і розвиток Теорії трансформативного навчання 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)¹¹, який мав перший цілеспрямований досвід трансформації ціннісно-сміслових особистісних життєвих парадигм своїх дорослих учнів. Такий досвід вперше розроблявся на Педагогічному факультеті Колумбійського університету (США) наприкінці 70-х років. На підставі аналізу і узагальнень власного досвіду освіти для дорослих J. Mezirow обґрунтував свою теорію трансформативного навчання дорослих, яка на сьогодні стала затребуваною в контексті виконання завдань Освіти для стійкого розвитку, проголошеної ЮНЕСКО. За своєю суттю трансформативне навчання відноситься до якісного зрушення в особистісній когнітивно-ціннісній системі координат, у світогляді учня в конкретному навчальному процесі, в якому учень ставить під сумнів або переглядає свої припущення та звички мислити, виробляючи більш широкий горизонт світобачення. Відповідно J. Mezirow (1997, 2000)¹² вважає, що трансформативне навчання пов'язане з трансформацією проблемної системи координат з метою зробити її більш надійною шляхом генерування думок і взаємодій, які є більш обґрунтованими.

Крім того, він зазначає, 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 саме системи координат, яка є більш інклюзивною та надійною, включаючи розширену свідомість, більш відповідну усвідомленню контекстуальної реальності. У цьому відношенні погляди J. Mezirow на трансформативне навчання та його досвід перегукуються з концепцією і педагогічною практикою консциєнтизації Р. Freire (П. Фрейре)¹³, 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'Саллівана (Е. О'Салліван), А. Моррелла (А. Моррелл) і М. О'Коннора (М. Коннор)¹⁴, 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 у світі. Такий зсув стосується нашого розуміння самих себе і свого місця у цьому світі, наших відносин з іншими людьми і з світом природи.

Досвід трансформативного навчання показав, що в процесі світоглядної трансформації відбувається зміна розуміння владних відносин, усвідомлення тіла, можливості альтернативних підходів до життя, і «відчуття можливості соціальної справедливості, миру і особистого щастя»¹⁵. Важливо також, що трансформативне навчання включає як внутрішнє, так і зовнішнє вимірювання, зрушення у свідомості для здобуття більш широкого розуміння почуття спільності. Р. Reason (П. Різон) вважає, що воно «передбачає набагато більш повне відчуття самості в стосунках з іншими людьми і з навколишнім середовищем, діючи самістю або діючий розум»¹⁶.

Що ж стосується зв'язку між освітою і діяльністю людини в напрямку стійкого розвитку, то тут виникає питання про необхідність певної корекції нашого розуміння. Orr¹⁷ стверджує, що між рівнями освіти самими по собі і свідомою поведінкою, відповідною стійкому розвитку, не існує ніякої кореляції, оскільки високоосвічені люди створили проблеми, які загрожують нашому виживанню, або сприяли їх

¹¹ Mezirow, J. (1978) Perspective transformation, *Adult Education*, Vol.28, No.2, 100-110. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455q1t3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455q1t3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775)

¹² Mezirow, J. (2000) Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey Bass, 7. <https://www.amazon.com/Learning-Transformation-Critical-Perspectives-Progress/dp/0787948454>

Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol 74, 5-12. <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

¹³ Freire, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin. <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

¹⁴ 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.

¹⁵ 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. xvii.

¹⁶ Reason, P. (1995) Participation: consciousness and constitutions. In *Paper for American Academy of Management Conference, May 3-6 1995, CARPP, University of Bath*, 3.

¹⁷ Orr, D. (2004) *Earth in Mind – On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>

появі. Стерлінг¹⁸ стверджує, що викладачі, які цікавляться стійким розвитком, розглядають теорію навчання саме з кола таких парадоксів і аргументів для того, щоб віднайти можливість рухатися вперед. Він стверджує, що в контексті сучасних умов нестійкості, складності та невизначеності саме концепт трансформативного навчання викликав значний інтерес. Наприклад, Раскін¹⁹ (Raskin, 2008: 469) зазначає, що форма глобального майбутнього пов'язана з рефлексивністю людської свідомості – здатністю критично мислити про те, що ми думаємо про те, що робимо, а потім думати і діяти інакше.

Провідний теоретик трансформативного навчання Дж. Мезіроу²⁰ (Mezirow, 2000) стверджує, що суть такої рефлексивності полягає у тому, щоб навчити тому, як діяти відповідно до наших власних цілей, цінностей, почуттів і смислів, а не до тих, які ми некритично засвоїли від інших – щоб отримати більший контроль над нашим життям як соціально відповідальних, ясно мислячих людей, які приймають самостійні рішення ... ми трансформуємо систему координат – свою власну і інших людей, стаючи критично рефлексуючими над їх припущеннями і усвідомлюючи їх контекст ... Ми стаємо критично рефлексивними щодо тих переконань, які стають проблемними.

Існує цілий ряд концептуалізацій трансформативного навчання, який виник з області психології, філософії і соціології. Ми спираємося на теорію трансформативного навчання Мезіроу (Mezirow), яка розроблялася його прибічниками і опонентами в галузі освіти для дорослих (Cranton, 2006; Taylor, 2007)²¹. Хоча з часом початкові роботи розвивалися і поділялися у виборі свого фокусу між індивідуальними і соціальними змінами, основна передумова цієї теорії залишалася незмінною. Відповідно до неї люди дотримуються «системи координат» (яка за своєю суттю є світоглядом), що формує «розумові звички» (припущення, які сформовані в дитинстві через культурну асиміляцію і соціалізацію).

В результаті формуються «точки зору», в яких переплітаються наші самовідчуття і цінності, проявляються в репрезентації себе назовні і опосередковуються через відносини, переконання, судження і поведінку. Трансформативне навчання пов'язане з проблематизацією таких «систем координат» в процесі психокритичної інтерпретації та переінтерпретації досвіду (Taylor and Cranton, 2012)²². Це передбачає створення нової або переглянутої інтерпретації, заснованої на критичній рефлексії та раціональному дискурсі, які дають можливість індивідам поставити під сумнів валідність своїх колишніх припущень.

Ряд авторів досліджували відмінність між трансформативною і іншими формами навчання, в тому числі Бейтсон (Bateson, 1972)²³ і Кітченер (Kitchener, 1983)²⁴, які ідентифікували ієрархічні рівні когнітивної обробки: пізнання, мета-пізнання і епістемічне навчання (Таблиця 1).

¹⁸ Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

¹⁹ Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.*, 65, 461–470.

²⁰ Mezirow, J. (2000) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress; Jossey Bass: San Francisco, CA, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

²¹ Cranton, P. (2006) 2nd Ed, Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. <https://www.amazon.com/Understanding-Promoting-Transformative-Learning-Educators/dp/0787976687>

Taylor, E. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005), *International Journal of Lifelong Education*, Vol 26 No 2, 173-191. <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-update-of-transformative-learning-theory-a-critical-review-of->

²² Taylor, E. & Cranton, P. (2012) The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. Jon Wiley and Sons: San Francisco. <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Transformative+Learning%3A+Theory%2C+Research%2C+and+Practice-p-9780470590720>

²³ Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler. <http://ejci.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

²⁴ Kitchener, K. S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development*, Vol 26, No 4, 222-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>

Рівні навчання

Порядок зміни /навчання	Веде до	Може бути названо як
Зміни першого порядку Пізнання	Ефективність/продуктивність	«Щось покращувати» Конформативний/передавальний порядок зміни
Зміни другого порядку Мета-пізнання	Вивчення, допущення і зміна в рамках існуючої парадигми	«Робити щось краще (ніж те, що є)» Реформативний/ трансакційний порядок зміни
Зміни третього порядку Епістемічне навчання	Зміна припущень і смислів Зміна ціннісно-когнітивної парадигми	«Дивитися на речі інакше» Трансформативний порядок зміни

Джерело: Bateson (1972), Sterling (2010-11).

https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College.

Стерлінг стверджує, що трансформативне навчання відноситься до такого навчання, яке зачіпає глибокі рівні наших знань і смислів, які потім впливають на наші більш безпосередні і конкретні рівні знань, сприйняття і дій. Він спирається на модель рівнів навчання Грегори Бейтсона (Bateson)²⁵ як пропозиції про можливості навчання «вищого порядку» і зміни свідомості, які, як він вважає, вимагає криза стійкого розвитку. Бейтсон виокремлює три порядки навчання і змін, відповідних зростанню здібностей до навчання.

Навчання і зміна першого порядку полягає у тому, щоб «робити більше того ж самого» – це зміни в рамках певних меж без вивчення цінностей, які визначають діяльність. Навчання другого порядку відноситься до значних змін в мисленні, заснованих на вивченні припущень і цінностей. Відмінності між цими двома рівнями навчання і зміни є значними. В основному навчання, що здійснюється у формальній освіті в школах і вишах, є різновидом першого порядку, оскільки воно орієнтоване на інформативний зміст, має зовнішню спрямованість, і часто надається через передавальну педагогіку в рамках загальноприйнятих цілей і цінностей. В основному воно присвячене «передачі інформації» – тобто вивченню конкретних речей – і зазвичай не ставить під сумнів припущення або переконання учня. Це технічне навчання – регулювання або адаптації робляться для того, щоб зберігати стабільність перед обличчям змін (Sterling, 2011)²⁶.

Стерлінг стверджує, що деякі теоретики використовують термін трансформативне навчання для опису того, що можна назвати навчанням другого порядку. Наприклад, Крентон (Cranton)²⁷ вважає, що наявність альтернатив спонукає студентів критично оцінювати свої припущення, переконання і цінності. І таким чином, коли це призводить до зсуву в їхніх уявленнях про самих себе або про речі у світі, вони залучаються до трансформативного навчання.

Разом з тим, модель Бейтсона, як було зазначено вище, передбачає третій рівень навчання, який можна назвати епістемічним навчанням, тобто навчанням, яке передбачає глибокі зрушення в оперативному способі пізнання і мислення, який формує сприйняття людиною світу і взаємодію з ним. Це є досвід «бачення нашого світогляду, а не бачення за допомогою нашого світогляду» (Sterling, 2011)²⁸. Багато коментаторів розглядають навчання третього порядку як таке, що припускає зміну сприйняття і перехід до трансперсональної етичної чутливості, або як зрушення в напрямку більш реляційного і толерантного способу бачення, який інспірує інші цінності і практики.

В цілому про трансформативне навчання можна сказати, що воно передбачає, щонайменше, зрушення сприйняття від навчання першого порядку до навчання другого порядку, і деякі автори використовують цей термін саме в такому, більш обмеженому сенсі. Для інших трансформативне навчання обов'язково має

²⁵ Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind; Chandler: San Francisco, CA, USA. <http://ejci.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

²⁶ Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

²⁷ Transformative Learning: Q&A with Patricia Cranton. <http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/transformative-learning-ga-with-patriciacranton/>

²⁸ Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

прирівнюватися до епістемічного навчання (тобто, до навчання третього порядку), або до зміни світогляду²⁹. Часто воно може викликати опір з боку учня, тому що воно ставить під сумнів існуючі у нього переконання і уявлення. З цієї причини трансформативне навчання часто буває важко розробити або полегшити як досвід навчання, і воно може бути не комфортним для учня.

Радикальний педагог Пауло Фрейре (Freire, 1972: 22)³⁰ стверджує, що саме взаємодія рефлексії і соціальної дії дозволяє людям усвідомити, зрозуміти і діяти в своїй колективній реальності, і що ні одне, ні інше не може бути достатньою перетворюючою силою саме по собі. Щонайменше, іноді дія і рефлексія відбуваються одночасно. У зв'язку з уявленням про те, що трансформативне навчання залежить від ряду взаємопов'язаних процесів, Болл (Ball, 1999: 259-266)³¹ вивчив досвід трансформативного навчання дорослих учнів у зв'язку з розвитком етики стійкого розвитку або етики відповідальності стосовно планети. На етапі аналізу Болл визначив різні «фази» або «теми» в досвіді трансформативного навчання опитаних учнів. Ці фази, за його твердженням, не обов'язково є послідовними або дискретними, вони можуть накладатися одна на одну. Вони отримали наступні назви «Залишення знайомого і вступ в стан дисбалансу», «Реакція на дисбаланс: створення сенсу», «Формування прихильності і особистої відповідальності», «Взаємодія через оновлену дію» і «Оновлення».

На основі свого дослідження Болл говорить про три важливі уроки, які допомагають зрозуміти трансформативне навчання, і можуть допомогти викладачам у розробці досвіду трансформативного навчання. По-перше, що трансформативна зміна не схожа на придбаний навик, а скоріше є «фундаментальною глибокою трансформацією, яка охоплює всю людину»³² (Ball, 1999: 268).

По-друге, що викладач в ролі агента змін може свідомо і навмисно досліджувати складні зв'язки між розривами, які терзають нашу совість – розриви між багатими і бідними, людьми і не-людьми, між північчю і півднем, справедливістю і несправедливістю, миром і війною, сьогоденням і майбутніми поколіннями.

По-третє, для того, щоб учні брали участь у цьому, їм необхідна підтримка: ті, хто вступив у цю сферу самостійно, буде схильний до зневіри і швидше за все не зможе зберегти свою прихильність до трансформаційних змін. Болл рекомендує мати «мережу знайомих один з одним однолітків і досвідченого і заслуженого на довіру наставника» (Ball, 1999: 269), що аж ніяк не менш важливо, оскільки трансформативний досвід може бути некомфортним і проблемним для учнів, які зіткнулися з тим, що їх глибокі припущення і уявлення будуть поставлені під сумнів.

²⁹ Bawden, R. (1997) Leadership for Systemic Development. In *Centre for Systemic Development. In Resource Manual for Leadership and Change*; University of Western Sydney: Hawkesbury, Australia;

Morrell, A.; O'Connor, M. (2012) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*; O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M., Eds. (2002) Palgrave Macmillan: New York, NY, USA. 2002. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

³⁰ Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth. <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

³¹ Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

³² Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

Вища освіта як місце трансформації для стійкого розвитку

Як зазначалося вище, Освіта для стійкого розвитку (ESD) з'явилася у відповідь на наукові, політичні та промислові проблеми, пов'язані з негативними наслідками економічного зростання і промислових процесів, а в останні роки – з розумінням того, що капіталізм, перетворився на спекулятивний, і таким чином, у парадигмі промислового «зростання» остаточно втратив потенціал подальшого суспільного розвитку. Поточні моделі виробництва і споживання не змогли врахувати вплив на навколишнє середовище, а розвиток «світової економіки» призвів до гострих протиріч у соціальному і економічному добробуті як в рамках національних держав, так і між державами. Освіта на всіх рівнях довгий час розглядалася як найважливіша частина реформ, спрямованих на подолання таких протиріч (Sterling, 2001)³³.

В контексті прояснення труднощів стійкого розвитку в рамках парадигми економічного «зростання» ідея спеціально спрямованої Освіти для стійкого розвитку (ESD) виникає ще в 1970-ті роки як техніко-раціоналістичний підхід до пом'якшення проблеми стійкого розвитку, який віддавав пріоритет простим лінійним причинно-наслідковим моделям прийняття рішень. Такі підходи в освіті й досі виступають за надання інформації як засобу для сприяння змінам в напрямку екологічно орієнтованої і спрямованої на стійкий розвиток поведінки (Sterling, 2001)³⁴. Незважаючи на зростаючий консенсус щодо перешкоджання кліматичним змінам, припинення зростання нафтовидобутку і споживання нафтопродуктів і пов'язаними з цим проблемами стійкого розвитку, окремі люди, організації та промисловість продовжують чинити опір змінам, які впливають на їх спосіб життя, культуру і процвітання³⁵: надання інформації не привело до бажаної зміни поведінки.

Більш глибоке розуміння культурних наслідків стійкого розвитку привело педагогів до вивчення і формування інтерпретативної і соціально-критичної Освіти для стійкого розвитку (ESD)³⁶. Прихильники цього підходу вважають, що ESD має бути конструктивістською, критичною і контекстуальною, і стверджують, що для сприяння трансформації – яка розглядається як «священний грааль» зміни поведінки³⁷ – вона має сприяти критичній оцінці цінностей і компетентним діям³⁸. Випускники закладів вищої освіти повинні мати уявлення про стійкий розвиток, вміти діяти в інтересах стійкого розвитку, а також повинні мати особистісні і емоційні якості, які необхідні їм для поведінки в інтересах стійкого розвитку³⁹.

Акцент на особистісних і емоційних якостях робить ESD відмінною від традиційних дисциплінарних контекстів, де акцент робиться на змісті і навичках або професіоналізмі⁴⁰. Багато прихильників ESD стверджують, що частиною освіти повинні також стати відносини і цінності, що для сектора вищої освіти, який традиційно ставився як до студентів, так і до навчання як до об'єктів, є складним завданням⁴¹. Проте, «в університеті є величезний потенціал для того щоб стати лідером, тим, хто кидає виклик існуючому статус-кво і його парадигмі, стати лідером, відкрито практикуючим нові способи життя, викладання і навчання»⁴². Можна стверджувати, що університети є ідеальним місцем для представлення та обговорення ідеологічної боротьби

³³ Sterling, S. (2001) Sustainable Education: Revisioning Learning and Change. Totnes, Green Books Ltd. <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

³⁴ Sterling, S. (2001) Sustainable Education: Revisioning Learning and Change. Totnes, Green Books Ltd. <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

³⁵ Harich, J. (2010) Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem, System Dynamics Review. <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>

³⁶ Robottom, I. and Hart, P. (1993) Research in Environmental Education: Engaging the Debate. The Deakin-Griffith Environmental Education Project. Deakin University. <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>

³⁷ Jackson, T. (2005) Motivating Sustainable Consumption. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf

³⁸ Breiting, S. (2000) Sustainable development, environmental education and action competence. Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges. B. Jensen, Schnack, K. and Simovska, V. Copenhagen, The Danish University of Education. 151-165.

³⁹ Shepherd, K. (2008) Higher Education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9, No.1, 68-86. https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher_education_for_sustainability_seeking_affective_learning_outcomes.pdf

⁴⁰ Biglan, A. (1973) The characteristics of subject matter in academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. https://www.researchgate.net/publication/232441743_The_Characteristics_of_Subject_Matter_in_Different_Academic_Areas

⁴¹ Bekir S. G. & Wiley, D. A. (2007) Instructional Technology and Objectification. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 33(3). <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/159/151>

⁴² 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

в суспільстві⁴³. Таким чином, має місце зростаючий інтерес до потенційної ролі університету як місця трансформації, пов'язаної зі стійким розвитком.

Слідом за Стерлінгом, можна стверджувати, що та освіта, яка сьогодні має місце в університетах (навіть найбільш рейтингових), є формою змін першого і другого порядку⁴⁴. Для трансформативного навчання потрібні викладачі, здатні створити середовище навчання, в якому студенти можуть дискутувати і роздумувати над питаннями, які ставлять під сумнів їх «системи координат». Воно вимагає, щоб студенти відчували себе комфортно в цих умовах і довіряли викладачеві і своїм товаришам по навчанню, оскільки сам процес трансформативного навчання може бути дуже дискомфортним⁴⁵. Крім того, студент повинен бути готовий і відчувати емоційне бажання брати участь в ньому. На жаль, далеко не всі університети мають для цього відповідний потенціал.

Існує давня дискусія про місце емоцій у вищій освіті. Наприклад, Саган (Sagan)⁴⁶ описує емоції як «багаж», а Лукас (Lucas)⁴⁷ як «невідповідну територію». Однак інші стверджують, що якісне навчання включає в себе почуття⁴⁸, і що викладачі повинні підтримувати у студентів розвиток критично важливої емоційної грамотності⁴⁹ за допомогою афективної практики і результатів навчання⁵⁰. Ці суперечливі погляди привели Мур (Moore)⁵¹ до твердження, що трансформативне навчання призначене не для всіх і не може бути застосовано до всіх областей навчання. Залишаються питання щодо здатності професорсько-викладацького складу сприяти трансформативному навчанню, готовності студентів до того, щоб брати участь у ньому, а також щодо доцільності трансформативного навчання в рамках заснованої на результатах раціоналістичної моделі освіти, яка в даний час домінує в сучасній культурі закладів вищої освіти світу⁵².

Незважаючи на ці перешкоди, зберігається жвавий інтерес до концептуальної конгруентності, яка існує між Освітою-ESD і трансформативними стратегіями навчання у вищій освіті. Томас (Thomas)⁵³ називає ESD «прикладом трансформативного навчання, що розвивається», а Елліот (Elliot)⁵⁴ вважає, що цілі ESD і трансформативного навчання тісно пов'язані, особливо в афективній області, і стійкий розвиток в програмі навчання може запропонувати простір для того, щоб відбулося трансформативне навчання (див. також Sterling, 2010-11; Winter et al. 2012)⁵⁵. Однак існує мало емпіричних досліджень, які документують

⁴³ Castells, M. (2001) Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller et. al. (eds) *Challenges of globalization. South African debates with Manuel Castells*, Cape Town: Maskew Miller Longman. 206-223. http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf

⁴⁴ Sterling, S. (2012) The future fit framework – an introductory guide to teaching and learning for sustainability. In *HE. York: Higher Education Academy*. https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future_Fit_Framework.pdf

⁴⁵ 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁴⁶ Sagan, O. (2008) Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, vol.6, no.3, 173-186. <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>

⁴⁷ Lucas, B. (1999) With brains in mind. *Times Higher Education Supplement*, 9 July 1999, 29-30. <http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>

⁴⁸ Weiss, R. (2000) Brain-Based Learning. *Training and Development*. July 2000, 20-24. https://www.researchgate.net/publication/291482824_Brain-Based_Learning

⁴⁹ Spendlove, D. (2007) A conceptualisation of emotion within art and design education: a creative, learning and product-orientated triadic schema. *International Journal of Art & Design Education*, vol.26, no.2, 155-166. https://www.academia.edu/4605644/A_Conceptualisation_of_Emotion_within_Art_and_Design_Education_A_Creative_Learning_and_Product-Orientated_Triadic_Schema

⁵⁰ Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>

⁵¹ 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁵² Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London. Sage. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>

⁵³ Thomas, I. (2009) Problem-Based Learning in Universities: Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education and Problem based learning in universities. *Journal of Transformative Education* Vol. 7, No 3, 245-264. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344610385753>

⁵⁴ Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education*. Issue 5, 96-11.

⁵⁵ Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33; Winter J, Cotton D & Grant V (2012) Experiencing transformation: A student Perspective. *Sustainable Development at Universities*: New Horizons Frankfurt: Peter Lang, 85 – 97. <https://www.peterlang.com/view/title/14536>

трансформацію в секторі вищої освіти. Як зазначає Елліот (Elliot), інтерес до з'єднання ESD і трансформативного навчання явно зростає, проте все ще відносно мало досліджень, які аналізують вже існуючі моделі і стратегії втілення їх в програму навчання⁵⁶.

Почасти це пояснюється майже повною відсутністю обов'язкових програм трансформативного навчання, за винятком спеціалізованих центрів, таких як Коледж Шумахера в Девоні (невеликий незалежний навчальний заклад, слоганом якого є «трансформативне навчання для стійкого життя»)⁵⁷. Однак є ознаки того, що трансформативне навчання все ж таки відбувається у вищій освіті, незважаючи на відсутність цільової трансформативної програми. Наприклад, дослідження, яке провели Коттон і Елкок (Cotton and Alcock)⁵⁸, вказує на кореляцію (коли інші фактори залишаються незмінними) між навчанням в університеті і високим рівнем прихильності екологічній стійкості. Є також деякі докази того, що критична рефлексія може грати роль у трансформації перспектив і поведінки у сфері вищої освіти⁵⁹.

Однак існує внутрішнє напруження між ринковими, неоліберальними підходами до вищої освіти, де виокремлюються і підкреслюються здатності студентів бути продуктивними в ринковій економіці, і більш цілісними (холістськими) концепціями ролі університетів у контексті соціально-економічних та екологічних проблем, в ситуації складності та невизначеності. У мейнстрімі вищої освіти існує як економічна орієнтація, так і орієнтація на більш широке бачення ролі особистості в суспільстві, хоча і не в рівній мірі. Те, як буде проходити реструктуризація цієї сфери і які будуть визначені пріоритети, здійснить значний вплив на характер вищої освіти в майбутньому.

⁵⁶ Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-110.

⁵⁷ Blake, J., Sterling, S., and Goodson, I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 5 (12), 5347-5372. https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College

⁵⁸ Cotton, D.R.E and Alcock, I. (2012) Commitment to environmental sustainability in the UK student population. *Studies in Higher Education*, 38 (10), 1457-1471. https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population

⁵⁹ Winter J & Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783 -796. https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education

Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Великої Британії

У 2015 році групою дослідників (Вінтер Дж., Коттон Д, Грант В., Хопкінсон П.) (Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P.)⁶⁰, було проведено дослідження, в ході якого було вивчено сприйняття вченими і студентами можливостей трансформативного досвіду в процесі освіти для стійкого розвитку в двох університетах Великої Британії. Вміщені в звіті висновки свідчать про те, що, незважаючи на загальне розуміння природи педагогічних підходів, які сприяють «глибокому навчанню», або «поглибленому навчанню» (deeper learning, deeper learning), вчені насторожено ставляться до сприяння трансформації за рамками професійної сфери, а студенти більш схильні до набуття трансформативного досвіду за рамками формальної навчальної програми. Є ознаки того, що університети мають потенціал трансформації для стійкого розвитку, але в даний час цей потенціал ще не реалізований.

Місцем дослідження були два університети, в Плімуті і Бредфорді, які демонструють найбільш успішну загальноуніверситетську трансформацію в напрямку стійкого розвитку у Великій Британії⁶¹. Незважаючи на те, що обидва університети мають дуже сильні показники у галузі стійкого розвитку, вони відрізняються один від одного в багатьох інших аспектах. Університет Плімута є новим університетом, що з'явився після 1992 року, а університет Бредфорда – це старий університет. У них дуже різні студентські спільноти, і студентство Бредфорда (відповідно до особливостей місцевого населення) є значно більш різноманітним в етнічному відношенні. Плімут є найкращим у Великій Британії учасником Зеленої Ліги «Люди і Планета» (яка ранжує університети з точки зору їх стійкого розвитку). У ньому розміщується Центр для стійкого майбутнього з акцентом на викладання і навчання, Інститут досліджень рішень щодо стійкого розвитку та Офіс закупівель та стійкого розвитку, який займається озелененням кампусу.

У Бредфорді фокус уваги спрямований на міжінституціональну трансформацію та інтеграцію діяльності під гаслом Ековерситі (Ecoversity). Бредфорд має сильні позиції у області розміщення студентів відповідно до цілей стійкого розвитку, широкий ряд напрямків діяльності, а також дві національні нагороди за видатний внесок в стійкий розвиток. Метою дослідження було вивчення контекстів, в яких можливості для трансформативного навчання в напрямку стійкого розвитку є найбільшими. Тому фокус на навчальні заклади, які були найбільш успішними в стійкому розвитку, був усвідомленим вибором. Крім цього було також досліджено два контексти, які відрізнялися один від одного, для того щоб порівняти і зіставити сприйняття студентами і викладачами цього напрямку навчання і викладання.

Наративні звіти про опитування та свідчення про досвід трансформативного навчання в цілях стійкого розвитку були зібрані за допомогою напівструктурованих інтерв'ю, з використанням критичного підходу до інцидентів⁶².

Тріпп (Tripp) вважає, що критичні інциденти спричинені нашим поглядом на ситуацію: критичний інцидент – це інтерпретація значущості події. Критичні інциденти можуть бути як позитивними, так і негативними – вони є просто подіями, які самі учасники вважають важливими. Підхід з позицій критичного інциденту рідко використовувався в дослідженнях з питань стійкого розвитку, хоча він дає простий і відповідний метод для стимулювання студентів до рефлексії над специфікою конкретного досвіду і може бути використаний при розгляді трансформації, оскільки мислення і поведінка часто змінюються в результаті критичного досвіду. Студентам були запропоновані питання, які б спонукали їх згадати конкретні інциденти або події, що вплинули на їх погляди на стійкий розвиток або змінили їх.

1. Що сталося під час критичного інциденту?
2. Як змінилося ваше мислення в результаті цієї події?
3. Що ви робите інакше в результаті цієї події?

⁶⁰ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Vol 9, No 3-4, 303-320. <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

⁶¹ Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research* Vol 14, No 4, 435-454. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>

Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (2010) Sustainability education: Perspectives and practice across Higher Education. Earthscan: London. <https://www.amazon.com/Sustainability-Education-Perspectives-Practice-across/dp/1844078787>

⁶² Tripp, D. (1993) Critical Incidents in Teaching, Routledge: London and New York. <https://www.amazon.co.uk/Critical-Incidents-Teaching-Routledge-Education/dp/041568627X>

Brookfield, S. (1987) Developing Critical Thinkers, OU press. Buckingham. <https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&=1586078952110&versionId=15515997+239128973>

Для участі у проєкті по електронній пошті були також запрошені викладачі, які взяли участь в особистій співбесіді, присвяченій трьом темам:

1. Трансформативне навчання, його розуміння і застосування у своїй викладацькій роботі.
2. Освіта для стійкого розвитку (ESD), її розуміння і застосування у своїй викладацькій роботі.
3. Ідентифікація і встановлення зв'язків між ними.

Аналіз результатів дослідження включав в себе розгляд того, яким чином і в якій мірі студенти і викладачі познайомилися з моментами трансформативного навчання у зв'язку зі стійким розвитком; в якій мірі це стало результатом їх роботи у своїй галузі спеціалізації; а також трансформативний потенціал Освіти для стійкого розвитку (ESD) за рамками дисциплінарного контексту.

Всі опитані викладачі вважають, що стійкий розвиток є релевантним їх дисциплінам, і вони включили стійкий розвиток в практику свого викладання (Таблиця 2).

Таблиця 2

Погляди викладачів на стійкий розвиток

Питання	Кількість згодних	% згодних
Чи володієте ви автономією і чи маєте інституційну підтримку для вивчення і включення стійкого розвитку в навчальну програму?	17	100%
Чи включаєте ви відкрито викладання стійкого розвитку в поточну навчальну програму?	17	100%
Чи є у вас які-небудь плани безперервного розвитку навчальної програми, що спеціально включає в себе стійкий розвиток?	14	82%

Джерело: Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015)

<https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

Викладачі змогли визначити педагогічні підходи, які вони вважали найбільш корисними для викладання і навчання стійкому розвитку (Таблиця 3). Здебільшого вони відповідають тому, що отримало назву «педагогіки стійкого розвитку» через те, що вона може сприяти глибокому, змістовному навчанню у автентичних контекстах соціального, емпіричного і конструктивістського середовища навчання⁶³. Вони також відповідають більш загальним рекомендаціям щодо передової педагогічної практики.

Таблиця 3

Погляди викладачів і студентів на використання «педагогіки стійкого розвитку»⁶⁴

Педагогічний процес	% викладачів Усього N=17	% студентів Усього N=25	Приклади з отриманих даних
Критичне мислення і рефлексія	76% (13)	76% (19)	Рефлексивні щоденники, рефлексивне обговорення, рефлексія над процесом дослідження. Рефлексія над здатністю навчання підвищити впевненість у собі і самооцінку
Польові роботи	58% (10)	88%* (14)	Польові роботи сприяють новим формам взаєморозуміння між викладачами та студентами, а також соціальним можливостям, які призводять до зростання діалогу і довіри у навчанні і стійкому розвитку

⁶³ Cotton, D.R.E & Winter J (2010) It's not just bits of paper and light bulbs: sustainability pedagogies. In Jones P; Selby D; Sterling S (ed.) *Sustainability Education Earthscan / James & James*, 39 – 54. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781849776516/chapters/10.4324/9781849776516-11>

⁶⁴ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

Використання на практиці	47% *(8)	72%*(13)	Робота у професійному середовищі створює стимулюючі автентичні можливості для дій і прийняття на себе професійної відповідальності; це потенційно може привести до зростання розуміння щодо впровадження стійкого розвитку у практику
Зворотній зв'язок з викладачами та товаришами по навчанню	47% (8)	52% (13)	Розвиток комунікації і уточнення уявлень про стійкий розвиток
Незалежне навчання, включаючи дисертацію	88% (15)	56% (14)	Проведення досліджень у галузі стійкого розвитку сприяло оволодінню темою, формуванню знань і перевірці уявлень про стійкий розвиток

Джерело: Cotton, D.R.E & Winter J (2010)

<https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781849776516/chapters/10.4324/9781849776516-11>

Автори дослідження також зазначають, що незважаючи на широко поширене розуміння педагогічних інновацій і проблем стійкого розвитку, має місце слабка поінформованість про теорію трансформативного навчання або про її зв'язки зі стійким розвитком. З питання про трансформативне навчання викладачі демонстрували різне розуміння, аж до відсутності обізнаності про цей термін⁶⁵. Викладачі також відчували себе невпевнено і дискомфортно щодо зміни поглядів студентів на стійкий розвиток за рамками професійної області. Таким чином, незважаючи на інституційний та індивідуальний ентузіазм щодо стійкого розвитку та його включення у якості основного елемента в навчальні програми, викладачі відкрито не використовують трансформативне навчання. Вони проявили серйозну стурбованість щодо можливої суб'єктивної оцінки і нав'язування переконань, розкривши явну напругу в контексті вищої освіти з пріоритизацією автономії, об'єктивності та критичності. Будь-яке критичне ставлення до основоположних припущень про дисципліну як ідеологічно нейтральний освітній простір показово було відсутнє.

Студенти, як і викладачі, не були безпосередньо знайомі з концептом трансформативного навчання і в цілому не розглядали своє університетське життя як контекст для трансформації. Однак вони були знайомі зі стійким розвитком: в цілому 80% студентів підтвердили, що їх вчили тематиці стійкого розвитку на їх курсі. 44% студентів повідомили про ціннісні та поведінкові зміни, пов'язані зі стійким розвитком, а 56% таких не мали. З тих, хто повідомив про зміни, тільки один повідомив про важливий «критичний інцидент», який на нього «сильно вплинув», а більшість повідомило, що зміни стали результатом постійного впливу знань, переживань і соціальних взаємодій, які накопичувалися для підготовки змін у світогляді. Важливо відзначити, що вони не завжди були пов'язані з формальним процесом освіти, а були пов'язані із загальним досвідом університетського життя⁶⁶.

Важливо зрозуміти труднощі залучення студентів до процесу трансформації особистості в цілому. Як і викладачі, студенти повідомляють про певну педагогіку, найбільш підходящу для навчання стійкому розвитку. Крім того, деякі студенти також вказали на належність до відповідних професійних організацій, участь у конференціях і в конкурсах на підприємствах. Однак можливо тому, що це були незвичайні події, і тому вони більш запам'ятовуються. Є свідчення того, що студенти вважали, що досвід, який виходить за рамки формальної програми навчання, служить для додаткового впливу на трансформацію в напрямку стійкого розвитку. Зокрема, студенти обговорювали важливість інтернаціоналізації, незалежного життя, соціальних відносин і діяльності за рамками навчальної програми. Прихильники інтернаціоналізації серед студентів

⁶⁵ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

⁶⁶ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

закликали до протиставлення досвіду стійкого розвитку в контексті навколишнього середовища і культури та до роздумів над тим, звідки беруться ці відмінності, підкреслюючи складність міжкультурного порозуміння⁶⁷.

Що стосується більш широкого студентського досвіду, то учасники дослідження повідомили, що неформальні аспекти перебування в університеті, такі як незалежне життя, складання бюджету, управління соціальними ситуаціями і вступ в нові види діяльності і спільноти були частиною інтенсивного культурного зсуву, який сприяв особистому розвитку і змінам світогляду. Студенти емоційно розповідали про людей, з якими вони зустрілися в університеті, про змішання культур, ідей та альтернативних способів мислення і поведінки. Інтенсивні відносини з товаришами по навчанню здатні викликати саморефлексію.

Зустрічі з людьми у них часто асоціювалися з соціальними групами. 76% студентів належали до позанавчальних співтовариств і клубів, включаючи альпінізм, стрільбу з лука, підводне плавання, біг, плавання, велоспорт і бокс. Як нові відносини, так і нові види діяльності можуть сприяти рефлексії над стійким розвитком. Членство в таких групах часто призводило до того, що студенти вивчали природне середовище і проводили в ньому свій час, і багато студентів повідомляли, що це мало значення для зростання розуміння цінності навколишнього середовища та його збереження. Інші студенти брали участь в діяльності Студентського Союзу, наприклад, в очищенні території та прибиранні сміття, або добровільно співпрацювали з місцевими організаціями. Студенти пов'язували це з розвитком лідерських навичок і зростанням відповідальності і компетентності в питаннях здоров'я і добробуту. Отримані від студентів дані свідчать про те, що у них є спільне з викладачами розуміння ключового освітнього досвіду, пов'язаного зі стійким розвитком. Були продемонстровані найбільш ефективні контексти навчання для трансформації в цій області за рамками формальної навчальної програми і часто в ході «випадкових» подій.

Таким чином, в даному дослідженні висвітлюються цікаві питання щодо можливостей університету стати місцем трансформації для стійкого розвитку. Якщо розглядати отримані результати крізь призму викладених раніше рівнів навчання Бейтсона, то ці дані є в деякій мірі свідченням наявності навчання третього рівня (глибокої реорганізації характеру, що вказує на парадигмальні зміни основоположних цінностей і явні зміни в поведінці) у професійній ідентичності студентів в результаті вивчення формальної програми. Крім того, майже половина студентів, що беруть участь у проекті, повідомила про зміну світогляду в напрямку стійкого розвитку, в результаті чого вони вивчили і переглянули свої припущення (відповідно до змін другого порядку), а деякі з них повідомили про зміну поведінки в результаті цього процесу.

Стерлінг⁶⁸ визначає зміни другого порядку як провісник змін третього порядку, а то і інше – як складні рівні пізнання, важливі для формування грамотного щодо стійкого розвитку суспільства. Таким чином, можна стверджувати, що слід вивчати і стимулювати формування екологічних і соціальних якостей, пов'язаних зі змінами другого порядку, для збільшення кількості студентів, які підготовлені і мають навички для того, щоб поставити під сумнів свої припущення, а потім концептуально і когнітивно стати відкритими для можливостей змін третього рівня.

З точки зору **контексту** для трансформативного навчання в університеті ясно, що у формальній навчальній програмі як місці для трансформації існують як можливості, так і проблеми. Хоча в навчальній програмі є багато позитивних моментів, що стосуються стійкого розвитку (і обнадійливе розуміння педагогіки стійкого розвитку було відносно високим), масштаби трансформації за рамками професійної сфери були обмеженими. Там, де стійкий розвиток і професійна практика розумілися такими, що узгоджуються один з одним, там було менше напруженості для залучення студентів у трансформацію, що вказує на важливість професійного середовища як драйвера для таких змін. Зі зростанням тиску з боку професійних структур для включення Освіти для стійкого розвитку (ESD) в програму навчання у вчених з'являється більше можливостей для вивчення та експериментування з педагогікою, яка стимулює зміни другого і третього порядку. Однак необхідно відзначити межі такої трансформації: в даному дослідженні студенти явно прагнули встановити зв'язки між своєю професійною та особистісною прихильністю стійкому розвитку; при цьому тільки меншість з них пережили зміну смислової перспективи, яка охоплювала їх «емоційну і інтуїтивну самість»⁶⁹, їх основні та визначальні цінності.

⁶⁷ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

⁶⁸ Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33.

⁶⁹ Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking

Університети безсумнівно мають потенціал для подальшого зміцнення зв'язків між різними дисциплінами і стійким розвитком, а також для сприяння впровадженню активної і експериментальної педагогіки, особливо у зв'язку з працевлаштуванням, пов'язаним з тематикою стійкого розвитку. Потенціал для трансформації можна збільшити за рахунок зростання уваги до інтернаціоналізації у вищій освіті, як про це в даному дослідженні свідчить ключова роль міжнародних польових робіт. Але це можна зробити за допомогою підходів, які заохочують міжкультурне співробітництво. Є корисна література з «інтернаціоналізації на дому», яка може бути легко використана викладачами, які цікавляться даною галуззю⁷⁰. Однак отримані результати мають бути контекстуалізовані в ширшому соціально-культурному середовищі. Незважаючи на постійну політичну підтримку Освіти для стійкого розвитку (ESD) і релевантність трансформативної дії цьому порядку денному, викладачі в рамках даного дослідження були обережними щодо своєї участі в «трансформації» студентів за межами кордонів професійної практики. Ясно, що трансформативне навчання нелегко зв'язати з орієнтованою на результати, індивідуалістичною моделлю освіти, яка широко поширена у вищій освіті, і дане дослідження свідчить про значну настороженість в академічному мейнстрімі у цьому відношенні. Хоча можна стверджувати, що існує можливість для критики даного доволі поширеного етосу вищої освіти за допомогою «відмови від схвалення університету як «фабрики» для економіки знань»⁷¹, дане дослідження дало мало свідчень того, що ця економічна модель викликає серйозні сумніви у професорсько-викладацького складу.

Постійним бар'єром на шляху розвитку трансформативного навчання в навчальній програмі є широко поширена стурбованість щодо примусового переконання, пропаганди і індоктринації, що є повторенням того, що було піднято в попередніх дослідженнях (див., наприклад, Cotton, 2006⁷²). Ці побоювання, хоча їх можна зрозуміти, є відображенням помилкових поглядів на освітню діяльність, яка ніколи не може бути вільною від цінностей, і які продовжують діяти як консервативна сила, що перешкоджає трансформації самої навчальної програми. Як стверджує Еппл (Apple)⁷³, завжди існує політика офіційного знання, яка втілює в собі конфлікт через те, що одні розглядають його просто як нейтральний опис навколишнього світу, а інші розглядають його як елітарну концепцію, яка підсилює одні групи за рахунок ослаблення інших. Крім того, представлені тут дані свідчать про те, що студенти, які повідомили про зміну смислової перспективи, відповідали кризь призму свого власного усвідомленого вибору у відповідь на складну мозаїку стимулів, в яких формальна навчальна програма була тільки однією з частин. Дійсно, навіть в літературі з трансформативного навчання визнається, що не може бути результату, який заздалегідь задуманий викладачами, вони можуть тільки сприяти процесу трансформації, яка може, так чи інакше, статися. Це може бути аргументом для викладачів на користь розгляду більш широких умов, які сприяють полегшенню зміни перспективи як засобу для поліпшення освіти у галузі стійкого розвитку.

Учасники проекту також повідомляли про трансформативний досвід за рамками навчальної програми, і надали менш спірний контекст для особистісної трансформації. Незнайоме середовище і соціальні відносини часто були вирішальним мотиватором для зміни смислової перспективи. І те й інше вимагало оцінки та роздумів над попередніми припущеннями, і вимагало емоційного внеску для того, щоб освоїтися з новим габітусом і відчувати себе комфортно. Вступ до університету відкрив для студентів безліч нових можливостей для спілкування і змусив їх створювати нові соціальні мережі; ідентифікація себе з різними групами людей стимулювала рефлексію над ідентичністю і цінностями для подолання напруженості і створення загальної спільноти, в межах якої відбувалася діяльність, яка, стимулювала переоцінку перспектив стійкого розвитку. Студенти повідомляли, що подібні події були серйозним досвідом, який створив значний вплив на їхні цінності та поведінку. Це міг бути, наприклад, вплив натхненного лектора в програмі формальної освіти або участь у навчальному процесі, який встановлює зв'язок між професійним і особистісним досвідом. Це дає можливість використовувати цінний позааудиторний і неформальний досвід, що лежить в основі змін більш високого порядку. Дана позиція перегукується з поглядами таких педагогів у галузі стійкого розвитку як Стерлінг

⁷⁰ HEA (2014) Internationalising the Curriculum. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf

⁷¹ Blewitt, J. (2013) Efs: contesting the market model of higher education. In *The Sustainable University*. London: Routledge, 51-70. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203101780/chapters/10.4324/9780203101780-14>

⁷² Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers'_beliefs

⁷³ Apple, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (Buckingham, UK: Open University Press). https://books.google.com.ua/books/about/Cultural_Politics_and_Education.html?id=afbmACvBblMC&source=kp_cover&redir_esc=y

(Sterling)⁷⁴, який вважає, що трансформація відбувається спонтанно як результат соціального навчання, і це додає сили аргументам на користь переваги з'єднання формальної і неформальної програми навчання⁷⁵.

Ці дані також спонукають до більш широкої дискусії, розпочатої зі статті Дж. Мур (Moore)⁷⁶ «Чи готова вища освіта до трансформативного навчання»? Стерлінг (Sterling)⁷⁷ представляє трансформативне навчання як таке, що передбачає залучення людини в цілому і призводить до змін на глибокому рівні цінностей і переконань в процесі нового сприйняття і нового пізнання. В даному випадку мова йде не про інтелектуальне або концептуальне навчання, а про навчання, яке включає в себе також нашу емоційну і інтуїтивну самість. Те, що викладачі явно не брали участь у цьому процесі, не дивно, і це перегукується з результатами попередніх досліджень як у середніх навчальних закладах, так і у закладах вищої освіти, які показують, що викладачі насторожено ставляться до пропаганди позитивного ставлення або поведінки по відношенню до стійкого розвитку (див. Cotton et al. 2007⁷⁸; Environmental Audit Committee, 2005⁷⁹). В жодному з навчальних закладів не було явно виражених трансформативних освітніх програм, тому не дивно, що є мало даних про зміни третього порядку – навіть в провідних навчальних закладах. Однак соціальні, культурні та освітні особливості університетського життя явно сприяють змінам другого порядку з потенційними проблисками змін третього порядку. Університет як місце соціалізації може підвищити «готовність» студентів до трансформації, формуючи підготовлених до нього особистостей, як про це писав Барнет (Barnett)⁸⁰, які відкриті до можливих ризиків і дискомфорту, пов'язаних зі зміною перспективи в напрямку стійкого розвитку. Залишається проблема розширення у студентів можливостей для набуття досвіду трансформації вищого порядку, який з'єднує особистісну і професійну сфери для епістемічного навчання в напрямку стійкого розвитку.

Таким чином, дане дослідження, що було присвячене вивченню тих видів освітньої практики, які студенти і викладачі пов'язують з трансформативним навчанням у галузі стійкого розвитку, дало певний матеріал для подальшого розвитку теорії і практики трансформативної освіти для стійкого розвитку. Отримані результати свідчать про те, що трансформативне навчання для стійкого розвитку у вищій освіті є проблемним, яке розглядається викладачами як суперечливе, а студентами як рідкісне, і яке часто відбувається за рамками формальної навчальної програми в результаті значущих соціальних відносин або подій. Однак вплив формальної програми навчання найбільше видно на стику професійного і особистісного досвіду. Для викладачів єдиною для всіх «прийнятною» формою трансформації є перетворення в рамках дисциплінарної або професійної сфери: однак вплив таких змін може бути обмежений лише цією сферою, що знижує потенційний вплив на більш широкий життєвий досвід, відносини або поведінку.

Незважаючи на труднощі, багато студентів переживають різного роду зміни перспективи під час навчання в університеті. І студенти, і викладачі згодні з тим, що досвід формальної освіти розширює можливості для зміни бачення стійкого розвитку за допомогою інтерактивної, експериментальної педагогіки реального світу. Однак найчастіше трансформативний досвід має місце не у відповідь на цілеспрямовано розроблену програму, а з'являється в ході ряду подій, що відбуваються в різних точках простору і часу під час навчання студентів в університеті. Викладачі знали, але не брали участь в неформальних аспектах студентського життя, які в багатьох випадках сприяли зміні смислової перспективи в напрямку стійкого

⁷⁴ Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33.

⁷⁵ Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research* Vol 14. No 4, 435-454. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>

Winter J, Cotton D & Grant V (2012) Experiencing transformation: A student Perspective. In *Sustainable Development at Universities: New Horizons Frankfurt: Peter Lang*, 85 – 97. <https://www.peterlang.com/view/title/14536>

⁷⁶ 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁷⁷ Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking

⁷⁸ Cotton, D.R.E, Warren, M.F., Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007) Sustainable Development, Higher Education and Pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research*. 13 (5), 579-597. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>

⁷⁹ Environmental Audit Committee (2005) Environmental Audit Fifth Report. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>

⁸⁰ Barnett, R. (1990) The Idea of Higher Education. Society for Research into Higher Education: London. <https://www.amazon.com/Idea-Higher-Education-Society-Research/dp/0335094201>

розвитку. Нездатність інтегрувати неформальну і формальну програми навчання може, таким чином, зменшити можливості для трансформації. Отримані результати дозволяють припустити, що якщо зміна перспективи розглядається як важлива складова Освіти для стійкого розвитку (ESD) у вищій освіті, то необхідно більше уваги приділити всьому студентському досвіду, визнавши, що основні характеристики зміни перспективи включають в себе контекст, значущі соціальні відносини і зв'язок професійного і особистісного досвіду.

Трансформативне навчання для стійкого розвитку у Коледжі Шумахера

Нами проаналізовано висновки з проекту якісного дослідження, проведеного спільно Університетом Плімута і Коледжем Шумахера (Девон, Велика Британія), результати якого були відображені у наукових публікаціях, зокрема у статті Дж. Блейк, С. Стерлінга та А. Гудсона (Joanna Blake, Stephen Sterling, Ivor Goodson) «Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College»⁸¹.

Коледж Шумахера є альтернативним коледжем громадянського суспільства, що належить Дартінгтон Холл Трасту (Dartington Hall Trust), і надає можливості для трансформативного навчання у широкому контексті стійкого розвитку.

У дослідженні вивчався характер застосування трансформативного навчання як педагогічного підходу для здійснення змін у напрямку стійкого розвитку. Якщо учні стверджували, що вони пережили трансформативне навчання, то дослідник питав їх, чи можна і до якої міри віднести це на рахунок тієї педагогіки, яка використовувалася у Коледжі. Дослідження було розпочато з визначення загального фону відносин між маргінальними навчальними закладами та навчальними закладами мейнстріму, а також із визначень і теоретичних передумов трансформативного навчання. Досліджувалася також можливість застосування трансформативної педагогіки та можливостей її використання в рамках більш широкого сектора вищої освіти.

Центральним питанням, яке було предметом дослідження досвіду трансформативного навчання у Коледжі Шумахера, був тип навчання, який допомагає прояву індивідуальних, організаційних і соціальних трансформацій в напрямку практик стійкого розвитку і узгоджується з ними. Можливість дослідження впровадження теорії у досвід трансформативного навчання автори віднайшли у практиці усталених відносин між Плімутським Університетом і Коледжем Шумахера, хоч і невеликим, але всесвітньо відомим навчальним закладом.

Університет зацікавлений в інноваційних підходах до педагогіки, зокрема у зв'язку з орієнтацією на стійкий розвиток, через свій Інститут педагогічних досліджень PedRIO, у той час як Коледж зацікавлений в дослідженнях досвіду трансформативного навчання, про який повідомляють багато учасників у ході своєї оцінки курсу. Важливо відзначити, що коли проводилося дослідження, у Коледжу не було чіткої стратегії викладання і навчання, хоча на момент підбиття підсумків дослідження була започаткована ініціатива з перевірки та підтримки якості викладання і навчання і академічних стандартів. Самі автори аналітичної статті (Joanna Blake, Stephen Sterling, Ivor Goodson) мають напрацьований власний досвід навчання і дослідження трансформаційних змін, і зокрема у тому, які аспекти процесу трансформативного навчання є трансферабельними і можуть бути реалізованими у звичайному закладі вищої освіти.

Загальна мета їхнього дослідження полягала у тому, щоб дослідити методи викладання і навчання, які використовуються у Коледжі Шумахера, з метою оцінки їх характеру і ефективності, з метою отримати уявлення про структуру навчання і зробити початкові висновки про міру, в якій інноваційні педагогічні методи і умови можуть бути використані в усьому секторі вищої освіти.

Ключовими питаннями дослідження були наступні:

- У чому полягають особливості навчання в Коледжі Шумахера?
- В якій мірі і яким чином вони сприяють трансформативному навчанню?
- Які елементи педагогіки, використовувані в Коледжі Шумахера, є потенційно трансферабельними в інші навчальні ситуації, зокрема, у вищу освіту мейнстріму?

Контекстуальні проблеми стійкого розвитку привели до зростання інтересу до трансформативного навчання (TL) як педагогічного підходу, що обіцяє ту глибину навчання, яка відповідає масштабу необхідних змін⁸². Разом з тим, в той час як зміни в університетському мейнстрімі відбуваються повільно, невеликі і більш гнучкі навчальні заклади готові запропонувати більш сприятливий ґрунт для інновацій у цьому відношенні. У

⁸¹ J. Blake, S. Sterling, I. Goodson (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. www.mdpi.com/journal/sustainability

⁸² United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing. http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP_Report_web_final.pdf;

Raskin, P.D. Higher Education in an Unsettled World: Handmaiden or Pathmaker? <http://www.tellus.org/publications/files/Higher%20Education%20in%20an%20Unsettled%20Century.pdf>;

Orr, D. (2004) *Earth in Mind -On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>

минулому у Великій Британії багато інновацій починалися саме на периферії, перш ніж вони впливали на мейнстрім.

Поряд з мейнстрімом існує освітній рух, який можна умовно назвати «альтернативними, екологічними коледжами». У світі є кілька таких центрів: Центр альтернативних технологій, Коледж Емерсона і Коледж Хоуквуд у Великій Британії; Біджа Відьяпет в Індії; Центр екограмотності, Інститут Есален і Інститут Уїдбі в Північній Америці. Вони зацікавлені в обговореннях екологічних проблем і можливостей «стійкого університету»⁸³, а також майбутнього вищої освіти, оскільки вони є невеликими, незалежними, а, отже, відкритими для інновацій і експериментів.

Хоча кожен з них є унікальним, у них є загальна чітка мета і етос: забезпечити навчання, яке трансформує (людей, бізнес, спільноти) для створення більш стійкого суспільства. Ця чітка мета збігається із загальноприйнятими цілями Освіти для стійкого розвитку (ESD), як вони, наприклад, визначені ЮНЕСКО⁸⁴, де схвалюється вихід за межі інформування для включення реальних змін і трансформації через розширення прав і можливостей та нарощування потенціалу, які можуть привести спільноти і бізнес до цінності більш стійкого способу життя⁸⁵.

У резонанс з цим етосом Коледж Шумахера має свій слоган «Трансформативне навчання для стійкого життя» і описує його наступним чином: Коледж Шумахера має завидну репутацію надання передового навчання. Наша робота полягає у тому, щоб стимулювати, поставити під сумнів і поміркувати над деякими питаннями як мешканців цього світу, поставити запитання, на які всі ми намагаємося знайти відповіді і знаходити знання, інтуїцію і здивування у своєму пошуку власних шляхів розв'язання⁸⁶.

Це вимагає чималих зусиль. Однак Коледж Шумахера залучає людей, зацікавлених у таких дослідженнях, і тому відносно трансформативного навчання його учасники мають певний стан готовності і відкритості, що робить таке навчання більш імовірним. Коледж Шумахера на сьогодні зацікавлений в перегляді своїх педагогічних методів і підходів. Репутація Коледжу і його претензії на трансформативне навчання – яке може привести до значних змін особистості – вимагають новітніх педагогічних теорій і практик.

Співпраця між Коледжем Шумахера і Університетом Плімута була націлена на прояснення і обґрунтування педагогічних підходів, що використовуються в Коледжі Шумахера, і на отримання уявлення про структуру навчання. Крім того, вона була націлена на отримання висновків про потенціал для інноваційного педагогічного досвіду і умов для його використання в існуючих і нових курсах, а також у всьому секторі вищої освіти.

Такі дослідження, безсумнівно, є цікавими для тих, хто працює в рамках мейнстріму і займається вирішенням завдань Освіти для стійкого розвитку, позаяк інновації можуть бути запозичені і застосовані в більш традиційних обставинах. Крім того, у міру того як зростає значення Освіти для стійкого розвитку, інтерес до навчання в спеціалізованих навчальних закладах в секторі вищої освіти безумовно буде зростати.

Дослідження було присвячено характеру трансформативного навчання в Коледжі Шумахера на основі чотирьох тем, які впливали з дослідження: співтовариство, педагогіка, спільна творчість і виникнення (emergence); а також порівнянню мейнстріму і умов маргінальних навчальних закладів: тобто можливості трансферабельності для мейнстріму.

Процеси трансформативного навчання часто є важковловимими, контингентними і суб'єктивними. Його чинники залежать від багатьох змінних, і в результаті вловити або зрозуміти персональні або групові зміни так, щоб згодом це можна було пояснити, доволі важко. Якісний підхід до цілей дослідження, що дозволяє отримати уявлення про досвід навчання, відбувався на основі інтерпретативної парадигми дослідження⁸⁷, яка визнає, що дослідження за своєю суттю було присвячено розумінню учасниками суб'єктивного досвіду в конкретному контексті, зокрема в контексті Коледжу.

Для того, щоб вловити особистісну і ціннісну трансформацію, організаторами дослідження було розроблено якісне завдання, що включає в себе підхід із залученням змішаних методів⁸⁸: напівструктуроване

⁸³ The Sustainable University-Progress and Prospects (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2–316.

⁸⁴ UNESCO. International Implementation Scheme (IIS) for the DESD. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>

⁸⁵ Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, 12. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

⁸⁶ Schumacher College. <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).

⁸⁷ Denzin, N.; Lincoln, Y. Handbook of Qualitative Research; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2000. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>

⁸⁸ Robson, C. Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers; Blackwell: Oxford, UK, 1993. <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>

інтерв'ю, опитування і фокус-групи – модель взаємодоповнюючих цілей, що дозволило використовувати різні методи для різних завдань з метою поліпшення інтерпретації даних в цілому. В ході напівструктурованого інтерв'ю дослідники вивчали безліч особистих та індивідуальних наративів, в той час як опитування дозволило вловити конкретні дані, які підходять для компаративного (порівняльного) аналізу.

Характер навчання в Коледжі Шумахера

Якщо слоган Коледжу вираз «трансформативне навчання для стійкого життя», то розумним було очікувати, що члени його колективу можуть мати певне уявлення про те, що це може означати. Коли їх запитували, що вони розуміють під терміном «трансформативне навчання», багато учасників розуміли трансформативне навчання з тієї точки зору, яка відповідала навчанню третього порядку, тобто, «дивитися на речі інакше». У напівструктурованому інтерв'ю учасники зазначали, що трансформативне навчання, як вони його розуміють, це навчання, яке змушує вас глибоко задуматися про відносини, цінності і поведінку, що веде до значних змін (в ідеалі аж до зміни парадигми сприйняття). Учасники опитування зазначали, що трансформативне навчання сприяє возз'єднанню з нашою самістю, сутністю, так, щоб ми могли створити абсолютно нове бачення і розуміння наших зв'язків і відносин з іншими, з нашим світом. Це спосіб «бачення», зокрема наведення мостів між різними світами, між традиційною наукою і наукою про якість; оригінальним і домінуючим баченням світу; людським і не-людським досвідом. Це також мова про відносини: відносини один з одним, з нашою планетою, з усім тим, з ким ми ділимо своє життя на планеті.

Коли дослідники попросили описати атмосферу в коледжі, учасники видали наступні дескриптори у вигляді прикметників. Незважаючи на те, що було мало перетинів між використаними ключовими словами, що можна було б трактувати як відмінності в поглядах, тим не менше, ці слова припускають певний гештальт, який відображає атмосферу Коледжу так, як це сприймають учасники дослідження. Атмосфера у Коледжі описується за допомогою безлічі різних термінів (тепла, дружня, сердечна, цілісна, весела, душевна, біофільська, поважача, навчаюча, інклюзивна, об'єднуюча, креативна, екологічна, що підтримує і т.п.).

Хоча цей Коледж являє собою особливий випадок, було б цікаво порівняти ці характеристики атмосфери коледжу зі словами, які могли б використовувати для опису атмосфери студенти звичайного українського закладу вищої освіти.

99

У Коледжі Шумахера, як коледжі, в якому проживають всі студенти і співробітники, навчання невіддільне від *імерсійного* (занурення), живого досвіду. З моменту свого заснування в 1992 році особливості цього Коледжу як унікального місця завжди були ключовими для досвіду учасників навчання у ньому. Це невеликий кампус з одним великим будинком, в якому знаходиться більша частина загальної кухні, де харчуються, навчаються, зустрічаються і медитують, і в якому розташовуються деякі офісні приміщення. Цей будинок – Старий Постер (the Old Postern) – є історичним, і він має особливу атмосферу, завдяки своєму віку і плануванню. Розташовані неподалік будівлі-супутники представляють собою гуртожитки та додаткові навчальні та офісні приміщення. Коледж розташований на території великого маєтку, площею 1200 акрів – Дартінгтон Холл – і він оточений садами і лісом, що дає можливість вчитися на відкритому повітрі.

Щоденний розпорядок Коледжу є конкретним і заздалегідь визначеним: загальні збори коледжу, розклад навчальних занять, приготування і прийом їжі, кави-брейки, домашні завдання і громадські заходи кожен день відбуваються у встановлений час. В даний час в Коледжі немає чіткої стратегії викладання і навчання або плану дій або принципів, що стосуються педагогіки, згідно з якою повинні працювати запрошені викладачі. У разі коротких курсів (від трьох днів до трьох тижнів; в основному, один тиждень), характер викладання і навчання, який має місце в рамках запланованих занять, заздалегідь не пропонується і не обговорюється. Замість цього, коли навчальні курси читають не викладачі коледжу, то вони повністю розробляються і проводяться запрошеними викладачами та їх помічниками. Основні модулі магістерської програми та дипломні курси читаються основним професорсько-викладацьким складом Коледжу Шумахера, а факультативні модулі включають в себе короткі курси.

Характеристики навчання в Коледжі Шумахера, які були отримані з встановлених даних, можна поділити на чотири області. Кожна тема розроблена у зв'язку з трансформативним навчанням:

- (1) Життя як динаміка спільноти / групи;
- (2) Різноманітний спектр педагогік;
- (3) Навчання як спільна творчість;
- (4) Простір емерджентності / епіфанічні моменти (моменти осягнення, одкровення).

Важливими факторами трансформативного навчання є **життя у співтоваристві** і **групова динаміка**. Коледж Шумахера використовує слово «спільнота» у своїх публікаціях та на своєму веб-сайті, в основному з

посиланням на те, що вона входить у рамки спільнот Дартінгтона, Тотнеса і Девона У матеріалах, що вивчаються студентами перед початком навчання у Коледжі, учнів знайомлять з характером життя в спільноті та важливістю, яку Коледж надає питанням стійкого розвитку та розвитку внутрішнього життя спільноти. Життя у співтоваристві має глибокий вплив на трансформативний потенціал людей, що живуть і працюють у Коледжі.

Життя у співтоваристві, у безпосередньому оточенні, спільна робота, занурення у природу і повернення у безпечне середовище, в якому відбуваються переживання «трансформативного навчання для стійкого життя», являють собою ключові аспекти життя у коледжі, і ці принципи вплетені в те, як Коледж працює і функціонує, включаючи спільні обов'язки, такі як приготування їжі та прибирання приміщень. Життя у якості спільноти – навіть тимчасової, як воно проявляється під час коротких курсів у Коледжі – здатне утримувати окремих людей і групи в безпечному середовищі. Посилаючись на еко-села, Крістіан (Christian)⁸⁹ пише, що люди переживають особистісне зростання, а іноді глибоку трансформацію в результаті життя в спільноті, навіть якщо ці спільноти не орієнтовані на особистісне зростання як таке.

Більшість учасників дослідження жваво і емоційно ділилися своїми враженнями про всі аспекти свого життя в коледжі, починаючи від садівництва і до миття посуду, спілкування в приміщеннях для спільного дозвілля та обміну ідеями.

Спільнота коледжу складається з різних груп: професорсько-викладацького складу, співробітників, відвідувачів, волонтерів, магістрантів, учасників короткострокових курсів, запрошених викладачів і їх асистентів. Спільнота існує в Коледжі головним чином завдяки тим, хто постійно – і часто тривалий час працює, тобто персоналу. Досвід занурення у Коледж Шумахера передбачає участь в різних групах протягом дня.

Розмір групи вважається важливим для характеру навчання, позаяк він може впливати на групову динаміку, спільноту, залученість у роботу і згуртованість. На трансформативне навчання впливають групова динаміка і розмір групи як важливі складові частини того, що Форсайт (Forsyth)⁹⁰ описує так: у міру збільшення розміру групи кількість можливих відносин між людьми збільшується настільки швидко, що учасники більше не можуть підтримувати міцні, позитивні зв'язки з усіма членами групи. Крім того, розмір групи і її динаміка можуть розширювати або перешкоджати можливостям для навчання і змін.

Касл і Еліас (Kasl and Elias)⁹¹ вважають, що існує «груповий розум», і що трансформація може бути колективною, заснованою на загальному світогляді, точках зору і системах координат. Це твердження знайшло своє відображення у поглядах учасників дослідження: трансформативне навчання в своєму граничному вираженні має бути світоглядним, що відбувається колективно. Це те, що найбільше необхідно світу в даний момент.

Відбувається також трансформація групової сутності. Іноді навіть на короткотермінових курсах відбувається певна трансформація ідентичності. Деякі групи стають єдиним цілим, і таким чином вони піднімають свій рівень функціонування. Коли вони набувають колективної ідентичності, вони функціонують на значно вищому рівні; при цьому вони не втрачають своєї індивідуальної ідентичності, але ще більш впевнено вступають в неї, так що тут має місце подвійна трансформація.

Розмір навчальної групи був піднятий як ключова тема обговорення у всьому проекті дослідження. Учасники повідомляли, що великою частиною унікальності досвіду трансформативного навчання в Коледжі була можливість працювати саме в малих групах (до 12 осіб).

Короткострокові курси в Коледжі викладають штатні або запрошені викладачі. Але важливо, що на додаток до традиційно-загальноприйнятого керівництва «навчанням», що надається викладачами, курси навчання також підтримуються фасилітаторами, які надають додаткові організаційні послуги, а також допомагають учасникам у вирішенні питань їх емоційного і особистісного розвитку, які можуть виникати. Не існує чіткої моделі для роботи в умовах робочої динаміки відносин наставника-фасилітатора-учня, і кожен короткостроковий курс у цьому відношенні сильно відрізняється від всіх інших курсів. Процеси фасилітації групи, в яких може мати місце трансформативне навчання, і утримання та підтримка такого простору, може бути тонкою і професійною роботою, яка вимагає від фасилітатора великої майстерності.

⁸⁹ Christian, D.L. (2007) *Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community*; New Society Publishers: British Columbia, Canada. <http://oasisdesign.net/community/>

⁹⁰ Forsyth, D.R. (2010) *Group Dynamics*, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>

⁹¹ Kasl, E.; Elias, D. (2000) *Creating New Habits of Mind in Small Groups*. In *Learning as Transformation*; Mezirow, J., Ed.; Jossey-Boss: San Francisco, CA, USA, 229–252. <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

Ситуація невизначеності є обов'язковим аспектом трансформативного навчання, без такої «втрати рівноваги»⁹² важко визначити, наскільки глибоким був трансформативний досвід. Айсон і Стоуелл (Ison and Stowell)⁹³ вважають, що кожен учень проходить через період хаосу, розгубленості і потрясіння складністю, перш ніж нова концептуальна інформація викличе спонтанну реструктуризацію ментальних моделей на більш високому рівні складності, який дозволяє учневі зрозуміти концепти, які були формально непрозорими.

Звичайно, досвід трансформативного навчання не можна «гарантувати», і для деяких учасників групова робота в їх конкретному курсі не виправдовує їх очікування.

У цілеспрямовано створеного співтовариства є дві конфлікуючих потреби: підтримувати стійкість і бути відкритим для змін. Стійкість служить наданню спільноті ідентичності, історичної перспективи, почуття унікальності і місії.

В даний час Коледж переживає певну напруженість між потребою в розширенні і економічній життєздатності, з одного боку, і необхідністю підтримувати репутацію «фахівця» і лідера надання альтернативного навчання, з іншого боку.

Як зазначають слухачі короткострокових курсів і студенти, не слід Коледжу Шумахера розширюватися так, щоб він став занадто великим і перетворився на конвеєрну стрічку освіти. Існуюче життєве середовище Коледжу є таким, що підтримує і спрямовує учасників на те, щоб вони змогли вийти за рамки суто логічного, зрозуміти, що світ швидко змінюється і відчути свій шлях у нову перспективу. Без такого середовища, як вважають студенти, ці курси самі по собі не можуть бути трансформативними.

Таким чином, підсумовуючи, можна зазначити, що життя спільноти глибоко впливає на трансформативний потенціал учасників навчання у Коледжі; розмір і динаміка групи були головними для досвіду тих учнів, які описали своє навчання як трансформативне; управління динамікою групи і визначення розміру групи є складним і важливим аспектом розробки програми навчання.

Про різноманітність педагогічного спектра

Освіта для стійкого розвитку передбачає певний характер і стиль навчання, а також зміст навчального матеріалу. Таким чином, для розвитку навчання і можливостей трансформативного навчання критично важливим вважається спектр використовуваних педагогів. Однією з ключових цілей даного дослідження було вивчення педагогів, які використовуються у Коледжі Шумахера, і того, як вони пов'язані з трансформативним навчанням. Венглінський (Wenglinsky)⁹⁴ стверджує, що педагогічні переконання і практики відповідають одному з двох типів педагогіки: дидактичній або конструктивістській.

При використанні дидактичної або конструктивістської педагогіки можуть використовуватися мультипедагогічні методи. Вествуд (Westwood)⁹⁵ вважає, що не існує єдиного методу навчання, який можна використовувати для всіх предметів або для досягнення всіх освітніх цілей. Далі він стверджує, що деякі традиційні педагогічні методи, такі як лекції, є важливими для ранніх етапів навчання, тобто в період розроблення стратегій вивчення предмету.

У Коледжі вважають, що мульти-методичний та мульти-модальний підхід до навчання може створити можливості для більш глибокого, рефлексивного навчання та особистісної трансформації. Щоб допомогти пролити світло на цей підхід, в одному з питань анкети учасників було надано перелік з 12 педагогічних методів (перерахованих нижче). При цьому була можливість доповнити цей перелік. Деякі з них вважаються «традиційними», а інші вважаються альтернативними по відношенню до мейнстріму і використовуються не так часто, частіше за все в альтернативних навчальних закладах. Учасникам опитування було поставлено питання, які методи викладання і навчання були використані під час планових занять. Результати наведені нижче (Таблиця 4)⁹⁶.

Таблиця 4

⁹² Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

⁹³ Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. <http://gow.epsr.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

⁹⁴ Wenglinsky, H. (2005) Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools; Teachers College Press: New York, NY, USA. <https://www.tcpress.com/using-technology-wisely-9780807745830>

⁹⁵ Westwood, P.S. (2008) What Teachers Need to Know about Teaching Methods; ACER Press: Victoria, Australia. <https://trove.nla.gov.au/work/33648360?selectedversion=NBD42890220>

⁹⁶ J. Blake, S. Sterling, I. Goodson (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. www.mdpi.com/journal/sustainability

Думка учасників опитування про педагогічні методи
Відсотки відповідають частці учасників, які випробували на собі конкретний підхід

Педагогічні методи	Відсоток
Робота у полі і використання зовнішнього середовища	100%
Питання і обговорення, дискусії	100%
Лекції	94%
Презентації	94%
Групова робота / діяльність	88%
Практична робота (досвід)	82%
Різноманітність аудіо-візуальних засобів	82%
Діяльність, пов'язана з мистецтвом і ремісництвом	76%
Роздавальні та друквані матеріали	76%
Моделювання / рольові ігри / ігри	76%
Індивідуальні дослідження	59%
Драма і робота над тілом	59%

Джерело: J. Blake, S. Sterling, I. Goodson (2013). www.mdpi.com/journal/sustainability

102

Результати опитування показали, що в Коледжі Шумахера використовувався і використовується широкий спектр педагогик. У деяких курсах використовується безліч підходів до навчання. Хоча тут часто має місце простір для експериментування, на деяких курсах спостерігається менша розмаїтість, і це, як не парадоксально, пов'язане з одним із унікальних переваг Коледжу. Починаючи зі свого відкриття в 1992 році, він придбав і підтримує свою репутацію лідера в організації курсів, що проводяться всесвітньо відомими експертами в багатьох областях, зібраних під парасолькою стійкого розвитку. До таких експертів відносяться Фрїтьоф Капра, Вандана Шива, Девід Опп, Умберто Матурана, а також штатні викладачі Коледжу Сатїш Кумар, Стефан Хардїнг і Брайан Гудвін.

Під час проведення більш раннього (2002 рік) дослідження, що розглядало процес навчання за внутрішнім замовленням Коледжу, деякими учасниками були розкритиковані дидактичні методи. На цій підставі був зроблений звіт, що допоміг певним чином у корекції методів викладання. За різних обставин мають бути застосовані різні педагогічні методики, зокрема, традиційні лекції. У лекціях немає нічого поганого, але це питання вибору, коли треба пропонувати лекцію, а коли ні, а не питання про те, що для неї немає місця. Завжди є місце для прямих лекцій як пропозиціонального знання.

Цілий ряд учасників і викладачів у якості важливого досвіду навчання у Коледжі Шумахера назвали «час для рефлексій», як індивідуальних, так і групових, використання природи як частини свого мислення і буття. Таким чином, можна висувати про те, що навчання у Коледжі Шумахера характеризується різноманітністю педагогічних методів.

Навчання як спільна творчість

Викладачка, яка регулярно брала участь у викладанні короткострокових курсів в Коледжі Шумахера, описує свій світогляд як «співучасть». Вона розглядає навчання як практику і процес: навчання є втіленим процесом, який може іноді керуватися інтелектом, але може бути також і втіленим пізнанням, якому пізніше ми надаємо сенсу інтелектуального. Викладач не уявляє себе у якості експерта, що передає знання, а замість цього він є спів-дослідником, поряд з іншими учасниками.

З приводу відкритості і простору для емерджентності один із викладачів зазначив:

Ми починаємо процес, але я не знаю, як цей процес закінчиться. І на протязі всього процесу проводяться дискусії, які не заперечують експертні знання, але й не спрямовані на те, щоб догодити керівництву з боку учасників; мова йде про спільну роботу і обопільну чуйність.

Чутливими є відносини між експертними знаннями і досвідом викладача, з одного боку, і довірою (і навіть переконаністю) до спільно створюваного знання в ході короткострокових курсів.

Підхід до викладання з позицій спільного дослідження у багатьох відношеннях є радикальним відступом від традиційних відносин між учителем і учнем, де перший має більше знань, влади, досвіду і займає активну позицію, в той час як учень є більш пасивним і налаштованим на сприйняття. Досвід навчання,

заснований на співучасті і спільній творчості, не скасовує роль або відповідальність викладача, а замість цього змушує повірити, що всі члени групи можуть сприяти своєму власному навчанню, а також навчанню інших⁹⁷.

Інтелектуальне навчання розглядається як один із підходів, поряд з іншими, а втілене навчання вважається однаково валідним. Спільне дослідження можна назвати «ризикованим», позаяк традиційно змодельовані результати навчання важко передбачити або визначити поза рамками індикативного рівня, що ставить потенційні проблеми перед провайдерами, оцінювачами або аудитором, від яких вимагається бути конкретними щодо оцінки результатів навчання. Однак спонтанність і жвавість запитів учасників може допомогти полегшити і навіть вимагати сприяння трансформативному навчанню.

Крім тих курсів, які ведуть штатні викладачі, Коледж не бере участі в розробці короткострокових курсів. Таким чином, підхід з позицій спільного дослідження не є вимогою, що пред'являються до запрошених викладачів, і дане дослідження, безумовно, передбачає, що деякі короткострокові курси використовують передавальні методи навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що розроблення та сприяння трансформативному навчанню є спільною справою, яка вимагає схвалення і підтримки в рамках інституції. Вона не може задовільно працювати як «додаток» в інституційному середовищі, де передавальний метод навчання є домінуючим етосом і практикою навчання в іншій частині освіти. А також слід звернути увагу на те, що трансформативне навчання може завести викладачів на територію, яку можна назвати «ризикованою». Це вимагає емоційної чесності, сміливості для того, щоб зробити крок у невідоме і в «простір для емерджентності», а також особистісної підтримки в рамках навчальної програми.

Простір для емерджентності

Хоча педагогічний досвід варіюється від курсу до курсу, тим не менш, є достатній обсяг звітів про досвід трансформативного навчання, отриманих в рамках досліджень, які підтверджують репутацію Коледжу у цьому відношенні. Так, у дослідженні Болла (Ball, 24), вивчався досвід трансформативного навчання дорослих учнів, пов'язаний з розвитком етики стійкого розвитку. На основі отриманих даних він розробив п'яти-компонентну модель трансформації, яка включає в себе «Прорив чи метаморфозу» в рамках фази, названої «Реакція на дисбаланс: осмислення». Болл описує, що аспектом цього досвіду є прорив в раніше невідомий вимір, досвід підйому над і вихід за рамки повсякденності⁹⁸.

Аналогічно, Центр трансформативного навчання Університету Торонто зазначає, що трансформативне навчання включає в себе переживання глибоких структурних зрушень в основних передумовах мислення, почуттів і дій. Це зрушення в свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб буття у світі. Такий зсув включає в себе наше розуміння самих себе і свого місця у світі: наших відносин з іншими людьми і світом природи, як зазначають Морелл і О'Коннор (Morrell and O'Connor)⁹⁹.

Підтверджуючи ці твердження, учасники дослідження в Коледжі Шумахера описують своє навчання як таке, що має для них «Дамаську» або «епіфанічну» якість: переживання, яке було кардинальним і мало якісну відмінність між «до і після».

Почуття глибокого хвилювання і переживання навчання як фізичної, інтелектуальної та креативної події, а також події, що змінює життя, «моменти Гейі» відчувалися учасниками дослідження під час навчання у малих групах. Найважливішим результатом було, ймовірно, розуміння спільноти – співпраці як можливості для подальшої самореалізації (за допомогою інших), так і потенціалу для більшої креативності та трансформації.

Більш менш повільне зрушення в сприйнятті відбувалося в процесі навчання внаслідок обміну переживаннями з іншими людьми, що перетворило інтелектуальне розуміння на чуттєвий досвід. Як показали дослідження, було багато випадків, коли учасники стверджували, що вони пережили широке і глибоке навчання і особистісні зміни, які в основному відповідають теоріям трансформативного навчання. Тобто, багато учнів Коледжу Шумахера пережили інтенсивні і глибокі моменти, які безповоротно змінили їхні стосунки із суспільством і зі світом природи. Це було прямо пов'язане з використовуваними в ньому педагогічними підходами. Підхід, заснований на участі, значно розсунув кордони традиційного викладання і

⁹⁷ Heron, J.; Reason, P. (2001) The practice of co-operative inquiry. In *Handbook of Action Research-Participative Practice and Enquiry*; Reason, P., Bradbury, H., Eds.; Sage Publications: London, UK. <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>

⁹⁸ Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

⁹⁹ Morrell, A., O'Connor, M. (2002) Introduction. In *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*; O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M., Eds.; Palgrave Macmillan: New York, NY, USA. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

навчання. Цей досвід був відображений в доказах, зібраних у ході різних досліджень на протязі багатьох років, так що у Коледжу є сталий і визнаний послужний список сприяння трансформативному навчанню.

Таким чином, у Коледжі Шумахера взаємодія сприяє трансформативності навчання, але такий досвід не є безальтернативним. Тоді виникає питання, наскільки такі елементи можна застосувати й відтворювати в інших закладах вищої освіти.

Порівняння можливостей університету і альтернативної освіти

Мур (Moore)¹⁰⁰ вважає, що університети мають бути простором, де оскаржуються парадигми, заохочується креативність і виробляються нові знання. На відміну від цієї мети, М'Гонігл і Старк (McGonigle and Starke)¹⁰¹ описують нинішні часи як «епоху економізму», і стверджують, що в 21 столітті провідні західні університети займаються генеруванням добре підготовлених виробників і добре соціалізованих споживачів.

В одній із своїх спільних статей Джоанна Блейк і Стефан Стерлінг (Blake, Sterling)¹⁰² розглянули відносини між навчальними закладами вищої освіти мейнстріму і альтернативними коледжами громадянського суспільства. Вони зробили начерк двох моделей вищої освіти: «екологічної» – відкрито підтримуваної, розробленої, та уведеної в дію в Коледжі Шумахера – і «економічної», яка, в тій чи іншій мірі, знайшла своє відображення в діяльності більшості університетів Великої Британії та інших країн. Порівнюючи їх, вони розглянули взаємодію між ними, спираючись на більш широке мислення на основі принципів і проблем в досягненні стійкого розвитку.

Хоча усвідомлювати різницю між різними моделями освіти, такими як екологічна / економічна, корисно для визначення загального тренду, однак при цьому потрібна певна обережність. Межі між екологічним / економічним і мейнстрімом / маргінальною областю в дійсності є більш рухливими, а відносини – більш складними, ніж це може здатися на перший погляд. Автори стверджували, що Коледж відрізняється від закладів вищої освіти мейнстріму і функціонує незалежно від сектора вищої освіти. Це дійсно так, оскільки Коледж Шумахера явно прихильний соціальним змінам в напрямку стійкого майбутнього і розвитку етики турботи про світ природи. Коледж Шумахера являє собою єдине співтовариство учасників усіх курсів навчання, курсів магістрів і короткострокових курсів.

Доступ до світу природи є легко доступним для всієї спільноти Коледжу, оскільки Коледж Шумахера розташований в прекрасному замиському місці, і всі курси мають або прямий доступ до відкритих навчальних просторів як частини емпіричного навчання, або в розкладі заплановано час, в який учасники курсів можуть перебувати у світі природи. Крім того, більшість курсів тривають один тиждень, на відміну від програм навчання у звичайних ЗВО за програмою вищої освіти, розрахованою на три роки.

Спільнота коледжу є невеликою (максимум 50 чоловік), само-сформованою групою людей, які мають деякі подібні інтереси і певною мірою вже поділяють цінності Коледжу Шумахера, враховуючи значні фінансові зобов'язання і витрати часу людей, які відвідують курс навчання. Учасниками є дорослі люди, часто зрілого віку, яких приваблює репутація та орієнтація Коледжу: в цьому сенсі склад студентів є більш однорідним, ніж в будь-якому іншому ЗВО.

Однак між Коледжем Шумахера і мейнстрімом вищої освіти є більше схожості, ніж це можна було очікувати. В університетах розробляється, практикується і ефективно вивчається багато інноваційних педагогік. Так, у 2005 році Університет Плімута був нагороджений премією розміром близько 25 млн. фунтів стерлінгів від державного фонду HEFCE, для фінансування чотирьох Центрів передового досвіду в галузі викладання і навчання (SETL), які отримали нагороду за лідерство та інновації в областях педагогіки, які практикуються в Плімуті. Це дозволило профінансувати їх роботу протягом наступних п'яти років. Центр стійкого майбутнього був одним з цих п'яти SETL, із завданням насичення програми навчання, кампусу, спільноти і загальної культури в Плімуті етосом стійкого розвитку. Після завершення фінансування SETL, стійкість була офіційно

¹⁰⁰ 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

¹⁰¹ Mc'Gonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U

¹⁰² Blake, J. ; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.*, 17. https://www.researchgate.net/publication/254251282_Tensions_and_transitions_Effecting_change_towards_sustainability_at_a_mainstream_university_through_staff_living_and

впроваджена в університеті і тепер є особливим Ключовим Показником Ефективності (Key Performance Indicator), а також «основною цінністю».

Коледж Шумахера ніколи не був незалежним по відношенню до курсів навчання в аспірантурі; його магістерські програми підтверджуються і в певній мірі викладаються Університетом Плімута. Обидва навчальні заклади все більше піддаються маркетингу і тиску з боку необхідності доводити свої конкурентні переваги. У той час як мейнстрім вищої освіти повинен був відповідати вимогам до результатів навчання і до оцінки якості та забезпечення якості навчального процесу протягом десятиліть, Коледж Шумахера в даний час все частіше стикається з вимогами суворої стандартизації, включаючи інспектування з боку QAA (спеціального агентства для контролю за якістю).

Трансферабельність досвіду трансформативного навчання до закладів вищої освіти

Багато теоретиків¹⁰³ вважає, що трансформативне навчання потрібне для того, щоб викликати зрушення в мисленні і діяльності, необхідні для вирішення проблем, з якими стикається планета. Тому питання передачі маргінального досвіду – як показують дослідження, присвячені трансформативному навчання – більш широкому освітньому співтовариству, що знаходиться в різних умовах, є важливим, позаяк альтернативні коледжі громадянського суспільства за самою своєю природою охоплюють дуже невелику кількість учнів.

Згідно Боллу (Ball), багато молодих дорослих людей стимулюються лише ринком до того, щоб продовжувати навчання, яке здається їм нудним, або займати низько оплачувані робочі місця¹⁰⁴. Тому він вважає, що ніхто з них, швидше за все, не буде сприяти трансформації у напрямку здоров'я для планети і для майбутніх поколінь. У міру того, як порядок денний стійкого розвитку набирає обертів і все більша кількість Закладів вищої освіти Великої Британії, Європи і Північної Америки змагаються в рамках таких ініціатив як «Ліга людей і зеленої планети» і таких конкурсів як «Зелена мантия», зростає інтерес до зв'язку між якісною освітою і Освітою для стійкого розвитку¹⁰⁵. Трансферабельність глибокого навчання (deeper learning) та інноваційної педагогіки, випробуваних і перевірених в маргінальних навчальних закладах набуває великого значення. У той же час при цьому постають питання реальної здійсненності такого перенесення. Важливо те, що всеохоплюючі й особливі якості навчання у Коледжі Шумахера нелегко відтворити в звичайних умовах. Проте деякі викладачі, як показало дослідження, позитивно оцінюють можливість передачі трансформативного навчання в мейнстрім закладів вищої освіти.

Однак це не просте завдання. Прихильність, навички фасилітатора, час і простір в уже повністю складеній навчальній програмі є серйозними проблемами для емерджентності і трансформації, в той час як аргумент Болла (Ball) про те, що трансформативне навчання вимагає підтримуючих мереж серед студентів, також є проблемою. Крім того, мережа учасників Відкритого Університету «Системна практика для управління складністю» (SPMC), вважає, що: Розуміти і викладати педагогіку, яка дозволяє і провокує студентів долати рівні епістемологічної компетентності, саме по собі є проблемою. Для цього потрібно усвідомлення з боку розробника і особистого наставника того, що вони можуть сприяти таким змінам ... не завжди ясно, що вчені і викладачі самі володіють такими компетентностями (SPMC)¹⁰⁶. Значною перешкодою для такого роду роботи є відсутність впевненості і досвіду або легітимності, переконаності, отримання дозволів від тих, хто організовує або готує заняття. Це пов'язано з тим, як люди створюють навчальні програми. Іноді виникає запитання, чи створені навчальні програми для того, щоб підготувати людей до подолання, виживання і до успішного життя в суспільстві промислового зростання, чи вони спеціально розроблені для того, щоб поставити під сумнів цю парадигму?

Проблема «ціннісно нейтральної» освіти, можливої або бажаної, відкрито визнаної чи не визнаної, є ще однією областю, яка має відношення до можливості трансформативного навчання в мейнстрімі.

¹⁰³ Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press:Washington, DC, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>;

Sterling, S. (2011) *Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground*. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. <http://www.oalib.com/references/9329630>;

McGonigle, M.; Starke, J. (2006) *Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity*; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U

¹⁰⁴ Ball, G. (1999) *Building a sustainable future through transformation*. *Futures*, 31, 251–270.

¹⁰⁵ Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) *Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum*. *Curric. J.*, 24, 1–23.

¹⁰⁶ Ison, R.; Stowell, F. (2013) *Systems Practice for Managing Complexity*. <http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

Розробники і дослідники трансформативного навчання згодні з тим, що трансформативне навчання для стійкого розвитку не може бути ціннісно нейтральним процесом, позаяк це робота з конкретними намірами, смисловими перспективами. Освіта для стійкого розвитку не може бути направлена просто на відповідність існуючій системі, тому що існуюча система розроблена для суспільства споживання і промислового зростання. А останнє разом з існуючою освітньою системою потребує змін на рівні самої парадигми подальшого розвитку, що знайшло своє відображення в документах ЮНЕСКО, доповідях Римського клубу та інших організацій громадянського суспільства.

Ці моменти стають дуже важливими у питаннях про те, в якому ступені мейнстріму вищої освіти можна допустити більш трансформативні педагогіки. Мур (Moore)¹⁰⁷, як згадувалося вище, задається питанням про те, чи готова вища освіта для трансформативного навчання, і чи підготовлені студенти ментально і емоційно для цього, чи має навчальний заклад здатність зміцнювати і підтримувати такого роду досвід. Досвід Хейга (Haigh)¹⁰⁸ у викладанні курсу географії в традиційному університеті свідчить про те, що імплементація педагогіки трансформативного навчання є важкою справою, що студенти можуть «захищатися» від найбільш тривожних аспектів, що загрожують системі їх переконань, але, тим не менш, виникаючий при цьому сумнів учнів по відношенню до власного світогляду вартує того.

Аналіз досвіду трансформативного навчання у закладах альтернативної освіти, таких як Коледж Шумахера, дозволяє отримати уявлення про характер трансформативного навчання, його проблеми, можливості і переваги. Багато учні Коледжу Шумахера пережили інтенсивні і глибокі моменти зсуву особистісної когнітивно-ціннісної парадигми, які безповоротно змінили їхні стосунки із суспільством і з світом природи. Головним для нас стало питання, якщо навчання в Коледжі Шумахера в процесі навчання призводить до значних особистісних і трансформативних змін, то в якій мірі це можна віднести до використаної в ньому педагогіки.

На підставі аналізу можна зробити висновки про те, що саме життя в співтоваристві, його креативний простір свободи має глибокий вплив на трансформативний потенціал учасників навчання у Коледжі. Розмір і динаміка групи були основними моментами для досвіду тих учнів, які описали своє навчання як трансформативне. Управління груповою динамікою і визначення розміру групи є складним аспектом розроблення навчальної програми.

Навчання в Коледжі Шумахера в основному характеризується різноманітністю педагогік. Педагогічну ситуацію в Коледжі можна охарактеризувати в цілому як мультимодальну із застосуванням інноваційних методик викладання і розвитку особистості. Розроблення та сприяння трансформативному навчанню є спільною справою, яка вимагає сильних повноважень від організації. Воно не може задовільно працювати як «додаткова деталь» в інституційному середовищі, де передавальний метод навчання є панівним етосом і практикою в решті частини навчального закладу.

Трансформативне навчання може привести викладачів на територію, яку можна назвати «ризикованою», що часто вимагає емоційної чесності, сміливості для того, щоб зробити крок у невідоме і в «простір емерджентності», а також особистісної підтримки в рамках програми навчання. Це вимагає високої професійності і певної морально-ціннісної позиції. Деякі викладачі пропонували радикальний, заснований на спільній участі підхід, який значно розсував межі традиційного викладання і навчання.

Важливим є питання, як можливо використовувати трансформативну педагогіку в умовах мейнстріму вищої освіти. Це завжди потрібно розглядати у більш широкому контексті, яким має бути контекст освітньої реформи, в процесі якої має бути переглянута роль освіти у суспільстві і основні ролі і функції університетів. Тим часом, обсяг і масштаб проблем нестійкості в Україні провокують питання, що стосуються наших цінностей і поведінки, і вимагають реакції, яка виходить далеко за рамки технологічних запозичень. Зростання значення порядку денного стійкого розвитку у всьому світі ставить під сумнів традиційні дисциплінарні кордони і педагогіки, в той час як запити студентів можуть стати ще одним драйвером для порядку денного стійкого розвитку у вищій освіті України.

¹⁰⁷ 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

¹⁰⁸ Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *J. Geogr. High. Educ.* 37, 1–20. https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_Colleg

Слід також звернути увагу на процеси певної конвергенції між двома областями вищої освіти, розглянутими в дослідженні відносин між Коледжем Шумахера і Плімутським університетом. Відмінності між радикальною і домінуючою освітою стираються зростаючою стандартизацією в рамках маргінального сектора, в той час як те, що було маргінальним, а саме турбота про стійкість та порядок денний Освіти для стійкого розвитку, набувають визнання у вищій освіті, поряд із інтересом до інноваційної педагогіки викладання і навчання. Якщо розрив між мейнстрімом і маргінальною областю з часом звужується, то можливо, що такі установи як Коледж Шумахера можуть грати більш значну роль у просуванні, тестуванні і плануванні нових цілей, досліджень і педагогік, які вища освіта може взяти на озброєння більш централізовано за рахунок розширення партнерства. На сьогоднішній день партнерство Університету Плімута і Коледжу Шумахера в певній мірі це доводить¹⁰⁹. Приклад такого партнерства показує нам великий потенціал для трансформації всієї системи освіти в Україні, але не ясно, наскільки він може бути реалізований в найближчі роки, адже коледжів такого роду як Коледж Шумахера в Україні не існує.

В ідеалі трансформативне навчання як стратегія вимагає зусиль всієї освітньої системи, розуміння цінності колективного, спільного і дослідницького підходу до розробки та методології навчання: наскільки це можливо в умовах мейнстріму залишається важливим, але відкритим питанням, а тим більше, наскільки це є можливим для України в найближчий час.

¹⁰⁹ Blake, J.; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.*, 17, 125–144.

Трансформативна освіта для стійкого розвитку Університету Фехти (Німеччина)

Аналіз стану між- і трансдисциплінарного навчання і дослідження тематики, пов'язаної зі стійким розвитком в Університеті Фехти, а також роль університету як соціально-відповідальної частини регіону був представлений професором М. Рікманном (M. Rieckmann) (University of Vechta) на конференції у Вільному Університеті Бозен-Больцано в Італії, яка проходила у вересні 2016 року¹¹⁰. Університет Фехти (Німеччина) був заснований як державний університет у 1995 році (більше 5 тис. студентів), пріоритетним профільним напрямом навчання і досліджень якого є освіта.

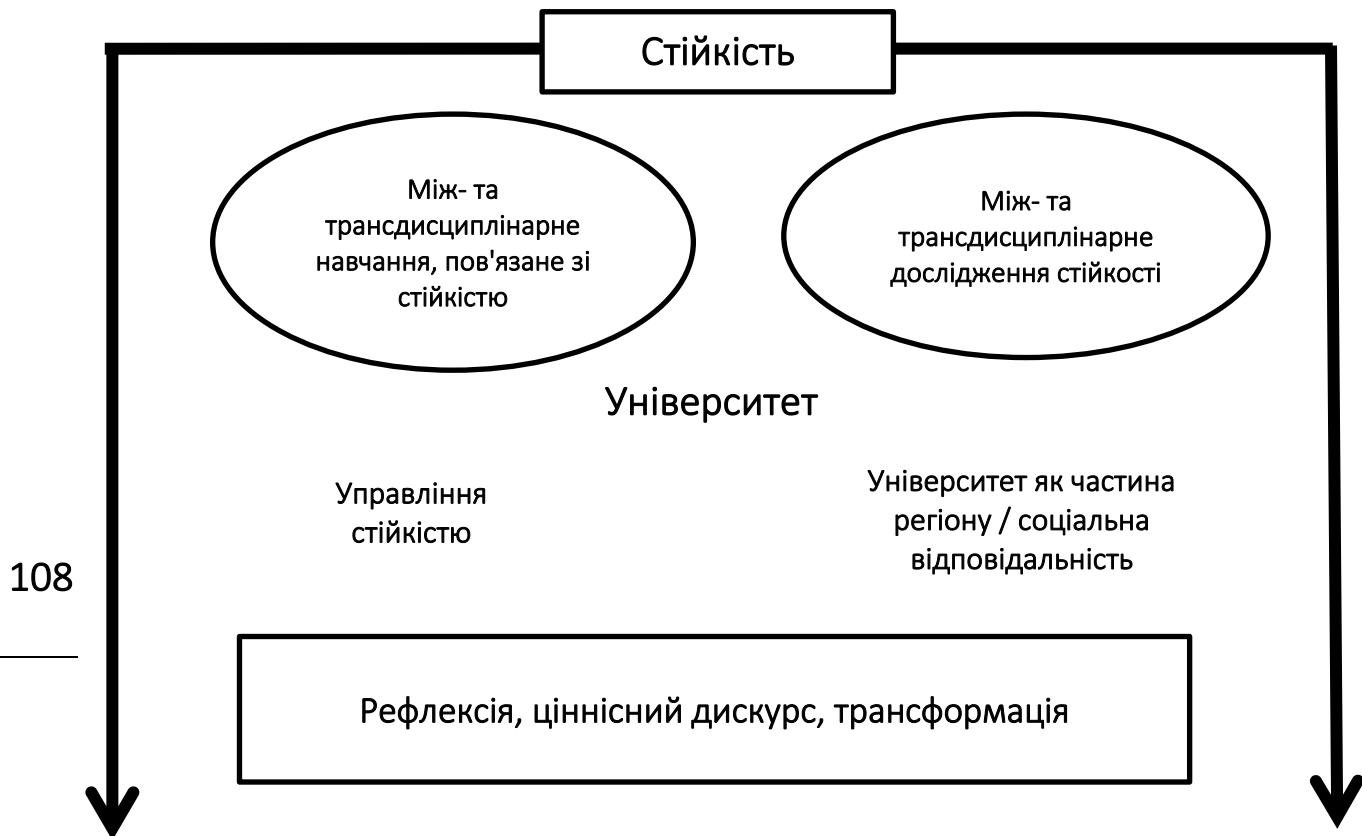


Рис. 1.

Джерело: Rieckmann M. (2016) <https://www.researchgate.net/publication/307576226>

На підставі такого аналізу відповідно до реакції на проблематику стійкого розвитку він виокремлює різні стани освіти (Таблиця 5), зокрема (1) відсутність змін, (2) освіта про стійкість (*Education about sustainability*), (3) освіта для стійкості (*Education for sustainability*) і (4) стійка освіта (*Sustainable education*) відповідно до класифікації, запропонованої проф. С. Стерлінгом¹¹¹

¹¹⁰ Rieckmann M. (2016) Higher Education for Sustainable Development – Universities and Transformative Science. Conference Paper. Free University of Bozen – Bolzano, Italy September 1–3, 2016. <https://www.researchgate.net/publication/307576226>

¹¹¹ Sterling, S. (2004) Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In P.B. Corcoran and A.E.J. Wals (Eds.): *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, Dordrecht, 47–70. <https://www.springer.com/gp/book/9781402020261>

Поетапна суспільна і освітня реакція щодо стійкості

Перехід до стійкості	Реакція	Стан стійкості	Стан освіти
1 Дуже слабкий	Заперечення, відмова або мінімальне прийняття	Відсутність змін (або ознак)	Відсутність змін (або ознак)
2 Слабкий	«Не-необхідний»	Косметичні реформи	Освіта <i>про</i> стійкість Education <i>about</i> sustainability
3 Сильний	«Необхідний»	Серйозна екологізація	Освіта <i>для</i> стійкості Education <i>for</i> sustainability
4 Дуже сильний	Перебудова або редизайн	Повне прийняття	Освіта стійкості Sustainable education

Джерело: Rieckmann M. (2016) <https://www.researchgate.net/publication/307576226>

Такий погляд на університети як важливі суб'єкти для формування майбутнього всесвітнього суспільства з точки зору стійкого розвитку «шляхом забезпечення стійкості за допомогою основних функцій освіти, досліджень і пропаганди» (Fadeeva/Mochizuki, 2010: 250)¹¹² поділяє і відстоює велика група науковців. Відповідно до цього завдання вища освіта в інтересах стійкого розвитку має сприяти розвитку таких ключових компетентностей, які дозволяють людям робити внесок у стійкий розвиток (Barth et al., 2007; Rieckmann, 2012; Wals, 2010; Wiek et al., 2011)¹¹³.

Ключові компетентності для стійкого розвитку (Sustainability Key Competencies)

Результати дослідження Delphi – дванадцять ключових компетентностей, що мають вирішальне значення для стійкого розвитку:

- Здатність до системного мислення і роботи зі складністю
- Здатність до прогностичного мислення
- Здатність до критичного мислення
- Здатність діяти справедливо і екологічно
- Здатність до співпраці в (гетерогенних) групах
- Здатність до участі в спільних діях
- Здатність до емпатії і зміни перспективи
- Здатність до міждисциплінарної роботи

¹¹² Fadeeva, Z.; Mochizuki, Y. (2010) Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity innovation and change towards sustainable development. In: Sustainability Science 5 (2), S. 249–256. https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development

¹¹³ Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430. https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf

Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In *Futures* 44 (2), 127–135. https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning

Wals, A. E. J. (2010) Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (4), 380–390. https://www.researchgate.net/publication/263372996_Mirroring_Gestaltswitching_and_transformative_social_learning_Stepping_stones_for_developing_sustainability_competence

Wiek, A.; Withycombe, L.; Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In *Sustainability Science* 6 (2), 203–218. <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>

- Компетентність в області комунікації і використання медіа
- Уміння планувати і реалізовувати інноваційні проекти
- Уміння оцінювати
- Здатність толерантно ставитися до невизначеності і розчарувань

Як розвивати компетентності з метою стійкого розвитку?

- Компетентності не можна викладати, але їх потрібно розвивати (cf. Weinert, 2001)¹¹⁴.
- Необхідні підходи до викладання та навчання, орієнтовані на навчання та сприяння розвитку компетентностей (див. Vila et al., 2012; Schaeper 2009; Barth et al., 2007)¹¹⁵.
- Університетам потрібен перехід від викладання до навчання (from teaching to learning).

У зв'язку з цим постає питання, як можна розвивати компетентності стійкості? Відповідаючи на нього, Рікманн виокремлює три групи умов такого навчання.

1. Університети повинні створити умови викладання та навчання, які сприяють:

- Самостійно організованому навчанню
- Практичному навчанню
- Активному навчанню

2. Університети мають забезпечити різні найбільш сприятливі для змісту методи викладання і навчання:

- Проектне навчання
- Сервіс-навчання (навчання в процесі надання послуг, як правило, на регіональному рівні)
- Навчання на основі досліджень
- Інтер- і трансдисциплінарне навчання

3. Університети мають забезпечити вільний простір для можливих трансформативних досліджень та розробок.

110

Ілюструючи зв'язок викладання і навчання з трансформативними дослідженнями, автор наводить приклад Курсу «Поza межами – спільне дослідження з людьми з регіону» в університеті міста Фехта¹¹⁶. Зв'язок викладання і навчання з трансформативним розвитком в університеті Фехта ілюструє Курс «Стійкий розвиток», зокрема, Проект CASE (Competencies for a sustainable socio-economic development)¹¹⁷.

Важливим напрямом освіти для стійкого розвитку регіону є Сервіс-навчання, яке залучає студентів в активне, актуальне і спільне навчання. Сервіс-навчання – це заснований в рамках семінарів і заліків освітній досвід, в якому учні беруть участь в організованому сервісному заході, який відповідає виявленим потребам спільноти, і рефлексують над сервісним заходом з метою отримати більше розуміння змісту семінару, більш широке розуміння дисципліни і підвищене почуття громадянської відповідальності (Bringle / Hatcher, 2000: 112)¹¹⁸.

¹¹⁴ Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, L.H. Salganik (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45–65; Franz E. Weinert (1999) Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

¹¹⁵ Vila, L. E., Perez, P.J., Morillas, F.G. (2012) Higher education and the development of competencies for innovation in the workplace. In *Management Decision* 50 (9), 1634–1648. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296313004098?via%3Dihub>

Schaeper, H. (2009) Development of competencies and teaching-learning arrangements in higher education: findings from Germany. In *Studies in Higher Education* 34 (6), 677–697. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cshe20>

Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430. https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf

¹¹⁶ Див.: <http://www.livingknowledge.org/projects/enrich/>

¹¹⁷ Див.: <http://www.case-ka.eu/>

¹¹⁸ Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273–290. <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

Так, курс «Стійкий розвиток у Фехті» (зимовий семестр 2014/15) передбачав:

- Сервіс-навчання / проектне навчання
- Співпрацю з екологічною громадською організацією

2 етапи:

- Теоретичний етап
- Практичний етап зі студентськими проектами (проекти: поділ відходів, регіональні продукти, велосипедна мобільність, тканинні пакети на щотижневому ринку)

Проектна робота зі сприяння стійкому розвитку у Фехті проводилася у співпраці з BUND (екологічною громадською організацією) шляхом визначення області діяльності для стійкого розвитку, визначення цільової групи і цілей комунікації. Ця робота передбачала теоретичну рефлексію, розробку концепції комунікації, практичне тестування концепції комунікації, обговорення результатів, презентацію результатів, звіт і фінансування.

Літній семестр 2016 передбачав:

- Курс на основі проектів «Стійкий розвиток в регіоні, Oldenburger Münsterland: Рішення проблем за допомогою інноваційних проектів».
- Підприємництво, орієнтоване на стійкий розвиток, визначення творців змін і стійкі стартапи: проекти зі сприяння стійкому розвитку.
- Використання платформи YooWeeDoo-ChangeMaker¹¹⁹; внесок учасників з регіону (екологічна громадська організація, фермерська асоціація, загальна економічна група тощо).

На основі досвіду викладання Курсу «Стійкий розвиток у Фехті» були зроблені наступні висновки:

- Імплементация сервісних проектів цікава і мотивує студентів
- Потрібні реальні і адекватні завдання
- Для розвитку якісного сервісу студенти потребують керівництва з боку партнерів
- Рефлексія має вирішальне значення: індивідуальна рефлексія над співпрацею і процесом

навчання

111

Висновки дослідження трансформативного навчання в Університеті Фехти

- Вища освіта для стійкого розвитку є ключовим фактором змін трансформативного рівня.
- Основним завданням вищої освіти має стати розвиток компетентностей для стійкого розвитку суспільства
- Навчання на основі наукових досліджень та сервісне навчання можуть стати механізмом трансформативних досліджень та розробок (пов'язування навчально-методичних процесів з дослідженнями та розробками).
- Університети мають зробити свій внесок в діалог науки і суспільства і в його трансформацію на місцевому рівні (залучення партнерів з громадянського суспільства в трансформативні дослідження і розробки).
- Процес трансформативного навчання і викладання для стійкого розвитку потребує відповідних якісних посібників та інших методичних матеріалів.
- Трансформативне навчання, викладання і дослідження потребують надійних партнерів – представників бізнесу та громадських організацій.

¹¹⁹ Див.: <http://www.yooweedoo.org/lernprogramm>

Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в Освіті для стійкого розвитку?

Так ставить питання і закликає до дії SAGUF (Швейцарське Наукове Товариство Досліджень Навколишнього Середовища і Екології)¹²⁰. Для досягнення стійкого розвитку необхідна фундаментальна трансформація способу життя і економічних моделей розвитку суспільства, як це в даний час запропоновано в Цілях Стійкого Розвитку ООН. Освіта була покликана підтримати таку трансформацію (WBGU, 2011)¹²¹. Декада Освіти для Стійкого Розвитку (ESD) ООН в період з 2005 по 2014 рік підтвердила, що ESD може дозволити нам «конструктивно і креативно вирішувати сьгоднішні і майбутні глобальні проблеми і створювати більш стійке і життєдатне суспільство»¹²². Поява в останні два десятиліття численних ініціатив в області Освіти для стійкого розвитку (ESD) є свідченням важливості включення стійкого розвитку в програми навчання.

Тим не менш, до цих пір ще не ясно, чи є Освіта для стійкого розвитку (ESD) панацеєю від хвороб цього світу чи вона сама є частиною цієї проблеми. Критики вважають, що Освіта для стійкого розвитку стала жертвою утилітарних і неоліберальних дискурсів, в яких домінує парадигма зростання, а єдиною цінністю природи є її використання для людей (див., Наприклад, Huckle and Wals, 2015)¹²³. Навпаки, співчуваючі спостерігачі і практики стверджують, що подолання існуючих перешкод і подальший розвиток Освіти для стійкого розвитку (ESD) вимагають нових шляхів викладання і навчання¹²⁴. Це засновано на розумінні того, що нам потрібно **трансформативне** навчання, а не тільки «конформативне» і «реформативне» навчання (Sterling and Thomas)¹²⁵, що представляє собою виклик освітній політиці на всіх рівнях.

Чи здатна вища (академічна, професійна і безперервна) освіта сприяти такому навчанню для змін? Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в Освіті для стійкого розвитку (ESD)? Робоча Група з Освіти для стійкого розвитку Швейцарського Наукового Товариства Досліджень Навколишнього Середовища і Екології (SAGUF) висловила свою думку про відносини між трансформативним навчанням і вищою освітою у галузі стійкого розвитку та ідентифікувала умови, які можуть допомогти прискорити нинішній прогрес. Її основний меседж полягає у тому, що Освіта для стійкого розвитку (ESD) має будуватися на трансформативному навчанні, а також що потрібно приділити більш пильну увагу теорії і практиці трансформативного навчання і критиці того соціального і нормативного контексту, в якому має місце таке навчання¹²⁶.

Трансформативне навчання є формою навчання третього порядку, який передбачає зміну парадигми, яка запускається станом лімінальності (проміжним станом невизначеності або дезорієнтації)¹²⁷ з елементами руйнування або відновлення¹²⁸, про що ми писали в статті до журналу «Філософія освіти. Philosophy of Education»¹²⁹. Це призводить до досвіду розгляду нашого світогляду, а не погляду на світ крізь лінзи нашого світогляду, так що ми можемо бути більш відкритими до інших поглядів і можливостей і спиратися на них, як

¹²⁰ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹²¹ WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) World in transition. A social contract for sustainability. Berlin: WBGU. https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability

¹²² UNESCO (2017) One planet, one ocean. <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).

¹²³ Huckle, J., Wals A.E. (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21/3, 491–505. https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_as_usual_in_the_end

¹²⁴ Tilbury, D. (2011) Education for sustainable development. An expert review of processes and learning. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://www.researchgate.net/publication/255963640_Tilbury_D_2011_'Education_for_Sustainable_Development_An_Expert_Review_of_Processes_and_Learning'_Paris_UNESCO_Available_in_Spanish_French_and_EnglishED-2010WS46

¹²⁵ Sterling, S., Thomas I. (2006) Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal Innovation and Sustainable Development*, 1/4, 349 – 370. <https://ideas.repec.org/a/ids/ijsde/v1y2006i4p349-370.html>

¹²⁶ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹²⁷ Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education*, 67/2, 199 – 217. <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

¹²⁸ Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54/2, 121–139. https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download

¹²⁹ Горбунова Л. (2017) Самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2 (21), 71-96. <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/11>

пише Стерлінг (Sterling)¹³⁰. Навпаки, навчання першого порядку пов'язано з відтворенням знань і з тим, щоб «робити щось краще, ніж було», а навчання другого порядку – з критичної рефлексією і з тим, щоб «робити те, що є кращим», що є відображенням диференціації, яку Стерлінг проводить між конформативним, реформативним і трансформативним рівнями навчання.

Підхід Мезіроу до трансформативного навчання був видозмінений внаслідок реакції на його надмірну орієнтацію на індивіда і внаслідок вступу в діалог з Освітою для стійкого розвитку (ESD). Згідно Брукфілду (Brookfield)¹³¹, трансформативне навчання має спонукати до рефлексії над переважаючими відносинами влади і дискурсу, особливо з урахуванням ціннісних орієнтацій сучасного капіталізму.

Отже, в той час як трансформативне навчання часто представляють як спосіб зміни індивіда (хоча і як частини суспільства), трансформація для стійкого розвитку (SD) чітко вимагає суспільних змін. Як наслідок, ми ніколи не повинні залишати поза увагою взаємодію між зміною індивіда і суспільними змінами, оскільки не може бути трансформації суспільства без трансформації індивіда. Мається на увазі, що будь-яка трансформація цінностей індивіда може привести до відповідного зсуву цінностей певної групи.

Чи здатне просування трансформативного навчання, в кінцевому рахунку, дати щось більше, ніж якісну освіту? Робоча Група з Освіти для стійкого розвитку (ESD) Швейцарського Наукового Товариства Досліджень Навколишнього Середовища і Екології (SAGUF)¹³² стверджує, що здатне, оскільки контекст Освіти-ESD додає до трансформативного навчання взаємопосилючі відносини, орієнтацію на цілі і цінності, а також певну соціальну і конструктивістську концепцію навчання. Освіта-ESD спрямована на колективне усвідомлення необхідності участі в конкретних суспільних діях та ініціативах. Таким чином, трансформативне навчання для стійкого розвитку (SD) є інтегративним, рефлексивним і заснованим на участі¹³³, і вимагає для навчального процесу підтримуючого підходу і безпечного простору. Цінності стійкого розвитку (SD) мають постійно обговорюватися знову і знову, що робить викладання і навчання надзвичайно складними. Сприяння трансформативному навчанню у закладах вищої освіти вимагає інституційних змін і гармонійного поєднання лімінальності і дійсно трансформативного середовища освіти і навчання.

Як показала проведена оцінка стійкого розвитку (SD) в університетах Швейцарії, відбувається певний прогрес у трансформації середовища навчання¹³⁴. Наприклад, тренінги в Університеті Берна допомагають вчителям усвідомити, що їх розуміння науки можна безпечно зв'язати зі стійким розвитком (SD), без втрати об'єктивності¹³⁵. У курсах вищої професійної освіти, підготовчі курси, призначені для педагогів для дорослих, просувають стійкий розвиток і трансформативне навчання вже протягом декількох років (WWF2015)¹³⁶.

Проте, вища освіта Швейцарії, за оцінками SAGUF, все ще далека від того, щоб дозволити студентам і дослідникам стати агентами змін для стійкого розвитку (SD). Більшість навчальних програм зі стійкого розвитку (SD) і умов для Освіти для стійкого розвитку (ESD) є традиційними, що віддають пріоритет знанням перед компетентностями, а компетентностям перед співпрацею (див., Наприклад, Wilhelm et al., 2015)¹³⁷. Що стосується стійкого розвитку, то тут прогрес є скоріше косметичним, ніж трансформативним, хоча деякі університети приступили до створення можливостей для змін.

¹³⁰ Sterling, S. (2011) Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33.

¹³¹ Brookfield, S.D. (2000) Transformative learning as ideology critique. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Edited by J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass, 125–148. <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>

¹³² Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹³³ Singer-Brodowski, M. (2016) Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39/1, 13–17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf

¹³⁴ Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2017) Sustainable Development at Universities Programme: Abschlussbericht. Swiss Academies Communications 12/1. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. <http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Publikationen/Swiss-Academies-Communications.html>

¹³⁵ Herweg, K. et al. (2017) Integrating sustainable development into higher education. Guidelines with in-depth modules for the University of Bern. Foundations. Bern: Bern Open Publishing (BOP). https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf

¹³⁶ WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie. Unpublished report. Bern: WWF https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEwAcO1KDJuozymeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSRe83iLkEfo-N3fie9GehBoC_EwQAvD_BwE

¹³⁷ Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung. *GAIA* 24/1, 70–72. https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbildung

Для прискорення прогресу група SAGUF виділяє ряд ключових умов¹³⁸:

1. Освіта для стійкого розвитку (ESD) має будуватися на трансформативному навчанні і чітко включати в себе критичну рефлексію над цілями і цінностями. На всіх рівнях мають бути ретельно вивчені відносини влади, оскільки вони лежать в основі нестійкості більшості економічних систем. У той же час трансформативне навчання має бути використано не з метою інструменталізації учнів, а з метою оснащення їх для автономно критичної дії.

2. Трансформативне навчання має охоплювати критичну рефлексію над соціальним контекстом, що включає в себе середовище освіти, оскільки як предмет владних відносин воно піддається інституційному регулюванню. Глобальна Програма Дій ЮНЕСКО¹³⁹ визначає «трансформацію середовища навчання» у якості одного з п'яти пріоритетних напрямків діяльності.

3. Трансформативне навчання має відбуватися з урахуванням складності стану лімінальності. Педагоги мають володіти компетентностями, необхідними для розпізнавання та супроводження гострих моментів навчання, оцінки ризиків розчарування і припинення навчання, допомоги учням у подоланні проміжного стану і для сприяння реконструкції і засвоєння смислових перспектив стійкого розвитку¹⁴⁰.

4. Не може бути трансформативного навчання без трансформативного викладання, яке має включати в себе серед іншого елементи опори на особистий досвід; між- і трансдисциплінарність¹⁴¹; обладнання, що сприяє навчанню; самоорганізоване оволодіння знаннями, цінностями і емоціями; лабораторії життя. Необхідно також змінити ролі. Вчителі мають брати на себе роль тренерів, фасилітаторів навчання і самих студентів, але також і перебувати між студентами і вчителями. Система компетентностей ESD UNECE (UNECE ESD Competence Framework, 2011)¹⁴² називає те, що необхідно педагогам для викладання стійкого розвитку: холистичні підходи, передбачення змін і досягнення трансформації.

5. Трансформативне навчання не може відбуватися без трансформативного лідерства (лідери змін). Хоча трансформативне лідерство є поширеним серед багатьох акторів, компетентності та знання в області трансформації для стійкого розвитку в основному відсутні. При тому, що політика Освіти для стійкого розвитку (ESD) у сфері вищої освіти існує в усій Європі, професійне навчання для розвитку інституційного лідерства та компетентностей для трансформативної освіти проводиться рідко¹⁴³.

¹³⁸ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹³⁹ UNESCO (2014) UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

¹⁴⁰ Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education* 67/2, 199 – 217. <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

¹⁴¹ Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures* 65, 185 – 194. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39938>

¹⁴² UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) Learning for the future. Competences in education for sustainable development. Geneva: UNECE. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20EN.pdf

¹⁴³ Mulà, I. (2017) Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18/5, 798 – 820. https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ESD_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download

Висновки

В контексті прояснення спекулятивного переродження капіталізму та втрати ним свого потенціалу розвитку, і, таким чином, суспільного розчарування в лінійних моделях стійкого розвитку, побудованих в парадигмі економічного «зростання», відбулося поєднання концептів «стійкого розвитку» і «трансформативного навчання» в межах нового бачення освіти як сфери і способу становлення людини, пристосованої жити у світі нестабільності, невизначеності, складності і контингентності. Внаслідок такого поєднання сформувався нове бачення стійкого розвитку суспільства як збалансованого і самопідтримуючого розвитку суспільства, що розвивається як глобальне громадянство, а трансформативне навчання, отримуючи суспільний запит і відповідаючи на цю потребу, набуває вже не індивідуального, а загальносуспільного значення, пропонуючи способи докорінної зміни нашого способу мислення, зміни парадигми життя і на цій підставі зміни нашого способу дії.

Внаслідок сформувався концепт і практичний феномен Освіти для стійкого розвитку (ESD), яка поєднує когнітивні і коннективні (комунікативні) складові навчально-виховного процесу, акцентує на особистісних і емоційних якостях людини, на відносинах і цінностях, що потребує між- і трансдисциплінарних підходів і робить її відмінною від традиційних дисциплінарних контекстів, де акцент робиться на змісті і навичках або так званому «професіоналізмі», яких потребує лише ринок праці.

В рамках раціонального дискурсу, що відбувається в міжнародній освітній спільноті, сформувався жвавий інтерес до концептуальної конгруентності, яка існує між Освітою-ESD і трансформативною освітою, відмічається те, що цілі ESD і трансформативного навчання тісно пов'язані, особливо в афективній області, а стійкий розвиток в програмі навчання може запропонувати простір для того, щоб відбулося трансформативне навчання.

Незважаючи на те, що інтерес до з'єднання Освіти для стійкого розвитку (ESD) і трансформативного навчання явно зростає, все ще відносно мало досліджень, які аналізують вже існуючий досвід, конкретні моделі і стратегії втілення їх в програму навчання, що пояснюється майже повною відсутністю обов'язкових програм трансформативного навчання, за винятком спеціалізованих центрів (таких як Коледж Шумахера), відсутністю відповідної кваліфікації викладачів, складністю і ризикованістю самого процесу трансформативного навчання.

115

Незважаючи на загальне розуміння природи педагогічних підходів, які сприяють «глибокому навчанню», або «поглибленому навчанню» (deep learning, deeper learning), педагоги-практики насторожено ставляться до сприяння трансформації за рамками професійної сфери, а студенти більш схильні до набуття трансформативного досвіду за рамками формальної навчальної програми. Але є ознаки того, що все ж таки університети мають потенціал трансформації для стійкого розвитку, який в даний час ще не реалізований. Незважаючи на широко поширене розуміння педагогічних інновацій і проблем стійкого розвитку, суттєвою перешкодою для запровадження трансформативного навчання в університетах сьогодні є слабка поінформованість про теорію трансформативного навчання або про її зв'язки зі стійким розвитком.

Студенти університетів, як і викладачі, на сьогодні безпосередньо не знайомі з концептом трансформативного навчання, і в цілому не розглядають своє університетське життя як контекст для трансформації. Однак вони, як правило, знайомі з поняттям стійкого розвитку, хоч і не усвідомлюють його новий зміст у парадигмі нестабільності, невизначеності і складності.

Університети мають значний потенціал для подальшого зміцнення зв'язків між різними дисциплінами і стійким розвитком, а також для сприяння впровадженню активної і експериментальної педагогіки, пов'язаної з тематикою стійкого розвитку.

Потенціал для трансформації можна збільшити за рахунок зростання уваги до інтернаціоналізації у вищій освіті, як про це свідчить досвід ключової ролі міжнародних польових робіт. Це можна зробити за допомогою підходів, які заохочують міжкультурне співробітництво.

Постійним бар'єром на шляху розвитку трансформативного навчання в навчальній програмі є широко поширена стурбованість студентів і викладачів щодо начебто примусового переконання, пропаганди і індоктринації цінностей стійкого розвитку. Ці побоювання є відображенням помилкових поглядів на освітню діяльність, яка ніколи не може бути вільною від цінностей, і які продовжують діяти як консервативна сила, що перешкоджає трансформації самої навчальної програми.

Досвід формальної освіти розширює можливості для зміни бачення стійкого розвитку за допомогою інтерактивної, експериментальної педагогіки. Однак найчастіше трансформативний досвід має місце не у

відповідь на цілеспрямовано розроблену програму, а в процесі життя за рамками формальних програм в різних точках простору і часу під час навчання студентів в університеті.

Нездатність інтегрувати неформальну і формальну програми навчання зменшує можливості для трансформації. Якщо зміна смислової перспективи розглядається як важлива складова Освіти для стійкого розвитку (ESD) у вищій освіті, то необхідно більше уваги приділити всьому студентському досвіду, визнавши, що основні характеристики зміни перспективи включають в себе контекст, значущі соціальні відносини і зв'язок професійного і особистісного досвіду.

Як показали дослідження альтернативних екологічних закладів освіти (Коледж Шумахера), життя спільноти глибоко впливає на «трансформативний потенціал учасників» навчання; розмір і динаміка групи були головними для досвіду тих учнів, які описали своє навчання як трансформативне; управління динамікою групи і визначення розміру групи є складним і важливим аспектом розробки програми навчання.

Трансформативне навчання у закладах альтернативної освіти в основному характеризується різноманітністю педагогів. Наприклад, педагогічну ситуацію в Коледжі Шумахера можна охарактеризувати в цілому як мультимодальну із застосуванням інноваційних методик викладання і розвитку особистості.

Трансформативне навчання може привести викладачів на територію, яку можна назвати «ризикованою», що часто вимагає емоційної чесності, сміливості для того, щоб зробити крок у невідоме і в «простір емерджентності», а також особистісної підтримки в рамках програми навчання. Це вимагає високої професійності і певної морально-ціннісної позиції.

Як показали дослідження взаємовідносин між Коледжем Шумахера і Плімутським університетом, сьогодні має місце певна конвергенція між двома областями вищої освіти (альтернативною як маргінальною і мейнстрімом). Відмінності між радикальною і домінуючою освітою стираються зростаючою стандартизацією в рамках маргінального сектора, в той час як те, що було маргінальним, турбота про стійкість, така як порядок денний Освіти для стійкого розвитку, набувають визнання у вищій освіті, поряд із інтересом до інноваційної педагогіки викладання і навчання, які вища освіта може взяти на озброєння більш централізовано за рахунок розширення такого партнерства.

В ідеалі трансформативне навчання вимагає реакції всієї системи освіти, розуміння цінності колективного, спільного проектного і дослідницького підходу до розробки та методології навчання: наскільки це можливо в умовах мейнстріму залишається важливим, але відкритим питанням, а тим більше, наскільки це є можливим для України.

Реформування освіти в Україні має базуватися на усвідомленні того, що вища освіта для стійкого розвитку є ключовим фактором змін трансформативного рівня.

Основним завданням вищої освіти має стати розвиток компетентностей для стійкого розвитку суспільства. Навчання на основі наукових досліджень та сервіс- навчання можуть стати механізмом трансформативних досліджень та розробок (пов'язування навчально-методичних процесів з дослідженнями та розробками).

Університети, згідно своєї третьої місії, мають зробити свій внесок в діалог науки і суспільства і в його трансформацію на місцевому рівні (залучення партнерів з громадянського суспільства в трансформативні дослідження і розробки).

Процес трансформативного навчання і викладання для стійкого розвитку потребує відповідних якісних посібників та інших методичних матеріалів. Трансформативне навчання, викладання і дослідження потребують надійних партнерів – представників бізнесу та громадських організацій.

На сьогодні для української освіти актуальним завданням є просвітництво щодо Освіти для стійкого розвитку (ESD) на основі трансформативного навчання та певний простір свободи для креативності та емерджентності як умови бути релевантною в добу складності і невизначеності та для виходу на більш високий рівень розвитку. Одним із перших кроків на цьому шляху має бути реформування вищої педагогічної освіти з метою підготовки педагогів вищої школи з компетентностями, необхідними для ESD на основі трансформативного підходу.

Список використаних джерел

1. Горбунова Л.С. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики. Суми: Університетська книга.
2. Горбунова Л. (2017) самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2 (21), 71-96. <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/11>
3. Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2017) Sustainable Development at Universities Programme: Abschlussbericht. Swiss Academies Communications 12/1. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. <http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Publikationen/Swiss-Academies-Communications.html>
4. Apple, M. W. (1996) Cultural Politics and Education (Buckingham, UK: Open University Press). [https://books.google.com.ua/books/about/Cultural Politics and Education.html?id=afbmACvBblMC&source=kp_cover&redir_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/Cultural+Politics+and+Education.html?id=afbmACvBblMC&source=kp_cover&redir_esc=y)
5. Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.
6. Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures* 65, 185–194. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39938>
7. Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>
8. Barnett, R. (1990) The Idea of Higher Education. Society for Research into Higher Education: London. <https://www.amazon.com/Idea-Higher-Education-Society-Research/dp/0335094201>
9. Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430; https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf
10. Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler. <http://ejci.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>
11. Bawden, R. (1997) Leadership for Systemic Development. In *Centre for Systemic Development. In Resource Manual for Leadership and Change; University of Western Sydney: Hawkesbury, Australia.*
12. Bekir S. G.; Wiley, D. A. (2007) Instructional Technology and Objectification. *Canadian Journal of Learning and Technology. Volume 33(3)*. <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/159/151>
13. Biglan, A., (1973) The characteristics of subject matter in academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. https://www.researchgate.net/publication/232441743_The_Characteristics_of_Subject_Matter_in_Different_Academic_Areas
14. Blake, J .; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.* 2011, 17. https://www.researchgate.net/publication/254251282_Tensions_and_transitions_Effecting_change_towards_sustainability_at_a_mainstream_university_through_staff_living_and
15. Blake J.; Sterling S.; Goodson I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. www.mdpi.com/journal/sustainability
16. Blewitt, J. (2013) Efs: contesting the market model of higher education. In *The Sustainable University. London: Routledge.* 51-70. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203101780/chapters/10.4324/9780203101780-14>
17. Breiting, S. (2000) Sustainable development, environmental education and action competence. *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. B. Jensen, Schnack, K. and Simovska, V. Copenhagen, The Danish University of Education, 151-165.
18. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 71, 273–290. <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

19. Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers*, OU press. Buckingham. https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&_id=1586078952110&versionId=15515997+239128973
20. Brookfield, S.D. (2000) Transformative learning as ideology critique. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Edited by J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass. 125 –148. <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>
21. Brundtland Report (1987) *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*, United Nations. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
22. Castells, M. (2001) Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller et. al. (eds) *Challenges of globalization. South African debates with Manuel Castells*, Cape Town: Maskew Miller Longman, 206-223. http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf
23. Christian, D.L. (2007) *Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community*; New Society Publishers: British Columbia, Canada. <http://oasisdesign.net/community/>
24. Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers'_beliefs
25. Cotton, D.R.E, Warren, M.F., Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007) Sustainable Development, Higher Education and Pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research* 13 (5), 579-597. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>
26. Cotton, D.R.E & Winter J (2010) It's not just bits of paper and light bulbs: sustainability pedagogies. In Jones P; Selby D; Sterling S (ed.) *Sustainability Education Earthscan / James & James*, 39 – 54. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781849776516/chapters/10.4324/9781849776516-11>
27. Cotton, D.R.E and Alcock, I. (2012) Commitment to environmental sustainability in the UK student population. *Studies in Higher Education* 38 (10), 1457-1471. https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population
28. Cranton, P (2006) 2nd Ed, *Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. <https://www.amazon.com/Understanding-Promoting-Transformative-Learning-Educators/dp/0787976687>
29. Denzin, N.; Lincoln, Y. (2000) *Handbook of Qualitative Research*; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>
30. Drayson, R.; Bone, E.; Agombar, J. *Student Attitudes Towards and Skills for Sustainable Development: A report for the Higher Education Academy*. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student_attitudes_towards_and_skills_for_sustainable_development.pdf
31. Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-111.
32. Environmental Audit Committee (2005) *Environmental Audit Fifth Report*. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>
33. Fadeeva, Z.; Mochizuki, Y. (2010) Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity innovation and change towards sustainable development. *Sustainability Science* 5 (2), 249–256. https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development
34. Forsyth, D.R. (2010) *Group Dynamics*, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>
35. Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth, UK. <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>
36. Global Universities Network for Innovation (GUNI) (2013) *Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*. <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-educations-commitment-to-sustainability-from-understanding-to-action> (accessed on 29 November 2013).
37. Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>

38. Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *Geogr. High. Educ.*, 37, 1–20. https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_Colleg
39. Harich, J. (2010) Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem, *System Dynamics Review*. <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>
40. HEA (2014) Internationalising the Curriculum. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf
41. Heron, J.; Reason, P. (2001) The practice of co-operative inquiry. In *Handbook of Action Research-Participative Practice and Enquiry*; Reason, P., Bradbury, H., Eds.; Sage Publications: London, UK. <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
42. Herweg, K. et al. (2017) Integrating sustainable development into higher education. Guidelines with in-depth modules for the University of Bern. Foundations. Bern: Bern Open Publishing (BOP). https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf
43. Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research Vol 14. No 4*, 435-454. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>
44. Huckle, J., A.E. Wals (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research 21/3*, 491– 505. https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_as_usual_in_the_end
45. Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. <http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>
46. Jackson, T. (2005) Motivating Sustainable Consumption. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf
47. Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (2010) Sustainability education: Perspectives and practice across Higher Education. Earthscan: London. <https://www.amazon.com/Sustainability-Education-Perspectives-Practice-across/dp/1844078787>
48. Kasl, E.; Elias, D. (2000) Creating New Habits of Mind in Small Groups. In *Learning as Transformation*; Mezirow, J., Ed.; Jossey-Boss: San Francisco, CA, USA, 2000, 229-252. <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>
49. Kitchener, K. S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development, V 26, No 4*, 222-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>
50. Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education 67/2*, 199 – 217. <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>
51. Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly 54/2*, 121–139. https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download
52. Leicht, A.; Heiss, J.; Byun, W. J. (eds) (2018) Issues and trends in Education for Sustainable Development, UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261445>
53. Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London. Sage. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>
54. Lucas, B. (1999) With brains in mind, *Times Higher Education Supplement, 9 July*, 29-30. <http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>
55. Mc’Gonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U
56. Mezirow, J. (1978) Perspective transformation. *Adult Education, vol.28, No.2*, 100-110. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexix455qit3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexix455qit3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=1341775)
57. Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, Vol 74*, 5-12. <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

58. Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, P. 7. <https://www.amazon.com/Learning-Transformation-Critical-Perspectives-Progress/dp/0787948454>
59. 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, 76-91. https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability
60. 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. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
61. Morrell, A.; O'Connor, M. (2002) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*; O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M., Eds.; Palgrave Macmillan: New York, NY, USA. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
62. Mulà, I. (2017) Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18/5, 798 – 820. https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ES_D_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download
63. Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>
64. O'Sullivan, E., A. Morrell (Eds). (2002) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
65. Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.* , 65, 461–470. <http://www.tellus.org/publications/files/Higher%20Education%20in%20an%20Unsettled%20Century.pdf>
66. Reason, P. (1995) Participation: consciousness and constitutions. In *Paper for American Academy of Management Conference, May 3-6 1995, CARPP, University of Bath*, 3.
67. Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In *Futures* 44 (2), 127–135; https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning
68. Rieckmann M. (2016) Higher Education for Sustainable Development – Universities and Transformative Science. In *Conference Paper: September 2016 Free University of Bozen – Bolzano, Italy September 1–3, 2016*. <https://www.researchgate.net/publication/307576226>
70. Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. The Deakin Griffith Environmental Education Project. Deakin University. <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>
71. Robson, C. (1993) *Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*; Blackwell: Oxford, UK. <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>
72. Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum. *Curr. J.*, 24, 1–23.
73. Sagan, O. (2008) Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, Vol.6, No.3, 173-186. <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>
74. Schumacher College. <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).
75. *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, 12. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>
76. Schaeper, H. (2009) Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education* 34 (6), 677–697; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=csh20>
77. Shepherd, K. (2008) Higher Education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9, No.1, 68-86.

https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher_education_for_sustainability_seeking_affective_learning_outcomes.pdf

78. Silverman, D. (2005) *Doing Qualitative Research*, 2nd ed, Sage, London. https://www.researchgate.net/publication/279187183_Doing_Qualitative_Research_A_Practical

79. Singer-Brodowski, M. (2016) Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39/1, 13 – 17. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf

80. Spendlove, D. (2007) A conceptualisation of emotion within art and design education: a creative, learning and product-orientated triadic schema. *International Journal of Art & Design Education*, Vol.26, No.2, 155–166. https://www.academia.edu/4605644/A_Conceptualisation_of_Emotion_within_Art_and_Design_Education_A_Creative_Learning_and_Product-Orientated_Triadic_Schema

81. Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

82. Sterling, S. (2004) *Linking Thinking: Report for the WWF*. http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking

83. Sterling, S. (2004) Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In P.B. Corcoran and A.E.J. Wals (Eds.): *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, Dordrecht, 47-70. <https://www.springer.com/gp/book/9781402020261>

84. Sterling, S., Thomas, I. (2006) Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal Innovation and Sustainable Development* 1/4, 349 – 370. <https://ideas.repec.org/a/ids/ijsde/v1y2006i4p349-370.html>

85. Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33. https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

86. Sterling, S. (2012) *The future fit framework – an introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE*. York: Higher Education Academy. https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future_Fit_Framework.pdf

87. Steuer, N.; Marks, N. (2008) *University Challenge: Towards a Well-Being Approach to Quality in Higher Education*; New Economics Foundation: London, UK, 12.

88. Sustainable development in higher education: 2008 update to strategic statement and action plan. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_03/ (accessed on 14 July 2012).

89. Taylor, E. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, Vol 26 No 2, 173-191. <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-update-of-transformative-learning-theory-a-critical-review-of->

90. Taylor, E. & Cranton, P. (2012) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jon Wiley and Sons: San Francisco. <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Transformative+Learning%3A+Theory%2C+Research%2C+and+Practice-p-9780470590720>

91. Thomas, I. (2009) Problem-Based Learning in Universities: Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education and Problem based learning in universities. *Journal of Transformative Education* Vol 7, No 3, 245-264. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344610385753>

92. Tilbury, D. (2011) *Education for sustainable development. An expert review of processes and learning*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). https://www.researchgate.net/publication/255963640_Tilbury_D_2011_'Education_for_Sustainable_Development_An_Expert_Review_of_Processes_and_Learning'_Paris_UNESCO_Available_in_Spanish_French_and_EnglishED-2010WS46

93. Tilbury, D. (2013) Another world is desirable: A global rebooting of higher education for sustainable development. In *The Sustainable University -Progress and Prospects*; Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 71–85.

94. *The Sustainable University-Progress and Prospects* (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna; H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2–316.

95. Transformative Learning: Q&A with Patricia Cranton. <http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/transformative-learning-qa-with-patriciacranton/>
96. Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching*, Routledge: London and New York. <https://www.amazon.co.uk/Critical-Incidents-Teaching-Routledge-Education/dp/041568627X>
97. UNESCO (2014) *Shaping the Future We Want: UN Decade for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf> (accessed 28 January 2017).
98. UNESCO (2014) *UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>
99. UNESCO (2014) *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. Okayama, Japan: UNESCO. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5859Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf
100. UNESCO (2017) *One planet, one ocean*. <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).
101. UNESCO. *International Implementation Scheme (IIS) for the DESD*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
102. UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*. Geneva: UNECE. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20EN.pdf
103. United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. *Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing*. http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP_Report_web_final.pdf
104. United Nations (2015) *2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals*. www.un.org/sustainabledevelopment
105. United Nations (2015) *The Millennium Development Goals Report, 2015*. New York: United Nations. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
106. United Nations World Summit (2005) *2005 World Summit Outcome*. www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/60/1
107. Vila, L. E., Perez, P.J., Morillas, F.G. (2012) Higher education and the development of competencies for innovation in the workplace. In *Management Decision* 50 (9), 1634–1648. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296313004098?via%3Dihub>
108. Wals, A. E. J. (2010) Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (4), 380–390. https://www.researchgate.net/publication/263372996_Mirroring_Gestaltswitching_and_transformative_social_learning_Stepping_stones_for_developing_sustainability_competence
109. WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) *World in transition. A social contract for sustainability*. Berlin: WBGU. https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability
110. Weinert F. E. (1999) *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence* Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>
111. Weinert, F. E. (2001) *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In D. S. Rychen, L.H. Salganik (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45–65.
112. Weiss, R. (2000) *Brain –Based Learning. Training and Development. July 2000*, 20-24. https://www.researchgate.net/publication/291482824_Brain-Based_Learning
113. Wenglinsky, H. (2005) *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*; Teachers College Press: New York, NY, USA. <https://www.tcpspress.com/using-technology-wisely-9780807745830>
114. Westwood, P.S. (2008) *What Teachers Need to Know about Teaching Methods*; ACER Press: Victoria, Australia. <https://trove.nla.gov.au/work/33648360?selectedversion=NBD42890220>
115. Wiek, A.; Withycombe, L.; Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In *Sustainability Science* 6 (2), 203–218. <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>
116. Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) *Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung*. *GAIA* 24/1, 70 – 72. https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbildung

117. Winter J, Cotton D & Grant V (2012) Experiencing transformation: A student Perspective. In *Sustainable Development at Universities: New Horizons Frankfurt: Peter Lang*, 85 – 97.
<https://www.peterlang.com/view/title/14536>
118. Winter J, Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783 –796.
https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education
119. Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development. Volume 9. No 3-4*, 303-320.
<https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>
120. WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie.Unpublished report. Bern: WWF
https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiWAcO1KDJoJzYmeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSRe83iLkEfO-N3fie9GehBoC_EwQAvD_BWE

Розділ V. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку:
проблема якості

Сергій Курбатов,
доктор філософських наук,
головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8929-7562>

Анотація. Даний розділ присвячено аналізу інтернаціоналізації вищої освіти та відповідного забезпечення її якості у контексті ідей сталого розвитку. Зроблено спробу з'ясувати, як інтернаціоналізація впливає, визначає та трансформує процеси забезпечення якості освіти через розробку та імплементацію відповідних стратегій у контексті підходів сталого розвитку. Програмні документи, у першу чергу, резолюція ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року», прийнята 25 вересня 2015 року, формують стратегічне бачення відповідного розвитку, яке ми класифікуємо як «інтернаціоналізація згори». При цьому інтернаціоналізація не сприймається незаперечно позитивно, а тлумачиться і у критичному ключі, включаючи розгляд викликів та загроз, які вона несе вітчизняній системі вищої освіти, особливо її соціально-гуманітарному компоненту, що повинно бути врахованим при розробці та вдосконаленні існуючих стратегій інтернаціоналізації. При оцінці стратегії інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості вищої освіти важливим є наявність динамічних індикаторів, які дозволяють оцінювати відповідні процеси з точки зору інституційного розвитку закладів вищої освіти та ефективної реалізації їхньої місії. Серед міжнародних механізмів забезпечення якості вищої освіти особливий акцент зроблено на міжнародні університетські рейтинги, які відіграють роль як неформальних інструментів оцінювання якості вищої освіти на регіональному та глобальному рівнях, так і є рушійною силою прогресивних трансформацій університетського середовища. Саме тому рейтинги органічно вписані у систему глобальної університетської освіти та виступають потужним фактором її інтернаціоналізації. Спираючись на думку, інтереси та очікування ключових споживачів освітніх послуг, університетські рейтинги виступають потужним фактором «інтернаціоналізації знизу» в процесі активного формування глобального простору вищої освіти.

В умовах XXI сторіччя вища освіта переживає глибоку кризу, яка є віддзеркаленням фундаментальної кризи сучасної цивілізації. Можливо, це – найбільш системна криза за всю історію його власного існування, за ті тисячі років розвитку європейської цивілізації, впродовж яких змінилися кілька різних історичних епох від Середньовіччя до Нового часу та нашої постмодерної сучасності. На думку Walter Rüegg, редактора чотиритомної історії університетів, яка є найбільш ґрунтовним дослідженням у цій галузі серед тих, що з'явилися впродовж останніх десятиліть, університет постає: «єдиною європейською інституцією, яка зберегла власні фундаментальні складові, а також базову соціальну роль та функції впродовж усього історичного розвитку»¹. І це, дійсно, вражаюча сталість, яке свідчить про непересічне загально цивілізаційне значення цієї інституції, її невід'ємність від історичного розвитку Європейського континенту та незаперечного впливу на розвиток глобальний. Відповідно, і періодизація історії університету, запропонована Walter Rüegg, виглядає досить оптимістично: «Перший період буде пов'язаним з виникненням та поширенням університетів в Середні віки. Другий буде характеризуватися регіональною, релігійною, науковою та академічною диверсифікацією між 1500 та 1800 роками. Третій буде зосереджений на розвитку університету як наукової та навчальної інституції до Другої світової війни. І, нарешті, четвертий має справу з безпрецедентним поширенням наукових та академічних досліджень, а також навчання після закінчення Другої світової війни»².

Але, наприкінці XX сторіччя у цьому оптимістичному сценарії трапився збій, який вкотре спростував можливість лінійних моделей прогресу у людській історії, вкотре доводячи її парадоксальну непередбачуваність. Зміни, з якими зіткнулася наша цивілізація взагалі, і університет зокрема, виявилися достатньо могутніми, щоб поставити під сумнів сталість університету та його традиційне місце в якості центру інтелектуального та культурного життя, яке університет, здавалося б, займав остаточно та безповоротно. Про те, що сучасний університет «перебуває у руїнах» одним із перших проголосив Bill Readings³, пізніше Mary Evans говорить про «смерть університетів»⁴, а Terry Eagleton – про повільне вмирання університетів⁵. Смерть публічного університету у 2017 році було проголошено у книзі «The End of College: Creating the Future of Learning and the University of Everywhere» під редакцією Susan Wright та Cris Shore⁶. На цьому песимістичному тлі питання якості вищої освіти, причому у інтернаціоналізованому, глобальному контексті, який визначається принципами сталого розвитку, постають як важливий складовий елемент відродження статусу та функціональної ефективності цієї інституції. При всій багатосторонності та, часом, амбівалентності поняття якості вищої освіти, можна впевнено констатувати потребу у необхідності її відповідності фундаментальним змінам, з якими стискається глобальна цивілізація та її європейський сегмент в останні десятиліття та важливість екстраполяції цих змін на систему вищої освіти. Ключові ж фактори змін, у цьому зв'язку, вдало класифікував Philip Altbach⁷. Це: 1) масовий характер освіти у більшості країн світу; 2) вплив на освіту інформаційних та комунікаційних технологій; 3) дебати навколо того, чи є вища освіта приватним або ж суспільним благом, у яких все більше перемагають прихильники приватної цінності освіти та 4) поява глобальної економіки знань⁸. Спробуємо розглянути окремо кожний із цих факторів.

Масовий характер вищої освіти. Починаючи з 70-х років минулого сторіччя ми можемо спостерігати стрімке зростання кількості студентів як на глобальному рівні, так і, перш за все, у найбільш розвинених країнах світу. Якщо попередній період характеризувався досить обмеженим доступом до вищої освіти, про який, на прикладі України, я писав в одній із своїх статей⁹, то тут можемо спостерігати феномен практично необмеженої

¹ A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages / ed. Hilde De Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 1992. P. 19.

² A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages / ed. Hilde De Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 1992. P. 24.

³ Readings, B. (1996). The university in ruins. Harvard University Press.

⁴ Evans, M. (2004). Killing thinking: Death of the university. Bloomsbury Publishing

⁵ Eagleton, T. (2015) The Slow Death of the University. In: The Chronicle of Higher Education, Apr. 6. <https://www.chronicle.com/article/the-slow-death-of-the-university/>

⁶ Wright, S., & Shore, C. (Eds.). (2017). Death of the Public University?: Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy (Vol. 3). Berghahn Books.

⁷ Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. UNESCO, 2009. 254 p.

⁸ Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. UNESCO, 2009. P. 11.

⁹ Kurbatov S. Before Massification: Access to University Education in Soviet Ukraine in the 1950s-1980s// International Review of Social Research, vol. 4(2), 2014. P. 75-86.

відкритості масової вищої освіти. Цікаву статистику з цього приводу наводить Angel J Calderon¹⁰. Так, загальна кількість вступників до закладів вищої освіти у світі, починаючи із 1970-х років, зростала наступним чином: 1970 – 32,6 мільйонів осіб; 1980 – 50,8 мільйонів осіб; 1990 – 68,3 мільйони осіб; 2000– 99,9 мільйони осіб; 2010 – 181,5 мільйони осіб; 2015 – 214,1 мільйони осіб. За прогнозами, вона складе 250,8 мільйонів осіб у 2020 році; 377,4 мільйони осіб у 2030 році та 594,1 мільйони осіб у 2040 році¹¹. У перерахунку на сто тисяч населення, кількість студентів у світі зросла із 1255 осіб у 1990 році до 2900 осіб у 2015 році та очікується її зростання до 6451 особи у 2040 році¹². До речі, Центральна та Східна Європа є одним із небагатьох регіонів світу, де кількість вступників до закладів вищої освіти впродовж останнього десятиліття скорочується – із 21,6 мільйонів осіб у 2010 році до 19,5 мільйонів осіб у 2015 році та 18,9 мільйонів осіб у 2016 році¹³. Цікавою є динаміка зміни кількості закладів вищої освіти (університетів, академій інститутів) за даними Держкомстату України¹⁴. Так, у 1990-91 роках їх кількість складала 149 одиниць, і демонструвала тенденцію до зростання, склавши на максимумі 353 одиниці у 2008-09 роках. Внаслідок анексії Криму та тимчасової окупації частини території Донецької та Луганської областей, кількість закладів вищої освіти скоротилася із 325 одиниць у 2013-14 році до 277 одиниць у 2014-15 роках та, станом на 2019-2020 рік складала 281 одиницю¹⁵. Стосовно кількості прийнятих студентів в Україні можемо спостерігати наступну динаміку: їх кількість у 1990-93 роках скоротилася із 174,5 тисяч до 170 тисяч, а з 1994 року починає стрімко зростати, досягнувши на максимумі 507,7 тисяч осіб у 2006 році, а у 2019 році до закладів вищої освіти було прийнято 250,1 тисяча студентів¹⁶. Слід відзначити, що масовий характер вищої освіти як в національному, так і в регіональному та глобальному контексті, негативно впливає на якість вищої освіти. Тут доречна аналогія із продуктами масового споживання та елітними брендами, виробництво яких спирається на тривалу традицію із відповідною культурою якості – звичайно, останні вигідно відрізняються від перших. Тому, на нашу думку, для вітчизняної системи вищої освіти важливим є свідоме формування елітного сегменту університетів регіонального, а в перспективі, можливо, і світового класу. У той же час, уніфікація стандартів забезпечення якості для масової системи вищої освіти в європейському контексті дозволяє зберегти цей сегмент та інтегрувати його в Європейський простір вищої освіти.

Вплив на освіту інформаційних та комунікаційних технологій. Активне використання інформаційних та комунікаційних технологій в системі вищої освіти стало суттєвим, починаючи ще із 90-х років ХХ сторіччя. Цілком несподівано, могутній поштовх процесу розвитку онлайн освіти надала нинішня пандемія COVID 19, коли мільйони студентів та викладачів по всьому світу були вимушені перевести свою роботу у дистанційний формат. Показовим є той факт, що станом на червень 2020 року платформа масових відкритих онлайн-курсів МООС (Massive open online course) мала за 30 днів близько 500 мільйонів відвідувачів, що у два з половиною рази більше, ніж за аналогічний час у січні 2020 року¹⁷. Взагалі ж онлайн освіта – один із найбільш динамічно прогресуючих сегментів системи вищої освіти. Експерти аналітичної агенції HolonIQ¹⁸ підрахували, що у 2019 році бюджет дистанційних форм навчання на світовому ринку вищої освіти складав 36 мільярдів доларів із загального обсягу у 2,2 трильйони доларів. За їх прогнозами, у 2025 році очікується його зростання до 74 мільярдів доларів. А ось загальний бюджет вищої освіти зростає значно більш повільно, і його сукупний обсяг складе лише 2,5 трильйонів доларів¹⁹. Тож можна констатувати, що зараз ми переживаємо активний процес віртуалізації університетської освіти, що створює додаткові можливості для деструкції та трансформації її традиційних форм. На нашу думку, нинішня експансія інформаційних та комунікаційних технологій позитивно впливає на якість вищої освіти та її інтернаціоналізацію, адже безкоштовний доступ до онлайн курсів, які розроблені викладачами кращих світових університетів, суттєво підвищує рівень знань як студентів, так і викладачів, сприяючи прогресивним змінам у вітчизняному університетському середовищі.

¹⁰ Calderon, A. J. Massification of higher education revisited. Melbourne, RMIT University, 2018. 30 p.

¹¹ Calderon, A. J. Massification of higher education revisited. Melbourne, RMIT University, 2018. P. 6.

¹² Calderon, A. J. Massification of higher education revisited. Melbourne, RMIT University, 2018. P. 6.

¹³ Calderon, A. J. Massification of higher education revisited. Melbourne, RMIT University, 2018. P. 7.

¹⁴ Вищі навчальні заклади України. http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html

¹⁵ Вищі навчальні заклади України. http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html

¹⁶ Вищі навчальні заклади України. http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html

¹⁷ MOOC's attracted almost 500 million visits. <https://www.holoniq.com/notes/global-mooc-web-traffic-benchmarks/>

¹⁸ \$74B Online Degree Market in 2025, Up from \$36B in 2019 <https://www.holoniq.com/notes/74b-online-degree-market-in-2025-up-from-36b-in-2019/>

¹⁹ \$74B Online Degree Market in 2025, Up from \$36B in 2019 (2020) <https://www.holoniq.com/notes/74b-online-degree-market-in-2025-up-from-36b-in-2019/>

Вища освіта: приватне чи суспільне благо. Університет є однією із ключових інституцій у процесі формування та становлення національних держав, адже забезпечує управлінський апарат цих держав кваліфікованими кадрами. Класичним втіленням подібної тісної взаємодії є наполеонівська модель університету, започаткована у 1806-08 роках у Франції, коли було створено Імператорський університет через «об'єднання вищих навчальних закладів, які вже діяли на той час»²⁰. «Провідною місією такого університету ставала соціалізація певної особистості та формування ідеологічних переконань у суспільстві»²¹. На значенні подібної моделі для сучасної економіки знань наголошують Pascal Doh та Bilola Theresia Samfoga Doh²². Однак впродовж останніх десятиліть ми можемо спостерігати тенденцію до поступового усунення держави від активної фінансової та іншої підтримки університетської освіти. Комерціалізація вищої освіти стала однією із провідних тенденцій та реально визначає її сучасні трансформації. Як підкреслював Майкл Буравой: «Розвиток університетської освіти в наш час визначають дві тенденції, які нав'язані сучасним життям – це комодифікація, тобто перетворення освіти на товар, та раціоналізація оцінки діяльності, переважно у формі рейтингів»²³. В Україні у 2012-18 роках видатки державного бюджету на утримання закладів вищої освіти зросли з 15,1 до 26,1 мільярдів гривень, ефективність використання яких викликає у вітчизняних експертів закономірні сумніви, адже: «Немає механізму розрахунку потреби держави у працівниках. Випускники не працюють у державному секторі через слабку конкурентоспроможність державних установ за рівнем заробітної плати та соціальних виплат, а також через брак відповідних заходів для залучення молодих спеціалістів. Велика частка випускників працює не за отриманим фахом. Відсутність механізму відстеження зайнятості випускників вишів не дозволяє сформувати стратегічні прогнози розвитку людського капіталу та зробити якісний аналіз ринку праці та його зв'язків із вищою освітою»²⁴. Очевидним є те, що рівень видатків на фінансування закладів вищої освіти повинен враховувати її якість у контексті інтернаціоналізації, що, знайшло відображення у формулі для підрахунку розподілу фінансування, схваленою Постановою Кабінету міністрів України № 1146 від 24 грудня 2019 року²⁵. Зокрема, у показнику міжнародної діяльності враховано представленість університету у провідних міжнародних рейтингах. Результати розподілу бюджетних коштів між вітчизняними закладами вищої освіти можна знайти за посиланням²⁶.

Поява глобальної економіки знань. Термін «економіка знань» став відомим ще після виходу у 1969 році книги Peter Druker "The age of discontinuity: Guidelines for our changing society", яка потім перевидавалась кілька разів²⁷. На думку Sanna Ojanperä та її колег, економіка знань є дуже популярним поняттям, якому присвячена значна кількість академічних та інших праць. «Ця концепція, як і споріднені із нею ідеї інформаційної економіки, інформаційного суспільства та мережевої економіки в цілому сфокусовані на підвищенні значення кодифікованої інформації та знань для входження та підвищення власного значення у надзвичайно глобальній та цифровій економіці»²⁸. Індокси економіки знань розраховуються провідними міжнародними організаціями, зокрема Європейським банком реконструкції та розвитку (EBRD)²⁹. Ідентифікуючи місце і значення економіки знань у сучасному світі, Philip Altbach з колегами наголошує: «Головна реальність XXI сторіччя – це поява економіки знань. Багато проявів цієї економіки, як от центральне місце сфери послуг, розвиток нових галузей, таких, як біотехнологія, важливість інформаційних та комунікаційних технологій і багато інших сприяють підвищенню значення вищої освіти. Розширення потреби у висококваліфікованій кадрів сприяє розвитку нових форм вищої освіти. Дослідження, більшість з яких проводяться в університетах, збільшують свій масштаб та складність. Крім того, економіка знань сприяє зростанню глобальної мобільності, і саме академічна

²⁰ Жижко Т.А. Філософія академічної освіти. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. С. 63.

²¹ Жижко Т.А. Філософія академічної освіти. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. С. 63.

²² Doh, Pascal, and Theresia Bilola. "The prominence of the Napoleonic model of higher education in the knowledge economy." International Scientific Journal of Universities and Leadership 3 (2016)

²³ Буравой М. & Курбатов С. (2014). Феномен нерівності: виклики для університетської освіти. Філософія освіти, 15 (2), 105.

²⁴ Ченцов В.В., Дегтярьова І.О. Григораш О.В. Фінансування вищої освіти в Україні: проблеми та ідеї для реформи Ефективна економіка, 2019, № 7 DOI 10.32702/2307-2105-2019.7.8

²⁵ Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності. Постанова КМУ № 1146 від 24.12.2019 року. http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/69812/

²⁶ Розподіл коштів з державного бюджету між закладами вищої освіти у 2020 році. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rozpodil-koshtiv-z-derzhavnogo-byudzhetu-mizh-zakladami-vishoyi-osviti-u-2020>

²⁷ Drucker, Peter F. The age of discontinuity: Guidelines to our changing society. Transaction Publishers, 2011.

²⁸ Ojanperä, S., Graham, M., Straumann, R. K., De Sabbata, S., & Zook, M. (2017). Engagement in the knowledge economy: Regional patterns of content creation with a focus on sub-Saharan Africa. Information Technologies & International Development, 13, 34.

²⁹ EBRD Knowledge Economy Index. <https://www.ebrd.com/news/publications/brochures/ebrd-knowledge-economy-index.html>

спільнота відіграє у ній провідну роль»³⁰. Звичайно, експансія економіки знань, яку ми спостерігаємо впродовж останніх десятиліть, потребує високого рівня інтернаціоналізації вищої освіти та її відповідності стандартам якості, прийнятим на регіональному та глобальному рівнях. І інтеграція вітчизняної системи університетської освіти, в усякому разі її елітного сегменту, у відповідні структури та їх активна взаємодія з європейськими та іншими колегами у процесі розбудови економіки знань є потужним каталізатором інноваційного розвитку нашої країни та підвищення її конкурентоздатності.

³⁰ Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. UNESCO, 2009. P. 2.

Глобальний простір вищої освіти: між парадигмою сталого розвитку та міжнародними університетськими рейтингами

У ході розробки проблеми інтернаціоналізації в контексті забезпечення якості вищої освіти ми обґрунтували доречність її розгляду на трьох рівнях: «Перший, глобальний рівень, охоплює весь сучасний світ... Другим рівнем дискурсу інтернаціоналізації вищої освіти є національний, який охоплює практики інтернаціоналізації у контексті національних систем вищої освіти. Правда, стосовно сучасного Європейського простору вищої освіти та національних систем вищої освіти, які його складають, більш доречним, на нашу думку, є вести мову про регіонально-національний рівень відповідного дискурсу... Нарешті, третій, інституційний рівень характеризується стратегіями інтернаціоналізації університетів та інших закладів вищої освіти»³¹. Розглянемо більш детально глобальний рівень інтернаціоналізації, формування якого значною мірою обумовлено ідеями сталого розвитку.

Використання терміну глобалізація у сучасному розумінні цього слова починається у 60-х роках ХХ сторіччя, зокрема у працях François Perroux³². Приблизно у ці ж роки починають формуватися контури сучасного розуміння концепції сталого розвитку, зокрема вплив економічного зростання на загальну екологічну ситуацію на планеті у відомій книзі Rachel Carson "Silent Spring", яка вперше побачила світ у 1962 році³³. У 1972 році була оприлюднена відома доповідь Римського клубу «Межі зростання», у якій автори запропонували математичну модель розрахунку можливих меж економічного зростання через вичерпання основних природних ресурсів³⁴. У 80-ті роки минулого століття найважливішою для подальшого формування та популяризації ідей сталого розвитку стала доповідь «Наше спільне майбутнє» (Our Common Future, 1987), яка готувалася впродовж 1984-1987 років спеціальною комісією Організації Об'єднаних Націй на чолі з відомою норвезькою діячкою Гру Гарлем Брунтланд³⁵. Цю доповідь було надруковано у жовтні 1987 року³⁶.

В останньому десятиріччі ХХ сторіччя доленосною для поширення концепції сталого розвитку та відповідних підходів та практик стала Конференція Організації Об'єднаних Націй з питань навколишнього середовища та розвитку, яка проходила з 3 по 14 червня 1992 року у місті Ріо-де-Жанейро, Бразилія, яку називають ще Самітом Землі³⁷. Програмними документами цього заходу стали Декларація Ріо-де-Жанейро про навколишнє середовище і розвиток³⁸, яка містила 27 принципів, маючих ціллю допомогти країнам в імplementації ідей сталого розвитку та Порядок денний на ХХІ сторіччя (Agenda 21, 1992)³⁹, який представляв собою глобальний план дій щодо перетворення концепції сталого розвитку на глобальну програму дій людської цивілізації. Цей документ складався із чотирьох розділів, присвячених, відповідно, 1) соціально-економічним вимірам концепції (міжнародне співробітництво, подолання бідності, зміна механізмів споживацької поведінки, демографічна динаміка та інші); 2) консервації та управлінню ресурсами задля розвитку (захист атмосфери, управління земельними ресурсами, збереженню біологічного різноманіття, захисту океанів та морів, захисту якості питної води, безпечній утилізації радіоактивних відходів та інші); 3) підвищенню ролі ключових груп населення (підвищення ролі у запровадженні сталого та рівного розвитку жінок, дітей та молоді, збільшення ролі корінних народів та неурядових організацій, представників місцевої влади, робітників та їх професійних союзів, технологічної спільноти та інші) та 4) засоби імplementації (фінансові ресурси та механізми, трансфер екологічних технологій, розвиток науки задля сталого розвитку, поширення освіти та спеціалізованих тренінгів та інші). Освітнім питанням у цьому документі присвячені пункти 36.1-36.27⁴⁰. Ключовими для освітньої сфери визначені: 1) переорієнтація на освітньої системи на цілі сталого

³¹ Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : препринт (аналітичні матеріали) (частина II) / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. С. 105.

³² Perroux, François. (1964). *L'Économie du XXe siècle: par François Perroux...* 2e édition... Presses universitaires de France (Vendôme, Impr. des PUF).

³³ Carson, Rachel. *Silent spring*. Houghton Mifflin Harcourt, 2002.

³⁴ Meadows, Donella H., Meadows, Dennis L., Randers, Jørgen & Behrens, William W., III *The Limits to Growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. https://collections.dartmouth.edu/teitexts/meadows/diplomatic/meadows_ltg-diplomatic.html

³⁵ Gro Harlem Bruntland. <https://www.theelders.org/profile/gro-harlem-bruntland>

³⁶ *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. (1987). Oxford University Press.

³⁷ United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Earth Summit. <https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/unced>

³⁸ Декларація Ріо-де-Жанейро про навколишнє середовище і розвиток. <https://cyclop.com.ua/content/view/1033/58/1/6/#17557>

³⁹ Agenda 21. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

⁴⁰ Agenda 21. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

розвитку; 2) підвищення рівня усвідомлення відповідної проблематики та 3) розвиток відповідних форм та моделей навчання. Зазначається, що освітні питання присутні практично у всіх положеннях концепції сталого розвитку, тому розвиток освітньої сфери, включаючи відповідні фінансові інвестиції, повинні стати стратегічним пріоритетом як на державному, так і на міжнародному рівні⁴¹. Фактично, Порядок денний на XXI сторіччя заклав основи глобальної програми освіта для сталого розвитку, яка починає активно розвиватися.

У 2006 році G. de Naan ідентифікує наступні компетенції, які повинна формувати освіта для сталого розвитку: 1) компетентність мислення категоріями майбутнього – тобто необхідність враховувати у освітній, дослідницькій та інших видах діяльності потреби майбутніх поколінь; 2) компетентність інтердисциплінарної роботи – тобто здатність формувати цілісне сприйняття реальності, яке оперує даними різних наук та галузей знань; 3) компетентність космополітичного сприйняття, транскультурного розуміння та співробітництва – тобто здатність єднатися на основі загальнолюдських ідей та цінностей та розуміти їх пріоритети; 4) навички спільної роботи – тобто здатність до кооперації з іншими на недискримінаційній основі; 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 моделей⁴². «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» – зазначає M. Barth та його колеги⁴³.

Як я зазначав у однієї з попередніх праць, «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 загальноосвітньому 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»⁴⁴. Мова йде про необхідність суттєвого коригування, а, можливо, і зміни світоглядних пріоритетів людства, свідомий відхід від споживацької моделі економічного та соціального життя, формування почуття власної відповідальності за майбутнє та долю прийдешніх поколінь. І освітній компонент, включаючи систему вищої освіти, відіграє провідну роль у цьому процесі. Якісна інтернаціоналізація вищої освіти у цьому контексті означає пріоритет загальнолюдських цінностей при формуванні основного змісту та форм реалізації освітньої діяльності, їх принципову узгодженість на глобальному рівні. І будь-який ізоляціонізм та пов'язані з ним ціннісні аберації ставлять цю якість під сумнів. Звичайно, подібний підхід вимагає узгодженості дій основних акторів світової політики та чіткого формулювання їх спільного бачення подальших кроків у цьому напрямі.

Одним з найновіших прикладів унікального у наш час єднання світової спільноти та основи єдиних підходів, ідей, цінностей та принципів стало прийняття 25 вересня 2015 року Резолюції Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року»⁴⁵. Питання інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості в рамках подальшого розвитку освіти для сталого розвитку займають у цьому документі належне місце. Я вже звертав увагу на відповідні положення цього документу – так, «преамбула серед основних складових елементів бачення майбутнього, містить положення про «світ, в якому всі мають рівний та всезагальний доступ до якісної освіти на всіх рівнях». 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

⁴¹ Agenda 21. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

⁴² De Naan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 22-25.

⁴³ Barth M., 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.

⁴⁴ 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. С. 48.

⁴⁵ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. С. 9. <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

прискорення людського прогресу, подолання «цифрового розриву» та формування суспільства, заснованого на знаннях». 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». 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»⁴⁶. І далі: «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». 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». 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»⁴⁷.

Прийняття Резолюції ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року»⁴⁸ стало яскравим прикладом спроби коригування подальшого розвитку людства, у тому числі, системи вищої освіти, на рівні глобальних гравців та найбільш авторитетної міжнародної організації. Тобто мова йде про «інтернаціоналізацію згори» стосовно формування нового змісту та форм університетської діяльності у контексті забезпечення якості вищої освіти, коли положення відповідного документу визнають належний формат як індивідуальних, так і колективних дій. У той же час слід відзначити, що впродовж останніх двох десятиліть з'являються різноманітні ініціативи щодо узгодження розвитку глобального простору вищої освіти з точки зору інтересів основних споживачів освітніх послуг або стейкхолдерів міжнародної системи вищої освіти, серед яких особливе місце займають міжнародні університетські рейтинги. У даному випадку, мова може йти про «інтернаціоналізацію знизу», коли, за висловом Elen Hazelcorn: «Рейтинги стали нав'язливою ідеєю сучасного світу. Те, що на початку ХХ сторіччя в США сприймалося як академічна забава, а в 80-х роках ХХ сторіччя було інформаційною послугою для студентів, зараз стало ключовим фактором гонитви за репутацією з відчутним геополітичним присмаком»⁴⁹. Аналогічні думки висловлює і Philip Altbach: «Якби рейтингів не існувало, хтось, рано чи пізно, вигадав би їх. Адже поява рейтингів – це закономірний результат масового характеру вищої освіти, та комерціалізації і конкуренції університетів в усьому світі. Потенційні споживачі освітніх послуг (абітурієнти та їх сім'ї) бажають знати, яку з чисельних опцій на ринку вищої освіти обрати»⁵⁰. А Simon Marginson наголошує на тому, що «в часи, коли нації сприймають себе в контексті глобальної конкуренції, а глобальні порівняння стають важливим елементом в багатьох сферах, університетські рейтинги займають відповідну нішу. Вони роблять таємний та складний світ університетів простим, прозорим та зрозумілим»⁵¹.

Парадоксальним є той факт, що організація, яка займається міжнародною координацією та теоретико-методологічною підтримкою розробки університетських рейтингів, з'явилася раніше, ніж були оприлюднені результати першого міжнародного університетського рейтингу. Мова йде про Міжнародну групу експертів у галузі університетських рейтингів (International Ranking Expert Group (IREG)), яку було створено у Варшаві,

⁴⁶ 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. С. 49.

⁴⁷ 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. С. 49. С. 50.

⁴⁸ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. С. 9. <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

⁴⁹ Hazelcorn Ellen. Ranking and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence / Ellen Hazelcorn. Palgrave Macmillan, 2011. P. 4.

⁵⁰ Altbach Philip G. Rankings Season Is Here / Philip G. Altbach // International Higher Education. 2011. № 62. P. 2.

⁵¹ Marginson Simon. University Rankings and Social Science / Simon Marginson // European Journal of Education. 2014. Vol. 49, no. 1. P. 45.

Польща у 2002 році за участі представників Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО та провідних експертів у галузі оцінювання вищої освіти⁵². Першу конференцію новоствореної організації, яка вважається офіційним початком її діяльності, було проведено у 2004 році у Вашингтоні, США за участю UNESCO European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) та the Institute for Higher Education Policy. У минулому ж, 2019 році у Болоньї, Італія, пройшла десята конференція IREG під назвою: «Рейтинги: виклик для вищої освіти?». На даний момент ця організація має назву IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence та позиціонує себе як міжнародна інституційна неприбуткова асоціація організацій, які розробляють рейтинги, а її президентом є колишній міністр освіти Бразилії, професор Luis Claudia Costa. Українські організації представлені у IREG Науково-дослідним інститутом прикладних інформаційних технологій та Сумським державним університетом⁵³.

Основний же програмний документ IREG, Берлінські принципи складання рейтингів закладів вищої освіти (Berlin Principles of Ranking of Higher Education Institutions), було прийнято на другій конференції цієї організації, яка пройшла у Берліні, Німеччина 18-20 травня 2006 року. Цій документ, який було підписано 20 травня 2006 року, відображає узгоджені провідними експертами підходи до розробки та проведення університетських рейтингів та складається з 16 пунктів, зосереджених навколо наступних питань «цілі та задачі рейтингів», «розробка показників та їх ваги», «збір та обробка даних» та «презентація результатів»⁵⁴.

Одним же із найбільш цікавих проєктів, здійснених IREG впродовж останніх років, є спроба створити рейтинг міжнародних академічних нагород у галузі міждисциплінарних дисциплін, наук про життя та медицину, природничих наук (астрономія, хімія, науки про землю, математика, фізика), інженерних наук (хімічна інженерія, механічна інженерія, електрична та інформаційна інженерія та інші) та соціально-гуманітарних дисциплін (економіка, право, політологія) (IREG List of International Academic Awards, 2020). Оцінюється репутація цих нагород, а в якості найвищого стандарту із ваговим коефіцієнтом 1, виступають Нобелівські премії у різних галузях знань. Так, у економіці найвищий рейтинг репутації після Нобелівської премії має The Erwin Plein Nemmer Prize in Economics, яка присуджується Northwest University, США (0,52), у юриспруденції, де, як відомо, Нобелівська премія відсутня, найвищою академічною нагородою є The Stockholm Prize in Criminology, яка присуджується Stockholm University, Швеція (0,75), а у політології – The Johan Skytte Prize in Political Science, яка присуджується Фундацією Johan Skytte, Uppsala University, Швеція (0,61)⁵⁵.

Слід відзначити, що голова комітету з присудження The Johan Skytte Prize in Political Science, професорка Li Bennich-Björkman вже багато років плідно працює із українськими науковцями, включаючи автора цих рядків, а в 2019 році її було обрано почесним доктором відділення вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Також у 2019 році під нашої спільною редакцією у німецькому видавництві ibidem та американському Columbia University Press вийшла монографія “When the Future Came. The Collapse of the USSR and the Emergence of National Memory in Post-Soviet History Textbooks”⁵⁶. У ексклюзивному інтерв’ю всеукраїнській газеті «Освіта і суспільство», Li Bennich-Björkman наступним чином охарактеризувала досвід власної співпраці з Національною академією педагогічних наук України: «Маю сказати, що високо ціную наше співробітництво, яке суттєво вплинуло на якість реалізованого проєкту у різних аспектах. Ми мали всі можливості для зустрічей та співпраці у сприятливій академічній атмосфері, постійно відчували суттєву підтримку щодо важливих моментів, пов’язаних з реалізацією проєкту та зацікавленість у його успішній реалізації. Тому я щиро сподіваюсь на продовження цієї взаємовигідної співпраці!»⁵⁷.

Найперший із міжнародних університетських рейтингів, Academic Ranking of World Universities (ARWU) або Шанхайський рейтинг, з’явився у 2003 році та відрізняється сталою методологією⁵⁸. Як я зазначав у одній із власних статей, «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 рейтингу»⁵⁹. При підготовці останньої версії рейтингу його укладачі проаналізувати дані більш ніж 2 тисяч університетів, а краща

⁵² IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence: About Us. <https://ireg-observatory.org/en/about-us/>

⁵³ IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence: About Us. <https://ireg-observatory.org/en/about-us/>

⁵⁴ IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence: About Us. <https://ireg-observatory.org/en/about-us/>

⁵⁵ IREG List of International Academic Awards. <https://ireg-observatory.org/en/wp-content/uploads/2019/12/ireg-list-academic-awards.pdf>

⁵⁶ When the Future Came. The Collapse of the USSR and the Emergence of National Memory in Post-Soviet History Textbooks / Li Bennich-Björkman, Sergiy Kurbatov (Eds.)// ibidem-Verlag, Stuttgart, 2019. 196 p.

⁵⁷ Курбатов С. Шведсько-український проєкт: відроджені результати. Освіта і суспільство, 2019, № 12. С. 3.

⁵⁸ Academic Ranking of World Universities. <http://www.shanghairanking.com/>

⁵⁹ Курбатов С. Рейтингові системи як «флюорографія». <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/70815>

тисяча університетів було опублікована. Цікаво, що при оцінці викладачів та випускників університету, які стали лауреатами Нобелівської премії або медалі Філдса діє своєрідна регресивна хронологічна шкала. Тобто ті, хто отримав ці академічні нагороди після 2011 року мають 100% ваги відповідних індикаторів, ті, хто у 2001–2010 – 90% і так далі⁶⁰. У топовій частині рейтингу домінують американські університети – так, у першій двадцятці їх 15, першій сотні – 41, а у першій п'ятисотці – 133⁶¹. Слід відзначити, що, не дивлячись на поважний для університетських рейтингів вік та зосередженість практично виключно на оцінці науково-дослідницької діяльності випускників та співробітників університету у відповідності із найвищими світовими академічними стандартами, цей рейтинг і в наш час залишається серед найбільш впливових та популярних. Орієнтуючи кращі національні університети різних країн на залучення відомих фахівців з визнаною на міжнародному рівні репутацією, а також на публікації у академічних виданнях світового класу, Шанхайський рейтинг створює своєрідне функціональне поле для вдосконалення науково-дослідницької діяльності університетів та подальшого розвитку потенціалу елітного сектору університетської освіти на національному та регіональному рівнях.

Інший авторитетний міжнародний університетський рейтинг – QS World University Rankings (Рейтинг світових університетів QS) – було започатковано у 2004 році⁶². Як я зазначав у аналітичних матеріалах, підготованих у рамках розробки даної теми, «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%)»⁶³. Тобто, для рейтингу QS, значну вагу має суб'єктивний фактор, а саме репутація університету з точки зору експертів в галузі вищої освіти (QS Academic Survey) та роботодавців (QS Employer Survey) – у останній версії рейтингу враховуються результати опитувань більше 100 000 представників світової університетської спільноти, які оцінювали рівень навчальної та науково-дослідницької діяльності закладів вищої освіти, та більше 50000 представників роботодавців, які оцінювали рівень підготовки майбутніх фахівців⁶⁴. Останні залучені до опитування, як одні із головних споживачів послуг вищої освіти. Тому можемо констатувати, що у сучасній моделі розуміння якості вищої освіти важливим параметром є її відповідність очікуванням роботодавців, орієнтація на їх потреби та інтереси. І тут особливу роль відіграє так званий «глобальний роботодавець», тобто транснаціональні компанії, які працюють на планетарному рівні, і, значною мірою, визначають подальший розвиток людської цивілізації. Також, аналізуючи питання вищої освіти у контексті інтернаціоналізації, спираючись на рейтинг QS, слід відзначити, що у сучасному світі якісне університетське середовище є неможливим без залучення іноземних викладачів та студентів.

Третім авторитетним міжнародним рейтингом у експертному середовищі вважається Рейтинг світових університетів THE⁶⁵, який виходить, починаючи з 2010 року. В основі цього рейтингу, який носить комплексний характер, і включає 13 індикаторів, що більше, ніж у попередньо розглянутих рейтингах, лежать наступні критерії (комплексні індикатори): 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%)⁶⁶. Як і рейтинг QS, рейтинг THE використовує як об'єктивні, так і суб'єктивні показники, але загальна вага останніх у ньому є меншою. Рівень інтернаціоналізації у рейтингу THE вимірюється не лише відсотком іноземних студентів та викладачів (по 2,5%), а й оцінкою міжнародного співробітництва університету. Останнє рахується на основі частини спільних університетських публікацій, здійснених разом із зарубіжними авторами⁶⁷. В оцінюванні навчального середовища, а також наукової та дослідницької діяльності ключову роль відіграє фактор репутації, який у першому випадку складає половину ваги відповідного критерію, а у другому навіть більше – 18%. Щоб

⁶⁰ Academic Ranking of World Universities 2020. Methodology. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>

⁶¹ Statistics of Academic Ranking of World Universities 2020. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2020.html>

⁶² QS World University Rankings. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

⁶³ 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. С. 64.

⁶⁴ QS World University Rankings. Methodology. <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

⁶⁵ THE World University Rankings. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

⁶⁶ THE World University Rankings. Methodology 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

⁶⁷ THE World University Rankings. Methodology 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

отримати відповідні дані, розробники рейтингу щорічно проводять спеціальне опитування академічної репутації (Academic Reputation Survey). Для останньої версії рейтингу подібне опитування проводилося на глобальному рівні впродовж листопада 2019 – лютого 2020 років на глобальному рівні, а потім отримані результати були об'єднані із результатами попереднього опитування, що у сумі склало 22000 респондентів⁶⁸. А дослідницьку продуктивність та рівень цитування співробітників укладачі рейтингу оцінюють на основі даних наукометричної бази Elsevier – так, для визначення індексу цитування в останній версії цього рейтингу було проаналізовано 86 мільйонів цитат із 13,6 мільйонів наукових та оглядових статей, матеріалів конференцій, матеріалів конференцій, монографій та глав монографій, надрукованих між 2015 та 2019 роками⁶⁹. Тому можна констатувати, що саме наукометрична база Elsevier репрезентує сучасний стандарт якості академічних публікацій на міжнародному рівні та виступає гарантом успішної інтернаціоналізації закладу вищої освіти за цим напрямком – звичайно, з точки зору укладачів рейтингу THE.

⁶⁸ THE World University Rankings. Methodology 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

⁶⁹ THE World University Rankings. Methodology 2021. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

Європейський простір вищої освіти: пошук єдності у різноманітті?

Формування європейського простору вищої освіти та відповідні трансформації як на рівні національних систем вищої освіти європейських країн, так і конкретних закладів вищої освіти, стало одним із головних процесів, який визначає університетське життя та є ключовим фактором його інтернаціоналізації. Активізація відповідних процесів сприяло підписання представниками 29 європейських країн Болонської декларації (The Bologna Declaration, 1999), одним із головних завдань якої стало посилення співпраці у галузі забезпечення якості вищої освіти на європейському континенті та узгодження відповідних критеріїв і методологічних підходів⁷⁰. У 2000 році була заснована European Network for Quality Assurance in Higher Education (Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти), яка з 2004 року має назву European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти – ENQA)⁷¹. Ця мережа і у наш час продовжує відігравати провідну роль у процесах забезпечення якості вищої освіти на європейському континенті. Як я зазначав в аналітичних матеріалах, процес вступу агентств із забезпечення якості вищої освіти до ENQA «регламентується Статутом та Процедурними правилами. Ці документи 17-31 липня 2015 року були остаточно узгоджені, а 23 жовтня 2015 року прийняті на Генеральній асамблеї 77 European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA). Метою ENQA, згідно зі ст. 3, є 78: – 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»⁷². Процес вступу національних агентств із забезпечення якості вищої освіти до ENQA детально описаний мною у аналітичних матеріалах, підготованих у процесі розробки даної теми⁷³.

На міністерській конференції у Берліні 19 вересня 2003 року, участь у якій взяли представники 40 країн, включаючи Україну⁷⁴, було зроблено конкретні кроки у цьому напрямку. Так, прийняте за підсумками роботи конференції Берлінське комюніке (Berlin Communiqué, 2003) містило наступні вимоги щодо національних систем забезпечення якості вищої освіти, які, у відповідності з цим документом, до 2005 року повинні 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»⁷⁵. А на міністерській конференції у Бергені 19-20 травня 2005 року (Ministerial Conference Bergen, 2005)⁷⁶ були затверджені «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and Guidelines, 2005)⁷⁷. На цій же конференції до Болонського процесу офіційно приєдналася Україна⁷⁸. У подальшому «Стандарти і рекомендації...» зазнали кілька перевидань, а їх остання, суттєво вдосконалена редакція була затверджена міністерською конференцією в Єревані 14-15 травня 2015 року. У роботі цієї конференції взяли участь представники 47 країн (Ministerial Conference Yerevan, 2015)⁷⁹. Як я зазначав у аналітичних матеріалах у рамках виконання даної теми, «на відміну від редакції 2005 року, в редакції 2015 року враховані важливі зміни у стратегії формування Європейського простору вищої освіти, зокрема: перехід до студентоцентрованого

⁷⁰ The Bologna Declaration of 19 June 1999. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

⁷¹ ENQA History. <https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>

⁷² 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. С. 58.

⁷³ 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. С. 58-59.

⁷⁴ Ministerial Conference Berlin 2003. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003>

⁷⁵ Berlin Communiqué 2003. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

⁷⁶ Ministerial Conference Bergen 2005. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>

⁷⁷ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf

⁷⁸ Ministerial Conference Bergen 2005. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>

⁷⁹ Ministerial Conference Yerevan 2015. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

навчання; необхідність визнання компетентностей, отриманих поза межами формальної освіти; підвищення рівня та значення інтернаціоналізації вищої освіти, студентської мобільності та інші фактори»⁸⁰. Питання забезпечення якості вищому освіті, як одне із пріоритетних напрямків діяльності на найближчий час, зокрема, у контексті забезпечення взаємної довіри між представниками національних систем вищої освіти, підвищення мобільності студентів та викладачів та взаємного визнання дипломів, присутнє і у Паризькому комюніке (Paris Communiqué, 2018)⁸¹, яке стало підсумковим документом міністерської конференції у Парижі 24-25 травня 2018 року (Ministerial Conference Paris, 2018)⁸².

Тобто можемо констатувати, що одним із найважливіших напрямків інтернаціоналізації у контексті формування Європейського простору вищої освіти є уніфікація системи забезпечення якості вищої освіти, її головних процедур та інституцій. Дороговказом на цьому шляху є спільні документи, які приймаються на загальноєвропейському рівні міністрами, відповідальними за напрямок вищої освіти, центральне місце серед яких посідають «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», останню редакцію яких було затверджено в Єревані у 2015 році⁸³. Потім відповідні положення реалізуються на національному рівні, закріплюються законодавчо та у формі інших нормативно-правових актів, популяризуються серед університетської громади та інших зацікавлених осіб. Тож мова знов таки йде про «інтернаціоналізацію згори», яка допомагає долати консерватизм та інертність національних систем вищої освіти, сприяє їх прогресивному реформуванню та динамічній еволюції. У той же час, на нашу думку, цей універсалістський вимір забезпечення якості вищої освіти не варто абсолютизувати, а професійна політика у галузі забезпечення якості вищої освіти якраз і полягає у гармонічному поєднанні національних традицій та відповідних практик із загальними вимогами до країн – учасниць Європейського простору вищої освіти. Слід відзначити, що не лише свідоме чи несвідоме ігнорування, а й намагання імперативно та некритично втілювати загальноєвропейські підходи без їх професійної адаптації до національних умов, може бути шкідливим для процесів забезпечення якості, а отже – для подальшого розвитку вітчизняної системи вищої освіти.

Процес формування Європейського простору вищої освіти не залишив осторонь і такий потужний механізм неформальної оцінки якості університетської освіти, як університетські рейтинги, що знайшло відображення у проекті U-Multirank, який, за підтримки Європейської комісії, розпочався 2 червня 2009 року⁸⁴. У якості виконавців цього проекту були залучені провідні європейські центри у галузі досліджень, а саме Centre for Higher Education (Центр вищої освіти CHE – Німеччина), Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente (Центр досліджень політики вищої освіти CHEPS Університету Твенте – Нідерланди), The Centre for Science and Technology Studies, Leiden University (Центр вивчення науки та технології CWTS Лейденського університету – Нідерланди) та Fundacion CYD (Фундація знань та розвитку FYD – Іспанія). Як я зазначав у аналітичних матеріалах, «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 роках»⁸⁵.

У 2014 році спираючись на дані, отримані від 850 закладів вищої освіти, які представляли 70 країн, було розраховано першу версію рейтингу U-Multirank. Покладені в основу рейтингу індикатори поділялись 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

⁸⁰ 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. С. 57.

⁸¹ Paris Communiqué, Paris, May, 25, 2018. – http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

⁸² Ministerial Conference Paris 2018. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>

⁸³ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). <https://ihed.org.ua/recommends/standarty-i-rekomendatsiyi-shhodo-zabezpechennya-yakosti-v-yevropejskomu-prostori-vyshhoyi-osvity-esg/>

⁸⁴ U-Multirank. <https://www.umultirank.org/>

⁸⁵ 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. С. 62.

громади; 6) такі, що оцінюють трансфер знань»⁸⁶, а джерелом інформації виступали: 1) результати самооцінювання (зразок анкети, яку пропонується заповнити закладам вищої освіти в 2020 році можна знайти за посиланням⁸⁷ – анкета складається із 23 запитань на 26 сторінках, та стосується різноманітних аспектів заснування та функціонування університету); 2) результати студентського опитування; 3) бібліометричні та патентні дані⁸⁸. Індикатори, які безпосередньо оцінюють міжнародну співпрацю університету, у 2020 році були наступними: 1) міжнародна спрямованість бакалаврських програм; 2) міжнародна спрямованість магістерських програм; 3) можливості для навчання за кордоном; 4) кількість іноземців, отримавши докторський ступень; 5) спільні публікації з зарубіжними партнерами; 6) міжнародні дослідницькі гранти; 7) бакалаврські програми іноземними мовами; 8) студентську мобільність; 9) відсоток іноземних викладачів; 10) магістерські програми іноземними мовами та інші⁸⁹. Як бачимо, укладачі рейтингу U-Multirank справді намагаються оцінити багато вимірів інтернаціоналізації та оцінюють не лише наявність іноземних викладачів та студентів, а й міжнародну спрямованість навчальних програм, починаючи від бакалаврського рівня, можливості, які університет створює для навчання або стажування своїх студентів за кордоном, спільні публікації та залучені гранти. І гарні результати у відповідності з усіма даними індикаторами конвертується у визнання якості вищої освіти, репрезентованого рейтингом U-Multirank.

Завершуючи розгляд інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості на рівні Європейського простору вищої освіти, хотів би наголосити на тому, що саме цей рівень найбільш адекватно та продумано втілює головні підходи та ідеї освіти для сталого розвитку. Це, зокрема, простежується в уважному ставленні до екологічних проблем та їх вирішення, що знаходить відображення у змісті і формах університетської освіти, у доступності якісної вищої освіти, яка часто є безкоштовною, практично для всіх громадян, в безумовному подоланні усіх форм дискримінації як на рівні освітніх політик, так і у більшості випадків, у повсякденній практиці вищої освіти. І все це можна розглядати, як результат успішної інтернаціоналізації системи вищої освіти та формує високі стандарти її якості.

⁸⁶ 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. С. 62.

⁸⁷ U-Multirank. Questionnaire for Institutions. https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/documents/IR_questionnaire_programming_2021_online_version_empty_questionnaire.pdf

⁸⁸ 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. С. 62.

⁸⁹ U-Multirank Catalogue of Indicators. <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>

Український простір вищої освіти: глобальна євроінтеграція задля підвищення якості?

В Україні робота по забезпеченню якості вищої освіти у відповідності, перш за все, із європейськими підходами та стандартами, значно активізувалась після прийняття Верховною Радою 1 липня 2014 року нової редакції Закону України «Про вищу освіту», п'ятий розділ якого засвідчив принципову важливість питань якості вищої освіти та накреслив основні підходи до регулювання відповідної діяльності⁹⁰. Продовженням відповідної роботи, а також коригуванням певних положень цього Закону, знаходимо у новій редакції Закону України «Про освіту», прийнятій 5 вересня 2017 року⁹¹. Ключовою організаційною інновацією у питанні забезпечення якості вищої освіти нашої країни стало створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти як постійно діючого колегіального органу, уповноваженого на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти⁹². Створення подібних інституцій є важливим елементом переходу від державних форм контролю за якістю вищої освіти до регулювання її якості у відповідності з вимогами та очікуваннями основних стейкхолдерів освітнього процесу⁹³.

Досить суперечливий характер носив процес формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти України, перший склад якого, обраний у 2015 році, так і не зміг повноцінно запрацювати. У відповідності із Законом України «Про освіту» (2017), було створено новий механізм формування цієї інституції, який передбачає, що «члени Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти обираються Конкурсною комісією, яка складається із 9 осіб, з яких 4 представляють міжнародну академічну спільноту. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 926 від 22 листопада 2017 року 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 власності»⁹⁴. На основі даного механізму 5 грудня 2018 року було сформовано другий склад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти⁹⁵, який, починаючи з 2019 року приступив до активної роботи.

Іншим резонансним прикладом «інтернаціоналізації згори» в українських університетських реаліях останніх років стала активна політика Міністерства освіти і науки України щодо розгляду публікацій у базах даних SCOPUS та Web of Science Core Collection як чи не головного критерію якості наукових досліджень. Подібний підхід присутній, наприклад, у наказі Міністерства освіти і науки України № 13 від 14 січня 2016 року «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим та науково-педагогічним працівникам»⁹⁶ та наказі Міністерства освіти і науки України № 1220 від 23 вересня 2019 року «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук»⁹⁷. Подібний підхід знайшов як палких прихильників, так і сурових критиків серед вітчизняної університетської спільноти. «Вимоги щодо наявності закордонних публікацій і публікацій у журналах, що входять до наукометричних баз Scopus і Web of Science, є формою часткового перекладання державою і науковим співтовариством відповідальності за оцінювання результатів наукових досліджень на транснаціональні бізнес-корпорації й створені при них експертні структури та зарубіжні редакційні ради, що є алогічним і протиправним, порушує цілісність самої системи вітчизняної атестації наукових кадрів, передбачає визнання неспроможності державного управління в Україні, принижує державу і суспільство» – заявляли представники останніх⁹⁸.

⁹⁰ Закон України Про вищу освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁹¹ Закон України Про освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>

⁹² Закон України Про вищу освіту. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

⁹³ Billing D. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? // Higher education. 2004. Vol. 40 (1). P. 113-137.

⁹⁴ 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. С. 57.

⁹⁵ Обрано 22 членів НАЗЯВО – підсумок засідання конкурсної комісії. <https://mon.gov.ua/ua/news/obrano-22-chleniv-nazyavo-pidsumok-zasidannya-konkursnoyi-komisiyi>

⁹⁶ Наказ МОН України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим та науково-педагогічним працівникам» № 13 від 14 січня 2016 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#Text>

⁹⁷ Наказ МОН України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук» № 1220 від 23 вересня 2019 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19#n4>

⁹⁸ SCOPUS – замість науки: чи потрібне це Україні? <http://www.golos.com.ua/article/303608>

Потужним фактором інтернаціоналізації українського простору вищої освіти, а особливо його інституційних лідерів, стала робота по входженню до провідних міжнародних університетських рейтингів, яка активно проводиться впродовж останніх десяти років. Це імпліцитно означає намагання вітчизняних закладів вищої освіти покращити її якість у відповідності з критеріями та індикаторами цих рейтингів. На жаль, у Шанхайському рейтингу ARWU українські заклади вищої освіти відсутні, а у базі даних цього рейтингу і у 2018, і у 2020 роках присутні чотири українські заклади вищої освіти: Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Харківський національний університет імені Василя Каразіна; Львівський національний університет імені Івана Франка та Сумський державний університет⁹⁹. У той же час, слід відзначити у цілому позитивний результат цієї роботи стосовно рейтингів QS та THE. Так, у версії рейтингу QS у 2019 році серед тисячі кращих світових університетів було шість українських – Харківський національний університет імені Василя Каразіна – 481 місце; Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 531-540; Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського – 601-650; Національний технічний університет «ХПІ» – 701-750; Національний університет «Львівська політехніка» та Сумський державний університет – 751-800¹⁰⁰. У версії рейтингу QS у 2021 році (рейтинг надруковано у 2020 році) серед тисячі кращих ми знаходимо ту ж саму шістку вітчизняних університетів: Харківський національний університет імені Василя Каразіна – 477 місце; Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 601-650; Національний технічний університет «ХПІ» – 651-700; Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського – 701-750; Сумський державний університет – 701-750 та Національний університет «Львівська політехніка» – 801-1000¹⁰¹. Як бачимо, процес утримання позицій українськими університетами у цьому рейтингу є досить динамічним, і деякі з них за три роки покращили, а інші, навпаки, погіршили власні позиції.

Значно більш позитивну динаміку щодо входження українських університетів впродовж останніх трьох років демонструє рейтинг THE. Так, у 2019 році до нього входили лише чотири українські університети – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені Василя Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка та Національний університет «Львівська політехніка» – причому усі вони знаходилися у категорії 1000+¹⁰². У версії рейтингу THE станом на 2021 рік (як рейтинг QS, друкується у 2020 році) маємо вже дев'ять українських закладів вищої освіти, причому три із них входять до тисячі кращих університетів світу. Це – Національний університет «Львівська політехніка» та Сумський державний університет, які знаходяться у категорії 501-600, та Харківський національний університет радіоелектроніки у категорії 801-1000. У категорії ж 1000+ знаходяться Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «ХПІ», Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича¹⁰³. Тобто ми можемо говорити про справжній прорив українських закладів вищої освіти та суттєве покращення їх показників якості у контексті індикаторів міжнародного університетського рейтингу THE. При цьому найбільш успішними виявилися ті вітчизняні університети, які у версії рейтингу від 2019 року навіть не були представлені. Це свідчить про те, що системна та цілеспрямована робота по входженню до міжнародних університетських рейтингів дає нашим закладам вищої освіти реальні шанси на успіх та підвищує як рівень інтернаціоналізації цих закладів, так і їх репутацію на національному, регіональному та глобальному рівні.

Гарну динаміку демонструють вітчизняні заклади вищої освіти і стосовно входження до рейтингу U-Multirank . Так, якщо у 2018 році у базі даних цього проекту були присутніми 28 вітчизняних університетів¹⁰⁴, то у 2020 році їх вже було 69¹⁰⁵. Слід відзначити особливу увагу до нашої країни укладачів рейтингу U-Multirank –

⁹⁹ Academic Ranking of World Universities. Ukraine. <http://www.shanghairanking.com/Search.html>

¹⁰⁰ QS World University Rankings. 2019. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

¹⁰¹ QS World University Rankings. 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

¹⁰² THE World University Rankings 2019: Ukraine. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/worldranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

¹⁰³ THE World University Rankings 2021: Ukraine. – https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

¹⁰⁴ 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. С. 63.

¹⁰⁵ U-Multirank 2020. Ukrainian Universities in Global Comparison. <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/media-center/universities/2020/country-reports/UA-Country-report-2020.pdf>

так на їх сайті розміщено спеціальний матеріал під назвою «Чому я буду вчитися в Україні?» («Why should I study in Ukraine?»), який включає короткий огляд вітчизняної системи вищої освіти, процесу вступу до закладів вищої освіти, візовий режим, плати за навчання та можливості отримати стипендію, загальну інформацію про життя в Україні, а також інші питання¹⁰⁶. Згідно із підготованим укладачами рейтингу у 2020 аналітичним оглядом «U-Multirank 2020. Українські університети у глобальній перспективі» («U-Multirank 2020. Ukrainian Universities in Global Comparison»), сильні сторони українських університетів – це якість викладання та навчання, а також залучення до регіонального життя (regional engagement). Відзначаються також дуже гарні показники у вчасному отриманні дипломів¹⁰⁷. Найкращим українським університетом, який отримав у 2020 році найвищі бали за 11 індикаторами, став Сумський державний університет. Далі йдуть Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» та Харківський національний університет радіоелектроніки – по 9 найвищих індикаторів; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний університет «Острозька академія» та Сумський національний аграрний університет, Національний університет «Запорізька політехніка» та Державний університет «Житомирська політехніка» – по 8 найвищих індикаторів¹⁰⁸. Слід відзначити, що українські університети, які займають провідні позиції у рейтингу U-Multirank, досить суттєво відрізняють від лідерів вітчизняного простору вищої освіти у рейтингах QS та THE. Єдиний університет, присутній серед кращих вітчизняних в усіх трьох рейтингах – це Сумський державний університет.

Лідерство Сумського державного університету у вітчизняному просторі вищої освіти може бути поясненим успішним стратегічним плануванням університетської діяльності, в тому числі, її міжнародного виміру. Так, діюча стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки була прийнята Вченою радою університету 21 березня 2019 року¹⁰⁹. Як я вже зазначав в аналітичних матеріалах, «цей документ включає 6 розділів: 1) преамбула; 2) глобальний, європейський та національний контекст; 3) мотивація створення стратегії, основні цілі та базові принципи інтернаціоналізації СумДУ; 4) досягнутий рівень міжнародної діяльності: структура управління та основні показники; 5) стратегічні завдання, критерії досягнення результату та заходи реалізації; 6) механізми планування та моніторингу виконання стратегії. Найбільш деталізованим є п'ятий пункт стратегії, який, у свою чергу, складається із 10 підпунктів: 1) гармонізація внутрішніх структур управління міжнародною діяльністю; 2) удосконалення внутрішньої системи показників інтернаціоналізації та успішної міжнародної діяльності; 3) системний розвиток стратегічних партнерств; 4) пропозиція міжнародно визнаних та привабливих освітніх програм; 5) забезпечення глобального виміру наукових досліджень, трансферу знань і технологій; 6) інтенсивна підтримка міжнародних обмінів співробітниками і студентами; 7) міжнародна грантова діяльність та фандрайзинг; 8) сприяння розвитку та ефективному використанню потенціалу університету, формування міжнародно визнаного бренду; 9) створення якісних умов для «інтернаціоналізації вдома»; 10) розбудова та підтримка мережі зовнішніх стейкхолдерів»¹¹⁰. Ця стратегія знаходиться у відкритому доступі¹¹¹, тож може бути реальним орієнтиром для українських закладів вищої освіти, котрі бажають зробити міжнародну співпрацю пріоритетним напрямком власної діяльності.

¹⁰⁶ Why should I study in Ukraine? <https://www.umultirank.org/study-in/ukraine/>

¹⁰⁷ U-Multirank 2020. Ukrainian Universities in Global Comparison. <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/media-center/universities/2020/country-reports/UA-Country-report-2020.pdf>

¹⁰⁸ U-Multirank 2020. Ukrainian Universities in Global Comparison. <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/media-center/universities/2020/country-reports/UA-Country-report-2020.pdf>

¹⁰⁹ Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019-2025 роки» . [https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21\(2\).pdf](https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21(2).pdf)

¹¹⁰ Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : препринт (аналітичні матеріали) (частина II) / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. С. 109.

¹¹¹ Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки. <https://normative.sumdu.edu.ua/?task=getfile&tmpl=component&id=dec262db-c74f-e911-b41d-001a4be6d04a&kind=1>

Висновки

Отже, ми проаналізували стратегічні виміри інтернаціоналізації для стійкого розвитку у контексті забезпечення якості вищої освіти. Підхід, який ми обрали, ґрунтується на розгляді відповідної проблеми на трьох рівнях, які, безумовно, повинні бути узгоджені між собою: глобальному, регіональному (європейському) та національному. На глобальному рівні ключовим міжнародним документом, який визначає принципи інтернаціоналізації, є Резолюція ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року». Цей документ, втілення якого я розглядаю як процес здійснення «інтернаціоналізації згори», виходить із потреби виживання та подальшого розвитку людської цивілізації, і, відповідним чином, впливає на систему вищої освіти, вимагаючи її відповідності поставленим цілям. З іншого боку, впродовж останніх десятиліть сформувався такий потужний механізм оцінки та забезпечення якості вищої освіти, як міжнародні університетські рейтинги, які спираються на потреби основних споживачів освітніх послуг та їх очікування від системи вищої освіти. Тому саме рейтинги стали у моєму дослідженні ключовим фактором «інтернаціоналізації знизу», які задають параметри якості провідним закладам вищої освіти.

В Європі «інтернаціоналізація згори» обумовлена процесами формування Європейського простору вищої освіти, активна фаза якого розпочалася після підписання Болонської декларації у 1999 році. Ключовим документом, який регулює питання якості вищої освіти на загальноєвропейському рівні є затверджені у 2015 році в Єревані «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». В процесі імплементації узгоджених процесів, підходів та процедур європейські заклади вищої освіти та національні системи створюють універсальний та транснаціональний якісний вимір вищої освіти, синхронізований та узгоджений з принципами та цілями сталого розвитку. Роль оцінки якості вищої освіти на європейському континенті з точки зору основних споживачів освітніх послуг виконує проект U-Multirank, який дозволяє порівнювати основні функціональні параметри діяльності закладів вищої освіти.

Після того, як Україна офіційно приєдналась до Болонського процесу у 2005 році, найбільш важливими нормативно-правовими документами, які забезпечують якість вищої освіти у контексті її «інтернаціоналізації згори» стали Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про вищу освіту» (2017). Ключовою ж інституцією, відповідальною за дотримання європейських стандартів якості, є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, статус і діяльність якої регламентується на законодавчому рівні. Впродовж останнього десятиліття намагання увійти до провідних міжнародних університетських рейтингів стало одним із головних завдань для лідерів вітчизняного простору вищої освіти. Активізація міжнародної діяльності з метою покращення якісних параметрів університетської діяльності у відповідності з індикаторами цих рейтингів свідчить про те, що цей механізм «інтернаціоналізації знизу» реально працює в Україні.

Список використаних джерел

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: препринт (аналітичні матеріали) (Частина I) (2018) / В. Зінченко, Л. Горбунова, С. Курбатов, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. В. Зінченка. – К.: ІВО НАПН України. 113 с.
2. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : препринт (аналітичні матеріали) (частина II) (2019) / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України. 158 с.
3. Буравой М. & Курбатов С. (2014). Феномен нерівності: виклики для університетської освіти. *Філософія освіти*, 15 (2), 98–107.
4. Вищі навчальні заклади України (2020). http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
5. Декларація Ріо-де-Жанейро про навколишнє середовище і розвиток (1992). <https://cyclop.com.ua/content/view/1033/58/1/6/#17557>
6. Жишко Т.А. (2013) *Філософія академічної освіти*. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова. 404 с.
7. Закон України Про вищу освіту (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
8. Закон України Про освіту (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>
9. Курбатов С. Рейтингові системи як «флюорографія». <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/70815>
10. Курбатов С. (2014) *Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія*. Суми: Університетська книга.
11. Курбатов С. (2019) Шведсько-український проект: відрадні результати. *Освіта і суспільство*, 2019, № 12. С. 3.
12. Наказ МОН України «Про затвердження Порядку присвоєння вчених звань науковим та науково-педагогічним працівникам» № 13 від 14 січня 2016 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#Text>
13. Наказ МОН України «Про опублікування результатів дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук» № 1220 від 23 вересня 2019 року. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1086-19#n4>
14. Науково-дослідний інститут прикладних інформаційних технологій (2020). <http://ndipit.com.ua/ua/>
15. Постанова Кабінету Міністрів України № 926 від 22 листопада 2017 року «Про утворення конкурсної комісії з відбору членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926-2017-%D0%BF#n20>
16. Постанова КМУ № 1146 від 24.12.2019 року «Про розподіл видатків державного бюджету між закладами вищої освіти на основі показників їх освітньої, наукової та міжнародної діяльності». http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/69812/
17. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года (2015). <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>
18. Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019–2025 роки»» (2019). [https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21\(2\).pdf](https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21(2).pdf)
19. Розподіл коштів з державного бюджету між закладами вищої освіти у 2020 році. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rozpodil-koshtiv-z-derzhavnogo-byudzhetu-mizh-zakladami-vishoyi-osviti-u-2020>
20. SCOPUS замість науки: чи потрібне це Україні? (2018). <http://www.golos.com.ua/article/303608>
21. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015). <https://ihed.org.ua/recommends/standarty-i-rekomendatsiyi-shhodo-zabezpechennya-yakosti-v-yevropejskomu-prostori-vyshhoyi-osvity-esg/>
22. Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019–2025 роки (2019). <https://normative.sumdu.edu.ua/?task=getfile&tmpl=component&id=dec262db-c74f-e911-b41d-001a4be6d04a&kind=1>
23. Сумський державний університет (2020). <https://www.sumdu.edu.ua/int/en/>
24. Ченцов В.В., Дегтярьова І.О. Григораш О.В. (2019) *Фінансування вищої освіти в Україні: проблеми та ідеї для реформи* *Ефективна економіка*, № 7 DOI 10.32702/2307-2105-2019.7.8

25. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages (1992) / ed. Hilde De Ridder-Symoens. Cambridge University Press. 506 p.
26. Academic Ranking of World Universities (2020). <http://www.shanghairanking.com/>
27. Academic Ranking of World Universities 2020. Methodology. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2020.html>
28. Academic Ranking of World Universities. Ukraine (2020). – <http://www.shanghairanking.com/Search.html>
29. Agenda 21 (1992). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
30. Altbach Philip G. (2011) Rankings Season Is Here / Philip G. Altbach // International Higher Education. № 62. P. 2–5.
31. Altbach P. G. (2009) Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. UNESCO. 254 p.
32. Barth M., J. Godemann , M. Rieckmann & U. Stoltenberg (2007) Developing key competencies for sustainable development in higher education / M. Barth et al // International Journal of Sustainability in Higher Education. Vol. 8. Iss. 4. P. 416.
33. Berlin Communiqué 2003. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
34. Billing D. (2004) International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? // Higher education. Vol. 40 (1). P. 113-137.
35. Calderon, A. J. (2018) Massification of higher education revisited. Melbourne, RMIT University. 30 p.
36. Carson, Rachel (2002). Silent spring. Houghton Mifflin Harcourt.
37. CHE Centre for Higher Education (2020). <http://www.che.de/>
38. Centre for Higher Education Policy Studies CHEPS (2020). <https://www.utwente.nl/en/bms/cheaps/>
39. Doh, Pascal, and Theresia Bilola (2016). "The prominence of the Napoleonic model of higher education in the knowledge economy." International Scientific Journal of Universities and Leadership 3.
40. Drucker, Peter F. (2011) The age of discontinuity: Guidelines to our changing society. Transaction Publishers.
41. De Haan, G. (2006). The BLK '21'programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. Environmental Education Research,12(1), 19-32.
42. Eagleton, T. (2015) The Slow Death of the University. In: The Chronicle of Higher Education, Apr. 6. <https://www.chronicle.com/article/the-slow-death-of-the-university/>
43. EBRD Knowledge Economy Index (2020). <https://www.ebrd.com/news/publications/brochures/ebrd-knowledge-economy-index.html>
44. ENQA History (2020). <https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>
45. Evans, M. (2004). Killing thinking: Death of the university. Bloomsbury Publishing.
46. Fundacion CYD (2020). <https://www.fundacioncyd.org/>
47. Hazelcorn Ellen (2011). Ranking and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence / Ellen Hazelcorn. Palgrave Macmillan. 272 p.
48. REG List of International Academic Awards (2020). <https://ireg-observatory.org/en/wp-content/uploads/2019/12/ireg-list-academic-awards.pdf>
49. IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence: About Us (2020). <https://ireg-observatory.org/en/about-us/>
50. Kurbatov S. (2014) Before Massification: Access to University Education in Soviet Ukraine in the 1950s-1980s// International Review of Social Research, vol. 4(2). P. 75-86.
51. Marginson Simon. (2014) University Rankings and Social Science / Simon Marginson // European Journal of Education. Vol. 49, no. 1. P. 45–59.
52. Meadows, Donella H., Meadows, Dennis L., Randers, Jørgen & Behrens, William W., III (1972) The Limits to Growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. https://collections.dartmouth.edu/teitexts/meadows/diplomatic/meadows_ltg-diplomatic.html
53. Ministerial Conference Bergen 2005. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>
54. Ministerial Conference Berlin 2003. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-berlin-2003>
55. Ministerial Conference Paris 2018. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
56. Ministerial Conference Yerevan 2015. <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-yerevan-2015>

57. MOOC's attracted almost 500 million visits (2020). <https://www.holoniq.com/notes/global-mooc-web-traffic-benchmarks/>
58. Ojanperä, S., Graham, M., Straumann, R. K., De Sabbata, S., & Zook, M. (2017). Engagement in the knowledge economy: Regional patterns of content creation with a focus on sub-Saharan Africa. *Information Technologies & International Development*, 13, 33–51.
59. Our Common Future: The World Commission on Environment and Development. (1987). Oxford University Press.
60. Paris Communique, Paris, May, 25, 2018. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
61. Perroux, François. (1964). *L'Économie du XXe siècle: par François Perroux,...* 2e édition... Presses universitaires de France (Vendôme, Impr. des PUF).
62. QS World University Rankings (2020). <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
63. QS World University Rankings. 2019. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>
64. QS World University Rankings. 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
65. QS World University Rankings. Methodology (2020). <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>
66. Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
67. \$74B Online Degree Market in 2025, Up from \$36B in 2019 (2020) <https://www.holoniq.com/notes/74b-online-degree-market-in-2025-up-from-36b-in-2019/>
68. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2005). http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf
69. Statistics of Academic Ranking of World Universities 2020. <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2020.html>
70. The Bologna Declaration of 19 June 1999. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553_028.pdf
71. The Centre for Science and Technology Studies (2020). <https://www.cwts.nl/about-cwts>
72. THE World University Rankings (2020). – <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
73. THE World University Rankings. Methodology 2021. – <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>
74. THE World University Rankings 2019: Ukraine. – [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/worldranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/worldranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats)
75. THE World University Rankings 2021: Ukraine. – [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort by/rank/sort order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort%20by/rank/sort%20order/asc/cols/stats)
76. U-Multirank (2020). <https://www.umultirank.org/>
77. U-Multirank 2020. Ukrainian Universities in Global Comparison. <https://www.umultirank.org/export/sites/default/press-media/media-center/universities/2020/country-reports/UA-Country-report-2020.pdf>
78. U-Multirank Catalogue of Indicators (2020). <https://www.umultirank.org/about/methodology/indicators/>
79. United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Earth Summit (1992). <https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/unced>
80. *When the Future Came. The Collapse of the USSR and the Emergence of National Memory in Post-Soviet History Textbooks* (2019) / Li Bennich-Björkman, Sergiy Kurbatov (Eds.) // ibidem-Verlag, Stuttgart, 2019. – 196 p.
81. *Why should I study in Ukraine?* (2020) <https://www.umultirank.org/study-in/ukraine/>
82. Wright, S., & Shore, C. (Eds.). (2017). *Death of the Public University?: Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy* (Vol. 3). Berghahn Books.

Розділ VI. Гуманістичні та особистісні інтенції вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства (ціннісно-культурні виміри)

Юрій Мелков,
доктор філософських наук,
провідний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8186-0357>

Анотація. Розділ присвячено розгляду ціннісних і гуманістичних вимірів стратегій розвитку вищої освіти для стійкої цивілізації. Акцент саме на культурних і особистісних аспектах обґрунтований тим, що наявна екологічна криза постає кризою цінностей та способу життя та її подолання вимагає відповідного суб'єкта, що й потребує у свою чергу фундаментальних зрушень у вищій освіті як засобу формування особистості, здатної сприяти становленню екологічно безпечного майбутнього. Стверджується, що вища освіта уможлиблює виконання майже всіх цілей стійкого розвитку мірою того, як вона здатна закладати ціннісні підвалини відповідної поведінки серед випускників закладів вищої освіти. При цьому в плані визначення місії університету в суспільстві настанови стійкого розвитку знаменують собою звернення до класичного ідеалу вищої освіти – всебічного розвитку людської особистості. Підкреслюється, що найбільш значущими якостями випускника ЗВО на сьогодні виявляються не окремі професійні компетентності, а загальнокультурні та світоглядні: здатність до творчого та критичного мислення, вміння оцінювати ступінь ризиків і приймати рішення у ситуації складності, поважливе та толерантне ставлення до навколишнього світу, до біологічної та культурної багатоманітності. В якості висновків сформульовано низку рекомендацій щодо запровадження стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства в українських закладах вищої освіти.

Вступ

Феномен стійкого розвитку (sustainable development), як спроба концептуалізації одного з можливих і бажаних напрямів подальшого поступу людської цивілізації, вже майже сорок років виступає предметом дискусій учених – і декларацій політиків. Аби такі декларації та результати досліджень не залишалися порожніми гаслами, настанові відповідного розвитку мають бути втілені до системи освіти – й насамперед до освіти вищої.

Дослідження, результати якого представлені у даному підрозділі монографії, було виконано у 2019–2020 рр. в межах науково-дослідної теми Відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інститут вищої освіти НАПН України «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», метою якої було, відповідно, розробити та обґрунтувати стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Індивідуальна тема дослідження автора даної роботи в межах загальної тематики відділу була сформульована як «Гуманістичні та особистісні інтенції вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісно-культурні виміри)»: актуальність саме цього аспекту проблеми визначення та обґрунтування стратегій вищої освіти для стійкого розвитку пов'язана з тим вирішальним значенням, якого набуває у справі втілення настанов стійкого розвитку до системи вищої освіти увага до людської особистості як водночас суб'єкта та мети освітнього процесу в університеті, до її культури та цінностей, що мають уможливлувати життя та діяльність у світі XXI ст. Реалізація індивідуального дослідження на означену тему передбачало розв'язання таких завдань, як-от: формулювання методологічних засад, окреслення основних форм прояву гуманістичних інтенцій у розвитку вищої освіти сьогодення (перший етап), здійснення аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду впровадження особистісних і гуманістичних підходів до формування стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (другий етап), уточнення формулювання особистісно, соціально та екологічно орієнтованих стратегій розвитку вищої освіти в умовах інтернаціоналізації, а також розроблення та обґрунтування основних форм реалізації стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства в їх особистісних і гуманітарних проявах в якості рекомендацій для українських закладів вищої освіти (третій етап). Для виконання цих завдань був проведений аналіз вітчизняних і зарубіжних публікацій, дотичних до проблеми дослідження, та сформульовано його теоретичні засади та методологічну базу – зокрема, в якості останньої виступила методологія постнекласичного типу наукової раціональності, що характеризується такими рисами, як людиномірність, урахування ціннісного аспекту та орієнтація на «єдність у багатоманітності». В якості матеріалу для аналізу зарубіжного досвіду впровадження особистісних і гуманістичних підходів до формування стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства був використаний досвід країн Південно-Східної Азії, що володіють значним потенціалом і вдалими спробами реформування освіти на засадах екологічності, полікультурності та толерантності. Нарешті, на заключному етапі в якості підсумкового результату індивідуального дослідження було здійснено визначення та обґрунтування можливих шляхів утілення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства до навчального процесу вітчизняних закладів вищої освіти.

Всі зазначені результати дослідження знайшли своє відображення у даному розділі монографії, за винятком детального аналізу зарубіжних практик, що становив собою зміст окремої наукової публікації¹. У першій главі цього розділу буде розглянуто теоретичні підвалини формулювання таких стратегій: сутність та суперечності самого феномена стійкого розвитку, його складових і взаємин між ними. Друга частина присвячена цілям і цінностям вищої освіти в контексті завдань щодо забезпечення стійкого майбутнього людства, тоді як у наступній, третій главі концептуалізується особистісний, гуманістичний підхід у вищій освіті як засіб реалізації настанов стійкого розвитку. Нарешті, зміст останньої частини підрозділу становлять собою ідеї щодо інституціональних змін вищої освіти України відповідно до згаданих настанов і рекомендації для вітчизняних університетів у плані окремих освітніх стратегій і практик, що мають за мету досягнення і виконання цілей та завдань для забезпечення стійкого розвитку суспільства.

¹ Мелков Ю. О. Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку на прикладі країн Південно-Східної Азії // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: препринт (аналітичні матеріали) (частина II) / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко; за ред. В. Зінченка. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. С. 119–144. DOI: 10.31874/978-617-7486-27-4-2019. – https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch2_analit_IVO-2019-158p_avtors-kolektiv.pdf.

До початку останньої третини ХХ століття думка про те, що зростання людської цивілізації може мати якісь обмеження та має відповідати певним критеріям, здавалася буквально неможливою у світлі сцієнтистського оптимізму щодо невинного розвитку наукового знання та заснованих на ньому технологій, включаючи ядерну фізику, електронно-обчислювальні машини та дослідження космосу. Лише у другій половині 1960-х і на початку 1970-х з'явилися перші критики, які заявили, що сама природа ставить об'єктивні межі тому, чого і яким саме чином може досягти ріст людської цивілізації. У 1972 р. Римський клуб – неформальна міжнародна організація, заснована чотирма роками раніше, – опублікував свій славетний перший звіт «Межі зростання»². Автори цієї книги, проаналізувавши поточну ситуацію в розвитку цивілізації, дійшли висновку, що «якщо нинішні тенденції зростання світового населення, індустріалізація, забруднення, виробництво продуктів харчування та виснаження ресурсів продовжуватимуться незмінними, межі зростання на цій планеті буде досягнуто десь протягом наступних ста років. Найбільш вірогідним результатом буде досить раптовий і неконтрольований занепад як населення, так і промислових потужностей»³.

Тим не менше, як і будь-який несприятливий академічний прогноз, це завбачення насправді забезпечувало собі ще й спосіб не бути здійсненим – закликаючи людство змінити існуючі тенденції зростання та встановити стан екологічної та економічної рівноваги, який може бути стійким – тобто, безпечним щодо майбутнього. Разом із тим проголошувалося, що дані тенденції можна змінити, якщо якомога швидше встановити умови екологічної та економічної стабільності, які є такими, що підтримуються (sustainable) щодо далекого майбутнього: «Стан глобальної рівноваги можна було б розробити таким чином, щоб були задоволені основні матеріальні потреби кожної людини на землі, і щоби кожна людина мала рівні можливості реалізувати свій індивідуальний людський потенціал»⁴. Такий заклик отримав необхідну соціальну увагу – саме на підставі згаданого прогнозу вчені та міжурядові комісії розробили гасло для позначення нових стратегій людської цивілізації: «стійкий розвиток», який зараз є одним із найбільш відомих концепцій альтернативного (і позитивного) бачення майбутнього людства. Власне, у більш точному перекладі цього усталеного словосполучення з англійської мови воно мало б передаватися як «розвиток, який підтримує сам себе»: розвиток постійний, тривалий, гармонійний, нешкідливий, – тобто такий, хід якого не загрожує майбутньому, який не відбувається за рахунок прийдешніх поколінь і в якому поєднуються три окремих вектори – економічний, соціальний та інвайронменталістський (або екологічний – такий, що відноситься до справи збереження навколишнього середовища).

Проте, аналіз документів, які активно приймалися різними міжнародними агенціями та міжурядовими комісіями, починаючи з кінця 1980-х років, демонструє існування певної невідповідності, суперечності, властивої концепції стійкого розвитку, – зокрема, це відсутність принципової узгодженості між її економічною та екологічною компонентами. Остання навіть і не пояснюється з достатньо повнотою: природа представлена в декларації Всесвітнього саміту з питань сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002 рік) просто як «природно-ресурсна база економічного та соціального розвитку»⁵, – тобто скоріше як засіб для економічного та соціального розвитку людства, а не як мета сама по собі, не як автономна цінність, збереження якої становить собою окрему, самодостатню складову цього розвитку. Крім того, значення та зміст подібного розвитку розглядаються насамперед з точки зору західної системи соціальних та політичних цінностей, які не завжди є прийнятними для інших етичних систем.

Відсутність відповіді на заклик змінити існуючі тенденції зростання добре продемонстрована деякими авторами оригінальних «Меж зростання» в їх оновленому звіті «тридцять років потому»⁶, опублікованому в 2004 році. Декларації, прийняті в Ріо (1992) та Йоганнесбурзі (2002), визначаються тут як такі, що не досягли своїх цілей через різні ідеологічні та економічні суперечки та «зусилля тих, хто переслідує свої вузькі

² Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York : Universe Books, 1972. 206 p.

³ Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York : Universe Books, 1972. P. 23.

⁴ Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York : Universe Books, 1972. P. 23–24.

⁵ United Nations. Report of the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 26 August – 4 September 2002. – https://digitallibrary.un.org/record/478154/files/A_CONF-199_20-EN.pdf. P. 8.

⁶ Meadows D., Randers J., Meadows D. Limits to Growth: The 30-Year Update. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing Co., 2004. 338, xxii p.

національні, корпоративні або індивідуальні інтереси»⁷. Незважаючи на деякі позитивні зміни (включаючи загальний спад приросту населення та розвиток нових і менш шкідливих технологій), загальна ситуація на початку XXI століття була закономірно оцінена як гірша, ніж у 1972 році. На щастя, за цей час було виявлено більш точний і кількісний спосіб сформулювати «межі зростання» – «екологічний слід людства», або систему показників, засновану на визнанні того, що Земля має кінцевий обсяг біологічного виробництва, який підтримує все живе на планеті.

Загалом, концепція «несучої здатності» (carrying capacity), тобто ідея того, що наша планета могла б забезпечити лише обмежену кількість ресурсів, необхідних людству для процвітання та розвитку, безумовно не є новою і бере свій початок з мальтузіанства. Ідеологічні припущення та наслідки цього останнього насправді мало пов'язані з науковим розумінням «меж зростання», оскільки даний напрям вважав основною причиною бідності та (кажучи сьогоденною мовою) деградації навколишнього середовища лише тільки приріст населення, тоді як сучасні дослідження переконливо демонструють, що не лише даний фактор є головною загрозою для природного середовища, а скоріше зростання рівня споживання – звинувачувати в якому доводиться не «бідних» людей, а навпаки, «багатих».

За словами М. Wackernagel та його колег, екологічний слід – це частка суші, яка потрібна для забезпечення людства ресурсами (продуктами харчування, деревиною, землею тощо) та поглинання викидів (переважно діоксиду вуглецю). У 1961 році навантаження людства на біосферу відповідало 70% ємності цієї останньої, але вже 1999 року цей відсоток становив 120%: перевищення у 20% означало, що людству знадобиться 1,2 землі, аби цивілізація могла продовжувати існувати на тому ж рівні споживання⁸. За останніми даними, вже на 2014 рік цей показник зріс аж до 1,7: екологічний слід людства на 69,6 відсотків перевищує біоспроможність Землі⁹, причому таке зростання здебільшого відбулося за рахунок досягнення Китаєм та іншими країнами Східної Азії рівня споживання, властивого «першому світові». Важко не погодитись із твердженням дослідників про те, що наведений показник кількісно відображає розрив між попитом людини та регенерацією природних ресурсів, і заявлені цілі в галузі стійкості не можуть бути досягнуті на основі постійної ерозії цих ресурсів. Стійкість могла базуватися лише на деяких мінімальних умовах для проживання в межах відновлювальних можливостей екосистем Землі: «Підтримання Екологічного Сліду людства в межах біоспроможності планети є основним мінімальним порогом для того, щоб діяльність людини могла зберегтися, а не зменшуватися»¹⁰.

На мій погляд, вищезазначені цифри свідчать про нездатність людства знайти ефективне рішення для свого існування у XXI столітті. Як зізнавалися представники Римського клубу в 2004 році: «...ми набагато песимістичніше ставимося до глобального майбутнього, ніж у 1972 році. Це сумний факт, що людство здебільшого витратило останні 30 років у марних дискусіях і таких відповідях на глобальний екологічний виклик, які були добрі за намірами, але несерйозними. У нас немає ще одних тридцяти років, аби провести їх у замішанні. Багато що доведеться змінити, щоби наявне перевищення [мається на увазі перевищення показником «екологічного сліду» людства біоспроможності планети. – Ю. М.] не мало своїм наслідком катастрофу протягом XXI століття»¹¹. Хоча епітет «марні» у наведеному твердженні може звучати як жорсткий, урахувавши всі докладені зусилля, він усе ж таки вказує на певну недостатність чинної концепції стійкого розвитку. Стійкий розвиток у його нинішньому вигляді ще не є вагомою підставою для розуміння та організації необхідних заходів уже тому, що він частково базується на застарілих уявленнях про розвиток як лінійне економічне (та соціальне) зростання, питання забезпечення якого торкається хіба що достатності «природних ресурсів», про які ми нібито маємо піклуватися хіба що для того, аби вони не вичерпалися раніше невизначеного потрібного часу.

Завдання щодо досягнення ефективності концепції стійкого розвитку полягає в тому, щоби знайти спосіб обґрунтувати плюралістичне його розуміння, а також справжній баланс усіх трьох його векторів та

⁷ Meadows D., Randers J., Meadows D. Limits to Growth: The 30-Year Update. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing Co., 2004. P. xii.

⁸ Wackernagel M., Schulz N. B., Deumling D., Linares A. C., Jenkins M., Kapos V., Monfreda C., Loh J., Myers N., Norgaard R., Randers J. Tracking the ecological overshoot of the human economy // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2002, Vol. 99, Iss.14. P. 9266–9271.

⁹ Lin D., Hanscom L., Murthy A., Galli A., Evans M., Neill E., Mancini M.S., Martindill J., Medouar F.-Z., Huang S., Wackernagel M. Ecological Footprint Accounting for Countries: Updates and Results of the National Footprint Accounts, 2012–2018 // Resources. 2018, Vol.7, Iss.3, Article No.58. P. 9.

¹⁰ Lin D., Hanscom L., Murthy A., Galli A., Evans M., Neill E., Mancini M.S., Martindill J., Medouar F.-Z., Huang S., Wackernagel M. Ecological Footprint Accounting for Countries: Updates and Results of the National Footprint Accounts, 2012–2018 // Resources. 2018, Vol.7, Iss.3, Article No.58. P. 16.

¹¹ Meadows D., Randers J., Meadows D. Limits to Growth: The 30-Year Update. P. xvi.

компонентів. Важливо усвідомлювати, що екологічний вимір визначення стратегій людського розвитку на поточне століття не є чимось зовнішнім, лише свого роду об'єктивним «обмежуючим фактором», який накладається на економічну та соціальну складові, символізуючи межі їх застосування та економічного й соціального зростання. Враховуючи проблеми країн «третього світу», країн, що розвиваються, розв'язати екологічні проблеми людства неможливо поза їх соціальним і економічним аспектами – і навпаки, соціальний та економічний розвиток не можна відокремлювати від пошуку вирішення екологічних проблем. З безлічі свідоцтв на підтвердження даної думки наведемо одне – результат дослідження американського еколога литовського походження В. Goldoftas, автора праці «The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines»¹². Відправившись на Філіппіни з метою вивчення тамтешніх лісів, вона мимоволі все більше й більше втягалася у проблеми соціальної політики та суспільної моральності, присвятивши свою підсумкову працю скоріше опису життя людей, а не дерев: «Хоча я спеціалізувалася на екології рослин і не збиралася писати про навколишнє середовище, але виявила, що мене все більш турбує руйнування сільської місцевості та той розлад, яке воно привносить у спільноти сільських жителів. У міру того, як я описувала міграцію, гастарбайтерів, поширення проституції, епідемію СНІД, мілітаризацію сільської місцевості, я усвідомила, що все це – різні частини однієї й тієї ж самої головоломки, які не можна відокремити від зростаючої екологічної кризи»¹³.

Не слід забувати і про те, що протягом досить тривалого часу в минулому розвиток окремих частин світу, що сьогодні виступають в якості економічно розвинених та соціально забезпечених, був можливим лише за рахунок експлуатації природи та інших, бідніших країн. Як зазначають R. Hoetmer і M. Lang у своїй нещодавній роботі зі влучною назвою «Beyond Development: Stopping the machines of socio-ecological destruction and building alternative worlds»¹⁴, хижацькі стосунки з природою, зосереджені на постійному зростанні, за доби, коли здавалося, що експлуатації природного світу не може існувати жодних меж, були одним із ключових джерел для теорії та практики соціального добробуту ХХ століття, поруч із трансфером багатства з Півдня на Північ, великою кількістю дешевої енергії, а також і з тим цивілізаційним викликом, що становив для капіталістичних країн радянський соціалізм. Тим не менше, лише декілька привілейованих спільнот мали тоді змогу скористатися зазначеною історичною формою соціального та економічного розвитку, – набагато більше інших намагаються сьогодні потрапити в те саме коло «обраних», але оскільки дешевої енергії та реальної «безмежності» розвитку вже немає, то й виявляється, що «Держава Добробуту більше неможлива навіть у Європі, тому нам слід шукати інші шляхи забезпечення соціальних прав як на Глобальному Півдні, так і на Півночі, що ведуть у напрямі до перетворення їх на спільні...»¹⁵.

Це значить, що, незважаючи на маніфестований намір прихильників концепції стійкого розвитку поєднати вектори соціального та економічного розвитку зі збереженням навколишнього середовища, ця ідея насправді не дає жодного натяку на реалістичні заходи щодо досягнення бажаних цілей. Іншими словами, окрім очевидних економічних та політичних аспектів, означену проблему можна розглядати як суперечливу у своїх філософських підставах щодо розуміння мети людської цивілізації та сенсу самого людського життя, а особливо як протиріччя між такими термінами, як розвиток, зростання та прогрес. Зрештою, за визнанням існуючих «меж зростання» логічним чином має слідувати не пошук шляхів подолання цих меж і досягнення запланованого зростання будь-якими (іншими, навіть менш коштовними) способами, а скоріше сумнів у самій ідеї зростання – принаймні, у тих її формах, до яких людство звикло за останні десятиліття, – та пошук альтернативи саме їй, цій меті, а не засобам для її досягнення. Таким чином, нинішня екологічна криза – це криза почуттів, цінностей та способу життя не меншою, а то й більшою мірою, ніж вона є кризою промисловості та соціальної демографії. І однією з причин цього є розуміння розвитку як синоніму зростання та прогресу, що властиве епосі Модерну з її суворою лінійністю та одновимірністю.

Ось чому останніми роками можна спостерігати формулювання та поступове поширення більш радикальної та чітко вираженої концепції майбутнього розвитку людини – концепції «degrowth». Даний англomовний термін важко буквально перекласти українською, – але насправді він є свого роду еквівалентом французького поняття «la décroissance», яке буквально означає «зменшення» і яке датується тим же самим

¹² Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York: Oxford University Press, 2006. XX, 244 p.

¹³ Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York : Oxford University Press, 2006. P. 9.

¹⁴ Hoetmer R., Lang M. Beyond Development: Stopping the machines of socio-ecological destruction and building alternative worlds // Alternatives in A World of Crisis / M. Lang, C.-D. König and A.-Ch. Regelman (eds.). 2nd revised edition. Brussels, 2019. P. 256–306. <https://beyonddevelopment.net/wp-content/uploads/2020/05/Alternatives-in-a-world-of-crisis-2019-2nd-ed1.pdf>.

¹⁵ Hoetmer R., Lang M. Beyond Development: Stopping the machines of socio-ecological destruction and building alternative worlds // Alternatives in A World of Crisis / M. Lang, C.-D. König and A.-Ch. Regelman (eds.). 2nd revised edition. Brussels, 2019. P. 280.

доленосним 1972 роком, коли його запропонував французький соціальний філософ А. Gorz. У своїх роботах мислитель підкреслював, що головною трагедією XX століття було знищення раціоналістичної утопії епохи Модерну, що вона, за його твердженням, базувалася на ірраціональних переконаннях і помилкових ідеологічних припущеннях: «Поточна криза – це не криза Розуму, а криза ірраціональних мотивів раціоналізації, на ґрунті яких вона була здійснена та які нині стали очевидними»¹⁶. Ця криза була неминучою, оскільки утопія промислового зростання передбачала, що розвиток продуктивних сил, розширення економіки та домінування людини над природою призведуть до свободи та розвитку самої людини, – і саме цей прогресистський запал виявився помилковим. На відміну від багатьох інших критиків сучасності, А. Gorz не тільки пояснює причини кризи, але й показує певний спосіб її подолання – аргументуючи необхідність переходу *від суспільства виробництва та суспільства праці до суспільства культури*, що протистоїть ринковій економіці. Ось тут і з'являється концепція «зменшення»: «Зменшення (La décroissance) є імперативом виживання. Але це передбачає іншу економіку, інший стиль життя, іншу цивілізацію, інші соціальні відносини...»¹⁷. Людське суспільство має стати незалежним від зростання, і це єдиний спосіб зробити його стійким, шляхом певного зменшення масштабів економіки, «яка веде до майбутнього, де ми зможемо жити краще з меншими витратами»¹⁸. Саме соціально стійке економічне зменшення (degrowth, англійською буквально – «антизріст», «зріст у зворотному напрямі») може мінімізувати екологічний слід людства, представивши протидію для захисту природи та людей проти нав'язування ринкових цінностей та збільшення прибутків¹⁹.

Як гасло проти економіки, що орієнтується лише на прибуток, проти гегемонії розвитку та утилітаризму, «зменшення» є також практичним рухом та проектом добровільного скорочення виробництва та споживання в суспільстві, спрямованого на соціальну та екологічну стійкість. За словами групи її активістів: «Зменшення – це критика віри в екологічну модернізацію, за якою нові технології та підвищення ефективності є ключовими рішеннями екологічної кризи. Незважаючи на те, що технологічні інновації є джерелом дискусій у течії зменшення, усі діячі зменшення ставлять під сумнів здатність технологічних інновацій долати біофізичні межі та підтримувати [sustain] нескінчене економічне зростання»²⁰.

Я би запропонував визначати «зменшення» (Degrowth) як збалансовану форму розвитку, протилежну необмеженому екстенсивному прогресу: зменшення є протиставленням щодо прогресу не в сенсі «кроку назад» на кшталт Руссо, а як діалектичне заперечення. Насправді, діалектика у філософії передбачає осмислення розвитку як єдності протилежностей – розвитку якісного та кількісного, незворотного та зворотного, прогресивного та регресивного: розвиток – це не просто зміна, а єдність зміни та збереження²¹. Тобто, ми маємо зменшити наше зростання – наші надмірні звички споживання, нашу екстенсивну експлуатацію ресурсів – аби зберегти як природу, так і культуру, надаючи їм можливість розвиватися й надалі, проте стійким чином. Іншими словами, позиція «зменшення» не протистоїть людському розвитку – вона протистоїть осмисленню людського розвитку з точки зору абстрактного, лінійного економічного зростання. Абстрактного – тому що зростання таких показників, як національний ВВП та інші державоцентричні фактори, насправді мало пов'язане з життям людини, з його смислом, з досягненням людиномірних цілей.

Чудовим і цілком практичним прикладом більш людського підходу до економічного та соціального розвитку постає «Індекс щасливої планети» (HPI), що розраховується незалежними британськими установами під гаслом «Економіка, якби люди та планета щось значили»²². HPI враховує індекс добробуту людини (суб'єктивну задоволеність життям, яка визначається на основі результатів соціологічного опитування) та об'єктивну середню тривалість життя в тій чи іншій країні, а також ступінь нерівності доходів між різними верствами населення та вже зазначені дані про екологічний слід. Зокрема, результати, надані цим проектом, переконливо демонструють, що заможні європейські країни, які зазвичай розглядаються як певні стандарти якості та приклад «успіху» на шляху соціально-економічного розвитку, займають порівняно низьке місце в

¹⁶ Gorz A. Métamorphoses du travail. Critique de la raison économique. Paris: Gallimard, 2004. P. 13.

¹⁷ Gorz A. Écologica. Paris: Galilée, 2008. P. 29.

¹⁸ Degrowth: New Roots for the Economy. Re-imagining the Future After the Corona Crisis: An Open Letter (2020). <https://www.degrowth.info/en/open-letter/>.

¹⁹ Martínez-Alier J. Environmental Justice and Economic Degrowth: An Alliance between Two Movements // Capitalism – Nature – Socialism. 2012, Vol. 23, Iss. 1. P. 64–65.

²⁰ Demaria F., Schneider F., Sekulova F., Martínez-Alier J. What is Degrowth? From an Activist Slogan to a Social Movement // Environmental Values. 2013, Vol. 22, No. 2. P. 198.

²¹ Myelkov Yu. The Dialectics of Maria Zlotina // TripleC: Cognition, Communication, Co-operation. 2004, Iss. 1. P. 77.

²² Jeffrey K., Wheatley H., Abdallah S. The Happy Planet Index: 2016. A global index of sustainable well-being. London: New Economics Foundation, 2016. <http://happyplanetindex.org/s/hpi-data-2016.xlsx>.

«індексі щастя», тоді як провідні позиції належать країнам Латинської Америки та Південно-Східної Азії. Згідно з останнім звітом (2016 року), перші три місця посідають Коста-Ріка, Мексика та Колумбія. Жодна європейська країна не потрапила до першої десятки: найкращий результат із них показує Норвегія (12-е місце зі 140), тоді як більшість країн регіону, включаючи Францію та Німеччину, знаходяться ближче до середини списку, а, скажімо, досить заможний Люксембург посів друге місце з самого кінця (139-е). Причина полягає в тому, що країни Європи (за винятком деяких східноєвропейських країн, які за індексом НРІ належать до іншої категорії: не «Європа», а «Посткомуністичні країни») демонструють добрі показники за першими трьома факторами – це тривалість життя (від 79,8 до 82,2 року), рівність доходів (від 16% у Греції та Португалії до 4% у Нідерландах) і добробут (від 5,0 за десятибальною шкалою в тій же Португалії до 7,8 у Швейцарії), – але водночас усі ці країни свідчать про свій майже руйнівний підхід до навколишнього середовища за допомогою екологічного сліду, розрахованого у «глобальних гектарах на душу населення»: від 3,67 в Іспанії (15 місце загалом) до 15,82 в уже згаданому Люксембурзі (139-е). Україна знаходиться прямо в середині списку, посівши 70-те місце, між Угорщиною та Тунісом і, до речі, на дві сходинки вище за Китай²³.

З аналізу таких даних логічним чином слідує висновок, що нинішні стандарти життя в Європі не можуть бути універсальною моделлю для наслідування – принаймні не в контексті розмови про збереження навколишнього середовища. Якщо Китай, Україна та всі (чи хоча би більшість) інших країн пристосуються до рівня споживання та забруднення, характерного для Люксембургу, Франції чи Німеччини, не кажучи вже про США, це означатиме неминуче знищення природи та всієї планети максимум через кілька наступних десятиліть, а то й років. Отже, ситуація, коли меншість людського населення споживає значну частину ресурсів та енергії та виробляє відповідну частку відходів, вже не може вважатися нормальною, і, таким чином, запровадження настанов стійкого розвитку постає не еволюційним, а скоріше революційним підходом, який вимагає відійти від «євроцентризму» та «економіцентризму», як стверджував, наприклад, японський вчений Sh. Ito²⁴.

У той же час саме екологічний підхід допомагає обґрунтувати ідею «зменшення» як тенденцію, що не протидіє, а навпаки, уможливорює реальний розвиток – як багатовимірний та децентралізований (на відміну від лінійної вестернізації). Суб'єктом, рушійною силою такого розвитку є не якесь абстрактне людство в цілому й навіть не реально існуючі національні держави з їх ВВП та іншими формальними показниками ще більш абстрактного зростання, а – кожна людина у своєму особистому розвитку, що діалектично поєднує в собі прогрес і регрес і не заважає подібному розвитку інших особистостей. Ось чому можна було би стверджувати, що визначення стратегій багатовимірного «розвитку зменшення» та досягнення фактичної стійкості вимагає фундаментальних зрушень в освіті як засобу для формування особистості, здатної жити в екологічно безпечному майбутньому – і особливо освіти вищої²⁵.

²³ Jeffrey K., Wheatley H., Abdallah S. The Happy Planet Index: 2016. A global index of sustainable well-being. London: New Economics Foundation, 2016. <http://happyplanetindex.org/s/hpi-data-2016.xlsx>.

²⁴ Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.

²⁵ Mielkov Yu. Human-Dimensionality and Values of Higher Education: Strategies for The Future of Complexity and Sustainable Development // Philosophy of Education. 2019. Vol. 24, № 1. P. 79–96.

Тривалий екскурс у царину теоретичних підвалин концепції стійкого розвитку суспільства, здійснений у першій частині даного підрозділу, хоча й не стосувався безпосередньо вищої освіти, але був необхідний для визначення стратегій її реформування. Власне, ця остання задача вочевидь залежить від того, що саме ми розуміємо під стійким розвитком, його метою та завданнями. Як можна було побачити з розгляду вище, наявні поширені уявлення про ці речі не відрізняються ані чіткістю, ані обґрунтованістю. З найбільшою повнотою поточні настанови стійкого розвитку виражені у прийнятій у вересні 2015 року Резолюції ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»²⁶. Даний документ позиціонується як «план дій для людей, планети та процвітання» з метою ліквідувати бідність у всіх її проявах і вимірах, посилити всезагальний мир і вилікувати планету, захистивши її від руйнування. Власне освіті присвячена четверта із проголошених сімнадцяти цілей: «Забезпечити інклюзивну та справедливую якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх»²⁷. Проте, більш уважний і поглиблений аналіз навіть тих настанов, що знайшли своє відображення в даному документі, при всій суперечливості філософських і теоретичних засад «офіційного» тлумачення феномена стійкого розвитку, дозволяє прийти до висновку, що освіта, зокрема освіта вища, виступає фактором, який може та має забезпечити виконання чи не всіх інших цілей, від досягнення соціальної справедливості та економічного добробуту для всіх людей аж до забезпечення стійкого (sustainable) споживання та природокористування – мірою того, як саме освіта здатна *закладати ціннісні підвалини* відповідної поведінки серед випускників ЗВО. Враховуючи те, що – як було вже продемонстровано – наявна криза є кризою почуттів, цінностей та способу життя, подолання якої вимагає переходу до інших парадигм цих останніх, і зокрема до суспільства культури на противагу суспільству економцентризму, – враховуючи все це, можна стверджувати, що затвердження подальшого розвитку людства на засадах відносин гармонії, а не протистояння з навколишнім природним світом можливе лише за умови революційних змін у ціннісних імперативах і критеріях, якими визначається якість людського життя²⁸.

До речі, ще на початку 1990-х років А. Cortese у своїй статті «Education for an Environmentally Sustainable Future»²⁹ зазначав, що роль саме закладів вищої освіти в реалізації мети стійкого розвитку, хоча вона частіше за все й залишається поза увагою, є просто критичною: «Заклади вищої освіти несуть глибоку моральну відповідальність за підвищення обізнаності, знань, умінь та цінностей, необхідних для створення справедливого та стійкого майбутнього. Ці інститути мають повноваження та потенціал для розвитку інтелектуальної та концептуальної бази для досягнення цієї мети. Вони повинні відігравати важливу роль в освіті, дослідженнях, розробці політики, обміні інформацією та пропаганді й підтримці спільноти.... Вони мають унікальну свободу розробляти нові ідеї, коментувати суспільство та брати участь у сміливих експериментах, а також сприяти створенню нових знань»³⁰.

Переклад гучних політичних декларацій (як, до речі, і глибоких філософських концепцій) на мову освітніх практик є, звісно, досить складним завданням – і фактором, що вочевидь заважає віддати належне ролі ЗВО у реалізації настанов стійкого розвитку. Наявні дослідження, зокрема робота колективу авторів на чолі з J. Hindson «Mainstreaming Environmental Education: A Report with Recommendations for DFID»³¹, присвячена спробі формулювання рекомендацій щодо екологічно орієнтованої освіти для Міністерства міжнародного розвитку Великої Британії, свідчать, що для урядових організацій чи не в усьому світі словосполучення «освіта для стійкого розвитку» сприймається передусім у сенсі посилення інвайронменталістської складової навчального процесу, в ракурсі простої оптимізації методів природокористування. Втім, при визначенні стратегій вищої освіти для стійкого розвитку мова не може йти лише про окремі спеціальності – скажімо, в галузі менеджменту, державного управління або біологічної науки,

²⁶ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. 35 p.

²⁷ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. P. 14.

²⁸ Мелков Ю. А. Устойчивое развитие и экологическая революция // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики : Материалы XIII Международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. К., Симферополь, Севастополь, 2008. С. 136.

²⁹ Cortese A. D. Education for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992. No. 26(6). P. 1108–1114.

³⁰ Cortese A. D. Education for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992. No. 26(6). P. 1112.

³¹ Hindson J., Dillon J., Gough S.R., Scott W.A.H. and Teamey K. Mainstreaming Environmental Education: A Report with Recommendations for DFID. Shrewsbury : Field Studies Council, 2001.

які мають безпосереднє відношення до означеного кола питань і щодо практик «екологізації» освіти яких можна було б із легкістю запропонувати більш або менш чіткий і послідовний план дій. Ні: мова може йти лише про докорінну екологізацію вищої освіти в цілому; як витлумачують подібну постановку питання індійські дослідники освітніх інновацій, спрямованих на реалізацію настанов стійкого розвитку, A. Kalam та S. Pal Singh у монографії «Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development»³²: «З цього випливає, що випускникам кожної дисципліни потрібні ґрунтовні робочі знання про стійкість [sustainability]»³³.

Проте й такий більш широкий підхід виявляється недостатнім і не зовсім адекватним, оскільки на перший погляд може виглядати як якесь обтяження навчального процесу з різноманітних дисциплін зовнішнім щодо їх змісту навантаженням. В якості свідчення можна навести міркування британських авторів S. Gough і W. Scott, керівників Центру досліджень освіти і навколишнього середовища (Centre for Research in Education and the Environment, University of Bath), які присвятили перспективам і парадоксам вищої освіти для стійкого розвитку окрему фундаментальну роботу «Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility»³⁴. Так, згідно з їх висновками, міністерства освіти в усьому світі стурбовані передусім такими питаннями, як грамотність і розвиток навичок і компетентностей, але, як правило, сприймають усі інші цілі як такі, що нав'язуються освіті сторонніми агентами, котрі намагаються просунути за її рахунок власні сфери інтересів, як-от: сприяння миру, посилення спортивних результатів, опікування добробутом тварин, розбудова нації, охорона здоров'я тощо. При означеній вище постановці питання «навколишнє середовище» і «стійкий розвиток» закономірним чином потрапляють саме до цього переліку побажань щодо навантаження освітнього процесу – і далеко не факт, що в очах викладачів і керівників ЗВО, не кажучи вже про співробітників міністерств і урядових комісій, вони зможуть отримати пріоритет перед інтересами всіх інших «зовнішніх агентів впливу». А тому потрібно окремо доводити саме сутнісний характер стійкого розвитку в контексті вищої освіти, демонструючи ступінь безпосереднього зв'язку його настанов та справи виховання випускників ЗВО: «Наша увага, таким чином, стосується скоріше належного місця стійкого розвитку в тому, що робить університет, а не роллю університетів у реалізації (будь-якої окремої концепції) стійкого розвитку»³⁵. Інакше кажучи, для визначення стратегій і практик реалізації настанов стійкого розвитку в діяльності закладів вищої освіти потрібно переглянути цілі та ціннісні підвалини діяльності вищої освіти в цілому.

Завдання, які стоять перед закладом вищої освіти, дещо змінилися за умов глобалізації та екологічної кризи порівняно як із класичним періодом та ідеалом європейського гумбольдтівського університету, так і з уявленнями ХХ століття, згідно з якими на перший план виходили (а багато в чому й досі виходять) професійні компетентності та навички, актуальні на міжнародному ринку праці. Загалом, ці два історичних підходи можуть бути представлені як дві парадигми вищої освіти – чи дві протилежні крайності в розумінні «місії університету»: «З одного боку, часто проголошують чи припускають, що університети існують, аби забезпечити майбутньому суспільству базу навиків, яких воно потребує. З іншого боку, університети існують не (просто) для обслуговування економіки, а для того, щоби сприяти інтелектуальному та моральному покращенню стану людини. Прикладом цієї другої позиції, яка все частіше зустрічається на форумах формування політики вищої освіти в усьому світі, є та, що пропонує університетам сприяти стійкому розвитку завдяки своєму викладанню, дослідженням та самоуправлінню»³⁶.

Як можна побачити на прикладі наведених міркувань, стратегії сприяння стійкому розвитку людства уможливорюються лише за умови більш фундаментального підходу до визначення місії вищої освіти, ніж просте обслуговування економічної сфери буття суспільства й надання «освітніх послуг» майбутнім фахівцям. Більше того: можна стверджувати, що труднощі з інтродукцією настанов стійкого розвитку до сфери вищої освіти обумовлені не в останню чергу саме тим, що наявні підходи до стратегії її розвитку характеризуються надмірно

³² Kalam A.P.J., and Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi: Penguin, 2001. 320 p.

³³ Kalam A.P.J., and Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi: Penguin, 2001. P. 2. Див. також: Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher Education's Key Role in Sustainable Development // University World News: The Global Window of Higher Education. 2018, September 7th. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986>; Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education. <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education>; Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi : Regal Publications, 2013. xiv, 186 p. та ін.

³⁴ Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development: Paradox and possibility. London and New York: Routledge, 2007. XIV, 194 p.

³⁵ Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development: Paradox and possibility. London and New York: Routledge, 2007. P. 15.

³⁶ Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development: Paradox and possibility. London and New York: Routledge, 2007. P. 1.

механістичним розумінням освітнього процесу, акцентуванням прикладних «професійних компетентностей» і вихолощеням світоглядної серцевини, ідеалу *Людини Освіченої*, що був заданий ще класичними взірцями європейського університету та ідеями Просвітництва.

Аналіз сучасної світової літератури, присвяченої визначенню стратегій вищої освіти у XXI ст. та її співвіднесеності з настановами формування культури стійкого розвитку, демонструє, що сьогоденні дослідники приходять до приблизно аналогічних висновків, які в цілому відповідають наведеним у першій главі міркуванням щодо ціннісного характеру сьогоденної глобальної кризи. Так, К. Shephard з новозеландського University of Otago, який присвятив проблемі вищої освіти для стійкого розвитку свою монографію «Higher Education for Sustainable Development»³⁷, стверджує, що подібна освіта має включати до себе також і сферу емоцій та цінностей, на відміну від суто когнітивного навчання, яке стосується лише раціональних знань. Власне, мова йде про необхідність розвитку у студентів критичного мислення, яке й «не обов'язково має бути розвинене у відношенні до відверто орієнтованого на стійкість концепту»³⁸, – тобто всі дисципліни та всі викладачі, включаючи й тих, хто скептично ставляться до глобальних проблем на кшталт кліматичного алармізму, можуть та мають здійснити свій внесок у виховання необхідних навичок критичного мислення, а оскільки таке завдання є – на відміну від простого навантаження викладання концептуальними елементами стійкого розвитку – практично загальноновизнаним, то і мова йде скоріше про те, щоби просто забезпечувати кращу якість їх формування у студентів закладу вищої освіти.

Таким – парадоксальним – чином виявляється, що стратегії розвитку вищої освіти для стійкого суспільства, з одного боку, постають як справжня революція в усій системі освіти, а з іншого – повністю відповідають класичним її ідеалам! І цей парадокс є вельми показовим для розуміння, так би мовити, діалектичної природи завдання, що стоїть сьогодні перед університетами світу. Так, іще більш виразно подібна постановка питання здійснюється у доповіді згадуваного на початку нашого аналітичного дослідження Римського клубу, але вже 2018 року: «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome»³⁹, – зокрема, в тому розділі цього документа, який стосується «освіти для стійкої [sustainable] цивілізації». Сьогоденні речники та спів-керівники цієї міжнародної організації німець Е. Weizsäcker (син видатного фізика та філософа) і швед А. Wijkman констатують, що зазначені освітні цілі «потребують принципового зсуву – від навчання запам'ятовування та розуміння – до навчання тому, як мислити по-новому, системним чином. Справжнім завданням є розвиток у всіх учнів здатності до вирішення проблем, а також і критичного, незалежного та оригінального мислення. Освіта, яка зосереджена виключно на розумі, більше вже не є достатньою»⁴⁰.

Варто зайвий раз відзначити, що подібні ідеї, при всій своїй фундаментальності та радикальності, не є чимось принципово новим – ані для вітчизняної вищої освіти, ані для філософської думки в цілому: скоріше, їх можна розглядати як відгомони всієї класичної культурної традиції, що базується на ідеях Просвітництва – і як відображення такого ідеалу освіти, як формування гармонійної людської особистості та її всебічного розвитку. Мабуть, для сучасних вітчизняних освітян такі вирази можуть здаватися занадто гучними, нагадуючи про колишні радянські гасла, – однак та обставина, що гуманістично спрямовані орієнтири та цінності класичної доби виявилися внаслідок певних причин нездійсненими, ще не означає необхідність відмовлятися від них – чи то навіть від будь-яких цінностей, ідеалів і світоглядних орієнтирів освіти загалом⁴¹.

Більше того: звернення до цінностей відповідає новітній методології, притаманній парадигмі *постнекласичної науки* (чи, точніше, постнекласичного типу наукової раціональності), яка була висунута у 1989 році В. Стьопіним для позначення сучасного етапу розвитку наукового пізнання⁴². Становлення даного етапу було обумовлене зверненням науки до об'єктів нового типу – насамперед, до складних і людиномірних систем, – а тому й призвело до привнесення ціннісних факторів у склад пояснюючих положень науки, яка на класичному етапі свого розвитку поставала для дослідників сферою діяльності, що є принципово вільною від цінностей (так звана «дихотомія фактів і цінностей», сформульована в річищі течії неопозитивізму, трагічні відлуння якої досі відчуваються у людській культурі, в тому числі й у вищій освіті). Поняття постнекласичної

³⁷ Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.

³⁸ Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015. P. 83.

³⁹ Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York: Springer Verlag, 2018. 220 p.

⁴⁰ Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York: Springer Verlag, 2018. P. 196.

⁴¹ Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012. №1–2. С. 211–222.

⁴² Стєпін В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18.

науки успішно ввійшло до побуту сьогоденного філософського дискурсу та навіть перетворилося на одне з найбільш знакових для визначення свого роду «фронтиру», передової межі досліджень у галузі філософії природознавства – і не лише природознавства. Далеко не останню роль у цьому грають й українські філософи, психологи, соціологи, педагоги. Зокрема, Л. Горбунова одна із перших звернулася до проблеми застосування засад постнекласичної раціональності у сфері освіти⁴³, – це завдання виявляється тим більш актуальним, що саме постнекласична методологія, яка базується на засадах людиномірності, екологічності та аксіології, здатна виступати методологічним підґрунтям упровадження в освіті настанов стійкого розвитку, а тому слід дещо зупинитися на розгляді цього питання.

Специфіку постнекласичного типу наукової раціональності легко побачити у зіставленні її особливостей із двома попередніми основними історичними типами. Класична наука XVII–XIX ст., досліджуючи свої об'єкти, прагнула при їх описанні та теоретичному поясненні за можливістю усунути все, що відноситься до суб'єкта, засобів, прийомів і операцій його діяльності. Таке усунення розглядалось як необхідна умова отримання об'єктивно-істинних знань про світ: панував об'єктний стиль мислення, прагнення пізнати предмет сам по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом. Некласична наука, що виникла на початку XX ст. внаслідок розробки таких революційних концепцій природознавства, як квантова механіка та теорія відносності, продемонструвала, що засоби пізнання можуть чинити неусувний вплив на результати цього процесу: ми не можемо пізнати мікросвіт (наприклад, електрон) таким, яким він існує «сам по собі», незалежно від власне процесу пізнання його нами, оскільки вже «побачити» існування такого електрона означає здійснити на нього вплив, змінити його «природну» поведінку. А отже, це є пізнання за допомогою певних засобів, у межах окремої приладової ситуації, з «поправкою» на засоби, інструментарій та ситуацію, з принциповою відносністю до обраної точки відліку та системи координат.

Істотна ознака постнекласичної науки, становлення якої почалося наприкінці XX століття, – залученість самого суб'єкта до процесу пізнання: не лише засоби та ситуація пізнання, але й *той, хто пізнає*, може знаходити своє відображення в результатах пізнання. Постнекласична наука враховує співвідносність характеру отримуваних знань про об'єкт не лише з особливістю засобів діяльності суб'єкта, що пізнає, але і з ціннісно-цільовими структурами такої діяльності. Так, *екологія* є свого роду парадигмальною (взірцевою) дисципліною для постнекласичної науки (тією ж мірою, наскільки взірцем доби класики була ньютонівська механіка, а парадигмою для некласичного типу наукової раціональності виступали квантова фізика та теорія відносності), оскільки вона орієнтує дослідника сприймати об'єкт свого пізнання *не просто як даність, а й як самоцінність* (не бути байдужим і, скажімо, прагнути до збереження біологічного розмаїття в світі, що гине внаслідок антропогенних факторів). У гуманітарних науках така настанова подібна принципу «врахування свідоцтва» та «самосвідоцтва»: наприклад, історична подія може бути відома нам виключно зі слів літописця, проте цей останній міг виступати не об'єктивним, а заангажованим свідком, іноді сам цього не усвідомлюючи.

Іншими словами, основні риси постнекласичного типу наукової раціональності відображають у собі цілу низку засадничих філософських ідей, що їх можна стисло перерахувати наступним чином:

- людиномірність: якщо попередня наука намагалася висунути суб'єкта пізнання за межі результатів пізнання, то сучасна має враховувати його, роблячи «похибку на свідка»; знання виступає людиноsumірним, тобто насиченим людськими смислами⁴⁴;
- аксіологічність (аксіологія – це філософське вчення по цінності): відповідно, знання виявляється «обтяженим» не просто пізнавальними, а й загальнокультурними, світоглядними, гуманістичними цінностями;
- екологічність: екологія як парадигмальна дисципліна сучасного етапу розвитку науки налаштовує нас до поцінування навколишнього світу як предмету нашого пізнання, – загалом, до небайдужого ставлення до свого предмету; зокрема, це проявляється й у настановах щодо стійкого розвитку суспільства;
- діалектичність: присутність у понятті «постнекласика» свого роду «подвійної негації» не є випадковою; якщо класична парадигма орієнтувалася на моністичну єдність і «сповідувала» детермінізм, а некласика становила собою втілення індетерміністичного плюралізму, постнекласичний тип раціональності орієнтує на діалектичну «єдність у багатоманітності», на поцінування розмаїття та плюралізму світу й усього в цьому світі без заперечення можливості гармонійного поєднання всіх різноманітних елементів на засадах доповняльності та толерантності;

⁴³ Горбунова Л. С. Постнекласична раціональність: трансдисциплінарний дискурс в науці і освіті // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». 2019. Т. 1. №40. С. 137–152.

⁴⁴ Мелков Ю. А. Человекомерность постнеклассической науки. К.: Изд. ПАРАПАН, 2014. 254 с.

- методологія нелінійності: детермінізм класичного підходу до пізнання світу базувався на принципі лінійності, однозначності, напередвизначеності, тоді як сучасне бачення відкриває нелінійний характер багатьох процесів у світі (значна кількість подібних термінів походить із природознавства чи з математики, але досить добре пасує й до інших сфер людського знання: «нелінійність» у цьому плані означає «неоднозначну детермінованість», можливість формування різних наслідків з одних і тих саме причин – на противагу як класичному детермінізму та ньютонівському «*actio est reactio*», так і некласичному чи постмодерністському індетермінізму на кшталт «*anything goes*»).

Останній момент можна співвіднести з іншою актуальною ідеєю: позначенням ситуації сучасного світу за допомогою англomовного акроніму VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity – тобто, «мінливість, невизначеність, складність і неоднозначність»). Перша спроба такого позначення мала місце ще 1985 року у дослідженні американських спеціалістів з теорії управління та лідерства W. Bennis і B. Nanus⁴⁵, а в подальшому це поняття знайшло широке розповсюдження у військових колах США для характеристики ситуації, що склалася у світі після закінчення Холодної війни та розпаду СРСР, – як неважко побачити, на противагу однозначно-оптимістичній трактовці цієї ж ситуації з боку вестернізованої неоліберальної інтелігенції на кшталт Ф. Фукуями та його «кінця історії». Такий світ характеризувався як складний і багатополосний – зокрема, в контексті військової освіти, закликаної підготувати офіцерів армії США до життя та професійної діяльності за незвичних для них обставин XXI століття⁴⁶. 1996 року у свого роду «підручнику» чи довідковому збірнику для управлінців військової сфери R. Murphy з U.S. Army War College здійснив перше свідоме використання означеної абрєвіатури: «У ситуаціях, що характеризуються мінливими, невизначеними, складними та неоднозначними (VUCA) умовами, стає необхідним структурувати організації таким чином, щоби вони відповідали вимогам, представленим середовищем»⁴⁷.

На той час дослідникам іще важко було запропонувати якесь чітке пояснення означених характеристик і тим більше сформулювати необхідні заходи для управління за відповідних умов («відповідність вимогам середовища» звучить у цьому контексті скоріше теж невизначено та неоднозначно). Як можна помітити, всі класичні ознаки VUCA-ситуації носять характер рис негативних, протиставляючи сучасний стан – простоті, стабільності та передбачуваності попередньої картини світу. Більше того: мінливість, невизначеність і неоднозначність – тобто, три риси з чотирьох, включених до абрєвіатури, – можна представити як свого роду якщо й не синоніми, то явища одного ґатунку. Здатність сучасного світу швидко змінюватися на очах одного покоління людей обертається для них відчуттям невпевненості у завтрашньому дні, усвідомленням непередбачуваності таких змін, нерозумінням їх наслідків, неможливістю зіставити їх з причинами, тобто однозначно передбачити результати власних учинків.

З іншого боку, складність як чи не єдина (з чотирьох означених), так би мовити, «позитивна» особливість сьогоденного світу та ходу подій у ньому – яка вочевидь не зводиться до суто військової чи політичної характеристики ситуації, що склалася, а повною мірою відноситься й до інших сфер життєдіяльності, – хоча й пов'язана з тим самим відчуттям розгубленості людини перед неочікуваними явищами, все ж таки становить собою більш цікавий предмет для дослідження, безпосередньо пов'язаний з освітою та сферою пізнання. Вже у другій третині XX ст., за відомим висловом, що приписується одному з засновників кібернетики Норберту Вінеру, вважалося, що наукове знання про світ кожні п'ять років подвоюється. А ця обставина не може не накладати свій відбиток на практику університетського викладання! Аби бути гарно обізнаними у власній професійній галузі, науково-педагогічні працівники мають постійно слідкувати принаймні за основними новітніми ідеями та публікаціями (наскільки це реально можливо навіть у межах однієї відносно вузької сфери досліджень – питання інше: з одного боку, обтяжений педагогічним навантаженням викладач, особливо вітчизняний, має не так уже й багато часу для науково-дослідної та науково-інформаційної діяльності; з іншого боку, завдяки поширенню знання англійської мови та наявності доступу до міжнародних інформаційних мереж таке слідкування сьогодні все ж таки певною мірою спрощене).

Проте, мова йде не тільки й не стільки про надання викладачами актуального знання студентам, про ситуацію, так би мовити, «простої» складності, викликаної лише й насамперед значним обсягом такої інформації. Справа в тому, що у світі несталості, невизначеності та непередбачуваності будь-яке наявне знання виявляється неактуальним – вона або застаріває відносно швидко після свого «надання», або одразу ж

⁴⁵ Bennis W., Nanus B. *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Row, 1985. P. 226.

⁴⁶ Stiehm J. H., Townsend N. W. *The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy*. Philadelphia: Temple University Press, 2002. P. 6.

⁴⁷ Murphy R. M. *Overview of Strategic Management // Leading and Managing in the Strategic Arena: A Reference Text 1996–1997*. Carlisle Barracks, PA: U.S. Army War College, 1996. P. 440–441.

виявляється таким уже на момент свого формування та передачі. В якості прикладу можна згадати, як навички користування ЕОМ протягом лише двох десятиліть повністю змінилися з огляду на стрімке поширення інформаційних технологій і популяризацію спочатку персональних комп'ютерів, потім онлайн-технологій, і вже на очах сучасної молоді – мобільних пристроїв. Ще два-три десятки років тому студенти навчалися майже цілком так само, як і їх батьки та батьки їх батьків десятиліття та століття тому, маючи труднощі з доступом до новітніх джерел, особливо іноземних, але добре вміючи користуватися бібліотеками й навіть у міру успішно відрізнити первинні та достовірні джерела від вторинних і сумнівних, – тоді як сьогоденне покоління зустрічається з цілком іншими, подекуди навіть протилежними проблемами.

Подібна ситуація, дещо відмінна від «простої» складності, давно засвідченої в аббревіатурі VUCA, отримала у дослідників найменування «складність» (за термінологією російських спеціалістів із теорії самоорганізації, що розуміють під цим терміном принципову, сутнісну складність як незводимість до простих явищ і факторів⁴⁸), – чи «понадскладність» (supercomplexity). Останнє поняття належить сучасному британському філософу освіти R. Barnett⁴⁹, за поясненням якого складність (тобто, «проста», звична вже складність) виникає як результат надмірного обсягу даних, ідей або ресурсів у межах деякої дискретно даної ситуації (коли, наприклад, лікар обтяжений інформацією про нові ліки або про нові методи медичного втручання, або ж він має прийняти велику кількість пацієнтів за обмежений час тощо), тоді як ситуація понадскладності характеризує виклики вже самим межам подібної ситуації. За таких умов той саме лікар вимушений, скажімо, виступати водночас і в ролі менеджера коштовних ресурсів від імені держави, переосмислювати взаємини з пацієнтами на нових ринкових засадах чи переоцінювати своє звичне ставлення до «альтернативної медицини», – тобто, іншими словами, він має змінювати фундаментальні світоглядні підвалини всієї своєї діяльності. Університет, продовжує R. Barnett, пов'язаний з понадскладністю, по-перше, як фактор, що частково винний в її виникненні (як заклад, що займався та займається виробництвом нових парадигм осягнення дійсності); по-друге, як агенція, закликає готувати молоде покоління до життя у світі понадскладності шляхом сприяння розвитку в його представниках відповідних якостей; а по-третє – з точки зору громадської та просвітницької ролі (чи місії) університету в розумінні та затвердженні понадскладності як глобального феномена⁵⁰.

Можна помітити, що означені вище характеристики філософського осмислення ситуації сьогоденного світу та способу його осягнення в пізнанні як раз і здатні визначати перспективи розвитку вищої освіти в цілому та в нашій країні зокрема. Йдеться власне *про виховання людини, здатної жити у світі понадскладності, нелінійності, невизначеності*. Світі, в якому будь-яке «готове» знання, як уже зазначалося, виявляється неадекватним, і «інструкції» з ефективної цілераціональної поведінки – чи то буденної та особистісної, чи то професійно-фахової – або відсутні (оскільки однозначно передбачити хід подій у нелінійному світі неможливо), або є принципово неповними та застарілими.

В якості сучасної спроби прояснення питання «відповіді на виклики VUCA-світу» можна вказати на ідею американського дослідника з Гарвардської школи бізнесу В. George⁵¹. На його думку, ситуація «VUCA 2.0», що настала вже у 2010-ті роки, вимагає від сучасного управлінця таких якостей, як «Бачення, Розуміння, Сміливість і Здатність до адаптації» (Vision, Understanding, Courage, Adaptability). Перша складова означає вміння чітко вбачати в хаосі обставин місію, цінності та стратегії своєї організації; «розуміння» вказує на знання своїх можливостей та схильність прислухатися до альтернативних точок зору; «сміливість» символізує прийняття ризикових рішень у відповідь на виклики та відхід від «безпечних», звичних і традиційних, методів управління; нарешті, «здатність до адаптації» потребує нечуваної раніше гнучкості по відношенню до середовища та до обставин, що стрімко змінюються.

Втім, слід зазначити, що наведені стратегії відносяться скоріше суто до сфери бізнесу та багато в чому нагадують собою відлуння економоцентризму, – тим паче, що, скажімо, та ж «адаптованість» виразно натякає на непристосованість до сучасних мінливих умов будь-яких довгострокових планів, а врешті-решт – і стійких цінностей чи ідеалів. Окрім того, не зовсім зрозуміло, яким чином можна виховувати «бачення» за умов

⁴⁸ Свирский Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М.: Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

⁴⁹ Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London; New York: Falmer Press, 2000. P. 114–129.

⁵⁰ Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London; New York: Falmer Press, 2000. P.115–116.

⁵¹ George B. VUCA 2.0: A Strategy For Steady Leadership In An Unsteady World // Forbes. February 17th, 2017. <https://www.forbes.com/sites/hbsworkingknowledge/2017/02/17/vuca-2-0-a-strategy-for-steady-leadership-in-an-unsteady-world/>.

«непередбачуваності», а головне – не можна погодитися з тим, що якості, які б давали змогу впоратися з викликами складності та неоднозначності ситуації в світі, слід формувати лише в управлінців. Скоріше, є сенс говорити про те, що метою вищої освіти виступає формування таких якостей у представників усіх спеціальностей, оскільки реалізація бажаного сценарію майбутнього світу залежить буквально від дій кожної людини.

Як можна побачити зі сказаного вище, людська особистість виступає основною цінністю та водночас головною метою вищої освіти. Саме шлях стійкого розвитку висуває особливі вимоги до суб'єкта, що має жити та діяти у світі, який характеризується принциповою непередбачуваністю, несталістю та наявністю ризиків, які необхідно оцінювати за ступенем бажаності сценаріїв майбутнього, водночас корегуючи свої дії та, виходячи з наявних потреб, формуючи відповідні нові знання та навички. Іншими словами, в якості результату освітнього процесу в сьогоденному університеті ми маємо отримати не окремі «компетентності», навіть не окремі знання та навички, яких випускник повинен набути відповідно до уявлень ХХ століття, – а цілісну особистість, наділену певними людськими якостями, особливими модусами екзистенції (людського буття), що дозволятимуть людині мати справу з викликами нових обставин. Описана ситуація складності та невизначеності світу майбутнього (а то вже й теперішнього) обертається усвідомленням того, що, оскільки, як уже зазначалося, в нас сьогодні не просто відсутнє готове знання, але воно й не може існувати у принципі, то й жодних гарантовано ефективних і стійких знань, формул, принципів, методів діяльності сучасний викладач студенту дати не здатний. Сучасного студента може тільки навчити створювати своє власне знання, за допомогою формування в нього певних особистісних установок; одеські дослідники нещодавно запропонували з цього приводу вельми цікаву концепцію «створювального знання», закликану дати позначення цьому новітньому феноменові⁵². Подібна концепція як раз і акцентує увагу не на «готовому» характері знання, а на його здатності породжуватися як нове явище, – це *originative, generative knowledge*, тобто, власне, вміння людини мислити творчим і критичним чином.

Можна стверджувати, що у відповідності до специфіки нового, постнекласичного типу раціональності в ситуації невизначеності та ризиків ключового значення набуває *загальна культура* особистості – на противагу простій обізнаності (компетентності) у певній окремій галузі, на розвиток якої й спрямована ще великою мірою сьогоденна вища освіта. Однієї обізнаності вочевидь недостатньо, – так само, як недостатньо для успішної діяльності у будь-якій сфері наслідування наявним інструкціям, які якщо й не відсутні, то неповні та суперечливі по відношенню до якісно складних («складнісних», «понадскладних») ситуацій, – і вибір дії в будь-якому разі залежить від «людського фактору» (яким би незугарним, застарілим і, так би мовити, знеособленим не виглядав даний термін).

Ця теза, до речі, добре пасує до концепцій класичної думки в галузі філософії освіти, до яких ми повертаємося як до особливо актуальних за доби сьогодення: зокрема, варто згадати ідеї J. Ortega y Gasset, який визначав місію європейського університету як таку, що полягає у навчанні студента *бути культурною людиною*, надаючи йому або їй не просто набір готових знань, а культуру як «життєву систему ідей епохи», оскільки лише ця система може бути ґрунтом для формування будь-яких професійних компетентностей. Останні, взяті самостійно, в ізольованій формі, становлять собою відчужену повноту людських якостей, їх розкол на окремі, не пов'язані між собою абстрактні риси, «одномірності» (Н. Marcuse) людської особистості, демонструючи тим самим своєрідну фрагментацію та розпад і, отже, самознищення людини як цілості. Саме ця логіка була і є домінуючою у парадигмі освіти як за доби Модерну, так і сьогодні, коли вона передбачає акцентування уваги на підготовці все тих же самих «професійних компетентностей», які мало стосуються загальної культури особистості. І тому, на думку іспанського філософа, це можна було б визначити як головну проблему системи вищої освіти ХХ століття: «Катастрофічність нинішньої європейської ситуації полягає в тому, що пересічний англієць, пересічний француз, пересічний німець – люди неосвічені, вони не володіють життєвою системою відповідних часів уявлень про світ і людину. Такий пересічний персонаж – це новий варвар, відсталий з погляду своєї епохи, архаїчний і примітивний порівняно з жаскою актуальністю й нагальністю її проблем. Цей новий варвар – це передусім професіонал, тямущіший, аніж колись, але й більш неосвічений, – інженер, лікар, адвокат, науковець»⁵³.

Можливо, таке позначення середньостатистичного випускника європейського університету ХХ століття як «нового варвара», який володіє всіма навичками, необхідними для успішної професійної діяльності, але не має загальної культури та світоглядного підґрунтя, може здатися деяким перебільшенням, – проте сучасні дослідники висловлюють подібну ж думку. Так, зокрема, британський дослідник у галузі соціології освіти

⁵² Доннікова І. А. Створювальне знання як концепт / Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти: Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. Одеса: НУ «ОМА», 2019. С. 13–15.

⁵³ Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // Obras Completas. Madrid: Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 322. Укр. переклад – <http://www.management.com.ua/vision/vis009.html>.

J. Raven, який присвятив свої праці вивченню феномена компетентності в сучасному суспільстві⁵⁴, доволі переконливо демонструє, що не просто професійна майстерність визначає загальну особисту компетентність, наприклад, учителя чи будь-якого іншого фахівця або ж посадової особи, а сукупність його чи її соціальних, громадянських тощо ідей та цінностей: «...очевидно, що якщо поведінка визначається скоріше за все периферійними обмеженнями, то саме компетентність впливати на культурні цінності, економічні припущення, правові рамки, соціально-політичні процеси виявляється найбільш важливою. Інакше кажучи, найбільшим джерелом некомпетентності в сучасному суспільстві є небажання та нездатність впливати на ці більш широкі соціальні та політичні процеси. Саме те, що люди роблять поза межами своєї роботи (у традиційному визначенні того, що є робота), є найважливішим»⁵⁵. Іншими словами, повнота і сукупність людських якостей в особистості, які задають можливість жити та діяти в ситуації складного й повного ризиками світу та згідно настанов стійкого розвитку, проявляється в результаті формування її не тільки і не стільки як професійного лікаря, психолога, юриста, фізика тощо, а як високоосвіченої, висококультурної особистості. Як пояснює зокрема В. Зінченко: «Чесноти, або моральні якості, визначають ціннісну орієнтацію особистості, зокрема активність її поведінки, оскільки вони допомагають їй засвоїти суспільні норми моралі, зробити їх частиною свого Я. Безсумнівно, що в найскладніших ситуаціях, вирішуючи певні життєві проблеми, людина багато в чому спирається на ті або ті чесноти, які важливо виховати і роз'яснювати їх зміст»⁵⁶.

Сумним, але показовим прикладом браку загальної культури фахівця у ситуації «понадскладності» може виступати аварія 1986 року на Чорнобильській АЕС (і загалом становище з багатьма різновидами сучасної техніки, що працює у промисловості). Три з гаком десятиліття потому не можна вказати ані однозначні причини, ані окремих винуватців аварії: як доречно було сформульовано ще 1986 року в доповіді Міжнародної агенції з атомної енергії, першопричиною катастрофи виявився малоймовірний збіг порушень порядку та режиму експлуатації, а зробити висновок про помилковість або ж правомірність дій персоналу в такій непередбачуваній ситуації неможливо з огляду на суперечливість вимог регламенту з експлуатації реактору даного типу. Найбільш вдало, на мій погляд, загальну картину факторів, що призвели до аварії, окреслив академік В. Легасов⁵⁷: реактори типу РБМК-1000 були історично першими, введеними в дію у сфері атомної енергетики, коли вимоги й інструкції щодо безпеки були ще майже відсутніми, проте з огляду на військове походження ядерної технології в цілому персонал перших АЕС, що складався майже виключно з військовослужбовців, звичних до роботи в ситуації постійних ризиків і експериментів, був надзвичайно високо не просто кваліфікованим, але й обережним і дисциплінованим (пригадаймо й увагу саме військової освіти до VUCA-ситуацій). З роками негласні вимоги щодо суворості процедур обслуговування реакторів пом'якшилися, і нові покоління інженерів, незважаючи на всю свою професійну компетентність, *некритично* ставилися до апаратів, які вони обслуговували, і до систем безпеки при їх експлуатації. Мова йде, власне, про те, що для запобігання аварій головним виявляється, як це не дивно, не компетентність в окремій сфері та не вміння слідувати інструкціям (які – навіть якщо вони загалом наявні – непередбачувані та нештатні ситуації за визначенням не освітлюють та освітлювати не можуть), скільки *загальна культура* особистості, в тому числі й *культура безпеки* та вміння оцінювати наявні та можливі ризики.

За сьогоденних умов, завдяки постійному вдосконаленню та ускладненню технологій, подібних ситуацій може ставати все більш й більше, а тому реалізація стратегій існування у світі складності вимагає людини-суб'єкта, здатної оцінювати всі ризики в набагато ширшій перспективі, ніж будь-яка одна тільки галузь або професійний напрям (чи то економічний, політичний, навіть соціальний тощо), здатної мислити творчим і автономним чином, поза межами будь-яких сталих рамок. А щоби такий заклик, як і всі інші розглянуті вже вище ідеї, не здавався якимось дозвольним мудруванням філософів і загалом «відірваних від життя» теоретиків, можна послатися на результати опитування, що декілька років тому проводилося серед роботодавців Асоціацією американських коледжів і університетів⁵⁸. Згідно цим результатам, найбільше значення для роботодавця мають *міждисциплінарні якості* випускника, що не зводяться до суто професійного,

⁵⁴ Raven J. Learning Societies, Learning Organizations, and Learning: Their Implications for Competence, Its Development, and Its Assessment // Raven, J., Stephenson, J. (eds.). Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang, 2001. P. 3–30.

⁵⁵ Raven J. Learning Societies, Learning Organizations, and Learning: Their Implications for Competence, Its Development, and Its Assessment // Raven, J., Stephenson, J. (eds.). Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang, 2001. P. 15–16.

⁵⁶ Зінченко В. В. Концепції та тенденції глобальних інституційних трансформацій у контексті освітньо-наукової інтернаціоналізації // Quo vadis, Університете? / За ред. Дм. Шевчука. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. С. 186.

⁵⁷ Легасов В. А. Об аварии на Чернобыльской АЭС [1988]. – http://samlib.ru/p/panchenko_g/kassetylegasowa.shtml.

⁵⁸ Employers Judge Recent Graduates Ill-Prepared for Today's Workplace, Endorse Broad and Project-Based Learning as Best Preparation for Career Opportunity and Long-Term Success / Association of American Colleges & Universities. January 20th, 2015. – <https://www.aacu.org/press/press-releases/2015employerstudentsurveys>.

вузького кола знань і навиків: здатність писати та спілкуватися, здатність до роботи в команді, моральнісне прийняття рішень і самостійне мислення виступають особливо важливими. 91% опитуваних роботодавців висловили переконання в тому, що «продемонстрована здатність мислити критично, спілкуватися ясно та вирішувати складні проблеми більш важливі, ніж спеціальність [кандидата у працівники]»⁵⁹.

Подібна статистика, як можна стверджувати, добре ілюструє думку про те, що й основною метою сьогоденного університету має виступати не «передача знань і навиків», а формування у студентів здатності отримувати знання та набувати навички самостійно, – завжди будучи готовим до зміни якщо й не стратегій, то хоча б тактичних прийомів своєї професійної діяльності, загалом до того, щоби жити та діяти у світі принципово нестійкому та невизначеному. «Втрачає сенс, відходить у минуле доба професіоналів («професійно присвячених»), доба професій»⁶⁰, – отак дещо категорично та вельми оптимістично висловлювався з цього приводу на початку XXI століття філософ і педагог Валерій Босенко. На думку мислителя, ідея політехнізму, ідея всебічного розвитку людини приходить на зміну монотехнізму, виступаючи антитезою до однобічної професійної підготовки.

Звичайно, мова сьогодні не може йти про якусь відмову від фахової сутності вищої освіти та про повсюдно-примусову переорієнтацію університетів на підготовку власне «універсальних творчих особистостей», з однаковим успіхом здатних набувати знання та працювати у будь-якій галузі народного господарства, – це виглядало би занадто утопічно (не кажучи вже про те, що будь-яка «примусовість» за такого підходу неможлива у принципі). Крім того, вміння та здатність працювати «не за регламентом» хоча й набувають особливого значення, але все ж таки відносяться значною мірою лише до дійсно складних і нерегламентованих ситуацій, – тобто, «творчі та критичні» дії, при всій їх значимості й необхідності, скоріше доповнюють і вдосконалюють, а не замінюють професійні навички та вміння. Відповідно, методичне завдання полягає в тому, щоби підібрати вірний баланс між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі, – та, допомагаючи студентам оволодіти необхідними знаннями та вміннями для конкретних професій і дисциплін, водночас надати їм відомості й про інші області науки, мистецтва, філософії тощо та допомогти їм розвинути широкий кругозір, значний рівень загальної культури – тобто, отримати все необхідне для подальшого самостійного розвитку власної особистості. Про деяку діалектику тренування та навчання, про перехід від методик інформування (однобічного передання інформації з викладача до студента, тобто інструктування) до не тільки комунікації («двоспрямованого» навчання, що передбачає залучення студентів в якості повноправних суб'єктів освітнього процесу), але й до третьої, синтетичної парадигми вищої освіти (*медіація*: полівекторне, різнобічно спрямоване навчання, яке має своєю пріоритетною метою сприяння самонавчанню та організацію такого самонавчання) говорять і вже цитовані британські автори S. Gough і W. Scott, які вбачають саме в такій методичній програмі шлях успішної реалізації основних засад вищої освіти для майбутнього і зокрема для стійкого розвитку людської цивілізації, тобто, розвитку, збалансованого в екологічному, економічному та соціальному вимірах⁶¹.

Університетському викладачеві, який ставить собі за мету впровадження в освітній процес настанов вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, набагато простіше лише інформувати своїх студентів про загрозу навколишньому середовищу. Набагато складнішим виявляється завдання виховання цінностей, загальної культури та надання студентам змоги засвоїти світоглядні принципи стійкості та «зменшення зростання», щоби вони слідували тим знанням, які вони вивчають у своїй альма-матер, як у приватному житті, так і в подальшій професійній діяльності, перетворюючи їх на практики. Чи можна взагалі «навчати цінностям», тим більше – у вищій школі? З одного боку, неважко зрозуміти дещо застережливе ставлення до ціннісних підвалин освіти на наших теренах, коли акцент на світоглядній, виховальній, загалом аксіологічній стороні навчального процесу може здаватися відлунням надмірної ідеологізації доби радянського періоду й загалом доби Модерну. З іншого боку, західні дослідники, що є вільними від подібних конотацій, стверджують достатньо недвозначно: завдання освіти, й насамперед освіти вищої, не може бути здійсненим без того, щоби змінити «нестійку» поведінку студента, привівши йому відповідні цінності стійкого розвитку. Більше того: відсутність таких практик в університетському навчанні часто пояснюється просто небажанням викладачів змінювати свої архаїчні погляди щодо своєї викладацької діяльності та переходити від «викладання знань» до

⁵⁹ Employers Judge Recent Graduates Ill-Prepared for Today's Workplace, Endorse Broad and Project-Based Learning as Best Preparation for Career Opportunity and Long-Term Success / Association of American Colleges & Universities. January 20th, 2015. – <https://www.aacu.org/press/press-releases/2015employerstudentsurveys>.

⁶⁰ Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. К.: Всеукраинский союз рабочих, 2004. С. 160.

⁶¹ Gough S. and Scott W. Higher Education and Sustainable Development: Paradox and possibility. P. 118.

«викладання цінностей». Зокрема, на думку А. Торогас, справа не в тому, що професори не розуміють важливості засад стійкості, але в тому, що вони поки що не хочуть брати на себе відповідальність за те, щоби змінити глибоко вкорінені погляди та способи поведінки студентів⁶².

Слід підкреслити, що «викладання цінностей» принципово неможливо в межах парадигми «інформування», в межах «об'єктного» відношення до студента, – але сьогодні таким чином неможливо й «викладання знань», якщо розуміти під цими останніми знання «живі», «створювальні», а не застарілі та некорисні в ситуації світу якісної складності. Надавати же студентам «готові» цінності неможливо у принципі, – і в будь-якому разі таке «викладання цінностей» може приймати хіба що форми, знову ж таки, сприяння формуванню студентами культури власної особистості, що й може, як уже зазначалося, бути представлене в якості основної мети вищої освіти. Як пояснював свого часу М. Scheler – влучно, хоча й дещо специфічною мовою: «... "освіченим" є не той, хто знає "багато" про випадкове так-буття речей (Polymathia), і не той, хто може, наскільки це можливо, відповідно до законів передбачати процеси і керувати ними (перший є "вчений", другий є "дослідник")», – освіченим є той, хто опанував *структурою своєї особистості* сукупність збудованих в єдність одного стилю гнучких рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінки світу, поводження з ним і з будь-якими випадковими речами в ньому; схем, які *предзадані* будь-якому випадковому досвіду, які рівномірно переробляють його та включають у *цілісність* особистісного "світу"⁶³.

Тобто, освічена людина, цілісна людина, ідеал, який міг би визначити іманентну мету вищої освіти, – це людина, яка відрізняється повнотою того набору сенсів, із якими вона сприймає навколишній світ, що він складає собою «горизонт» її світогляду. Зрештою, горизонт явищ, доступних для нашого безпосереднього спостереження, як правило, не збігається з горизонтом сенсів, що їх ми здатні надавати явищам, які спостерігаємо. І різниця між неосвіченою людиною, яка мислить абстрактно, фрагментарно, та освіченою людиною, яка мислить конкретно, цілісно, – полягає в тому, що в першому випадку «світ сенсів» набагато менший за той, що спостерігається фізично, тоді як у другому випадку перший «світ» може значно перевищити другий, відкриваючи тим самим шлях до творчості – наукової, професійної, просто приватної.

Для окресленого «викладання цінностей» та «виховання особистості» вища школа має повністю усвідомлювати самоцінність особистості студента, забезпечувати його статус як повномірного суб'єкта освітнього процесу – «поважати автономію студента», як говорив один із провідних освітніх мислителів ХХ століття бразилець Р. Freire⁶⁴, стверджуючи про необхідність переформувати відносини «викладач – студент» з асиметричних на симетричні, двоспрямовані («викладач-студент» і «студент-викладач»). Якщо звертатися до більш практичних речей, то виховання критичного та творчого мислення невіддільне від такої стратегічної трансформації сьогоденної вищої освіти, як перехід до так званої «освіти, орієнтованої на студента» (або «студентоцентрованого навчання» – student-focused, student-centred learning), аж до класичних ідей всебічного розвитку особистості. Про університет, що веде до істини та свободи, «і завдяки цьому стає *простором інтегрального розвитку людини-особистості*», пише й сучасний польський дослідник М. Wyrostkiewicz⁶⁵. В якості ще одного яскравого прикладу можна навести такий цікавий і змістовний документ, як пропозиція щодо реформування освіти Гонконгу на ХХІ століття, що у вересні 2000 року була опублікована Освітньою комісією, провідним адміністративним органом освіти регіону, під назвою «Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century»⁶⁶. Стратегічний наголос був зроблений на переході від «освіти, орієнтованої на викладача» до «освіти, орієнтованої на студента» (student-focused) та до всебічного розвитку особистості (whole-person development, all-round development) як необхідного доповнення до формування у студентів базових і фахових знань і вмінь для максимально повного розкриття їх людського потенціалу в якості майбутніх лідерів місцевих громад⁶⁷. Не дивно, що при цьому підкреслюється також і необхідність моральнісної, емоційної, духовної

⁶² Toporas A. Higher Education for Sustainable Development // Modern Diplomacy. 2018, February 26th. <https://moderndiplomacy.eu/2018/02/26/higher-education-sustainable-development/>.

⁶³ Scheler M. Die Formen des Wissens und die Bildung // Gesammelte Werke: In 15 Bände. B. IX. Späte Schriften. Bern; München: A. Francke Verlag, 1976. S. 118.

⁶⁴ Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. P. 59.

⁶⁵ Виросткевич М. Університет як простір інтегрального розвитку людини-особистості : Пер. з польськ. // Quo vadis, Університете? / За ред. Дм. Шевчука. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. С. 41.

⁶⁶ Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. 185 p. https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications_and_related_documents/education_reform/Edu-reform-eng.pdf.

⁶⁷ Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. P. 45.

освіти, зокрема, для формування «здорового світогляду», а також освіти, яка водночас орієнтована на продовження віковичних традицій китайської культури – та є космополітично багатоманітною й відкритою міжнародному досвіду.

В Україні дана ідея тільки починає осмислюватися та реалізовуватися; зокрема, наприкінці 2019 року було внесено зміни до Закону України «Про вищу освіту» 2014 року, які доповнили його відповідними визначеннями понять і концепцій:

«Студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, який передбачає:

- заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу;
- створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу»⁶⁸.

На мій погляд, мова йде все ж таки не про те, що до цього (як то вважають представники Освітньої комісії Гонконгу) вища освіта була «орієнтованою на викладача», замість того, щоб «орієнтуватися на студента»: скоріше, мається на увазі та виходить на перший план *орієнтація на особистість* не тільки студента, але й викладача – всупереч лінійно-модерністській орієнтації на формальність навчання, на стандартні, сталі та незмінні, як вони йменуються у тексті Закону, «освітні траєкторії». Тобто, йдеться про деформалізацію освітнього процесу та його переорієнтацію на культивування творчого начала як у студента, так і у викладача. Така постановка питання означає й докорінну демократизацію: не абстрактний «здобувач вищої освіти» має потрапити у фокус такого процесу, а кожний окремий реальний студент має перетворитися на суб'єкта організації такого процесу за своєю власною траєкторією – разом із викладачем, який буде мати можливість та потребу адаптувати під окремого студента, його здібності та інтереси свою навчальну програму. Тобто, мова йде про особистісний, гуманістичний підхід у практиці вищої освіти.

Саме такий, орієнтований на розвиток особистості підхід у вищій освіті становить собою підґрунтя для формування культури, критичного мислення, здатності мати справу з будь-якими несподіванками стійкого та понадскладного майбутнього світу. Даний підхід можна назвати також і людиномірним: останнє поняття тісно пов'язане з людиномірністю як характеристикою складних систем, які саморозвиваються та які стають сьогодня об'єктом дослідження постнекласичної науки. Один із засновників філософської течії персоналізму Е. Mounier взагалі визначав особистість як «те в кожній людині, що не може розглядатися як об'єкт»⁶⁹. Так само й людиномірність відноситься до здатності кожної унікальної людської особистості виступати в якості суб'єкта власного життя та діяльності, а також і до того, що вся людська природа в цілому бере участь у навчанні, творчості, діяльності, – а не один тільки розум, не одна лише раціональна сторона особистості. Людські емоції та людська воля, звернення до ціннісної та моральної сторони також є актуальними та необхідними для здійснення завдань вищої освіти. Навчальні програми та методики сьогодні в будь-якому разі навряд чи можуть підлягати стандартизації, – але слід все ж таки додати, що особистісний підхід не тотожний «індивідуальному» та не веде до релятивізму, який впливає з постмодерністської тенденції протиставлення єдиного загальному чи множинному: особистість, на відміну від індивідуальності як позначення певної межі фрагментації, є не просто одиничністю, а скоріше опосередуючою ланкою між одиничністю та множинністю, між загальним та індивідуальним.

Цей момент також можна простежити в концепціях сучасної філософії. На думку С. Кримського, в XXI столітті закінчується панування принципу примату загального над індивідуальним, і на перший план виходить не одиничність, а монадність, як заперечення абсолютистського стилю мислення. З точки зору монаднісного принципу, «ціле не виключає плюралістичність форм свого функціонування, кожна з яких може стати індивідуальним виразом загального. І навпаки, індивідуальне – це не одиничне, а єдине, яке здатне втілювати весь світ, стискаючи його в межах особистості»⁷⁰. Монаднісна особистість, відповідно до подібного підходу, становить собою в одиничному вигляді всю відповідну культуру, добу, націю, втілює в індивідуальному образі універсальне – як максимально конкретний його прояв. Саме завдяки такій репрезентації, зазначає С. Кримський, на рівні особистісної совісті можливі розв'язання проблем, недоступних

⁶⁸ Закон України «Про вищу освіту». – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print>. Стаття 1, пункт 22¹.

⁶⁹ Mounier E. Le personnalisme / Collection: Que sais-je ? no 395. Paris: Les Presses universitaires de France, 1961 (7e édition; première édition – 1949). – http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/personnalisme/personnalisme_intro.html.

⁷⁰ Кримський С. Б. Запити філософських смислів. К.: Парапан, 2003. С. 188.

абстрактному мисленню, проблем, що вимагають не просто «індивідуального підходу», але й «особистої відповідальності суб'єкта за прийняття рішень перед людьми та небесами»⁷¹.

Подібний діалектичний аспект даної проблеми важливий для практики вищої освіти аж ніяк не менше, ніж для філософської теорії: справа в тому, що «монаднісна» – можна навіть сказати «фрактальна» – особистість, що не зводиться до індивідуальності, але виражає собою всезагальне, відрізняється багатоманітністю та проліферацією (тобто помноженням) своїх ідентичностей⁷², а тому й нелінійністю та конкретністю свого світогляду. Культурна ідентичність людини, як і сама культура загалом, є живим організмом, який не підлягає втисненню в абстрактні лінійні схеми, будь то штамп у паспорті або закони, які обмежують уживання тієї чи іншої мови чи накладають інші обмеження у плані расової, національної, етнічної, конфесійної, політичної та будь-якої іншої ідентичності. Критичне мислення та здатність до творчої діяльності, що виступають чи не найбільш важливими рисами культурно розвиненої людської особистості, яка становить собою мету та бажаний результат сьогоденної вищої освіти, не можуть не супроводжуватися й толерантним ставленням до інших традицій, індивідів і спільнот, поцінуванням як біологічної (в контексті екологічної складової стійкого розвитку), так і культурної багатоманітності світу. Особистість має «мислити глобально й діяти локально», відчуваючи соціальну та екологічну відповідальність не лише за своє місто та свою країну, але й за всю Землю: таке твердження може звучати занадто гучно та дещо абстрактно, проте в аспекті світогляду особистості воно виступає необхідною умовою здійснення настанов стійкості за рахунок їх затвердження в якості не формальних гасел і положень програм і планів, прийнятих різноманітними міжурядовими комісіями, а в якості моральних настанов життєдіяльності кожної окремої особистості.

Поняття гуманізму також означає у філософії визнання людини в якості самоцінності – та в якості автономної істоти, здатної виступати суб'єктом свого життя та своєї діяльності, поступати за власним розсудом та згідно своїй волі. Відповідно, гуманістичний та особистісний підхід у вищій освіті передбачає для своєї успішної реалізації акцент на гуманітарному пізнанні, й передусім на пізнанні філософському, яке й покликане допомогти студентові активізувати в себе критичне, самостійне, незалежне мислення. Є сенс рекомендувати закладам вищої освіти не йти шляхом скорочення годин на дисципліни загальнокультурного та філософського циклу, але навпаки, спробувати здійснити переоцінку ролі філософії та гуманітарних наук у вищій школі. Мабуть, методична ідея щодо того, що ці напрями університетської підготовки не є обов'язковими для фахівців інших галузей знань, витікає з ідеї «двох культур»⁷³, яка була досить популярною в середині минулого століття, – тобто, з ідеї того, що природознавство становить собою окрему, власну, особливу культуру, альтернативну (або навіть протилежну) щодо культури «гуманітарних наук». Ідея ця означає, що вченому, який займається, скажімо, фізикою, потрібно знати закони Ньютона, але нібито зовсім не потрібно мати уявлення про історію Стародавньої Греції (як це вважалося за класичної доби), – а отже, немає потреби й витратити час і енергію студента-фізика на вивчення дисциплін гуманітарного циклу або філософії.

Однак варто нагадати, що всі великі вчені-природознавці від Ньютона до Ейнштейна здобули саме класичну університетську освіту, а виведення гуманітарних наук із найновішої програми виховання «професійних компетентностей» у будь-якій сфері людської діяльності здатне лише обернутися на шкоду тій чи іншій діяльності, оскільки збіднює загальний культурний рівень особистості, не дає їй змогу набути широти знань, необхідної для формування як творчого та критичного мислення в ситуації «понадскладності», так і просто толерантного ставлення до багатоманітності проявів світової культури. Як стверджує російський філософ і педагог О. Запесоцький, внаслідок усунення гуманітарних наук і філософії з навчальних програм вища освіта втрачає свою фундаментальну природу, яка раніше використовувалася для того, щоби дати можливість студентам формувати цілісний і систематичний світогляд, орієнтуючись на основні та узагальнюючі теорії: коли фундаментальні поняття виключаються з навчальних планів, а професійне навчання відокремлюється від набуття моральних орієнтирів, то й «університети випускають у доросле життя морально нестандартних та соціально безвідповідальних осіб, які легко знаходять виправдання будь-яких дій, пов'язаних з отриманням миттєвого прибутку»⁷⁴.

Неможливо заперечувати важливість здобуття випускниками ЗВО професійних знань і навичок, які є необхідними для пошуку роботи після отримання університетського ступеня, – але формування в них згаданого інтегрального світогляду, моральних настанов та всього, що може бути включено до поняття вищої

⁷¹ Кримський С. Б. Заклики духовності XXI століття. К.: КМ Академія, 2003. С. 21.

⁷² Mielkov Yu. Human Personality in the Complex World: Pluralism of Identities and the Problem of World-Attitude // Врaчeбнoe дeлo. 2017. №. 7 (1144). P. 171–173.

⁷³ Snow Ch. P. The Two Cultures. London: Cambridge University Press, 2001 (1st edition – 1959). 194 p.

⁷⁴ Запесоцький А. С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 27.

освіти та культури, є не менш значущим, у тому числі й для суто професійної діяльності. Саме філософія, як *мистецтво продукування смислів*, виступає чи не найважливішою запорукою успішного формування повномірної особистості випускника закладу вищої освіти, здатного осмислювати й опрацьовувати нові, незвичні речі та явища, – інакше кажучи, мислити творчо та критично. Та й викладання філософії постає, за виразом уже згаданого С. Кримського, не стільки як передання певних ідей або ознайомлення студентів із результатами наукової творчості викладача, скільки як «трансляція особистості, без якої ці ідеї виглядають нежиттєво»⁷⁵. При чому тут ідеться про трансляцію не лише «особистого», неявного знання⁷⁶, що його не можна почерпнути з будь-якого іншого, тим більше друкованого джерела (бо така трансляція має місце у будь-якій галузі, в тому числі й у природничих, технічних тощо), але й тих ціннісно-смыслових структур особистості, які виступають факторами, що уможливають вже й саме засвоєння, створення такого знання. Проблема цих останніх аспектів освіти полягає в тому, що їх наявність важко перевірити, вони не підлягають однозначній оцінці з точки зору їх «якості», а тому й чіткому опису у вигляді окремих положень контракту при замовленні певних «освітніх послуг». Як наслідок, вони першими вилучаються з навчальних програм у ході переходу до того, що прагматично йменується «орієнтацією на результат», але насправді може виступити лише прагненням до тієї ж миттєвої вигоди – за рахунок нехтування майбутнім, у тому числі й у сенсі факторів, що сприяють екологічній катастрофі чи глобальному потеплінню, а також іншим довгостроковим наслідкам будь-яких помилкових дій в умовах складного та непередбачуваного світу. Не дарма філософія завжди вважалася найбільш уразливою формою культури: її наслідки можуть проявитися через багато років, в том числі й як результат здатності (або нездатності) колишнього випускника університету мислити критично та креативно за нових і незвичних умов.

⁷⁵ Крымский С. Б. Жизнь в духе / Памяти Марии Львовны Златиной // Социология: теории, методы, маркетинг. 2000. № 4. С. 183.

⁷⁶ Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. London: Taylor & Francis, 2005. 493 p.

Переходячи від теорії до практики, тобто до формулювання стратегій втілення настанов стійкого розвитку в освітній процес і до рекомендацій українським університетам, слід перш за все звернути увагу на ті інституційні зміни, які можуть сприяти такому втіленню. Зокрема, успішна трансформація до парадигми «студентоцентрованого навчання», побудова освітнього процесу на засадах особистісного підходу, як умова запровадження в сучасну вищу освіту настанов стійкого розвитку суспільства XXI століття, у свою чергу можлива лише в ситуації академічної свободи. Інакше кажучи, суб'єктність студента має ґрунтуватися на автономії університету, – останній феномен, не зважаючи на його присутність у нормативних і законодавчих актах України, поширений на наших теренах значно меншою мірою, ніж у Європі, заклади вищої освіти якої вже декілька століть продовжують традиції власної незалежності від державних органів (яким чином саме так історично склалося і чому вітчизняна ситуація відрізняється від європейської – це окреме питання, до розгляду якого ми тут не вдаємося). За висновком В. Зінченка, особливість України полягає у відсутності моделі Гумбольдта: в нас «майже не відома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти і надалі копіює радянську модель – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття»⁷⁷.

При цьому дослідник пояснює, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий український університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізненими, оскільки в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно цінним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Не можна не погоджуватися з тим, що намагання зайняти позицію постійного «наздоганання» приречене на неминучу поразку, – як у силу визнання тим самим своєї історично-культурної другорядності, так і у плані запізнення відповідей на нові виклики сучасності. Але разом із тим ці останні не стільки заперечують принцип «двох свобод», скільки доповнюють його ще одним, третім виміром сучасної вищої освіти, – який як раз і відповідає настановам стійкого розвитку, будучи водночас соціальним, економічним і екологічним. Цей напрям можна також умовно назвати «підприємницьким», як це робить, слідом за гонконгськими авторами, директор Centre for East Asian Studies, University of Bristol К. Н. Мок)⁷⁸: класичний університет відрізнявся єдиною місією збереження та розповсюдження знань; перша академічна революція додала до неї також і наукові дослідження, а друга – економічний та соціальний розвиток, як доповнення до викладання та дослідження.

В будь-якому разі, «друга академічна революція» має становити радикальну трансформацію в розумінні закладом вищої освіти своєї місії у сьогоденному суспільстві. Без фундаментальних змін університети втратять свою центральну роль у створенні знання та дослідженні, – вказує дослідниця з Барселони С. Гуал)⁷⁹, розглядаючи питання про готовність сучасних ЗВО до реального впливу на досягнення цілей стійкого розвитку цивілізації. «Це одна з перших речей, яке потрібно вивчити університетам: 4, 5 або 6 років – це довгий час для отримання знань, які занадто часто мало пристосовані до потреб суспільства. Вища освіта перебуває на перехресті між тим, щоб бути актуальною, інноваційною та виступати провідником змін у нашому світі, – чи стати реліктом, стародавнім способом навчання та підприємництва, що надає послуги певним елітам... Університети повинні прищепити нове етичне та трансформаційне ставлення та підготувати людей, які здатні безперешкодно вирішувати найактуальніші та найважливіші проблеми, які ми починаємо відчувати. Такі теми, як системне мислення, навички передбачення та комплексне вирішення проблем, мають бути в усіх університетських навчальних програмах. Міждисциплінарність повинна бути в основі знань та дій»⁸⁰.

⁷⁷ Зінченко В. В. Сучасні глобальні трансформації університетської системи та специфікації філософії освіти в англосаксонській та американській моделях освітньо-наукового менеджменту // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 1 (18). С. 109.

⁷⁸ Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London; New York: Routledge, 2006. P. 130.

⁷⁹ Gual C. Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)? // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses / The Global University Network for innovation. Barcelona, 2019. P. 41–42. http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf.

⁸⁰ Gual C. Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)? // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses / The Global University Network for innovation. Barcelona, 2019. P. 41–42. http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf.

Можна додати до цих слів ще один приклад: стратегії розвитку вищої освіти Південної Кореї, що вони, за свідченням дослідника К. Юон, відповідають таким напрямам, як трансформація освітніх акцентів⁸¹:

- від предметного знання до виховання моральної особистості;
- від стандартизації до автономії, диверсифікації та спеціалізації;
- від постачальника до споживача;
- від закритої освіти, яка здійснюється в межах аудиторій, до відкритої освіти протягом усього життя;
- від академічного сектантства до індивідуальної здатності, та
- від кількісного зростання до якісного вдосконалення.

Підсумовуючи ці приклади визначення напрямів трансформації, а також і все сказане вище про місію вищої освіти, про постнекласичну методологію та особистісний підхід, можна скласти певну «матрицю», яка відображала би історичні інституційні зміни університету та наявні перспективи стратегій його розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Інституційні зміни закладів вищої освіти в історичній динаміці

<i>Історична доба</i>	<i>XVIII-XIX ст.</i>	<i>XX ст.</i>	<i>XXI ст.</i>
<i>Тип наукової раціональності</i>	Класичний	Некласичний	Постнекласичний
<i>Загальний образ світу</i>	Простий	Складний	Складнісний
<i>Місія університету</i>	Збереження та розповсюдження знань	Виробництво знань (проведення наукових досліджень)	Сприяння стійкому (економічному, екологічному та соціальному) розвитку суспільства
<i>Підхід до вищої освіти</i>	Елітаристський	Масофікаційний	Особистісний
<i>Основний результат вищої освіти – бажані якості випускника</i>	Високий рівень загальної культури	Професійні фахові компетентності	Наявність моральних засад особистості та здатність до критичного мислення і творчої діяльності
<i>Методика викладання</i>	Інформування	Комунікація	Медіація
<i>Форма освітньої траєкторії</i>	Індивідуальна	Стандартизована	Комбінована
<i>Провідний суб'єкт освітнього процесу</i>	Викладач	Державний орган	Студент

Зазначені в даній таблиці напрями історичних трансформацій не треба сприймати звичним, лінійним чином, як такі, що замінюють одна одну з плином часу: більшість наведених характеристик становлять собою різні шаблі – в тому плані, що кожний наступний доповнює чи «знімає» (в діалектичному сенсі) попередній, а не просто заперечує його. Так, саме це відноситься до типів наукової раціональності: класичний тип відходить на другий план в якості парадигмального, але там, де наука має справу з простими об'єктами, він залишається ефективним і достатнім і в XX, і в XXI столітті. Тоді як нові об'єкти, до яких наукове пізнання звертається у цих століттях, – відповідно, зокрема, феномени мікросвіту та складні людиномірні системи, що самоорганізуються, – потребують якісно інших підходів, які починають формуватися в якості доповняльних щодо класичного. Втім, виходячи з розуміння сучасного світу як такого, що йому присутня якісна складність («понадскладність» чи

⁸¹ Yoon K. Reforming Higher Education in Korea: The General Trends and Teacher Education Institutions : A paper presented at the 19th Comparative Education Society in Europe Conference. Bologna, Italy, September 3–7. Цит. за: Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London; New York: Routledge, 2006. P. 177.

«складнісність», на відміну від «простої», «кількісної» складності попередньої історичної доби), мета вищої освіти (у плані тих якостей випускника, на формування яких має бути спрямований освітній процес в університетах) також змінюється істотним чином. Те ж саме стосується й методики викладання та уявлень про місію університету: нові прийоми та завдання «надбудовуються» над уже відомими, розкриваючи новий аспект життєдіяльності закладу вищої освіти за умов, що змінилися.

Водночас, особистісний підхід і відповідний тип освітньої траєкторії, характерний для студентоцентрованого навчання, дійсно має замінити собою відповідні підходи доби масофікації, доби стандартизованої, централізованої освіти, яка залишала мало місця як автономії закладу вищої освіти, так і академічним свободам викладача та студента. Парадоксальність і суперечність сучасної ситуації в нашій країні полягає в тому, що визначення стратегій і проведення реформ, які передбачають, окрім іншого, й затвердження на вітчизняних теренах принципу автономності закладу вищої освіти, залишається справою державних органів, компетентність і спроможність яких у справі здійснення такої «революції згори» викликає певні сумніви. Внаслідок цього і проголошений законодавчим чином принцип автономії університету (який визначається в Законі України «Про вищу освіту» як «самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом»⁸²) може так і залишитися порожнім гаслом за відсутності розуміння обома сторонами – як державою, так і закладами вищої освіти, особливо недержавними, – закладеного в ньому сенсу та готовності їх цей сенс реалізовувати. Автономія університету в традиційному загальноосвітньому розумінні цього слова означає повну його самоврядність, як формально, так і змістовно; наприклад, за програми дисциплін мають відповідати самі викладачі, не обмежені жодними методичними рамками (не кажучи вже про такі деталі, як співвіднесеність аудиторної та неаудиторної роботи, кількість дисциплін у семестрі, обсяг річного навантаження науково-педагогічних працівників, певна обов'язкова мова викладання тощо). Щоправда, заради справедливості варто відзначити, що в останні роки і навіть десятиліття класична європейська традиція самобутності кожного закладу вищої освіти залишається під загрозою стандартизації вже не національного, а наднаціонального рівня – в дусі відомого й на наших теренах «Болонського процесу», за іронією історії названого ім'ям найстарішого, вільного та автономного університету Європи. Як показують зокрема французькі критики цієї ініціативи⁸³, даний «процес» є, окрім іншого, проектом комерціалізації університетів, і тому й спробою принаймні часткового їх переведення у режим керування «згори», на протигагу їх автономності та неповторності.

У вітчизняних же реаліях принцип автономії університету зводиться у кращому випадку до права його безпосереднього керівництва (тобто, адміністративних працівників, а зовсім не викладачів і тим більше не студентів!) приймати, зокрема, кадрові рішення незалежно від органів уряду чи інших інстанцій, – тоді як держава, проголошуючи згаданий принцип, навіть і не збирається відмовлятися від свого права бюрократично регламентувати процес навчання не лише державних, а й приватних закладів вищої освіти. В якості прикладу достатньо згадати, що Україна є на даний момент чи не єдиною країною світу, де питання про присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань вирішується врешті решт урядовою установою! Згідно ж загальноосвітнім традиціям, такі речі знаходяться у повній і беззастережній компетенції університетів; щоправда, у деяких сусідніх колишніх радянських республіках зберігаються аналоги Вищої атестаційної комісії, яка створювалася в 1930-х роках з метою забезпечення повного контролю держави над наукою (включаючи як контроль ідеологічний, так і контроль за якістю), проте формально такі організації не були й не є урядовими, тоді як у нашій країні з 2011 року функції цього громадського органу були передані Міністерству освіти і науки. Загалом, подібну суперечливу тенденцію можна позначити, слід за китайськими освітянами, терміном «централізована децентралізація». Сьогоднішня ситуація в Україні дійсно більше нагадує ті процеси, які відбуваються у вищій освіті саме Китаю, ніж Європи: з одного боку, заклади вищої освіти наділяються все більшою автономією, а з іншого – підлягають суворому регулюванню заради забезпечення якості та підзвітності⁸⁴.

Що ж стосується сприяння стійкому розвитку суспільства як визначення змісту нової, третьої вже історичної місії університету, то така постановка питання може здаватися деяким перебільшенням: чи можна

⁸² Закон України «Про вищу освіту». <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. Ст. 1.

⁸³ Schultheis F., Roca i Escoda M., Cousin P.-F. (dir.). Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen. Paris: Raisons d'agir, 2008.

⁸⁴ Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. P. 116.

покласти саме це завдання на заклади вищої освіти, чи не буде воно стороннім щодо їх традиційних цілей, чи не перевищуватиме їх реальні можливості? Втім, ідеї щодо «третього виміру» діяльності сучасного університету, його виходу на більш широке соціально-економічне поле діяльності починають висуватися різними дослідниками та освітянами. Вище ми вже згадували «підприємницький» вимір, що його пропонують фахівці з Гонконгу в якості результату «другої академічної революції»; у Південній Кореї схожу ідею саме в контексті нашої тематики висловив у квітні 2019 року S.-Ch. Lee⁸⁵, віце-президент Hanyang University, одного з провідних приватних закладів вищої освіти країни. Корейські університети, за його зауваженням, звикли йти легким шляхом надання чистого знання з огляду на бажання його отримати у студентів, але виклики стійкого розвитку вимагають зміни цієї стратегії та свого роду революційного шляху перетворення. На думку члена керівництва одного з таких закладів, університети мають сприяти реалізації цілей програми ООН щодо стійкого розвитку через здійснення соціальних інновацій – не просто завдяки власне освітній діяльності, а через активізацію рухів за розв’язання соціальних проблем: навколишнього середовища, енергії, безпеки, похилого віку та охорони здоров’я. Такі рухи, продовжує S.-Ch. Lee, становлять собою той самий третій напрям діяльності університетів – після «освіти» та «досліджень», – спрямований на практичне застосування освітніх і дослідницьких досягнень майбутніх корейських ЗВО для перетворення людського суспільства на краще. В якості прикладу освітянин наводить Корпус волонтерів, вперше заснований саме в Hanyang University ще 1994 року, під егідою якого у 2017 році був організований Центр соціальних інновацій, що як раз і закликаний сприяти реалізації означеної функції закладу, пов’язуючи вищу школу з регіональними та міжнародними спільнотами.

Загалом, якщо не в такому радикальному й «революційному» плані, але стійкий розвиток поступово визнається одним із провідних напрямів діяльності університетів у всьому світі. Наприклад, один із щорічних звітів щодо стійкості в освіті, який публікується британським союзом студентів та іншими асоціаціями на підставі результатів опитувань, демонструє, що близько третини співробітників відзначили стійкість як стратегічний пріоритет для закладу, в якому вони працюють, але при цьому лише 1% вважає, що їх університети роблять все, що від них залежить, для реалізації настанов такого розвитку⁸⁶, – що тільки підкреслює складність завдання з перекладу абстрактних гасел і загальних концепцій на мову практичних дій і конкретних стратегій освітнього процесу. Серед українських закладів вищої освіти подібне опитування, на жаль, не проводилося; більше того: аналіз наявних стратегічних планів і програм розвитку таких закладів демонструє майже повну відсутність урахування настанов стійкості в діяльності провідних університетів України. Приміром, у програмі Київського національного університету ім. Т. Шевченка відсутні будь-які згадки про стійкий розвиток, а інвайронменталістська проблематика згадується лише в контексті створення сучасного інформаційного середовища: «З екологічних та фінансових міркувань обладнати централізовані служби комп’ютерного друку у підрозділах з системами обліку друкованої продукції»⁸⁷. Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна перелічує у своїй програмі розвитку «формування і розвиток інформаційно-керуючих систем підтримки прийняття рішень щодо формування комплексного сталого розвитку регіонів України»⁸⁸ проміж численних інших завдань фундаментальних і прикладних досліджень у галузі «гуманітарні технології», але про втілення результатів таких досліджень у навчальний процес мова також не йде. Стратегія розвитку Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» згадує поняття стійкого (сталого) розвитку серед основних концептуальних положень, доречно підкреслюючи його залежність від рівня фундаментальності вищої освіти: «Людина, що отримала глибоку фундаментальну освіту, здатна формулювати складні завдання, керувати процесами, комплексно, системно оцінювати усі наслідки тих чи інших управлінських рішень і лише вона здатна створювати умови для сталого розвитку суспільства»⁸⁹. Втім, у подальшому тексті, у плані дій з реалізації визначеної стратегії стійкість ніде більш не згадується, а власне

⁸⁵ Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1st. <https://gsownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.

⁸⁶ Sustainability in Education 2017: Survey research by the Environmental Association for Universities and Colleges, National Union of Students, University and College Union, Association of Colleges and the College Development Network. 55 p. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/nusdigital/document/documents/38977/20180122_State_of_the_sector_report_2017_FINAL.pdf.

⁸⁷ Стратегічний план розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка на період 2018–2025 року. С. 10. <http://www.univ.kiev.ua/pdfs/official/Development-strategic-plan.pdf>.

⁸⁸ Програма розвитку Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на 2010–2020 роки. С. 18. <https://www.univer.kharkov.ua/docs/polozhennya/program2010-2020n.pdf>.

⁸⁹ Стратегія розвитку НТУУ «КПІ» на 2012–2020 роки (концептуальні положення) та план дій щодо її виконання / Уклад.: Ю. І. Якименко, М. Ю. Ільченко, Г. Б. Варламов та ін.; під заг. ред. М. З. Згуровського. К.: НТУУ «КПІ», 2012. С. 7. <http://dpr.kpi.ua/wp-content/uploads/2016/06/Strategiya-rozvitku-NTUU-KPI-na-2012-2020-roki.pdf>.

фундаменталізацію підготовки фахівців даний заклад планує здійснювати виключно за фізико-технічною моделлю, із синтезом глибоких загальнонаукових природничих знань та інженерного мистецтва, практично виключаючи роль знань гуманітарних і загальнокультурних. Чи не єдиним, але цілком закономірним винятком серед українських ЗВО виступає Національний університет біоресурсів і природокористування України, діяльність якого за визначенням орієнтована на екологічну тематику. Зокрема, тут викладаються й окремі курси зі стійкого розвитку, в яких особливу увагу приділено і теоретичним його засадам, і економічним механізмам раціонального природокористування тощо, і навіть проблематиці освіти для стійкого розвитку, серед настанов якої відмічаються пропаганда знань про стан довкілля, розповсюдження ідей та інформації з питань збереження довкілля, підготовка викладачів і лекторів з питань міждисциплінарних екологічних зв'язків тощо⁹⁰.

«Екологічна просвіта» дійсно виступає одним із напрямів освіти для сталого розвитку, але вважати його не просто необхідним, але й самодостатнім, зводячи таку освіту лише до пропаганди знань про стан довкілля, буде не зовсім правильною рекомендацією щодо стратегій розвитку. Адже мова йде про необхідність цілісного бачення проблем стійкості, подібно до того, як сама ця концепція обіймає і соціальні, і економічні сторони буття, – тобто, про те, що не лише окремі дисципліни та галузі знання, але вся вища освіта в цілому має нести в собі світогляд стійкого розвитку (і обмежуватися підготовкою фахівців суто в галузі природокористування й в одному лише закладі вочевидь неефективно), – не кажучи вже про розглянуту вище місію вищої освіти з формування цілісної та всебічно розвиненої людської особистості. Крім того, й до простого «розповсюдження знань», нехай корисних і актуальних, завдання вищої освіти зводити аж ніяк не можна.

Подібну точку зору детально обґрунтовує новозеландський дослідник проблеми вищої освіти для стійкого розвитку К. Shephard, описуючи зокрема безглуздість викладачів, які на словах підтримують відповідні гасла та претендують на турботу про стійкість, але на практиці ще продовжують викладати традиційні дисципліни з менеджменту, суспільні науки або фізику так, нібито знання в цих дисциплінах досі залишаються ціннісно нейтральним та незалежним від навколишнього світу. Іншими словами, вища освіта для стійкого розвитку суперечить тим застиглим традиціям університетського викладання, за яких викладачі мають монопольне право «вирішувати, що викладати та як викладати», а виховальна сторона навчального процесу зводиться до того, щоби допомогти студентам «знайти своє місце у суспільстві», а не примушувати їх до певних заздалегідь визначених рамок⁹¹. Оскільки ж подолати подібні традиції не так уже і просто, дослідник пропонує два різних плани втілення освіти для стійкого розвитку у навчальний процес сучасного університету⁹². Тоді як «План А» передбачає безпосереднє навчання студентів стійкості, тобто настановам і основним рисам концепції стійкого розвитку суспільства (проста «екологічна освіта», про яку ми казали вище), «План Б», запропонований К. Shephard після аналізу опитувань кількох десятків науково-педагогічних працівників шести університетів п'яти різних країн, становить собою спробу «знайти спільну мову» з тими викладачами, хто не є прибічниками «навантаження» вищої освіти тематикою стійкого розвитку. Мова йде про акцентування на виховання якостей і компетентностей, які, на перший погляд, не мають безпосереднього відношення до тематик стійкого розвитку суспільства, але на справі виявляються вирішальними для реалізації відповідних настанов, – і передусім це акцент на навчанні студентів мислити критично, про який ми вже багато згадували саме в контексті визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства та який лунає сьогодні вже з багатьох джерел від теоретиків Римського клубу до асоціацій роботодавців.

Відповідно до того, як ми спробували позначити основні напрями інституційних трансформацій закладів вищої освіти відповідно до вимог стійкого розвитку у табл. 1, можна здійснити аналогічну спробу визначити стратегії й щодо впровадження настанов такого розвитку безпосередньо в освітній процес, додавши до опису кожного з можливих підходів також і декілька «контрольних питань», які б полегшили моніторинг успішності діяльності закладів вищої освіти зі здійснення відповідного впровадження (табл. 2).

⁹⁰ Стратегія сталого розвитку природи та суспільства: Навчально-методичний посібник / В. А. Прилипко, В. М. Боголюбов, Л. Е. Піскунова. К.: Видавничий центр НАУ, 2008. С. 109.

⁹¹ Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015. P. 41.

⁹² Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015. P. 85.

Рекомендації щодо запровадження стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства

<i>Напря́м</i>	<i>Короткий опис змісту</i>	<i>Контрольні питання</i>
Екологічна освіта	Надання студентам відомостей щодо глобальних екологічних, соціальних, демографічних, економічних, політичних проблем сучасності та поточного стану навколишнього середовища, з акцентуванням на ступені ймовірності та катастрофічності наявних ризиків, на обмеженості простору для зростання та на нагальній необхідності радикальних змін стилю життя суспільства споживання	Чи практикується у вашому закладі екологічна просвіта? Чи відома вам ідея «меж зростання»? Чи торкаються екологічних та інших глобальних проблем викладачі гуманітарних, суспільних і природничих дисциплін?
Практики «зеленого університету»	Найпопулярніший різновид практик стійкого розвитку у зарубіжних ЗВО, хоча він і не завжди підходить для вітчизняних університетів. Дана стратегія безпосередньо стосується управління закладом та стилю життя його викладачів і студентів – починаючи від зменшення споживання енергії та інших ресурсів, що не відновлюються, і мінімізації шкідливих викидів аж до соціальних практик деурбанізації та екологізації	Чи є у вашого закладу власний кампус? Чи існує у закладі план дій щодо збереження енергії, переходу на відновлювані її джерела та зменшення шкідливих викидів? Чи дотримуєтеся ви екологічно безпечної поведінки у повсякденному житті?
Змішана форма навчання з використанням онлайн-технологій	Використання в освітньому процесі технологій навчання за допомогою мережі Інтернет, зокрема онлайн-платформ для дистанційного спілкування викладача зі студентами в якості актуального та зручного доповнення до традиційних аудиторних форм здійснення вищої освіти, а також і способу її інтернаціоналізації та деформалізації	Чи використовують у вашому закладі онлайн-форми навчання на додаток до традиційних? Чи вивчаєте ви окремі предмети за межами вашого основного місця навчання в онлайн-режимі, зокрема на MOOC-платформах? Що є для вас більш зручним і звичним, а за яких умов: навчання в аудиторіях чи в онлайн-режимі?
Деформалізація навчання та запровадження особистісного підходу і індивідуальних освітніх траєкторій	Даний напрям відповідає особистісному підходу у вищій освіті, орієнтації на «студентоцентроване навчання» та формуванню відповідальної людської особистості, здатної до життя та діяльності згідно з цілями стійкого розвитку: відповідно, навчальні програми можуть складатися для кожного студента, а не для академічних групи, з можливістю обирати викладачів і формувати групи від одного-двох до декількох студентів для кожної дисципліни окремо	Чи маєте ви реальну змогу обирати власний план навчання, зокрема факультативні дисципліни? Чи відчуваєте ви себе справжнім суб'єктом освітнього процесу, який може впливати на визначення його форми та змісту? Яким є, на вашу думку, оптимальний розмір академічної групи та чи є він таким у вашому закладі?
Гуманітаризація навчання з акцентом на формування критичного та системного мислення, здатності	Тенденція скорочення годин і виключення з навчальних програм різних спеціальностей дисциплін загальноосвітнього, гуманітарного та філософського циклів має змінитися зворотнім процесом, але з акцентом не на загальні дисципліни абстрактного характеру,	Чи задоволені ви балансом вузькоспеціалізованих і загальноосвітніх дисциплін? Чи відчуваєте ви, що викладач намагається побудити в вас критичне мислення, в тому числі й у

до творчості, поцінування багатоманітності та толерантного ставлення до інших	а на більш конкретизовані курси, присвячені формуванню критичного мислення та наближені до філософських, етичних, соціальних засад відповідної спеціальності, зокрема на ґрунті постнекласичної методології, орієнтованої на виховання толерантності і поваги до багатоманітності природного та культурного світу	контексті інформаційного матеріалу, який вам надається? Чи можете ви сказати, що вивчення дисциплін гуманітарного та загальноакадемічного циклу допомагає вам в особистому та професійному житті?
---	---	---

Найперший та найпростіший, але від цього не менш необхідний спосіб утілення настанов стійкого розвитку у вищій освіті, – та саме «екологічна просвіта», поширення серед студентів екологічних знань, інформації щодо антропогенних факторів, які загрожують навколишньому середовищу, та можливих способів збереження та захисту планети. З одного боку, може здатися, що даний підхід зводиться до простого інформування, що відповідає (згідно матриці, наведеної в табл. 1) попередній парадигмі вищої освіти – класичному, суб'єкт-об'єктному підходові до освітнього процесу. Проте, з іншого боку, екологічність як парадигмальна дисципліна постнекласичної науки – типу наукової раціональності, заснованого на визнанні ціннісного характеру та людиномірності наукового пізнання, – за визначенням звернена не лише до раціональної складової, а й до емоційно-волевої сфери особистості. Знання про реальну загрозу загибелі природного світу, а тому й людства як частини біосфери планети має бентежити, має хвилювати, має закликати до дії! І не лише в галузі біологічного знання: екологічність як один із провідних проявів стійкості має пронизувати освіту з усіх дисциплін, а не лише тих, що безпосередньо стосуються проблематики природокористування. Глобальні проблеми тому й називаються глобальними, що стосуються всіх і кожного, зачіпають тією чи іншою мірою всі напрями й галузі людської життєдіяльності, а тому викладач майже будь-якої дисципліни має змогу освітити в межах своєї програми вплив екологічної, соціальної, економічної кризи цивілізації, аж до застосування у своїх лекціях і особливо під час практичних занять здорової дози екологічного алармізму. Особливо це стосується концепції «меж зростання», з якою обов'язково має бути ознайомлений студент будь-якої форми та напряму навчання, – аби знати, що на його власну діяльність у професійній сфері накладаються такі ж саме об'єктивні межі, котрі через усього кілька десятків років можуть привести до перетворення ситуації кризи на катастрофу.

Більш детальне та актуальне знання може бути надане студентам у курсах, присвячених безпосередньо тематиці стійкого розвитку, що також може стосуватися різних галузей пізнання та навчальних спеціальностей. Як яскравий приклад такого впровадження можна привести окрему освітню програму «Стійкість» (Sustainability), запроваджену 2019 року у Singapore Management University в якості другої спеціальності (second major) для студентів, що планують отримати диплом бакалавра бізнес-менеджменту. Студент, який починав навчання за цією спеціальністю у 2019/2020 навчальному році, мав обрати, по-перше, 12 загально-університетських курсів: два курси з напряму «Управління» (від «Бухгалтерії для підприємців» до «Бізнес, уряд і суспільство»); один курс із серії «Способи мислення» (тут усього три дисципліни на вибір, але вельми цікаві: «Критичне мислення в реальному світі», «Обчислювальне мислення» та «Управління у непостійному, невизначеному, складному та неясному контексті»); обов'язковий курс «Введення до статистики»; обов'язковий курс «Письмо та міркування»; обов'язковий курс «Економіка та суспільство»; один курс із групи «Техніка та суспільство» (вісім варіантів на вибір, від «Цифрової культури» до «Клімат, історія та суспільство»); один із багатьох курсів циклу «Культури сучасного світу» (серед яких – як «Політика Південно-Східної Азії», так і «Культурна історія Холодної війни в Азії», а також багатий вибір іноземних мов); обов'язковий курс «Етика і корпоративна відповідальність» і обов'язковий курс «Великі питання». Окрім цього, до індивідуального навчального плану мають увійти одинадцять бізнес-курсів, спільних для всіх спеціальностей даної галузі знань («Фінанси», «Маркетинг», «Аналіз рішень» тощо); лише шість курсів відповідають при цьому власне обраній спеціальності (зокрема, для спеціальності «Стійкість» це «Управління та керування стійкістю», «Проект стійкості Сінгапурського університету менеджменту» та чотири прикладних дисципліни, що обираються зі списку: «Стійкі фінанси», «Стійкий менеджмент», «Соціальне підприємництво» та ін.); нарешті, останні сім курсів повністю залежать від вільного вибору студента⁹³. Навчання за новітньою спеціальністю розраховано на

⁹³ The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum>. Див. також:

три або чотири роки; не можна не відзначити не тільки модульний характер такого навчання, але й те значення, яке приділяється загальноосвітнім курсам вкрай конкретизованої тематики (від культурної до етичної, з особливим акцентом на критичне мислення в ситуації складності). Мабуть, жодних вітчизняних аналогів у таких курсах, на жаль, не існує, тоді як у світі вони поступово затверджуються в якості навчальних предметів, – так, можна згадати й навчальну програму University of Seoul для державних службовців із країн, що розвиваються, за спеціальністю Sustainable Urban Development («Стійкий розвиток міст»)⁹⁴; навчальну програму Korea Advanced Institute of Science and Technology, в якому діє магістратура та аспірантура під егідою «Школи зеленого зростання» (програма фокусується навколо «зеленого бізнесу» та «зеленої політики»)⁹⁵ тощо.

Надання студентам знань щодо наявного стану екологічної кризи та глобальних проблем сучасності, як було вже зазначено, є стратегією хоч і необхідною, але аж ніяк не достатньою, з урахуванням браку однієї лише парадигми інформування для становлення та виховання цілісної особистості, здатної не лише отримувати знання, але й виробляти їх і діяти відповідно до цих знань. Сприяння стійкому розвитку суспільства як новітня місія закладів вищої освіти, вихід університетів за межі навчальних аудиторій і дослідницьких лабораторій, їх активна роль у соціальному, економічному та особливо екологічному поступі – ці ідеї вже не є лише теоретичними мріями далеких від реального життя дослідників, а поступово перетворюються на практики. Нехай лише в межах своїх власних університетських маєтків: йдеться про концепцію «зеленого університету» та різноманітні способи її втілення. Так, наприклад, у Shandong University з китайського міста Цзинань, адміністративного центру провінції Шаньдун, який виступив предметом кейс-дослідження і місцем опитування студентів на тему функціонування закладу на засади стійкого розвитку⁹⁶, подібні практики включають у себе забезпечення ефективного використання енергії в кампусах (яких у даному закладі налічується шість), підвищення соціальної відповідальності за охорону навколишнього середовища та перехід до відновлюваних джерел енергії, продуктів харчування та інших матеріалів, що використовуються в діяльності університету. Так, згідно даним, що наводяться у дослідженні, інсталяція сонячного нагрівача на даху туалету дозволяє економити щороку 700 т вугілля; електричне освітлення на вулицях переведено на систему автоматичного включення та виключення відповідно до рівня природної освіченості, а всередині приміщень – на голосову активацію чи на сенсори, які розпізнають присутність в аудиторії студентів; на даху бібліотеки та лабораторних будівель висаджені рослини, як для озеленення кампусів, так і для підтримки всередині приміщень постійної комфортної температури. З 2006 року діють обмеження на безкоштовний обсяг енергії: студенти, аспіранти та докторанти мають платити за перебільшення місячного ліміту в 5 кВт·г, 8 кВт·г та 16 кВт·г відповідно. Звісно, не відстає й академічна сторона університетського життя: для студентів різних факультетів розроблено близько двадцяти курсів тематики стійкого розвитку, таких, як «Енергія та навколишнє середовище», «Чисте виробництво та циркулярна економіка», «Нова та відновлювана енергетика» тощо; дисципліни з тематики стійкого розвитку вивчають всі студенти наукових і технічних спеціальностей і частина студентів гуманітарних, мистецьких і медичних спеціальностей; організовуються також і гуртки екологічної спрямованості, проводяться різноманітні заходи відповідної тематики – від святкування Всесвітніх днів води чи землі до щорічних змагань з економії енергії та зменшення викидів⁹⁷.

До речі, феномен *культури кампусу* виявляється досить цікавим предметом дослідження і напрямом модернізації освіти для стійкого розвитку, який не дуже відомий на наших теренах унаслідок як раз надмірної централізації та урбанізації (в архітектурному відношенні) вітчизняної вищої освіти. Китайський дослідник X. Shen доводить у своїй статті «Academic Culture and Campus Culture of Universities»⁹⁸, що культура кампусу виступає комбінацією різних культур, створених сумісно всіма насельниками університетських навчальних

Xuan G. S. Singapore business school launches Southeast Asia's first sustainability major. <https://www.eco-business.com/news/singapore-business-school-launches-southeast-asias-first-sustainability-major/>.

⁹⁴ Major in Sustainable Urban Development: Curriculum / University of Seoul, International School of Urban Sciences, Department of Sustainable Urban Development. http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2_2.do.

⁹⁵ Korea Advanced Institute of Science and Technology: Graduate School of Green Growth. https://www.business.kaist.edu/html/gsgg_en/sub01/sub01_0101.html.

⁹⁶ Mu R., Liu P., Song Y., Cao D., Zhan L., Zuo J., Ma R., Yuan X. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). <https://download.atlantispress.com/article/19621.pdf>. P. 485–486.

⁹⁷ Mu R., Liu P., Song Y., Cao D., Zhan L., Zuo J., Ma R., Yuan X. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). <https://download.atlantispress.com/article/19621.pdf>. P. 485–486.

⁹⁸ Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol. 2, No. 2. P. 61–65.

корпусів і гуртожитків та акумульованих за все життя закладу. Передусім, це три основних складових: по-перше, матеріальна культура, у вигляді власне будівель, їх обладнання та навколишнього середовища; по-друге, це інституційна культура, до складу якої входить зокрема система правил і регулятивів, стиль управління тощо; а по-третє – духовна культура, що включає до себе цінності, психологічні якості особистості студента, який бере участь у життєдіяльності кампусу, його естетична свідомість та ін. Саме духовна культура є серцевиною культури кампусу, визначаючи зокрема й культуру академічну, етику навчання та дослідницького пошуку (аж до слідування принципам академічної доброчесності та уникання плагіату), навіть світогляд у цілому⁹⁹.

Матеріальна культура виступає при цьому вочевидь більш наочною, а тому її відносно простіше модернізувати, навіть радикальним чином перетворити на таку, щоби відповідала настановам стійкого розвитку. Йдеться насамперед про «екологічну архітектуру», яка виявляється водночас і людиномірною¹⁰⁰, тобто сумірною щодо людини (невеличкі будівлі на противагу багатопверхівкам доби Модерну). Реалізація такої матеріальної культури цілком може стосуватися і закладів вищої освіти: в якості прикладу можна навести Universiti Sains Malaysia, один із старіших і популярніших у цій країні Південного Сходу, головний кампус якого розташований на острові Пінанг і який ще 2006 року відзначив при визначенні своєї місії особливу прихильність цілям стійкого розвитку, включаючи подолання бідності та вдосконалення навколишнього середовища. Ця остання настанова ще раніше, у 2001–2002 роках, була концептуалізована у вигляді формули «Університет у саду»¹⁰¹, що покликана відобразити спорідненість між роллю та функцією університету як закладу вищої освіти та природою як складовою глобальної екологічної ситуації – та запрошення цінувати, зберігати та виховувати навколишнє середовище кампусу як частину зусиль зі створення та підтримки інтелектуально сприятливої обстановки для симбіотичного співіснування. Під час своєї фундації у 1969 році Малайзійський науковий університет займав одну невеличку будівлю серед тропічного гірського лісу, на території колишньої британської військової бази, – і, незважаючи на неминуче розширення, яке відбулося за останні півстоліття, різні структурні підрозділи цього ЗВО, як і раніше, розміщені переважно у двох- чи трьохповерхових спорудах у садах, які не лише гармонійно поєднують у собі віковичну природу та людську культуру, але й покликані символізувати собою знання, культурну спадщину (включаючи елементи англійського саду, що залишилися від колоніальної влади), багатоманітність етнічно й лінгвістично різнобарвного населення та екологічне майбутнє¹⁰².

Чи можна говорити про подібну стратегію для вітчизняних ЗВО, що географічно розташовані в іншій кліматичній зоні, а історично – майже позбавлені кампусів і знаходяться у переважній своїй більшості посередній великих міст, де ідеї щодо «зелених університетів» і «університетів у садах» можуть виглядати занадто утопічно?¹⁰³ На мій погляд, – можна, але вже в річищі більш загального напрямку деурбанізації та екологізації всього стилю сучасного життя в Європі, а не лише у Південній Азії. Саме в наші дні ця перспектива переходить з царини фантастики до вельми реальної стратегії розвитку: якщо раніше, ще наприкінці ХХ

⁹⁹ Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol. 2. No. 2. P. 62–64.

¹⁰⁰ Мелков Ю. О. Людиномірність у науці та архітектурі // Філософія науки, техніки та архітектури в гуманістичному вимірі. Матеріали 2-ої всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 29–30 листопада 2019 року). К.: КНУБА, 2019. С. 196–198.

¹⁰¹ The University in a Garden. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.

¹⁰² The University in a Garden. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. Див. також: Sanusi Z. A., Khelgat-Doost H. Regional Centres of Expertise as a Transformational Platform for Sustainability: A Case Study of Universiti Sains Malaysia, Penang // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2008. Vol. 9, No. 4. P. 487–497.

¹⁰³ В якості свого роду ліричного відступу можна навести свідцтво українського письменника, філософа і археолога Віктора Платоновича Петрова (Домонтовича), який 1918 року закінчив історико-філологічний факультет Київського університету Св. Володимира, залишивши у своїх спогадах показовий відгук про свого роду «негуманістичність» вже самої споруди цього славетного навчального закладу (нині відомого як Київський національний університет ім. Т. Шевченка). «Наближаючись до цього червоного колосу, до цієї будівлі в цегляному одязі кольору крові, людина відчувала, що вона втрачає себе. Вона відчувала себе заздалегідь приреченою. Чотирикутні постаменти колон у порівнянні з нею були непропорційно високі. Дубові масивні двері були прями та теж високі, людина ставала мізерно малою на їх порозі. Щоб їх відкрити, потрібно було простягнути руку вгору над головою – це був майже ієратичний жест, як перед входом у храм. Дотик до чавуну залишав на долоні відчуття холоду, і це відчуття холоду, у поєднанні з м'язовою напругою, підкреслювало неміч і дрібницю людини, її безсилля. У вестибюлі у студента відбирали його посвідчення...». Навіть філософію «гуманізму», що нею були пронизані лекційні курси, письменник визначав як «дисципліну казарми, зведеної на ступінь храму» (Домонтович В. Университетские годы // Хроніка 2000. Наш край. 1993. Вип. 1–2 (3–4). С. 136–138). Не можна, щоправда, не зауважити, що подібний похмурий погляд на власну Alma mater розділяли далеко не всі вихованці університету Святого Володимира, серед яких було чимало видатних діячів світової та вітчизняної культури, – втім, висловлена В. П. Петровим думка теж не є випадковою, наочно демонструючи як похмурі наслідки командно-адміністративного підходу до вищої освіти, дійсно здатного перетворити будь-який храм науки на справжню казарму, так і неабияке значення «матеріальної культури», тобто вже самої архітектури університетських будівель, що грають не останню роль у формуванні світогляду та особистості випускника.

століття, університетське навчання передбачало необхідність користуватися сховищами наукових бібліотек, якими могли похвастатися лише Київ та декілька інших центральних міст, то сьогодні, завдяки комп'ютеризації та інтернетизації, доступ до значної кількості джерел можливий в будь-який час і в майже будь-якій точці земної кулі.

Йдеться зокрема і про перехід до віддалених форм праці для фахівців у багатьох галузях, включаючи й вищу освіту, який став можливим завдяки розвитку інформаційних технологій на початку XXI століття, дозволяючи людям (принаймні, представникам творчих професій) жити та працювати не у великих і забруднених містах, але в невеличких, людиномірних «еко-поселеннях». Жити – ближче до природи, а працювати – за своїм індивідуальним графіком, не користуючись транспортними засобами з двигунами внутрішнього згоряння та шкідливими викидами в атмосферу та не витрачаючи вільний час на те, щоб дістатися до своїх офісів, а потім повернутися додому. У 1991 році R. Gilman¹⁰⁴ визначив «еко-поселення» як людинорозмірне («human scale» – не більше 5000 або 1000 жителів і, як правило, лише від 50 до 150) повноцінне поселення, що має всі основні функції для цивілізованого життя (як-от: житло, їжа, відпочинок, соціальне життя тощо), завдяки якому діяльність людини нешкідливо інтегрується у природний світ (за допомогою використання альтернативних джерел енергії, переробки відходів тощо), підтримує здоровий розвиток людини та може бути успішно продовженим у безмежне майбутнє (тобто, відповідає настановам стійкості). Варто зазначити, що такий спосіб життя – це, як і «зменшення», про яке говорилося у першій главі, не повернення до доби, що передувала індустріалізації в дусі Руссо, а навпаки, таке «обмеження зростання», яке слідує за розвитком людської цивілізації, оскільки важка та монотонна селянська праця традиційних селищ значно полегшується в «еко-поселеннях» завдяки новітнім комп'ютерним та інформаційним технологіям. Таким чином, деурбанізація становить собою форму «регресу», але все ж таки залишається розвитком.

Як раз у 2020 році багато фахівців з усього світу, і не в останню чергу працівники сфери вищої освіти, хоча і з такої сумної причини, як пандемія COVID-19, але мали привід перейти – принаймні частково – до віддаленої праці в онлайн-режимі. Переваги якої виявилися досить очевидними та затребуваними й у звичайний час: здається, що деякі великі корпорації, які раніше примушували своїх співробітників залишатися на роботі протягом належних восьми годин (вимога досить формальна, якої дотримувалися не стільки заради продуктивності, скільки для звичної стандартизації та підтримки дисципліни в дусі настанов минулої доби Модерну), – ці корпорації переконуються зараз, що віддалена робота не тільки безпечніша у плані стану здоров'я в умовах пандемії, але й сама по собі більш ефективна! Так, у липні 2020 року корпорація Google оголосила¹⁰⁵, що утримуватиме своїх співробітників вдома щонайменше до липня 2021 року; в серпні місяці подібне рішення було оголошено й керівництвом Facebook: «Я думаю, що можливо, протягом наступних п'ятидесяти років – можливо, ближче до 10, ніж п'яти, але десь у цьому діапазоні – я думаю, що ми могли б дійти до того, щоб половина компанії працювала віддалено на постійній основі», – заявив генеральний директор Марк Цукерберг¹⁰⁶. Можна навіть стверджувати, що серед інших переваг, включаючи уможливлення деурбанізації, така трансформація в галузі праці може призвести й до подальшої демократизації суспільства, до мінімізації авторитарних тенденцій з боку керівництва та до сприяння формуванню «демократії на робочому місці» (проте це вже тема для окремого дослідження).

В будь-якому разі, дистанційні форми навчання вже майже перетворилися на реальність освітнього процесу в українських університетах. Можна навіть поставити питання про практичну методіку реалізації у вищій освіті настанов стійкого розвитку в такій незвичній формі: як можливий гуманістичний підхід у вищій освіті за доби стрімкого розвитку інформаційних технологій? Адже, з одного боку, для здобувачів вищої освіти відкрився вже доступ до практично безмежного сховища знань людської цивілізації, – а з іншого боку, це призводить до радикальної зміни ролі викладача. Як було показано в табл. 1, від парадигми та методик інформування ми переходимо навіть не стільки до суб'єкт-суб'єктної комунікації, скільки до модерації: з наставника, який володіє унікальними знаннями та здатний передавати їх наступному поколінню, професор університету перетворюється на провідника, який має допомогти своєму студенту орієнтуватися в безмежному океані наявної та доступної для засвоєння інформації, аби створювати своє власне знання! Як

¹⁰⁴ Gilman R. The Eco-Village Challenge // Living Together: Sustainable community development / In Context, A Quarterly of Humane Sustainable Culture. 1991. Iss. 29. P. 10.

¹⁰⁵ Copeland R., Grant P. Google to Keep Employees Home Until Summer 2021 Amid Coronavirus Pandemic // The Wall Street Journal. 2020, July 27th. <https://www.wsj.com/articles/google-to-keep-employees-home-until-summer-2021-amid-coronavirus-pandemic-11595854201>.

¹⁰⁶ Gartenberg Ch. Facebook extends remote work for employees through July 2021 // The Verge. 2020, August 6th. <https://www.theverge.com/2020/8/6/21357768/facebook-extends-remote-work-employees-july-2021-covid-19>.

підкреслює, зокрема, вже цитований південнокорейський управлінець S.-Ch. Lee, протягом багатьох століть, від Середньовіччя до ХХ століття, університети існували лише у закритому вигляді: студенти навчалися у фізичному просторі аудиторії та отримували нові знання в лабораторіях у межах кампусів. Однак поява та розвиток комп'ютерів разом із розповсюдженням інформаційних та онлайн-технологій та Інтернету призвели до третьої промислової революції на початку ХХІ століття. Як результат, заклади вищої освіти зазнають значних змін на тлі такої тенденції: в якості її наслідку університети в усьому світі вже не в змозі існувати тільки в межах свого кампусу, і, перш за все, перетворюються на відкрите середовище для всього світу, оскільки поглиблення глобалізації викликає все більш активний обмін між націями¹⁰⁷.

Зокрема, йдеться про такий напрям розвитку та інтернаціоналізації освіти, як *електронне навчання* (E-learning), яке має свої витoki ще в дистанційній формі заочних курсів, відомих іще з ХІХ століття. Близько 2010 року стали з'являтися й найбільш цікаві різновиди онлайн-курсів, що відрізняються асинхронністю, – інакше кажучи, можливістю вивчати матеріали обраної дисципліни в довільному темпі, без необхідності дотримуватися режиму роботи освітнього закладу, нехай і в дистанційній формі. Такі асинхронні курси, що найчастіше позначаються аббревіатурою МООС (Massive open online courses – масові відкриті онлайн-курси), є по-справжньому доступними для кожного, теоретично не мають обмежень за кількістю учасників процесу та майже не мають крайніх термінів для вивчення матеріалу. А що найголовніше, вони дозволяють людям у будь-який час і в будь-якому місці, де існує забезпечення мережею Інтернет, отримувати знання високого рівня якості: споживач освітніх послуг може легко отримати доступ до навчального контенту, який надають провідні університети США, Великої Британії тощо – Harvard University, MIT, Stanford University та інші ЗВО, що входять до числа найкращих у всьому світі і з якими важко конкурувати закладам інших країн (включаючи й Україну). Завдяки таким платформам онлайн-освіти, як Coursera, Udacity, edEX, FutureLearn тощо, фізичний бар'єр кампусу вже не є обмеженням простором вищої освіти, і інтернаціоналізація цієї останньої набуває нового виміру, більш простого у своїй реалізації порівняно зі звичною вже академічною мобільністю, яка вимагає фізичне (та коштовне) подорожування іншими країнами.

Звичайно, вистачає у МООС і проблем, пов'язаних з не завжди оптимальною формою спілкування з одноступеневими або викладачами (для чого іноді, всупереч висхідній настанові на відсутність «дедлайнів», вводяться терміни проведення того чи іншого курсу, щоби забезпечити формування нехай і віртуальної, але спільноти), а головне – з мотивацією студента-заочника, якого ніщо не змушує до успішного завершення навчання, окрім власної дисциплінованості. Низькі показники успішності були характерні ще для неелектронних форм дистанційної освіти, і в онлайн-режимі справи анітрохи не покращилися, доповнюючись великим числом «самовідраховань»: статистика демонструє, що якщо на рівні старшокласників курс завершують у середньому 27% учасників, то у студентів цей показник не перевищує 8%, а серед аспірантів – 5%¹⁰⁸. Серед причин, що викликають відторгнення у слухачів, в опитуваннях називаються як висока складність, так і навпаки, надмірна простота курсу: далеко не в усіх викладачів виходить дотримати баланс теорії та практики, та й рівень підготовки, на який розраховані лекції та завдання, може виявитися зовсім не таким, яким його уявляв собі користувач при реєстрації на курс.

Цей момент дозволяє стверджувати, що «масові онлайн-курси» виступають не альтернативою і не конкурентами традиційних університетів, включаючи вітчизняні, але різновидом доповняльної практики, що її можна представити як таку, що сприяє інтернаціоналізації освіти та розвитку особистості студента, водночас спрощуючи деякі елементи вивчення навчальних програм. Іншими словами, рекомендувати для запровадження в якості стратегії розвитку вищої освіти в дусі стійкості та екологізації варто не повністю дистанційну, але «змішану» модель освітнього процесу, за якої онлайн-режими навчання виступають різновидом додаткового навантаження для студентів, які навчаються звичайним чином в тому чи іншому університеті (як на денній, так і на заочній формі). Подібний підхід обстоюється й S. Khan, американським підприємцем з бенгальськими коріннями і засновником однієї з популярних МООС-платформ, Khan Academy¹⁰⁹. Метою цієї останньої проголошується створення набору онлайн-інструментів, які б не замінювали, а доповнювали собою традиційну університетську освіту, – без претензій на повноту, а в якості допоміжного

¹⁰⁷ Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1st. <https://qswownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.

¹⁰⁸ Kizilcec R. F., Piech Ch., Schneider E. Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses // Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Stanford University, 2013. P. 3. <https://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>.

¹⁰⁹ Khan Academy. <https://www.khanacademy.org>. Слід відмітити також і наявність українських аналогів, таких як EdEra (<https://www.ed-era.com>) та Prometheus (<https://prometheus.org.ua>).

матеріалу для закріплення знань, отриманих більш звичним шляхом. Переносячи частину лекційних курсів в онлайн-режим, українські університети можуть як забезпечити своїм студентам доступ до якісного контенту міжнародного рівня, так і сприяти деформалізації та індивідуалізації процесу освіти, здійсненню особистісного підходу – оскільки студент буде мати змогу навчатись у зручній для нього час, у власному темпі та в будь-якому місці. З іншого боку, практичні завдання та перевірка знань, не кажучи вже про творчі завдання, можуть бути виконані лише при безпосередньому особистому спілкуванні студента з викладачем, чого масові онлайн-курси не можуть забезпечити у принципі. І це виступає як основним їх недоліком, так і яскравим показником того, що лише змішана форма навчання та комбінована освітня траєкторія, а не повністю дистанційна й індивідуальна, навіть із використанням новітніх технологій на кшталт відеозв'язку та сервісів миттєвих повідомлень, здатні виконувати завдання «трансляції особистості» та передачі неявного, персоналістичного знання – загалом, виступати реалізацією «студентоцентрованого навчання».

Зрозуміло, що застосування міжнародних платформ вищої освіти потребуватиме неабияких знань іноземних мов (передусім англійської) та полілінгвістичності у навчанні, проте дана стратегія розвитку вищої освіти також відповідає настановам стійкості, особистісному підходу та постнекласичній методології, що вимагають розвивати самостійне, критичне мислення, розуміння багатоманітності та різноманітності світу природи та культури, вміння цінувати таку різноманітність і ставитися з повагою та толерантністю до інших культур, звичаїв, просто поглядів. Сучасна, всебічно розвинена особистість не може не відрізнитися широтою світогляду та *полікультурністю*, глобальним, а не національно (чи ще якимось чином) обмеженим мисленням. Подібна настанова відповідає й стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, якщо розглядати цю останню не в сенсі стандартизації та уніфікації, нехай на ґрунті «передових» освітніх традицій Західної Європи чи Північної Америки, а навпаки, в аспекті збереження та розвитку національних традицій – при чому не в якості протиставлення світовим тенденціям та глобальній єдності людства, а в сенсі саме «єдності в багатоманітності», коли національні традиції не нівелюються і розглядаються не як відокремлені одна від одної та не як самодостатні у своїй множинності, а як такі, що виступають компліментарними (доповнювальними) стосовно всіх інших традицій, здійснюючи свій унікальний вклад у справу розвитку людської цивілізації в цілому. І це завдання може бути здійсненим у вищій освіті лише завдяки її гуманізації та гуманітаризації, завдяки підсиленню значимості та змістовності дисциплін загальногуманітарного, філософського циклу – але не абстрактного характеру, яким можна позначити традиційні курси філософії, що зводяться до «філософознавства», надають лише інформацію історико-філософського типу, замість того, щоби збуджувати студентів до власного філософування, – а більш актуалізованими та конкретизованими курсами, присвяченими формуванню критичного мислення та наближеними до світоглядних, екологічних, етичних і соціальних засад відповідної спеціальності.

Висновки

В ході проведеного дослідження було здійснено спробу обґрунтування основних форм реалізації стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства в їх особистісних і гуманітарних проявах. Як було продемонстровано, наявна екологічна криза виступає кризою почуттів, цінностей та способу життя не меншою, а то й більшою мірою, ніж вона є кризою промисловості та демографії, а тому реалізація засад стійкого розвитку, що становить собою сценарій, альтернативний катастрофічному, вимагає переходу від суспільства виробництва та суспільства праці до суспільства культури, що протистоїть ринковій економіці, передбачає інший стиль життя, інші соціальні відносини. Саме тому досягнення фактичної стійкості вимагає фундаментальних зрушень у вищій освіті як засобу для формування особистості, здатної жити в екологічно безпечному майбутньому: вища освіта виступає фактором, який може та має забезпечити виконання майже всіх цілей стійкого розвитку мірою того, як вона здатна закладати ціннісні підвалини відповідної поведінки серед випускників закладів вищої освіти. При цьому для самого освітнього процесу в університетах настанови такого розвитку виступають не «зовнішнім агентом впливу», а каталізатором повернення до класичного ідеалу вищої освіти – ідеалу людини освіченої, здатної до комплексного розв'язання проблем, що виникають у світі понадскладності та невизначеності, до творчого, критичного, незалежного та самостійного мислення.

Зміна освітньої парадигми від завчання та зубріння готового знання, яке майже відсутнє в сьогоденних умовах, до критичного мислення та творчості вимагає особливої уваги до особистості студента, до не тільки й не стільки професійного, але всебічного розвитку випускника сучасного закладу вищої освіти. Власне, й настанови стійкого розвитку у вищій освіті реалізуються не стільки у вигляді якоїсь особливої галузі знань чи модуля навчальної програми, скільки у формі загальнокультурного рівня особистості, у вмінні засвоювати інформацію та створювати нове знання, у формі розвинутого почуття доброчесності, позитивного ставлення, широкого кругозору та загалом любовного, поважливого, толерантного ставлення до навколишнього світу, до його біологічної та культурної багатоманітності. Для здійснення завдання з «викладання цінностей» та «виховання особистості» вища школа має повністю усвідомлювати самоцінність особистості студента, забезпечувати його статус як повномірного суб'єкта освітнього процесу, який має бути підданий деформалізації та переорієнтований на культивування як у студента, так і у викладача творчого начала та почуття відповідальності за навколишній світ.

178

В якості рекомендацій для українських закладів вищої освіти було сформульовано матрицю шляхів інституційного перетворення та низку можливих заходів із реалізації настанов стійкого розвитку в освітньому процесі сучасного університету. Зокрема, перспективними виявляються такі способи втілення означених настанов, як-от: посилення екологічної складової освіти (інформування студентів про глобальні екологічні, соціальні, демографічні, економічні, політичні проблем сучасності та поточний стан навколишнього середовища, з акцентуванням на ступені ймовірності та катастрофічності наявних ризиків, на обмеженості простору для зростання та на нагальній необхідності радикальних змін стилю життя суспільства споживання); започаткування практик «зеленого університету» (втілення настанов стійкості в управлінні закладом та орієнтація на відповідні зміни стилю життя викладачів і студентів, починаючи від зменшення споживання енергії та інших ресурсів, що не відновлюються, і мінімізації шкідливих викидів аж до соціальних практик деурбанізації та екологізації); деформалізація навчання та запровадження особистісного підходу і індивідуальних освітніх траєкторій (орієнтація на «студентоцентроване навчання» та формування відповідальної, автономної, всебічно розвиненої особистості студента як суб'єкта освітнього процесу, а надалі й суб'єкта суспільного життя за умов стійкості понадскладного світу); запровадження змішаної форми навчання з використанням онлайн-платформ (що сприяє й екологізації, інтернаціоналізації та деформалізації вищої освіти); гуманітаризація навчання з акцентом на формування критичного та системного мислення, здатності до творчості, поцінування багатоманітності та толерантного ставлення до інших, поваги до багатоманітності природного та культурного світу.

Як можна оцінити перспективи успішної реалізації стратегій стійкого розвитку у вітчизняній вищій освіті? Завдання це є досить складним, з огляду на необхідність не просто впровадження нових форм і методів вищої освіти, але й зміни її фундаментальних підвалин, орієнтації на «виховання цінностей», на формування творчого та критичного мислення, на становлення нового, стійкого стилю життя. В умовах інтернаціоналізації таке завдання постає не лише перед вітчизняною вищою освітою, але й перед усіма країнами, демонструючи як глобальний характер сьогоденної кризи, так і певні особливості відповідних культурних традицій. Наприклад, нещодавня публікація про стиль мислення та специфіку методів виховання й навчання російських

студентів очима американського викладача¹¹⁰ свідчить про нерозуміння здобувачами вищої освіти самої суті критичного мислення, конструктивної критики (вони могли або повністю приймати те, що сказане певним автором, або також цілком і відкидати все, що було повідомлено), про недостатню здатність до власного, обґрунтованого судження. І хоча українські студенти можуть поставати на цьому тлі більш самостійними та менш схильними до слідування авторитетам, проблема виховання автономної особистості, особливо в умовах регламентації навчального процесу державними органами, залишається актуальною і для нас. Певну надію на можливість змін на краще закладає наявний проект «Стратегії розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки»¹¹¹, що на початок жовтня 2020 року був запропонований для громадського обговорення. З одного боку, у переліку світових трендів розвитку освіти в цьому документі, на жаль, не знайшлося місця концепції освіти для стійкого розвитку, тоді як, скажімо, тема «зміни клімату» чомусь віднесена до категорії «економічних трендів», хоча насправді вона становить собою цілком інший, екологічний (інвайронменталістський) тренд, що є навіть у чомусь протилежним щодо економічного. З іншого боку, серед найбільш актуальних універсальних компетентностей майбутнього фахівця вказується «екологічність мислення», а «екологізація виробництва та життя» позначена як одна з «професій майбутнього»¹¹². Не можна не відмітити й наявність у проекті «Стратегії» акцентування на гуманістичних інтенціях вищої освіти: «особистісний розвиток» виступає важливою складовою візії вищої освіти України, а «орієнтація на всебічний розвиток особистості» – одним із пріоритетних принципів розвитку вищої освіти в нашій країні¹¹³; крім того, значну увагу приділено також і мультикультурності, навичкам системного мислення та вмінню працювати в умовах невизначеності, що є, власне, одними з рис, які сприяють затвердженню засад стійкого розвитку суспільства; зазначається також і про необхідність внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» для інтернаціоналізації вітчизняної вищої освіти, її трансформації на тих саме засадах мультикультурності та полілінгвістичності (зокрема, для уможливлення навчання іноземців)¹¹⁴.

Втім, простір для подальших досліджень і пошуку шляхів реформування вищої освіти, закликаної сформувати особистість, спроможну жити та діяти у світі XXI століття на засадах стійкого розвитку суспільства, залишається майже безмежним. Свого часу руський мислитель Д. Андреев, мріючи про виховання «людини обгородженого образу», цілком у відповідності з сьогоденними настановами стійкого розвитку здатної жити у гармонії з природою та привносити творчість у будь-яку галузь своєї трудової діяльності, пропонував навчати гуманітарним наукам підлітків, які є морально обдарованими¹¹⁵. Дана ідея виступає досить актуальною і сьогодні: освіта та педагогіка в нас ще орієнтовані, за застарілими лекалами, суто на інтелектуальну сферу буття людини, на розвиток раціонального мислення, – тоді як вимоги стійкого розвитку та становлення постнекласичного типу наукової раціональності свідчать про не менше значення ціннісної, емоційної сторони, про необхідність виховання моральних засад особистості. «Охотники за головами» досі намагаються віднайти інтелектуалів з усього світу та найняти їх на службу міжнародним корпораціям, – але чи чув хтось про «охотників за серцями»?.. Етична освіта залишається для нас проблемою, але можна висловити надію, що розв’язання цієї проблеми добре пасує до традицій української гуманітарної та гуманістичної думки, яка дала світу концепцію кордоцентризму – «філософії серця». І те, що вважалося застарілим і неактуальним за доби панування сцієнтизму, за доби поклоніння невпинному науково-технічному прогресу та безмежному економічному розвитку капіталістичного кшталту, набуває нового значення за часів екологізації, повернення до природи та усвідомлення «меж зростання» й необхідності радикального «зменшення».

¹¹⁰ «Критика для них - это смерть»: Гарвардский профессор оценил российских студентов // Новые известия. 6 сентября 2019 г. <https://newizv.ru/article/general/06-09-2019/kritika-dlya-nih-eto-smert-garvardskiy-professor-otsenil-rossiyskih-studentov>.

¹¹¹ Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки / Міністерство освіти і науки України. К., 2020. 71 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

¹¹² Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки / Міністерство освіти і науки України. К., 2020. С. 30–31. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

¹¹³ Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки / Міністерство освіти і науки України. К., 2020. С. 35–36. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

¹¹⁴ Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки / Міністерство освіти і науки України. К., 2020. С. 54. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

¹¹⁵ Андреев Д. Л. Роза мира // Андреев Д. Л. Собрание сочинений. Т. 2. М.: Урания, 1997. С. 528.

Список використаних джерел

1. Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York: Falmer Press, 2000. P. 114–129.
2. Bennis W., Nanus B. Leaders: Strategies for Taking Charge. New York: Harper & Row, 1985.
3. Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher Education's Key Role in Sustainable Development // University World News: The Global Window of Higher Education. 2018, September 7th. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986> (дата звернення: 09.10.2020).
4. Cortese A. D. Education for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992. No. 26(6). P. 1108–1114.
5. Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi: Regal Publications, 2013. xiv, 186 p.
6. Degrowth: New Roots for the Economy. Re-imagining the Future After the Corona Crisis: An Open Letter. 2020. <https://www.degrowth.info/en/open-letter/> (дата звернення: 09.10.2020).
7. Demaria F., Schneider F., Sekulova F., Martínez-Alier J. What is Degrowth? From an Activist Slogan to a Social Movement // Environmental Values. 2013. Vol. 22, No. 2. P. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.3197/096327113X13581561725194> (дата звернення: 09.10.2020).
8. Freire P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001. xxiv, 144 p.
9. George B. VUCA 2.0: A Strategy For Steady Leadership In An Unsteady World // Forbes. 2017, February 17th. <https://www.forbes.com/sites/hbsworkingknowledge/2017/02/17/vuca-2-0-a-strategy-for-steady-leadership-in-an-unsteady-world/> (дата звернення: 09.10.2020).
10. Gilman R. The Eco-Village Challenge // Living Together: Sustainable community development / In Context, A Quarterly of Humane Sustainable Culture. 1991. Iss. 29. P. 10–14.
11. Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York: Oxford University Press, 2006. xx, 244 p.
12. Gorz A. Métamorphoses du travail. Critique de la raison économique. Paris: Gallimard, 2004. 448 p.
13. Gorz A. Écologica. Paris: Galilée, 2008. 168 p.
14. Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London and New York: Routledge, 2007. xiv, 194 p.
15. Gual C. Are Universities Ready to Have a Real Impact on Achieving the Sustainable Development Goals (SDGs)? // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses / The Global University Network for innovation. Barcelona, 2019. P. 41–43. http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf (дата звернення: 09.10.2020).
16. Hindson J., Dillon J., Gough S.R., Scott W.A.H., Teamey K. Mainstreaming Environmental Education : A Report with Recommendations for DFID. Shrewsbury: Field Studies Council, 2001.
17. Hoetmer R., Lang M. Beyond Development: Stopping the Machines of Socio-Ecological Destruction and Building Alternative Worlds // Alternatives in A World of Crisis / M. Lang, C.-D. König and A.-Ch. Regelmann (eds.). 2nd revised edition. Brussels, 2019. P. 256–306. <https://beyonddevelopment.net/wp-content/uploads/2020/05/Alternatives-in-a-world-of-crisis-2019-2nd-ed1.pdf> (дата звернення: 09.10.2020).
18. Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.
19. Jeffrey K., Wheatley H., Abdallah S. The Happy Planet Index: 2016. A global index of sustainable well-being. London: New Economics Foundation, 2016. <http://happyplanetindex.org/s/hpi-data-2016.xlsx> (дата звернення: 09.10.2020).
20. Kalam A.P.J., Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi: Penguin, 2001. 320 p.
21. Kizilcec R. F., Piech Ch., Schneider E. Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses // Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge. Stanford University, 2013. 10 p. <https://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf> (дата звернення: 09.10.2020).

22. Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1st. <https://qswownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/> (дата звернення: 09.10.2020).
23. Lin D., Hanscom L., Murthy A., Galli A., Evans M., Neill E., Mancini M.S., Martindill J., Medouar F.-Z., Huang S., Wackernagel M. Ecological Footprint Accounting for Countries: Updates and Results of the National Footprint Accounts, 2012–2018 // Resources. 2018. Vol.7, Iss.3, Article No.58. 22 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/resources7030058> (дата звернення: 09.10.2020).
24. Martínez-Alier J. Environmental Justice and Economic Degrowth: An Alliance between Two Movements // Capitalism Nature Socialism. 2012. Vol. 23, Iss. 1. P. 51–73. DOI: <https://doi.org/10.1080/10455752.2011.648839> (дата звернення: 09.10.2020).
25. Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education // QS Quacquarelli Symond. 2018, March 2nd. <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education> (дата звернення: 09.10.2020).
26. Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York: Universe Books, 1972. 206 p.
27. Meadows D., Randers J., Meadows D. Limits to Growth: The 30-Year Update. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing Co., 2004. xxii, 338 p.
28. Mielkov Yu. Human-Dimensionality and Values of Higher Education: Strategies for The Future of Complexity and Sustainable Development // Philosophy of Education. 2019. Vol. 24, № 1. P. 79–96.
29. Myelkov Yu. The Dialectics of Maria Zlotina // TripleC: Cognition, Communication, Co-operation. 2004. Iss. 1. P. 74–91
30. Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London; New York: Routledge, 2006. xiv, 258 p.
31. Mu R., Liu P., Song Y., Cao D., Zhan L., Zuo J., Ma R., Yuan X. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). <https://download.atlantis-press.com/article/19621.pdf> (дата звернення: 09.10.2020).
32. Murphy R. M. Overview of Strategic Management // Leading and Managing in the Strategic Arena: A Reference Text 1996–1997. Carlisle Barracks, PA: U.S. Army War College, 1996.
33. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy. London: Taylor & Francis, 2005. 493 p.
34. Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // Ortega y Gasset J. Obras Completas. Madrid: Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 143–242.
35. Raven J. Learning Societies, Learning Organizations, and Learning: Their Implications for Competence, Its Development, and Its Assessment // Raven J., Stephenson J. (eds.). Competence in the Learning Society. New York: Peter Lang, 2001. P. 3–30.
36. Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol 2, No. 2. P. 61–65.
37. Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.
38. Stepin V. S. Theoretical knowledge. Dordrecht, Springer Verlag: 2005. xvi, 412 p.
39. Stiehm J. H.; Townsend N. W. The U.S. Army War College: Military Education in a Democracy. Philadelphia, PA: Temple University Press, 2002. xx, 272 p.
40. Sustainability in Education 2017: Survey research by the Environmental Association for Universities and Colleges, National Union of Students, University and College Union, Association of Colleges and the College Development Network. 2018. 55 p. https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/nusdigital/document/documents/38977/20180122_State_of_the_sector_report_2017_FINAL.pdf (дата звернення: 09.10.2020).
41. The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. 2019. <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum> (дата звернення: 09.10.2020).
42. The Hong Kong Declaration / Hong Kong Sustainable Campus Consortium, 2010. <http://www.hksc.edu.hk/hong-kong-declaration> (дата звернення: 09.10.2020).
43. The University in a Garden. Pulau Pinang: Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.

44. Toporas A. Higher Education for Sustainable Development // Modern Diplomacy. 2018, February 26th. <https://moderndiplomacy.eu/2018/02/26/higher-education-sustainable-development/> (дата звернення: 09.10.2020).
45. United Nations (2002). Report of the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 26 August – 4 September 2002. https://digitallibrary.un.org/record/478154/files/A_CONF-199_20-EN.pdf (дата звернення: 09.10.2020). iv, 167 p.
46. United Nations (2015). Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (дата звернення: 09.10.2020). 35 p.
47. Wackernagel M., Schulz N. B., Deumling D., Linares A. C., Jenkins M., Kapos V., Monfreda C., Loh J., Myers N., Norgaard R., Randers J. Tracking the ecological overshoot of the human economy // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2002. Vol. 99, Iss.14. P. 9266–9271. DOI: <https://dx.doi.org/10.1073/pnas.142033699> (дата звернення: 09.10.2020).
48. Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York: Springer Verlag, 2018. 220 p.
49. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. К.: Всеукраинский союз рабочих, 2004. 352 с.
50. Горбунова Л. С. Постнекласична раціональність: трансдисциплінарний дискурс в науці і освіті // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія». 2019. Т. 1, № 40. С. 137–152.
51. Доннікова І. А. Створювальне знання як концепт / Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти : Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. Одеса: НУ «ОМА», 2019. С. 13–15.
52. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / ВР України. – <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print> (дата звернення: 09.10.2020).
53. Запесоцкий А. С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 24–35.
54. Зінченко В. В. Концепції та тенденції глобальних інституційних трансформацій у контексті освітньо-наукової інтернаціоналізації // Quo vadis, Університете? / За ред. Дм. Шевчука. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2020. С. 183–196.
55. Зінченко В. В. Сучасні глобальні трансформації університетської системи та специфікації філософії освіти в англосаксонській та американській моделях освітньо-наукового менеджменту // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 1. С. 94–116.
56. Крымский С. Б. Жизнь в духе / Памяти Марии Львовны Златиной // Социология: теории, методы, маркетинг. 2000. № 4. С. 178–195.
57. Мелков Ю. А. Устойчивое развитие и экологическая революция // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики : Материалы XIII Международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. К., Симферополь, Севастополь: [Б. изд.], 2008. С. 136.
58. Мелков Ю. А. Человекомерность постнеклассической науки. К.: ПАРАПАН, 2004. 152 с.
59. Мелков Ю. О. Идеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012. № 1–2. С. 211–222.
60. Свирский Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М.: Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.
61. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки : [Проект] / Міністерство освіти і науки України. К., 2020. 71 с. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

Розділ VII. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства

Оксана Шипко,
науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-3419-0987>

Анотація. У розділі висвітлюються комунікаційні стратегії вищої освіти, яка відповідно до цілей стійкого розвитку має забезпечувати як всеохоплюючу і справедливу якісну освіту та можливості навчання впродовж усього життя для всіх, так і сприяти досягненню кожної з інших цілей. Комунікаційні стратегії вищої освіти визначаються, з одного боку, сучасними тенденціями розвитку суспільства на засадах стійкості, з іншого – глобальним конкурентним середовищем. Вища освіта набуває рис складної комунікаційної системи, зорієнтованої на формування нового мислення й компетентностей особистості, необхідних для життєдіяльності за принципами стійкого розвитку суспільства. Комунікації у вищій освіті є й 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.

Вступ

Концепція стійкого розвитку на сьогодні є базовою для суспільства. З прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН Резолюції «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»¹ (2015) («Перетворення нашого світу: Порядок денний в галузі стійкого розвитку на період до 2030 року» – далі: «Порядок денний – 2030») усі держави, які підписали цей документ, при ухваленні рішень мають керуватися новими цілями і завданнями для реалізації Порядку денного – 2030 у своїх країнах, на регіональному та глобальному рівнях, враховуючи при цьому національні реалії та можливості. Ухвалені цим документом Цілі стійкого розвитку (ЦСР) – це «загальний заклик до дій, спрямований 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»². Вони «мають комплексний та неподільний характер і забезпечують зрівноваження трьох вимірів сталого розвитку: економічного, соціального та екологічного»³. Передбачається, що всі держави і зацікавлені сторони діятимуть на засадах співробітництва і партнерства»⁴.

Ключовим інструментом реалізації Цілей стійкого розвитку визнано освіту. Освіта, яку виділено в окрему ціль – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх, має сприяти й досягненню кожної з інших цілей стійкого розвитку. У зв'язку з цим важливим є саме становлення освіти для стійкого розвитку, адже «вона є найважливішою галуззю з точки зору реалізації ЦСР»⁵. Сьогодні освіта 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»⁶.

Згідно з Дорожньою картою здійснення Глобальної програми дій щодо освіти в інтересах стійкого розвитку⁷, необхідно активізувати діяльність на всіх рівнях і у всіх галузях освіти і навчання в інтересах прискорення прогресу в досягненні стійкого розвитку кожної країни: «Стійкого розвитку не можна досягнути виключно за допомогою технологій, політичного регулювання або фінансових механізмів. Людству необхідно змінити спосіб мислення і поведінку. Для цього, своєю чергою, потрібно забезпечити якісну освіту і навчання в інтересах стійкого розвитку на всіх рівнях і незалежно від соціальних умов»⁸.

Пріоритетними векторами діяльності, згідно з Глобальною програмою дій, є підтримка у сфері політики, загальноінституційний підхід, викладачі, молодь і місцеві громади. Для розв'язання проблем, пов'язаних зі стійким розвитком, не достатньо лише політичних чи технологічних рішень, фінансового стимулювання. Для досягнення цілей необхідно, насамперед, змінити зміст освіти і навчання так, щоб кожна людина мала можливість набути знань, навичок і цінностей, які б дозволяли їй зробити свій внесок у стійкий розвиток, та підтримати систему освіти через модернізацію нормативно-правової бази, яка б сприяла стійкому розвитку. Досягти визначених цілей стійкого розвитку, на нашу думку, не можливо без

* Матеріали розділу апробовано у препринті (аналітичних матеріалах) «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства». Частина I / Зінченко В.В., Горбунова Л.С., Курбатов С.В., Сікорська І.М., Степаненко І.В., Шипко О.М. К., 2018. 113 с.

¹ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

² Що таке цілі сталого розвитку? <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>

³ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

⁴ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

⁵ Цілі образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

⁶ Цілі образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

⁷ ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus

⁸ Образование в интересах устойчивого развития. <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>

здійснення ефективної комунікації, адже саме комунікація є засобом розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи осмислення проблем, пошук шляхів їх розв'язання, соціальну еволюцію.

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»⁹. Саме в цей час у науковій думці починає укорінюватися поняття «комунікація». 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 і в сучасному освітньому сегменті суспільства. У сучасній науковій літературі не простежується єдиного підходу до дослідження феномену комунікації, про що свідчить велика кількість дефініцій цього поняття. Однак кожна з них охоплює певний бік явища, даючи таким чином більш глибоке розуміння комунікації.

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. Іщука¹⁰.

У тлумаченні терміна «комунікації» Н. Яловега¹¹ 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 процесу зв'язку індивідів та суспільства через зустрічне переконання і спонукання для створення гармонійних, взаємовигідних соціально-економічних відносин між ними»¹².

Філософський енциклопедичний словник¹³ 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 комунікацією¹⁴. 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 принципів¹⁵:

⁹ Висоцька О.Є. Засоби та форми комунікації як «дзеркало» світосприйняття людини. <http://www.info-library.com.ua/books-text-11498.html>

¹⁰ Іщук С.М. Інтернет-комунікації в контексті культури інформаційного суспільства: автореферат ... канд. філос. наук. http://vuzlib.com.ua/articles/book/9387-%D0%86nternet-komun%D1%96ka%D1%81%D1%96%D1%97_v_ko/1.html

¹¹ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. Полтава: ПУЕТ, 2012. 278 с.

¹² Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. Полтава: ПУЕТ, 2012. 278 с.

¹³ Філософський енциклопедичний словник. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEtuqn5tTgAhVsp4sKHYEWCgQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2Fshynkaruk_Volodymyr%2FFilosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnypk.pdf&usq=AQvVaw0kwKvHUgSrIIEvMGupa_TO

¹⁴ Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.

¹⁵ Шутенко А.И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 11(55). С. 573-586.

- 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»¹⁶, у ширшому розумінні – «це мистецтво планування чи керівництва, базоване на правильних далекоглядних прогнозах»¹⁷. 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 взаємодії¹⁸.

У психолого-педагогічному осмисленні комунікаційна стратегія – це «представлений в технології ціннісно-смысловий намір і його здійснення, тобто вибір простору, типу взаємодії, сукупності смислів, які транслиються, відносно яких будується система передавання знань»¹⁹.

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»²⁰. Комунікаційна стратегія, з одного боку, передбачає інформаційний вплив на цільову аудиторію, з іншого боку, – обов'язковим є отримання зворотного зв'язку від неї. Єдність цих складових дає підстави говорити про комунікаційну стратегію освітньої організації як про систему²¹.

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.

¹⁶ Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf

¹⁷ Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf

¹⁸ Кравец М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

¹⁹ Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

²⁰ Коммуникационная стратегия. http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

²¹ Коммуникационная стратегия. http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

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»²². При цьому «кожний уряд установлює власні національні завдання, керуючись глобальним рівнем устремлень, але враховуючи національні умови»²³.

У вступній частині Закону України «Про освіту»²⁴ 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.

Закон України «Про вищу освіту»²⁵ «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).

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»²⁶.

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.

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,

²² Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

²³ Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

²⁴ Про освіту: Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

²⁵ Про вищу освіту: Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

²⁶ Непейна Г.В. Роль освіти в забезпеченні сталого розвитку людства. <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2017/293-281-8.pdf>

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»²⁷. 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»²⁸, 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»²⁹.

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 молоді 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 розвитку³⁰.

Для забезпечення освітньої комунікації на основі принципів освіти для стійкого розвитку необхідно³¹:

- *інтегрувати принципи освіти для стійкого розвитку в директивні документи, стратегії, програми* – адже основи політики є ключовим фактором інтеграції принципів освіти для стійкого розвитку в 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

²⁷ Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

²⁸ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

²⁹ Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

³⁰ Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

³¹ Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus

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, ефективно 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.

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»³².

Одним із засобів активізації та розширення Глобального партнерства 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. «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»³³.

Інформаційно-комунікаційні технології 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 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

³² Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

³³ Питання розвитку цифрової культури українського соціуму. Аналітична записка. <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>

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; 20% – почутого; 30% – побаченого; 50% – побаченого й почутого; 80% – того, що говорить сама; 90% – того, до чого дійшла у діяльності»³⁴.

Викладання, відкрите в комунікативному плані, характеризують наступні твердження³⁵:

- 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, посилює наочність досліджуваного предмета, підвищує рівень і якість професійної освіченості, надає можливості реалізації творчих ідей та планів, дозволяє досягти позитивних економічних ефектів. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології підтверджують свою цінність для освітніх цілей, даючи змогу студентам з різних частин світу отримувати раніше недоступну інформацію. Використання засобів глобальних комунікацій сприятиме гармонійному життю і праці в інформаційному суспільстві, глибшому пізнанню навколишнього світу, ефективнішому розвитку свого інтелектуального потенціалу.

³⁴ Университет как центр культуропорождающего образования. http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html

³⁵ Университет как центр культуропорождающего образования. http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html

Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності і стійкого розвитку закладу вищої освіти

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»³⁶.

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 E. Bernays відзначив, «якщо плани добре сформульовані й упроваджені відповідним чином, тоді ідеї, виражені у словах, стають невід'ємною частиною людей»³⁷.

Важливість формування комунікаційної стратегії закладів вищої освіти визначається тим, що сучасні тенденції розвитку освіти потребують принципово нових стратегій, адже³⁸:

- 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. Ruler 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 організації³⁹.

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»⁴⁰.

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

³⁶ Боровик М. В. Інформація як основа інформаційно-комунікаційного забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Випуск 20, частина 1. 2018. http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/20_1_2018ua/14.pdf

³⁷ Коник Д.Л. Роль стратегічної комунікації в забезпеченні підтримки населенням реформ Уряду. – http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11441/Konyk_Rol%27_stratehichnoyi_komunikatsiyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³⁸ Яловега Н.І. Стратегічне управління комплексом комунікацій ЗВО. http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/6_jalovega.doc.htm; Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

³⁹ Кравець М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

⁴⁰ Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. Полтава: ПУЕТ, 2012. 278 с.

направленість за такими напрямками, які поєднують у собі комунікативні та маркетингові комунікації»⁴¹. 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 організації⁴².

Зміна векторів стратегічного розвитку закладів вищої освіти, посилення конкуренції у сфері освітніх послуг, широке застосування сучасних 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. 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 послугі⁴³.

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»⁴⁴.

Побудова бренду закладу вищої освіти, як зазначають автори⁴⁵, 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 відобразатиме 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

⁴¹ Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko.%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

⁴² Коммуникационная стратегия. http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html

⁴³ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

⁴⁴ Нечаева Е.С., Туркина В.А. Брендинг в системе высшего образования. <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

⁴⁵ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>; Прохоров А.В. Брендинг университетов: российский опыт. <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-universitetov-rossiyskiy-opyt>

знаково-символьних і змістовно-ціннісних компонентів бренду як всередині Університету, так і в його багаторівневих зв'язках із громадськістю»⁴⁶.

Брендинг університету має реалізовуватися на основі певних принципів, серед них⁴⁷:

- 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»⁴⁸.

Створення сильного бренду дає закладу вищої освіти наступні переваги⁴⁹:

- 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.

Впливовим чинником розвитку суспільних процесів є глобальне комунікаційне онлайнове середовище соціальних мереж – «горизонтальних комунікацій у міжособистісному спілкуванні з допомогою інтернет-технологій»⁵⁰. 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

⁴⁶ Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji47ie-DgAhWSIYsKHR-QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnuc%2Fstrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlI8FXlwD6

⁴⁷ Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji47ie-DgAhWSIYsKHR-QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnuc%2Fstrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlI8FXlwD6

⁴⁸ Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

⁴⁹ Прохоров А.В. Современный университет в условиях глобальной конкуренции. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-universitet-v-usloviyah-globalnoy-konkurentsii>

⁵⁰ Горова С.В. Особа в інформаційному суспільстві: виклики сьогодення: Монографія. http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/Osoba_v_informaciyomu_suspilstvi.pdf

персонального бренда⁵¹. 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 комунікаційної стратегії є одним із ключових інструментів стратегічного і стійкого розвитку закладу вищої освіти. Комунікаційна діяльність має бути чітко спланованою та спрямованою на досягнення довгострокових стратегічних цілей. Дотримання завдань і цілей 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.

⁵¹ Кочкіна Н. Ю., Коваленко Д. П. Особливості комунікаційних стратегій у соціальних мережах. http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21CQM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Nvmgu_eim_2017_25%281%29_28

Висновки

За результатами проведеного дослідження визначено, 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.

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 забезпечує успішну трансформацію закладів вищої освіти, 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. Тому для закладів вищої освіти важливим є розроблення і реалізація комунікаційної стратегії з використанням маркетингових 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 і їх подальшого удосконалення.

Список використаних джерел

1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
2. Боровик М.В. Інформація як основа інформаційно-комунікаційного забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Випуск 20, частина 1. 2018. http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/20_1_2018ua/14.pdf
3. Висоцька О.Є. Засоби та форми комунікації як «дзеркало» світосприйняття людини. <http://www.info-library.com.ua/books-text-11498.html>
4. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
5. Горова С.В. Особа в інформаційному суспільстві: виклики сьогодення: Монографія. http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/Osoba_v_informacynomu_suspilstvi.pdf
6. Іщук С.М. Інтернет-комунікації в контексті культури інформаційного суспільства: автореферат ...канд. філос. наук. http://vuzlib.com.ua/articles/book/9387-%D0%86internet-komun%D1%96ka%D1%81%D1%96%D1%97_v_ko/1.html
7. Коммуникационная стратегия. http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html
8. Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. Полтава: ПУЕТ, 2012. 278 с.
9. Коник Д.Л. Роль стратегічної комунікації в забезпеченні підтримки населенням реформ Уряду. http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11441/Konyk_Rol%27_stratehichnoyi_komunikatsiyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
10. Кочкіна Н. Ю., Коваленко Д. П. Особливості комунікаційних стратегій у соціальних мережах. http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21PO3=FILA=&S21STR=Nvmgu_eim_2017_25%281%29_28
11. Кравец М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>
12. Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>
13. Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf
14. Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>
15. Нечаева Е.С., Туркина В.А. Брендинг в системе высшего образования. <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>
16. Непейна Г.В. Роль освіти в забезпеченні сталого розвитку людства. <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2017/293-281-8.pdf>
17. Образование в интересах устойчивого развития. <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>
18. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>
19. Питання розвитку цифрової культури українського соціуму. Аналітична записка. <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>
20. Про вищу освіту: Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
21. Про освіту: Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
22. Прохоров А.В. Современный университет в условиях глобальной конкуренции. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremenny-universitet-v-usloviyah-globalnoy-konkurentsii>
23. Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

24. Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji47ie - DgAhWSIYsKHR-QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlL8FXlwD6](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwji47ie-DgAhWSIYsKHR-QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlL8FXlwD6)
25. Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>
26. Університет як центр культуропорождающего образования. http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html
27. Філософський енциклопедичний словник. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiEtugn5tTgAhVsp4sKHYEWCHgQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2Fshynkaruk_Volodymyr%2FFilosofskyi_entsyklopedychnyi_slovyk.pdf&usg=AOvVaw0kwKvHUgSrIIEvMGupa_TO
28. Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus
29. Шутенко А.И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки. *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 11(55). С. 573-586.
30. Що таке цілі сталого розвитку? <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>
31. ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus
32. Яловега Н.І. Стратегічне управління комплексом комунікацій ЗВО. http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/6_jalovega.doc.htm

Наукове видання

Віктор Зінченко
Наталія Базелюк
Михайло Бойченко
Людмила Горбунова
Сергій Курбатов
Юрій Мелков
Оксана Шипко

**Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства**

Монографія

За редакцією Віктора Зінченка

199

Інститут вищої освіти НАПН України
вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014
тел./факс (044) 286-68-04,
e-mail: ihed@ihed.org.ua, web-сайт: www.ihed.org.ua