

В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов  
Ю. Мелков, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко



ІНСТИТУТ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ  
НАПН УКРАЇНИ

# АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО СТРАТЕГІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ДЛЯ СТІЙКОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

**Аналітичні матеріали**

**Електронне видання**

**Київ - 2020**

Інститут вищої освіти НАПН України  
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

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

Аналітичні матеріали

У двох частинах

**Електронне видання**

Київ – 2020

**УДК 378.4:37.014.25**

**A 64**

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(протоколи: № 11/2 від 27.12.2018 р.; № 14/3 від 27.12.2019 р.)

**A 64** Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: аналітичні матеріали. У двох частинах / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко; за ред. В. Зінченка. Київ: Прінтеко, 2020. 270 с.

**;E4@+) \* ǻ (#) ǻ &\* (ǻ\$ " ǻ (ч.1)**

**;E4@+) \* ǻ (#) ǻ &\* (ǻ\$) ǻ&(ч.2.)**

**;E4@+) \* ǻ (#) ǻ \*) (ǻ/&ǻ#**

В аналітичних матеріалах викладено теоретичні основи та провідний досвід щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Основну увагу приділено глобальним інституційним трансформаціям, соціоантропологічному виміру стратегій вищої освіти, трансформативним стратегіям вищої освіти, проблемі якості, гуманістичним та особистісним інтенціям вищої освіти, мультикультурності, комунікаційним стратегіям вищої освіти.

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

**ISBN 978-617-7876-34-1**

**УДК 336:378.014.25**

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2020

© Авторський колектив, 2020

## Зміст

### Частина I

<b>Вступ</b> .....	7
<b>Розділ I. Глобальні інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки (Віктор Зінченко)</b> .....	9
Аналіз стану і процесів сучасних глобальні системних інституційних трансформацій у контексті потреб стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки .....	9
Сучасні моделі інституалізації та проблеми і завдання аналізу глобальних трансформацій .....	11
Контекст глобальних суспільних освітньо-виховних проблем при формуванні стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки .....	12
Концептуальні філософсько-педагогічні засади стійкого розвитку суспільства та вищої освіти і науки .....	16
Цілі стійкого розвитку освіти та науки як інтегративна складова глобальної стратегії суспільного розвитку на всіх рівнях.....	18
Освіта як ключова сфера та напрям стійкого розвитку.....	19
Механізми реалізації .....	19
Які варіанти мають освітні інституції для реалізації цілей стійкого розвитку? .....	19
Освітні концепції для трансформації нашого глобального світу .....	20
Міжнародні організації та «The 2030 Agenda for Sustainable Development» .....	20
Висновки .....	21
<b>Розділ II. Трансформативні стратегії вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства: теоретико-методологічні основи (Людмила Горбунова)</b> .....	23
Планетарний контекст викликів для стійкого (збалансованого) розвитку .....	23
Напрями стійкого розвитку для Нового світу .....	30
Освіта для майбутнього .....	30
Вища освіта для стійкого розвитку: стратегії глобального громадянства.....	31
Порядок денний Глобальної освіти – 2030 .....	33
Освіта для стійкого розвитку – ключовий інструмент досягнення Цілей стійкого розвитку .....	35
Ціль 4.7 (SDG) .....	36
Міждисциплінарні ключові компетентності для досягнення Цілей стійкого розвитку.....	37
Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в політику і стратегії .....	39
Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в педагогічну освіту.....	40
Ключові педагогічні підходи в Освіті для стійкого розвитку .....	40
Трансформативне навчання для стійкого розвитку .....	42
Теорія трансформативного навчання.....	43
Висновки .....	43
<b>Розділ III. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості (Сергій Курбатов)</b> .....	50
Якість вищої освіти в контексті інтернаціоналізації для сталого розвитку в науковій літературі .....	50
Форми міжнародного співробітництва в процесі забезпечення якості вищої освіти при формуванні European Higher Education Area (Європейського простору вищої освіти – EHEA) .....	58
Міжнародні університетські рейтинги як неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти та інтернаціоналізації академічного середовища .....	62
Висновки .....	68

<b>Розділ IV. Мультикультурні виміри стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства (Ірина Сікорська)</b> .....	69
Мультикультуралізм та його вплив на освіту, освітню політику та академічне середовище .....	69
Вплив організаційної культури закладів вищої освіти на стратегії інтернаціоналізації вищої освіти .....	73
<b>Розділ V. Особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства (ціннісні виміри): теоретичні основи (Ірина Степаненко)</b> .....	78
Постановка проблеми, на вирішення якої спрямовано дослідження, і методологія дослідження .....	78
Актуальність теми дослідження .....	78
Методологічний потенціал критичної педагогіки для розроблення і впровадження особистісного підходу у вищій освіті для стійкого розвитку .....	83
Філософія конструктивізму і її освітні виміри .....	89
Теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства .....	92
Нова концепція стійкого розвитку як теоретична основа особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти .....	92
Підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку .....	94
Висновки .....	98
<b>Розділ IV. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: теоретичні основи (Оксана Шипко)</b> .....	101
Постановка проблеми .....	101
Ключові поняття .....	102
Комунікація у вищій освіті на основі принципів стійкого розвитку.....	104
Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності і стійкого розвитку закладу вищої освіти .....	109
Висновки .....	113

## Частина II

Вступ .....	115
<b>Розділ I. Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації</b> .....	<b>118</b>
Освітньо-наукові системи та моделі як суб'єкти інтернаціоналізації в стратегії стійкого розвитку.....	119
Міжнародні організації та «Sustainable Development Goal 4 – SDG-Education 2030» і «Quality Education» згідно «The 2030 Agenda for Sustainable Development» .....	120
Міжнародні організації та «Порядок денний 2030 року» .....	120
Мета стійкого розвитку 4 (SDG 4) – мета освіти .....	121
П'ять інших SDG, що мають пряме посилення на освіту .....	123
Die Bildungsagenda 2030 – досвід німецькоцентрованої освітньо-наукової системи .....	125
Як цілі стійкого розвитку (SDG) реалізуються в німецькоцентрованій системі? .....	125
Освіта як ключова сфера стійкого розвитку .....	126
Впровадження глобальних цілей в Австрії та Німеччині .....	126
Які варіанти мають заклади освіти для реалізації цілей стійкого розвитку? .....	127
Глобальне навчання та глобальна громадянська освіта .....	129
Глобальна освіта, Глобальне навчання та Глобальна громадянська освіта в системі навчання .....	130
Кращі практики, які проаналізовані .....	132
Варіативно-прикладні проектні моделі (глобального, континентального, національного, регіонального рівнів) .....	132
Як ЄС може оцінити результати своїх втручань в освіту? .....	134

Висновки .....	135
Практичні рекомендації .....	136
Список використаних джерел .....	137
<b>Розділ II. Освітня складова моделі стійкого розвитку «AGENDA -2030» у структурі сучасної вищої освіти: досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі .....</b>	<b>140</b>
Вступ .....	141
Визначення освітньої суті четвертої цілі «the Agenda – 2030» .....	142
Досвід Австрійської Республіки .....	143
Досвід Словацької Республіки .....	147
Досвід Польської Республіки .....	154
Висновки .....	158
Список використаних джерел .....	159
<b>Розділ III. Аналіз досвіду трансформативних стратегій вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства .....</b>	<b>160</b>
Вступ .....	161
Початок теорії і практики трансформативного навчання (Колумбійський університет, США) та його розвиток міжнародним науковим співтовариством .....	162
Університет як місце трансформації для стійкого розвитку .....	166
Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Плімута і Бредфорда .....	170
Теоретичні узагальнення проведеного дослідження .....	177
Трансформативне навчання для стійкого розвитку у Коледжі Шумахера .....	180
Аналіз досвіду трансформативної освіти для стійкого розвитку Університету Фехта (Німеччина).....	195
Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в освіті для стійкого розвитку? .....	199
Висновки .....	204
Список використаних джерел .....	206
<b>Розділ IV. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості .....</b>	<b>213</b>
Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти як необхідний механізм забезпечення якості в сучасних умовах .....	214
Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: національний рівень .....	217
Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: інституційний рівень .....	219
Висновки .....	225
Список використаних джерел .....	226
<b>Розділ V. Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку на прикладі країн Південно-Східної Азії.....</b>	<b>229</b>
Засади стійкого розвитку та їх вплив на стратегії вищої освіти: постановка проблеми та визначення її актуальності .....	230
Ідеали та цінності вищої освіти та гуманістичний вимір її розвитку: аналіз публікацій та визначення теоретичних засад дослідження .....	233
Використання теоретичних основ для аналізу практик .....	236
Практики вищої освіти на прикладі країн Південно-Східної Азії .....	237
Обґрунтування вибору практик .....	237
Китайська Народна Республіка .....	238
Гонконг .....	241
Південна Корея .....	245
Малайзія .....	247
Тайвань (Китайська Республіка).....	248
Індія .....	249
Висновки .....	251
Список використаних джерел .....	252

Розділ VI. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД.....	255
Актуальність .....	256
Досвід Білорусі.....	257
Досвід Казахстану .....	260
Досвід Росії .....	263
Висновки .....	266
Список використаних джерел .....	267

# Частина I

## Вступ

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У науці раніше йшла мова лише про інтернаціоналізацію економіки, суспільного і культурного життя тощо<sup>1</sup>. Однак нині це поняття поширилося на усі системні та інституційні рівні й структури.

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

Глобалізація припускає зрощення соціумів та економік (й усіх їхніх інститутів – у тому числі, освітньо-наукових) усіх країн в одну єдину суспільно-економічну систему з перспективою подібної політичної та ідеологічної уніфікації й можливої (хоча й не завжди бажаної), культурно-духовної стандартизації в межах світової суспільної системи<sup>2</sup>.

Внаслідок чого постає потреба інтегративної 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 системи<sup>3</sup>.

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 інститутів<sup>4</sup>. 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 своєрідності<sup>5</sup>.

Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних з:  
- необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства;

---

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

<sup>2</sup> 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.

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

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

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

- підвищенням вимог до рівня і якості освіти.

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

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

Реальність полягає у тому, що *глобалізація* являє собою об'єктивне та абсолютно невідворотне явище сучасності, яке можна уповільнити засобами економічної політики (що і відбувається у ряді випадків), але не можна зупинити або «відмінити», оскільки це імперативна вимога сучасного суспільства та науково-технічного прогресу<sup>6</sup>.

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 науки<sup>7</sup>.

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 сили<sup>8</sup>. 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.

---

<sup>6</sup> 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/](http://fpif.org/economic_crisis_shakes_old_paradigms/).

<sup>7</sup> Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP, [www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches](http://www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches).

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

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

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

### **Сучасні моделі інституалізації та проблеми і завдання аналізу глобальних трансформацій**

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

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

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

В ідеї громадянського суспільства виражається історична тенденція переходу до свободи від політичного та економічного детермінізму, завдяки чому людина стає співвласником всезагальних умов свого особистого розвитку, незалежно від виконуваних нею соціально-економічних функцій і ролей<sup>9</sup>.

Для сучасної наукової думки, суспільствознавчої і соціально-філософської, економічної і політичної та управлінської теорій, інтеграція розвинених суспільств у сучасній «*неокапіталістичній*» (або «*неоіндустріальній*», «*постіндустріальній*», «*пізньокапіталістичній*»<sup>10</sup> 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 знань<sup>11</sup>. 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

---

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

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

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

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

**Глобалізація** – це явище дуально-трансформаційне, оскільки ще з початку свого виникнення перебуває у стані т.зв. «динамічної рівноваги, тобто постійно супроводжується рівноцінними і рівно вагомими явищами – еволюції, прогресу і революції (соціальної, економіко-виробничої, політико-правової, науково-технічної, політико-правової, державно-ідеологічної тощо) з одного боку і регресу, деволуції – з іншого. Однак, саме революція (революційні трансформації світового рівня) є і умовою, і діалектичним станом глобалізації. Тому цей процес (глобалізація) відбувається одночасно як у формах інтеграції, уніфікації, інтернаціоналізації, експансії, так і – регіоналізації, деглобалізації, альтерглобалізації тощо<sup>12</sup>.

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

Щоразу більшу кількість прихильників у філософії освіти, педагогіці й соціології освіти у розвинених країнах отримує точка зору про те, що суспільство потребує особистості, якій притаманні активність, динамічність, вміння швидко орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійність у прийнятті рішень, почуття відповідальності за виконувану функцію. Дедалі гучніше звучать голоси, що обстоюють виховання «ефективного громадянина» як важливу умову зміцнення сучасного суспільства. У зв'язку із цим особливо гостро постає проблема індивідуальної поведінки, пошуків форм і засобів, щоб надати їй належного спрямування<sup>13</sup>.

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

Щоб людина могла відбутися як особистість, процес її навчання має бути нерозривно пов'язаний із моральним вихованням, формуванням таких моральних якостей, що допомогли б посісти гідне місце в суспільному житті, самостійно зробити моральний вибір, визначити лінію поведінки, власну життєву позицію<sup>14</sup>. І завдання формування в людей цих якостей у всіх регіонах сучасного взаємозалежного світу стає дедалі більш актуальним, набуває статусу воістину загальнолюдської соціальної і моральної потреби.

Однак, за визнанням значної частини педагогів і філософів освіти<sup>15</sup> (зокрема, D.Kellner, J.Share), котрі спеціалізуються в галузі суспільної інституалізації освіти, заклади освіти та інші інститути, пов'язані з формуванням людини, із цим завданням не справляються.

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

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

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

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

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

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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>.

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

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

Хоча і теоретики освіти та суспільного виховання, і ті, хто причетний у розвинених країнах до освітньої практики, багато пишуть про необхідність формувати людину в дусі свободи, дисципліни, поваги до авторитетів, вони, здається, слабо уявляють, як поєднуються між собою ці цінності, у чому конкретно виражається свобода молоді, зокрема як вона повинна виявлятися в стінах навчальних закладів<sup>16</sup>.

Немає ясності і щодо **співвідношення між світською і релігійною освітою**. Багато сучасних дослідників досі відводять вирішальну роль в освіті та у моральному вихованні релігії, яка краще за все, на їхню думку, здатна сформувати у молоді уявлення про зло, націлювати останню на добродесну поведінку<sup>17</sup>. Інші критикують релігію за те, що вона завдає шкоди гуманістичному характеру освіти, пов'язуючи досягнення блага людини не із земним життям, а потойбічним світом. Усе це свідчить про те, що в сучасній системі освіти та суспільного виховання, як у дзеркалі, відбивається кризовий стан капіталізованої системи загалом, її культури. Це виявляється, зокрема, в атмосфері бездуховності, деградації суспільної моралі<sup>18</sup>.

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

Результати циклу європейських досліджень системи цінностей у суспільстві, вихованні та освіті відзначають тенденцію до послаблення значення для особистості абсолютних моральних цінностей і в цьому регіоні. Лише у 25 % опитаних було виявлено наявність твердих моральних переконань, вміння відрізнити добро від зла<sup>20</sup>.

Особливе занепокоєння сучасних суспільствознавців з напрямів критичної педагогіки та соціальної філософії освіти (зокрема, D.Kellner, N.C. Burbules, R.Berk, E.Bishop, R.Lichtman, P.McLaren, H.Giroux тощо) викликає процес подальшої деструкції і відчуження людської особистості<sup>21</sup>. Вони наголошують на кризі «демократичної свідомості», що виявляється передусім у руйнуванні почуття відповідальності, спотворенні поняття свободи, що тлумачиться як велика кількість прав і відсутність обов'язків, у претензії на задоволення немислимих потреб, замиканні людини у світі своїх особистих інтересів і неприйнятті будь-яких суспільних інститутів<sup>22</sup>.

Так, 84 % опитаних у 2000-х рр. молодих людей віком від 16 до 22 років заявили, що їхні інтереси зосереджені на батьках, власній домівці, спілкуванні з друзями. Найбільше вони цінують свободу, що розуміється як можливість жити на власний розсуд, аж до вчинення злочинів<sup>23</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Так, за даними фахівця в галузі педагогіки та економіки праці із Західного Берліна професора B.Strumpel, упродовж останніх років відбулися зміни у спонукальних стимулах працівників – на перший план при оцінюванні умов праці останні висувають тепер не збільшення зарплати та інші матеріальні чинники (за умови одночасного збільшення робочого часу), а престижність роботи, її можливість впливати на саморозвиток особистості<sup>24</sup>.

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

Це надало підставу американському педагогу та психологу K.Keniston, характеризуючи молоде покоління середини ХХ ст., назвати його «безвідповідальним», а потім – поколінням «молодих радикалів»<sup>25</sup>. Характерно, що деякі ідеологи «бунтівної молоді», зокрема такі значні представники неомарксизму у філософії, як Т.Adorno і М.Horkheimer, свого часу виправдовували подібну орієнтацію, посилаючись на те, що сучасне багате суспільство може дозволити молоді замінити працю грою, що сприяє виявленню та розвитку її творчих сил. Вони поділяли думку, що праця є «відчуженою потребою», слугує джерелом «речевості», у якій загрузло старше покоління<sup>26</sup>.

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

Одним із проявів «контркультури» є перемикання інтересу молоді зі сфери освіти та праці у сферу дозвілля, що виправдовується такими американськими дослідниками, як Ch.Reich та K.Leech<sup>28</sup> та іншими<sup>29</sup> на тій підставі, що праця є джерелом експлуатації, а освіта знаходиться під контролем ідеології панівних груп, із якою пов'язаний занепад усіх цінностей Заходу (зокрема, див. дослідження N.C. Burbules, R.Berk, G.Rikowski). Розділяючи цю позицію, австрійський дослідник F.Karmel вважає, що суспільство може дозволити молоді зайнятися будь-якою іншою формою діяльності, яка їй подобається<sup>30</sup>. Наукова аргументація цих та інших теоретичних адептів «контркультури» лише заохочувала антисоціальну поведінку молодого покоління. До того ж виправдання негативізму до трудової діяльності і, по суті, відмова від неї, означало виправдання деструктивного інстинкту відносно всіх цінностей суспільства, кращих елементів культури, створених попередніми поколіннями.

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

---

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

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

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

<sup>27</sup> Behr W. Jugendkrise und Jugendprotest. Stuttgart etc.: Kohhammer, 2012. – 193 s. – S.127.

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

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

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

характеру, тобто зменшується роль істини, і вся освіта підпорядковується сьогохвилинним, суто практичним інтересам<sup>31</sup>.

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

За свідченнями вищезазначених дослідників суспільно-моральних звичаїв, починаючи з 1980-х рр. однією з характерних моральних настанов людей у розвиненому світі стає *приватизм*, що являє собою одну із форм соціального індивідуалізму. Об'єднуючи і лібералів, і консерваторів, приватизм як вираження прагнення до досягнення успіху, на думку американського педагога, філософа і психолога L.Kohlberg, буквально став національною хворобою, що вразила насамперед молоде покоління розвинених і транзитивних («країн, що розвиваються», або «перехідного типу») держав<sup>32</sup>.

Сутність *ідеології приватизму* виражена в гаслі «шукай у житті найкраще», що на практиці обертається захопленням гедонізмом (спрямованість на отримання необмеженого задоволення) у найпримітивнішому його вигляді, у впровадженні у мислення і поведінку своєрідної буденної «філософії всездозволеності». Остання настільки руйнівно діє на особистість, що сучасний індустріальний світ, пише журналістка та дослідниця проблем суспільного виховання і освіти Ch.Salkowska, нагадує Римську імперію часів занепаду: у ній утвердилася мораль, яка підтримує прагнення до нестримних задовольень, до порушення моральних засад суспільства<sup>33</sup>. Люди стали більш терпимо ставитися до відхилень від моральних норм, визнаючи як цілком природне становище, коли кожен робить усе, що він хоче.

Приватизм, згідно з визначенням W.Behr, означає «тотальну інфляцію» цінностей культури, мистецтва, моралі, мови, втрату розуміння людиною свого призначення, місця в житті. Ці висновки W.Behr, інших теоретиків підтверджуються і даними експериментальних досліджень, соціологічних опитувань. Так, проведені у середині 1990-х рр. дослідження поведінки молоді Англії віком в 16-25 років, що тривали упродовж трьох років, показали, що<sup>34</sup>:

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

Намагаючись виявити й осмислити причини такого повороту у моральних орієнтаціях західної молоді на межі 1980–1990-х рр., перетворення «радикалів» на «неоконформістів», той же W.Behr відніс ці зміни багато в чому на рахунок того, що виявилися поваленими колишні молодіжні цінності й кумири. Безуспішною виявилася їх спроба домогтися вдосконалення суспільства шляхом стихійних лівацьких бунтів. 1980-90-ті рр. породили ціле покоління «*молодих консерваторів*», які засвоїли моральні норми й цінності капіталізованого суспільства споживання і відповідного образу суспільного життя. Наприкінці 1990-х рр. американський дослідник S.Lasch схарактеризував молодь уже як покоління, охоплене «*культурою нарцисизму*», маючи на увазі крайній егоїзм, самозакоханість, втрату соціальної мобільності, визнання моральним регулятивом не розум, а почуття. «Покоління – це я» – ось найбільш ємка формула вираження егоїстичної психології та орієнтації значної частини молоді в той період<sup>35</sup>. Орієнтована лише на приватний інтерес, захоплена прагненням до задоволення, у якій би формі воно не виявлялося, відзначає Кеністон, молодь залишалася байдужою до соціальних проблем, зокрема таких, як расова проблема, зміна політичної ситуації в країні тощо.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

У нинішній ситуації багато представників філософсько-педагогічної, соціологічної і етичної думки розвинених країн (зокрема, Т. Lickona, L. LeVasseur, A. Robichaud, K. Goodpaster, K. Sayre, E. Wilson та інш.) пов'язують надії на розв'язання наявних у суспільстві протиріч, на оздоровлення суспільно-моральних звичаїв із пошуками «*нової моралі*», уявлення про яку, проте, у них далеко не однозначне. Суперечливою є і надана ними оцінка самої суспільно-моральної ситуації.

З одного боку, пошуки «*нової моралі*», здавалося б, означають непряме визнання глибокої моральної кризи панівного варіанта індустріального «суспільства споживання», його традиційних моральних цінностей, і перш за все принципу індивідуалізму, визнання відчуження особистості, позбавленої ініціативи і здатності впливати на перебіг суспільних подій і такої, котра втратила цінність навіть у власних очах.

Останнім часом на Заході знову обговорюється ідея про зміну моральної атмосфери суспільства, щоправда, тепер уже за допомогою не «*нової моралі*», а так «*нової етики*». При цьому нерідко висловлюється думка, що «*нова етика*» може розвиватися тільки як система прикладних знань, у якій одне з перших місць належить **екологічній етиці**, яка іноді іменується «**планетарною етикою**»<sup>39</sup>.

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

Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовиховання. Породжена суспільними потребами, система виховання і освіти набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть врозрід з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але, перш за все, соціуму<sup>40</sup>.

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

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

Наприклад, спостерігається захоплення вузькоспеціалізованими моментами при розгляді екологічних проблем (зокрема, суперечки про те, стосовно яких природних об'єктів правомірно говорити про моральне відношення) на шкоду розробленню методологічних принципів їх вирішення<sup>41</sup>.

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

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

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

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

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

Поряд із цим виявляється прагнення деяких учених пов'язати розв'язання найважливіших проблем, поставлених сучасним світом, із розробленням *«етики життя»*. Прикладом може слугувати книга американського педагога, біосоціолога та філософа освіти E.Wilson *«Biophilia»*. Висловлюючи правильну думку, що в основі «етики життя» повинен лежати принцип гуманного ставлення людини до всього живого, збереження переданого у спадок генетичного потенціалу людства, E.Wilson вважає, однак, за можливе вирішити поставлене завдання у відриві від необхідних для цього соціальних умов, покладаючись лише на знання генної інженерії, яка, на його думку, тільки й дасть змогу виявити глибинні мотиви дій людей. Тому мораль нібито покликана всю увагу приділяти саме біологічним, а не соціальним умовам життя<sup>42</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

Найбільш далекоглядні дослідники проблем освіти та виховання вважають: якщо мета полягає не тільки в діагностиці спостережуваних явищ моральної кризи, а й в розробленні серйозних заходів для її подолання, суспільство не може обійтися без допомоги цих інститутів: «Школа покликана заповнити моральний вакуум і виховати у молоді повагу до власності і праці», – зазначає англійський фахівець із філософії освіти та моралі H.Muson<sup>45</sup>.

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

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

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

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

Заклади вищої освіти повинні «допомогти студентам стати морально зрілими людьми», – розвиває його думку L.Kohlberg<sup>46</sup>. Школи й університети, продовжує він, мають допомогти молоді усвідомити необхідність і розвинути здатність до виконання у майбутньому тих функцій, що сприятимуть суспільному прогресу, встановленню справедливого суспільства.

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

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

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

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

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

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

Завдяки 17 **цілям стійкого розвитку** «Sustainable Development Goals – SDGs»<sup>49</sup> 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»<sup>50</sup>.

---

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

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

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

<sup>49</sup> Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundestkanzleramt.gov.at/entwicklungsziele-agenda-2030>.

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

## Освіта як ключова сфера та напрям стійкого розвитку

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Механізми реалізації

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

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

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

### Які варіанти мають освітні інституції для реалізації цілей стійкого розвитку?

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

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

---

<sup>51</sup> Ziel 4. Hochwertige Bildung: [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel\\_4\\_Inklusive\\_gleichberechtigte\\_und\\_hochwertige\\_Bildung\\_gewahrleisten\\_und\\_Moeglichkeiten\\_lebenslangen\\_Lernens\\_fuer\\_alle\\_foerdern\\_](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewahrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_).

<sup>52</sup> Ziel 4. Hochwertige Bildung: [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel\\_4\\_Inklusive\\_gleichberechtigte\\_und\\_hochwertige\\_Bildung\\_gewahrleisten\\_und\\_Moeglichkeiten\\_lebenslangen\\_Lernens\\_fuer\\_alle\\_foerdern\\_](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewahrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_).

## Освітні концепції для трансформації нашого глобального світу

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

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

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

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

### Міжнародні організації та «The 2030 Agenda for Sustainable Development»

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

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

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

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

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

<sup>54</sup>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](https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010).

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

<sup>56</sup> 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>.

## Висновки

### 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, яка вичленує 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 народжуваністю<sup>57</sup>. 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)*<sup>58</sup> і *постімперіалізму, теорій субсидіарності, комунітаризму, концепцій суспільної деліберативності і лібертаризму* в контексті формування глобально-стадіального розуміння суспільного розвитку.

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

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

У зв'язку з цим має бути сформовано **глобально-стадіальне розуміння світового глобального розвитку** та його трансформацій як процесу відтворення внутрішньої необхідності розвитку не кожного суспільно-економічного соціоісторичного утворення, узятого окремо, але тільки як сукупності усіх тих, що існували у минулому і що існують зараз соціо-економічних історичних систем разом узятих, тобто людського суспільства в цілому, що з необхідністю припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами як соціо-економічними історичними утвореннями і їх різного роду системами та інститутами<sup>59</sup>. Соціо-історичні системи завжди так чи інакше впливають одна на одну і нерідко дія однієї соціо-економічної

<sup>57</sup> Зінченко В.В., Алькема В.Г., Бутова 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Планетарний контекст викликів для стійкого (збалансованого) розвитку**

Навесні 2018 року Римський клуб представив нову доповідь «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet»<sup>1</sup> (далі – Доповідь), приурочену до свого піввікового ювілею. Ми розглядаємо цей документ як один з найважливіших документів нашого часу, який може слугувати методологічною підставою досліджень стану та стратегій розвитку освіти як освіти майбутнього<sup>2</sup>.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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



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

Аналізуючи зміст та аналітичні відгуки і резюме<sup>5</sup>, ми дійшли висновку, що ця Доповідь змістовно відрізняється від попередніх, а її головним питанням стали «філософські коріння сучасного стану світу». Основний посыл полягає у наступному: світ знаходиться в небезпеці і порятунок лежить у зміні світогляду. І насамперед, у зміні економічної свідомості, за яку великою мірою несе відповідальність вища освіта. Відправною точкою для авторів служить концепція «повного світу», запропонована Herman Daly<sup>6</sup> (Герман Дейлі)<sup>7</sup>.

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

Аналіз поточної ситуації, який проводять автори Доповіді, не втішний: стійкий розвиток не відбувається, планета деградує... Римський клуб вважає, що у вісімдесятих роках минулого століття відбулося виродження капіталізму, в рамках якого основним джерелом прибутку стали фінансові спекуляції. Як зазначається у Доповіді, дев'яносто вісім відсотків фінансових операцій носять нині спекулятивний характер. В офшорних зонах заховано від двадцяти одного до тридцяти двох трильйонів доларів<sup>8</sup>.

Але наріжним каменем критики з боку Римського клубу, на якому будується економічна наука і освіта класичного капіталізму епохи «порожнього світу», є ВВП. Цей показник став фактором, що здійснює постійний вплив на політичні рішення, але в його структурі закладено прагнення до необмеженого зростання. Він відображає витрати, а не благополуччя або суб'єктивне щастя, не відображає блага, що існують поза ринком. Єдине, що вимірює ВВП – швидкість, з якою гроші рухаються в економіці. Для ілюстрації абсурдного використання цього показника автори наводять парадоксальний приклад: розлив нафти збільшує ВВП через пов'язані з ним витрати на ліквідацію аварії; хвороби, лиха і нещасні випадки також збільшують ВВП, навіть якщо всі вони, як це всім очевидно, зменшують добробут<sup>9</sup>. Більше того, можна стверджувати, що **імператив економічного зростання породжує більшість економічних і суспільних проблем, з якими сьогодні зіткнулося людство. А, на жаль, у нашій свідомості економічне зростання стало поняттям культовим, перетворилося на догмат віри сучасного суспільства.**

У той же час прагнення людства до стійкого характеру розвитку вимагає іншої політичної та цивілізаційної філософії. Саме тому ще **невелика на сьогодні, але надзвичайно впливова група економістів вищого рівня вимагає зупинити економічне зростання і шукає шляхи, як зробити це безболісно і навіть приємно. Концептуальною основою таких моделей є «екологічна економіка», або «стійка економіка», розробниками якої є Herman Daly (Герман Дейлі) та його послідовники. Його ідеї знаходять відображення у працях видних екологів, зокрема, у книзі Lester Brown<sup>10</sup> (Лестер Браун)<sup>11</sup> «World on the Edge: How to Prevent Environmental and Economic Collapse» (Світ на межі: як запобігти екологічному і економічному колапсу, 2011).** Автор вважає, що у людства не залишилося часу на вагання і треба приймати конкретні рішення. Скоро наша цивілізація почне занепадати, якщо ми продовжимо дотримуватися існуючого сценарію свого розвитку. Ставиться питання про те, як нам її врятувати. Lester Brown попереджає, що, на його погляд, «ідеальний

---

<sup>5</sup> В. Московкин. Доклад Римского клуба. URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/21969/1/Moskovkin\\_Doklad\\_Rimskogo\\_kluba.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/21969/1/Moskovkin_Doklad_Rimskogo_kluba.pdf)  
[http://www.chaskor.ru/article/doklad\\_rimskogo\\_kluba\\_43629](http://www.chaskor.ru/article/doklad_rimskogo_kluba_43629)

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

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

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

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

<sup>7</sup> Герман Дейлі – американський еколог і економіст

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

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

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

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

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

У книзі «Prosperity Without Growth» (Процвітання без зростання 2009)<sup>13</sup> Tim Jackson (Тім Джексон)<sup>14</sup>, аналізуючи економічну реальність, у якій ми живемо, наочно показує, як ми потрапляємо в пастку нескінченного споживання, і пояснює, чому економіка зростання не привела людство до процвітання, а, навпаки, може призвести до його загибелі. Чи можемо ми змінити цей сценарій? Чи дійсно та модель економіки, яка заснована на стимулюванні споживання і використовується сьогодні в більшості країн, може забезпечити процвітання – як окремої людини, так і людства в цілому? Tim Jackson упевнений, що ні: на його думку, ми платимо дуже високу ціну за економічне зростання, і та шкода, яку виробництво щорічно завдає екології планети, веде до того, що через кілька десятків років вже нікому і нічому буде процвітати<sup>15</sup>.

Jeremy Rifkin (Джеремі Ріфкін)<sup>16</sup> у книзі «The Third Industrial Revolution How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World» (Третя промислова революція: як горизонтальні взаємодії змінюють енергетику, економіку і світ в цілому», 2011)<sup>17</sup> стверджує, що на зміну традиційним централізованим моделям бізнесу в найближчі півстоліття повинні прийти нові структури. Спадщина першої та другої промислових революцій – ієрархічна організація економічної і політичної влади – неминуче поступиться місцем горизонтальним взаємодіям, коли сотні мільйонів людей будуть генерувати власну зелену енергію вдома, в офісах і на фабриках і ділитися нею один з одним в Енергетичному Інтернеті (Internet of Energy). Розглядаючи базові характеристики і принципи функціонування такої інфраструктури, Jeremy Rifkin показує, які перешкоди і можливості лежать на їх шляху в різних спільнотах, країнах і в світі в цілому<sup>18</sup>. Його бачення Третьої промислової революції офіційно прийнято Європейським співтовариством і Китаєм і підтримано ООН, і вже зараз робляться спроби реалізувати нову економічну парадигму.

Так, пріоритетним завданням European Union (Європейський Союз) в першій половині XXI століття, за словами Jeremy Rifkin, «має стати лідерство в Третій промисловій революції». Скорочення викидів вуглекислого газу – всього лише частина проблеми: настав час переходу до низьковуглецевої економіки. І це не утопія: через чверть століття кожен будинок буде «міні-електростанцією», що забезпечує чистою енергією внутрішні потреби і віддає її надлишок іншим. У Третьої промислової революції три фундаментальних джерела, три стовпи, які Jeremy Rifkin описує яскраво і переконливо<sup>19</sup>:

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

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

William Rees (Вільям Ріс)<sup>20</sup> розробив загальноприйняту сьогодні Концепцію екологічного сліду (Ecological footprints)<sup>21</sup>. William Rees<sup>22</sup> стверджує, що «проект просвітництва», укорінений у картезіанському дуалізмі, призвів до техно-індустріального суспільства, яке бачить себе як відокремлене від біофізичного світу. Цей дуалізм і його експансіоністсько-матеріалістичний світогляд є основою багатьох «екологічних

---

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

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

<sup>14</sup> Tim Jackson – екологічний економіст, член Комісії зі стійкого розвитку при уряді Великобританії

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

<sup>16</sup> Jeremy Rifkin – впливовий американський економіст і еколог, автор концепції Третьої промислової революції

<sup>17</sup> Альпина нон-фікшн: [http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution\\_list.pdf](http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf)

<sup>18</sup> Альпина нон-фікшн: [http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution\\_list.pdf](http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf)

<sup>19</sup> Альпина нон-фікшн: [http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution\\_list.pdf](http://www.nonfiction.ru/sites/default/files/books/view/revolution_list.pdf)

<sup>20</sup> William Rees – професор Університету Британської Колумбії

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

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

проблем», що стоять перед людством<sup>23</sup>. Ідея «екологічного сліду» була запропонована William Rees у 1992 році і в подальшому отримала свій розвиток у написаній під його керівництвом дисертації Mathis Wackernagel (Матіс Вакернагель). Спочатку дослідники використовували поняття «адаптованої пропускну здатності» (appropriated carrying capacity), але пізніше, щоб зробити ідею більш доступною, William Rees запропонував термін «екологічний слід». У 1995 році Mathis Wackernagel і William Rees видали книгу «Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth» (Екологічний слід: Зниження антропогенного впливу на Землю)<sup>24</sup>. Концепція розрахунку екологічного сліду швидко поширилося завдяки регулярним доповідям Світового фонду дикої природи (World Wildlife Fund, WWF) «Жива планета» (Living Planet Report)<sup>25</sup>.

У 2003 році з метою узгодження методології та координації досліджень за участю William Rees була створена «Global Footprint Network» (Глобальна мережа екологічного сліду)<sup>26</sup>. Вона об'єднала у своїх рядах представників наукових і урядових кіл, бізнесу, громадськості, які розраховують екологічні сліди цілих держав, визначаючи масштаби негативного впливу людини на біосферу. Дані про екологічний слід і біоемкості окремих регіонів, спільно розраховані Світовим фондом дикої природи (World Wildlife Fund) і Глобальною мережею екологічного сліду (Global Footprint Network), дозволяють оцінити стійкість розвитку територій та надають органам влади і представникам бізнесу інструмент для оцінки ефективності в галузі стійкого розвитку<sup>27</sup>.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Основні принципи «Синьої економіки» такі:

- будь-який ресурс можна замінити іншим, якщо він потрібен для виробництва;
- у природі не існує відходів;

- будь-який побічний продукт є джерелом для нового продукту, тобто виробництво має відбуватися за «каскадним принципом». В основі такого виробництва лежать технологічні інновації.

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

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

- Це система, яка буде шукати і визначати справжню стійкість для всіх живих організмів на Землі.

- Перехід від моделі, згідно з якою ключовий вид діяльності базується на єдиній ключовій компетенції і економії на масштабі, до системи кількох видів діяльності з вирівняним ефектом масштабу.

Цей «синій» підхід не тільки життєздатний, він вже почав вкорінюватися. Чотири роки досліджень виявили портфель з 100 інновацій, включаючи цілі моделі, здатні генерувати до 100 мільйонів робочих місць по всьому світу протягом найближчих 10 років<sup>29</sup>.

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

В основі нових економічних концепцій і моделей лежать більш фундаментальні принципи на світоглядному рівні, про які йдеться в Доповіді Римського клубу. Як зазначають автори, патологічні риси сучасного світогляду пов'язані з домінуванням редукаціоністського мислення і фрагментацією знання<sup>30</sup>:

- Фрагментація знань призводить до втрати цілого та його перспективи.

- Розрив між цілим та його компонентами, зокрема, сформував організацію університетів і дослідницьких інститутів за вузькими дисциплінарними напрямками, організацію управління політичними і адміністративними функціями за все більш спеціалізованими областями компетенцій, відірваними від соціальної реальності, частинами якої вони є.

- Фрагментація дисциплін відбулася в усіх природних і суспільних науках з аналогічними наслідками, в результаті спеціалізація здобула перемогу над інтегральним баченням реальності.

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>31</sup> Tomas Björkman – економіст і колишній інвестиційний банкір.

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

Третім є розрив між переважаючим ринком і можливим ринком – ринком, яким він міг би бути. Цей міф має своє коріння у припущенні, що ринок є фіксованою реальністю<sup>32</sup>.

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

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

Одним із найбільш обґрунтованих системних підходів, про які згадується у доповіді Римського клубу, є підхід Fritjof Capra (Фрїтьоф Капра) і Pierre Luigi Luisi (П'єр Луїджі Луїзі), викладений у книзі «The Systems View of Life» (Системне бачення життя)<sup>33</sup>, а також в інших відомих працях Capra<sup>34</sup>. Основною ідеєю, що лежить в основі «системного бачення життя» є наступна: «Між всім існують приховані зв'язки». Така ідея містить у собі цілісний погляд на Всесвіт, бачення мереж як базового патерна, притаманного життю. Ключовою характеристикою життя є його самогенерація. Планета – це жива система, що саморегулюється. Книга містить заклик до західної спільноти відкинути лінійне мислення і механістичне уявлення Декарта. Критикуючи редукціоністський погляд, автори пропонують сприйняти новий об'єктивний образ мислення, заохочуючи бачити світ крізь теорію складності. Теорія живих систем, таким чином, виступає як теоретичний каркас для екології (основа – гештальтпсихологія, екологія, загальна теорія систем і кібернетика). Капра є засновником і директором «Center for Environmental Literacy» (CEL) (Центр екологічної грамотності, Берклі, штат Каліфорнія, США), який просуває екологію і системне мислення в первинну і вторинну освіту.

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

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

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

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

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

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

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

<sup>34</sup> Див. книги Фрїтьофа Капри «Дао фізики», «Зелена політика», «Поворотний пункт», «Приналежність до Всесвіту», «Павутиння життя», «Приховані зв'язки».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- гуманістичним, але вільним від антропоцентризму;

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

У майбутньому знадобляться люди:

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

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

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

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

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

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

## Напрями стійкого розвитку для Нового світу

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

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

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

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

## Освіта для майбутнього

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Вища освіта для стійкого розвитку: стратегії глобального громадянства<sup>36</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

*«Майбутня освіта сприяє плюралізму у своєму змісті»* (Future education fosters pluralism in content). Зміни в педагогіці повинні супроводжуватися змінами у змісті. У століття інформаційного перевантаження і легкого доступу до великих баз даних вибір правильного контенту і складання навчальної програми є серйозним завданням. Соціальна реальність є складною і інтегрованою і її неможливо пояснити за допомогою єдиної теорії. Багато університетів захищають конкретну школу думки, зокрема в галузі права та економіки, замість того, щоб розкрити для молодих людей весь спектр конфліктуючих або доповнюючих одна одну точок зору. Сьогоднішнім студентам потрібна більш інклюзивна форма освіти, яка прагне бути доповненою іншими формами знання, а не та, яка прагне виключити або відкинути їх. Одним з обнадійливих знаків, що з'явилися недавно, є рух економістів і студентів економічних факультетів в Європі, Північній Америці та інших регіонах, які об'єдналися для протесту проти інтелектуального сектанства і вимоги викриття всіх подібних поглядів замість того, щоб вчитися вузькій ортодоксії<sup>38</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

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

### Порядок денний Глобальної освіти – 2030

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

25 вересня 2015 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Порядок денний для стійкого розвитку – 2030<sup>42</sup> (далі – Порядок денний). Ця нова глобальна програма «переспрямування» людства на шлях стійкості була розроблена за підсумками Конференції ООН (Rio + 20) у Ріо де Жанейро (Бразилія), що проходила 12 червня 2012 р. на завершення трирічного процесу національних опитувань за участю мільйонів людей і тисяч діючих осіб з усього світу, процесу, в якому взяли участь держави-члени ООН.

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

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

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

<sup>41</sup> Див. [www.e4a-net.org](http://www.e4a-net.org)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17. Партнерство для досягнення цілей (Partnerships for the Goals) – зміцнення засобів імплементації та активізації глобального партнерства в ім'я стійкого розвитку<sup>43</sup>

### **Освіта для стійкого розвитку – ключовий інструмент досягнення Цілей стійкого розвитку**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Ціль 4.7 (SDG)

До 2030 року забезпечити, щоб всі учні здобували знання і навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, в тому числі, серед іншого, шляхом Освіти для стійкого розвитку та стійкого способу життя, дотримання прав людини, гендерної рівності, сприяння культурі миру та ненасильства, глобального громадянства, а також оцінювання культурного розмаїття і вкладу культури в стійкий розвиток<sup>46</sup>.

Освіта для стійкого розвитку чітко визнана в Цілях стійкого розвитку в якості частини разом з Освітою в області глобального громадянства (GCED), яку UNESCO просуває в якості додаткового підходу<sup>47</sup>. У той же час важливо підкреслити важливу роль Освіти для стійкого розвитку для всіх інших 16 цілей. З урахуванням загальної мети розвитку в учнів міждисциплінарних компетенцій стійкості, Освіта для стійкого розвитку є важливим фактором всіх зусиль для досягнення Цілей стійкого розвитку, що дозволяє людям сприяти стійкому розвитку шляхом сприяння соціальним, економічним і політичним змінам, а також шляхом трансформації своєї власної поведінки. Освіта для стійкого розвитку може продукувати конкретні когнітивні,

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

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

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

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

### Міждисциплінарні ключові компетентності для досягнення Цілей стійкого розвитку

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

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

Суспільству стає доступним обсяг інформації, що швидко поширюється. Все це вимагає креативних і самоорганізованих дій, позаяк складність ситуації перевершує процеси вирішення базових проблем, які здійснюються строго відповідно до плану. Люди повинні навчитися розуміти складність світу, в якому вони живуть. Вони повинні бути здатні до співпраці, готові говорити і діяти для досягнення позитивних змін<sup>48</sup> (UNESCO, 2015). Їх в літературі, присвяченій стійкому розвитку, називають «громадянами стійкості»<sup>49</sup>.

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

Ключові компетентності є міждисциплінарними компетентностями, які необхідні всім учням різного віку у всьому світі (розроблені для різних вікових рівнів). Ключові компетентності можна розуміти як трансверсальні, мультидисциплінарні та такі, що не залежать від контексту. Вони не замінюють конкретні компетентності, необхідні для успішної діяльності в певних ситуаціях і контекстах, а включають їх у себе і є більш широко орієнтованими<sup>51</sup>. Як правило, у якості компетентностей, які в основному розглядаються як найважливіші для забезпечення стійкого розвитку, вважаються наступні<sup>52</sup>:

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

---

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

<sup>49</sup> Wals, A.E.J. 2015. Beyond unreasonable doubt. Education and learning for socio-ecological sustainability in the Anthropocene. Wageningen, Wageningen University. [https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972\\_rvb\\_inauguratie-wals\\_oratieboekje\\_v02.pdf](https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf) (Accessed 14 June 2016)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Викладені нижче конкретні освітні цілі слід розглядати у поєднанні з міждисциплінарними компетентностями стійкості<sup>53</sup>.

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

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

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

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

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

- **Поведінкова область** описує компетентності дії.

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

---

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

Навчальні цілі для Цілі 4 «Якісне навчання»:

*Когнітивні навчальні цілі:*

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

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

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

- Учень розуміє важливу роль культури в досягненні стійкості.

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

*Соціо-емоційні навчальні цілі:*

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

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

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

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

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

*Поведінкові навчальні цілі:*

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

- Учень здатний сприяти гендерній рівності в освіті.

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

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

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

### **Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в політику і стратегії**

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

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

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

Моніторинг та оцінювання DESD показують, що у світі спостерігається значний прогрес в області інтеграції Освіти для стійкого розвитку в освітню політику. У багатьох країнах відбувається переорієнтація освітньої політики у напрямку стійкого розвитку, хоча прогрес залишається нерівномірним<sup>54</sup>.

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

---

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



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

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

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

### **Інтеграція Освіти для стійкого розвитку в педагогічну освіту**

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

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

### **Ключові педагогічні підходи в Освіті для стійкого розвитку**

#### ***Підхід, орієнтований на учня***

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

---

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

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

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

### ***Навчання, орієнтоване на дію***

У навчальному процесі, орієнтованому на дію, учні беруть участь у діяльності та розмірковують над своїм досвідом з точки зору свідомого освітнього процесу та особистого розвитку. Такий досвід може бути набутий у процесі участі у проекті (підвищення кваліфікації), стажування, участі у семінарі у якості фасилітатора, проведення кампанії і т.п. Навчання на основі дії пов'язано з теорією циклу навчання Кольба (Kolb) на основі досвіду, який складається з наступних етапів<sup>58</sup>:

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

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

### ***Трансформативне навчання***

Трансформативне навчання найкраще можна визначити за його цілями і принципами, а не за конкретними стратегіями викладання або навчання. Воно спрямоване на розвиток здатності учнів оскаржити і змінити те, як вони бачать світ і думають про нього, для того, щоб глибше його зрозуміти<sup>59</sup>. Викладач є фасилітатором, який розвиває здатність учнів змінювати свій світогляд. Пов'язаний з ним концепт трансгресивного навчання<sup>60</sup> робить ще один крок вперед: він підкреслює, що навчання в Освіті для стійкого розвитку має долати статус-кво і готувати учня для руйнівного мислення і співучасті в створенні нового синтетичного знання.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### Трансформативне навчання для стійкого розвитку

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

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

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

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

Ще у 1974 році економіст E.F. Schumacher (Е.Ф. Шумахер), чії роботи є засадничими для підйому і розвитку екологічної думки у Великобританії, писав: «Обсяг освіти виріс і продовжує зростати, так само як і забруднення, виснаження ресурсів і небезпека екологічної катастрофи. Якщо нас врятує подальший розвиток освіти, то це має бути освіта іншого виду: освіта, яке занурює нас в глибину речей»<sup>62</sup>. Ця цитата служить ілюстрацією фундаментальної загадки: наскільки освіта, яку протягом кількох десятиліть називали ключем до вирішення екологічних проблем і проблем стійкого розвитку, зокрема на міжнародному рівні, є, як зазначає David Orr (Девід Оорр), частиною цієї проблеми<sup>63</sup>. Orr опускає ті питання в освіті, які займають більшу частину освітнього дискурсу і, слідом за Schumacher, підкреслює проблему, пов'язану з самою освітою. Він зазначає, що не тільки відсутня необхідна кореляція між здобуттям вищої освіти та поведінкою, сприятливою в екологічному відношенні і щодо стійкого розвитку, а швидше все відбувається з точністю до навпаки. Внаслідок наявності цих парадоксів і аргументів педагога, які цікавляться стійким розвитком і соціальною справедливістю, в останні роки перебувають у пошуку теорії навчання для можливого просування вперед. Зокрема, все більший інтерес викликає концепція трансформативного навчання як шлях до зародження і практики освітніх форм, які можуть «занурити нас у глибину речей».

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

---

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

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

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

навчити методам навчання і так далі. Крім освіти для рухів за зміни, які, як правило, знаходяться на периферії системи формальної освіти, дуже мало уваги приділяється питанню цілей навчання. Разом з тим навчання може служити сумнівним цілям і цінностям. Як відзначають теоретики навчання в організаціях Argyris (Argiric) і Schön (Шен)<sup>64</sup>, цінність, яку ми приписуємо підвищенню ефективності освіти, залежить від того, як ми відповідаємо на питання: «ефективність або продуктивність для чого? ...». Найважливішим моментом є те, що як тільки ми намагаємося зрозуміти або поліпшити навчання в організації, ми повинні пам'ятати про безліч способів, за допомогою яких будь-який конкретний приклад цього може виявитися непридатним, непродуктивним або навіть відверто шкідливим<sup>65</sup>.

Відповідно, слідом за Шумахером і Орром, Стерлінг<sup>66</sup> вважає, що саме навчання є нейтральним процесом, який викликає, у будь-якому конкретному випадку, ціннісні питання про контекст і наміри. Тобто, з точки зору біології, навчання пов'язане з виживанням. Організм, який не здатний адаптуватися до зовнішніх змін, гине, і всі організми у певній мірі і в певному сенсі цього слова «вчаться». У наш час, у глобальному масштабі, соціальне навчання теж є питанням виживання, з огляду на дуже реальні загрози для глобального навколишнього середовища<sup>67</sup>. Однак, згідно аргументації Шумахера, якість такого навчання повинна бути «іншого роду». Великий обсяг навчання, за допомогою як повсякденної, так і формальної освіти, не призводить до позитивних змін для стійкого майбутнього, а замість цього насправді може зробити цю перспективу менш імовірною. Як відмічає Р. Raskin (Раскін)<sup>68</sup>, в доповіді про майбутнє світу було висловлено припущення, що, форма глобального майбутнього залежить від рефлексивності людської свідомості – від здатності критично мислити про те, чому ми думаємо так, як ми це робимо – а потім думати і діяти інакше.

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

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

### Теорія трансформативного навчання

У контексті такого роду дискусій, де міститься заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція трансформативного навчання. Однак сам термін і розвиток Теорії спочатку не були пов'язані з великими проблемами соціальних змін і стійкого розвитку, про які говорилося вище, а з'явилися з праць педагога для дорослих J.Mezirow (Дж. Мезіроу)<sup>71</sup>. За своєю суттю трансформативне навчання відноситься до якісного зрушення у сприйнятті і осмисленні з боку учня в конкретному навчальному процесі, в якому учень ставить під сумнів або переглядає свої припущення та звички мислити. Відповідно J.Mezirow<sup>72</sup> вважає, що

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У цьому місці буде зручно представити ідею «рівнів знання»<sup>77</sup>, які засновані на системному погляді на мислення<sup>78</sup> (рис. 1). Це допоможе прояснити той момент, що навчання може включати різні рівні свідомості та впливати на них.

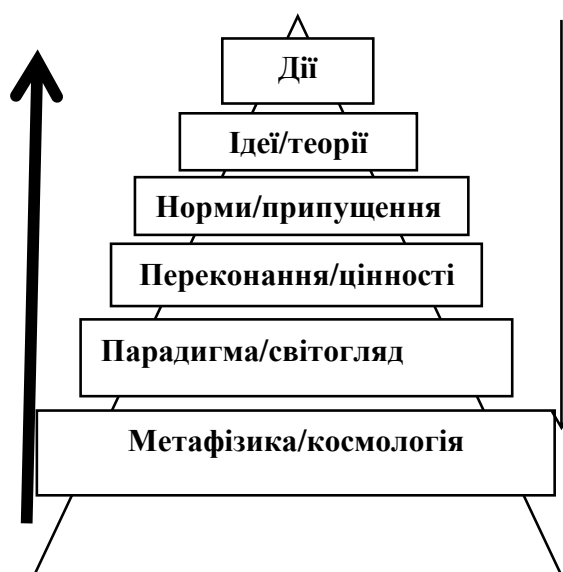


Рис. 1. Рівні пізнання

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

<sup>74</sup> 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.

<sup>75</sup> Ibid. xvii

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

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

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

Ця модель систем «гніздування» (вкладених систем) передбачає, що більш глибокі сприйняття і концепції інформують, впливають і допомагають проявитися більш поверхневим ідеям, а ті у свою чергу надають більший вплив на повсякденні думки і дії. Другим моментом, характерним для цієї моделі, є те, що вплив більш глибоких припущень може не усвідомлюватися. Наші припущення є працюючими, але вони можуть бути у значній мірі недослідженими. Наприклад, D. Lawton (Д. Лаутон)<sup>79</sup> вважає, що кожне твердження, яке викладач робить у класі, є ціннісним, пов'язаним з уявленнями про цілі освіти, можливо пов'язаним з більш загальними цінностями і переконаннями, а може навіть з метою життя. Те ж саме відноситься до тих, хто планує освіту і розробляє освітні програми, незалежно від того, усвідомлюють вони це чи ні<sup>80</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Цей рівень підготовки, або зміна третього порядку (third order change), узгоджується з баченням O'Sullivan (O'Саллівана) трансформативного навчання як суттєвого (драматичного, іноді різкого) зсуву (зрушення) у свідомості. Так само багато послідовників розуміють його як передбачувальну зміну втілення і досягнення трансперсональної етичної та емпатичної цінності. Тобто відбувається розширення свідомості і більш широке, або екологічне бачення, що приводить до іншого набору цінностей і практик. Дійсно, важливо констатувати, що згідно з теорією Бейтсона і з іншими теоріями, що походять з моделі Бейтсона, рівні підготовки слід розглядати як вкладені системи (системи гніздування), де навчання більш високого порядку здійснює вплив на нижчі рівні (рис. 2). Таким чином, навчання другого порядку змінює мислення і дії в області першого порядку, в той час як епістемічне навчання приводить до змін в областях першого і другого порядку. Простіше кажучи, як стверджують F.Fear (Ф. Феа) і співавтори<sup>86</sup>, трансформація того, як речі нам даються, залежить від трансформації того, як ці речі нами розуміються: від трансформації у світогляді або в припущеннях щодо перспектив, які обумовлюють таке розуміння<sup>87</sup>.

Одне пов'язане з іншим, важливо і те й інше. Як вважають F.Fear і співавтори<sup>88</sup>, хоча критичне мислення і рефлексія є важливими передумовами трансформативного навчання, самих по собі їх недостатньо, якщо це не проявляється у трансформативній, стійкій та відповідальній дії.

---

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

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

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

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

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

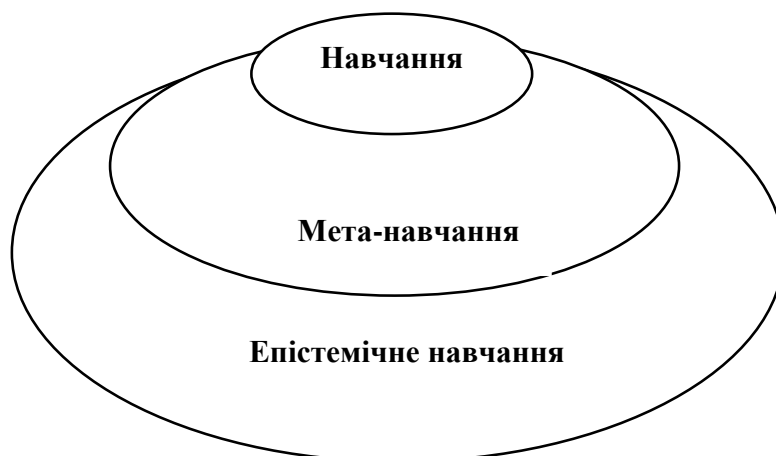


Рис. 2. Рівні освіти як вкладені системи

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

Таблиця 1

Рівні навчання

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

Незважаючи на те, що ряд коментаторів інтерпретує модель Бейтсона інакше, вона дає серйозні і корисні уявлення про можливості і обмеження навчання вищого порядку, яке, в аспекті подолання кризи стійкого розвитку, є необхідним для процесу зміни світогляду<sup>89</sup>. Не в останню чергу це вказує на те, що зсув у сприйнятті з першого порядку на другий порядок навчання або з другого порядку на третій, часто супроводжується опором з боку учня, оскільки це створює значні проблеми для існуючих переконань і уявлень, веде до реконструкції смислів, дискомфорту і труднощів, а іноді навіть до збудження, хвилювання, і навіть особистісної кризи.

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

Такий кризовий досвід може бути травматичним – хоча декого він збуджує – і може являти собою тривалий за часом процес, позаяк ментальні моделі зазнають радикальних змін<sup>90</sup>. Між іншим, це суперечить

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

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



відомому вислову, що «навчання завжди повинно бути забавою». R.Ison & F.Stowell (Айсон і Стоуелл)<sup>91</sup> вважають, що кожен учень проходить через етап хаосу, розгубленості і перевантаження складністю, перш ніж нова концептуальна інформація викличе спонтанну реструктуризацію ментальних моделей на вищому рівні складності, що дозволить учневі зрозуміти концепти, які були формально неясними<sup>92</sup>.

Так само Е.О'Сулліван (О'Салліван)<sup>93</sup> вважає, що криза мотивує ментальну систему до більш інклюзивної самоорганізації знань, охопленню і інтеграції даних про те, що раніше не усвідомлювалося<sup>94</sup>.

Подорож по рівням навчання, будь вона пов'язана з індивідом, організацією або суспільством в цілому, є однаково важкою дорогою<sup>95</sup>. Така подорож через навчання вищого порядку включає в себе досвід:

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

можливості трансценденції.

Зрозуміло, що трансформативне навчання є для індивіда складним. Так само ясно, що розроблення трансформативної освітньої практики і системи навчання теж є складною справою, як у частині безпосередньої практики у ситуації навчання, та і у контексті домінування освітньої парадигми і структур освіти, які по суті самі не трансформовані або не є достатньо критично рефлексивними. Не в останню чергу проблемою є і те, що воно кидає виклик переважаючим нормам у політиці та практиці викладання і навчання. Так, J.Moore (Мур)<sup>96</sup> ставить питання про те, чи готова вища освіта до трансформативного навчання, чи підготовлені студенти ментально і емоційно до такого типу навчання, «чи здатні академічні інститути сприяти і розвивати цей тип навчання практично»<sup>97</sup>. З іншого боку, К.Cochrane (Кокрен) і співавтори<sup>98</sup> вважають, що згідно з їхнім досвідом, «звернути увагу на прояв емоційного і духовного в людях не важко. Труднощі полягають у тому, щоб переконати інших у тому, що це має статися у першу чергу».

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

звільнення розвитку людини і суспільства у їх прагненні до майбутнього розумного і інклюзивного відповідального життя<sup>102</sup>.

## Висновки

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

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

---

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

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

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

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

Проблема забезпечення якості вищої освіти впродовж останніх двох десятиліть є чи не найголовнішою у процесі як формування Європейського простору вищої освіти (EHEA) та Європейського простору дослідження (ERA), так і глобалізації вищої освіти на світовому рівні. Це є цілком закономірним, адже, на зміну традиційній, зрозумілій та передбачуваній конкуренції на національному рівні, заклади вищої освіти відкривають для себе драматичну та, часом, непередбачувану конкуренцію на рівні регіональному та загальносвітовому. «Відповідати на виклики глобалізації шляхом інтернаціоналізації освітніх програм – це ключовий елемент стратегічної інтернаціоналізації, який повністю відповідає потребам та очікуванням як внутрішніх, так і зовнішніх стейкхолдерів» – стверджує В. Guillotin<sup>1</sup> у щойно надрукованій статті «Strategic Internationalization through Curriculum Innovations and Stakeholder Engagement» («Стратегічна інтернаціоналізація через інновації освітніх програм та залучення стейкхолдерів»)<sup>2</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

Преамбула цього документу, серед основних складових елементів бачення майбутнього, містить положення про «світ, в якому всі мають рівний та всезагальний доступ до якісної освіти на всіх рівнях»<sup>5</sup>. Тобто формування якісної системи освіти на всіх рівнях, фактично, проголошено стратегічною метою людства на наступні десятиліття та механізмом подолання існуючих на сьогоднішній день проблем та протиріч його розвитку. Також тут міститься констатація, що «поширення інформаційно-комунікаційних технологій та глобальне взаємне підключення мереж, а також науково-технічні інновації..., відкривають великі можливості для прискорення людського прогресу, подолання «цифрового розриву» та формування суспільства, заснованого на знаннях»<sup>6</sup>. 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»<sup>7</sup>. Отже, тут робиться спроба подолати загрозливу тенденцію до зростання нерівності, яка, на жаль, властива сучасному етапу розвитку людства, спираючись саме на освітній компонент, що відіграє ключову роль в світоглядному становленні особистості та її успішній соціалізації. Підкреслюється те, що «всі люди, незалежно від статі, віку, расової чи етнічної приналежності, а також особи з особливими потребами, мігранти, представники корінних народів, діти та молоді люди повинні мати можливість вчитися впродовж життя, що допоможе їм мати знання та навички, необхідні для використання нових можливостей та повноцінної участі в житті суспільства»<sup>8</sup>.

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

Аналізуючи ключові компетентності, які важливо сформувати в парадигмі освіти для сталого розвитку, G. de Haan виокремлює наступні<sup>10</sup>:

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

H. de Wit та F. Hunter, виходячи з сучасної ситуації, пропонують доповнити це визначення фразою: «для того, щоб підвищувати якість навчання та дослідження для всіх студентів та викладачів, а також робити свій осмислений внесок у розвиток суспільства»<sup>21</sup>. «Це визначення відображає зростаючу впевненість, що інтернаціоналізація повинна ставати все більш інклюзивною та все менш елітарною шляхом відмови концентрації виключно на питаннях мобільності та переведенням фокусу на питання освітніх програм та результатів навчання. «Іноземний» компонент (мобільність) повинен стати інтегрованою частиною інтернаціоналізованих освітніх програм задля того, щоб інтернаціоналізація працювала на всіх, а не лише на мобільну меншість. Воно наголошує, що інтернаціоналізація сама по собі не є метою, а є лише засобом покращення якості, та що вона не повинна ґрунтуватись лише на економічних показниках» – зазначають H. de Wit та F. Hunter<sup>22</sup>. Подібний інструментальний підхід до розуміння процесів інтернаціоналізації вищої освіти є особливо важливим у наш час, коли економічні фактори, зокрема, отриманий прибуток, розглядаються як чи не єдиний критерій успіху, а інші соціальні, культурні та інші фактори практично ігноруються або ж свідомо виносяться на периферію суспільного розвитку.

В англомовній академічній літературі процеси інтернаціоналізації вищої освіти викликають, переважно, позитивну оцінку. «Інтернаціоналізація, зазвичай, позиціонується як позитивний та важливий елемент розвитку вищої освіти. Вона часто асоціюється з успіхами в отриманні фінансування для підтримки наукової та дослідницької діяльності, залученням іноземних викладачів та студентів, співпраці з іноземними партнерами в галузі наукових досліджень. Все це впливає на позиції закладів вищої освіти у впливових глобальних університетських рейтингах (наприклад, QS World University Rankings<sup>23</sup> та the THE World University Rankings<sup>24</sup>) – констатують, зокрема, M. Wihlborg та S. Robson<sup>25</sup>. У той же час слід зазначити, що деякі моменти, пов'язані з інтернаціоналізацією, викликають критику. Зокрема, A. Kirkpatrick у статті з промовистою назвою «Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities» («Інтернаціоналізація або «англізація»: медіум навчання в сучасних університетах») <sup>26</sup> вказує на загрози, які несе штучне нав'язування англійської мови для місцевих мов та національних наукових традицій. A. T. Saarinen акцентує увагу на тому, що мовна уніфікація, на відміну від мовного різноманіття, призводить до формування дещо спрощеної картини світу, яка не відповідає сучасним реаліям<sup>27</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Звичайно, процеси інтернаціоналізації вищої освіти потребують певного обґрунтування, яке, в свою чергу, може змінюватись залежно від мети, яку ставить заклад вищої освіти в процесі інтернаціоналізації та відповідних очікувань від цього процесу. Цікаву спробу ідентифікувати різноманітні ідеологічні підґрунтя процесів інтернаціоналізації зробив у 2004 році J. Stier<sup>30</sup>. Розглядаючи відповідні ідеологічні доктрини як певні ідеальні моделі, він зазначає, що вони «скоріше є значеннями, якими оперують в дискусіях про інтернаціоналізацію, аніж ексклюзивними категоріями. Більш того, університети та інші академічні структури не обов'язково поділяють одну з цих ідеологій, скоріше їхні підходи балансують між ними. Так само і співробітники одного університету можуть бути адептами різних ідеологій інтернаціоналізації»<sup>31</sup>. Дослідник ідентифікує три основні ідеологічні доктрини тлумачення процесів інтернаціоналізації вищої освіти: ідеалізм, інструменталізм та едукаціоналізм. Так, ідеалізм, виходячи з ідеї прогресивного розвитку людства, тлумачить інтернаціоналізацію як незаперечне благо та необхідний принцип подальшого розвитку системи вищої освіти. Інструменталізм прагматично інтерпретує інтернаціоналізацію як механізм збільшення прибутків від освітньої діяльності, економічного зростання та сталого розвитку. А едукаціоналізм вбачає в інтернаціоналізації можливості для особистого розвитку викладачів та студентів через опанування новими змістами та формами навчання, освітніми підходами та практиками<sup>32</sup>.

Детальніше специфіка ідеологій інтернаціоналізації розкрита в таблиці, яку запропонував J. Stier<sup>33</sup>.

**Таблиця 1**

**Специфіка ідеологій інтернаціоналізації**

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

<sup>28</sup> В. Кремень Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 196.

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

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

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

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

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

Цікавою спробою класифікувати критичні підходи до інтернаціоналізації вищої освіти з метою подолати її поточні недоліки та вирішити гострі проблеми, що постають у процесі імплементації глобальних компонентів у національні освітні системи, є дослідження S. Stein<sup>34</sup>, надрукованого в 2017 році. «Зростаюче розуміння ризиків відтворення нерівномірного розподілу владних відносин та руху ресурсів сприяло розвитку критичних досліджень інтернаціоналізації, які зосереджені на проблематичності та орієнтовані на поглиблення розуміння занадто позитивної та, часто, деполітизованої суті основних підходів до цього явища» – зазначає S. Stein<sup>35</sup>. Тобто, ці підходи піддають критичній рефлексії сучасні процеси інтернаціоналізації вищої освіти та намагаються «вбудувати» її у контекст основних тенденцій сучасної політичної ситуації на глобальному та регіональному рівнях. S. Stein ідентифікує три критичні підходи до інтернаціоналізації вищої освіти: 1) м'який; 2) радикальний та 3) лімінальний<sup>36</sup>.

«М'яка критика домінуючих тенденцій сучасної інтернаціоналізації визначається очікуваннями, що в країнах глобальної півночі буде відновлено громадянсько-орієнтовану модель університету, яка пошириться на весь світ. Ця модель університету постала разом зі створенням модерних національних держав в Європі та досягла найбільшого розвитку у період після Другої світової війни» – вважає S. Stein<sup>37</sup>. «У підсумку, підхід м'якої критики передбачає, що на даний момент є можливості досягти кращого балансу та взаєморозуміння між локальними та глобальними інтересами та соціальними групами задля того, щоб максимально поширювати переваги, що надає вища освіта» – зазначає дослідниця<sup>38</sup>. Тобто, в даному випадку, мова йде про повернення до моделі університету, яка «обслуговує» певне суспільство, та, відповідно, є суспільним благом, яке, апіорі, захищене від процесів глобальної комерціалізації, і, таким чином, сприяє подальшому прогресивному розвитку людства на основі імплементації західних освітніх підходів та практик. Тому в сучасних умовах актуальним є коригування існуючої моделі університету, мінімізація комерційної складової його діяльності та поширення цієї оновленої моделі в усьому світі.

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

Лімінальний критичний підхід до інтернаціоналізації вищої освіти зараз перебуває у стадії формування та спирається на ті ж самі теорії, що й радикально критичний підхід. «Цей підхід наголошує, що історичні та поточні випадки расової та колоніальної ворожнечі не є виключенням чи зрадою нібито універсальних західних обіцянок прогресу, безпеки, економічного зростання та індивідуальної автономії. Скоріше, процеси підпорядкування є продукуванням символічних та матеріальних цінностей, які формують модерні очікування – іншими словами, створюють можливості для існування сучасного світу» – підкреслює S. Stein<sup>40</sup>. Тобто інтернаціоналізація вищої освіти у сучасних формах є механізмом закріплення передумов існування сучасного світу, його соціально-культурного сприйняття та філософського осмислення.

---

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

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

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

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

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

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

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



Узагальнену характеристику існуючих відходів до інтернаціоналізації вищої освіти подано в таблиці, яку наводить S. Stein<sup>41</sup>.

Таблиця 2

*Сучасні підходи до розуміння інтернаціоналізації вищої освіти*

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

Результати дослідження, щойно опубліковані M. Chankseliani<sup>42</sup> свідчать, що саме економічні причини є ключовою причиною залучення студентів з колишніх радянських країн для навчання в університетах Великої Британії. Під час дослідження вона поділила британські університети на три групи:

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

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

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

Потім з першої групи був відібраний кожний другий заклад вищої освіти (10), з другої групи – кожний третій (12) та з третьої групи – кожний четвертий (20). Погодилися на проведення інтерв'ю представники 14 закладів вищої освіти, 10 з яких розташовані в Англії, та по 2 – в Уельсі та Шотландії<sup>43</sup>. «Під час наших інтерв'ю представники практично всіх закладів вищої освіти відзначили економічні мотиви як рушійну силу інтернаціоналізації як для британських закладів вищої освіти, так і для уряду цієї країни. Хоча соціально-культурні, академічні та політичні мотиви мають важливість для набору іноземних студентів у цілому, та, особливо, студентів з колишніх радянських країн, вони є значно менш впливовими, аніж економічні мотиви» – зазначає М. Chankseliani<sup>44</sup>. Тож можна вважати, що зазначена тенденція до мінімізації значення соціально-культурних, академічних та політичних мотивів, свідчить про виправданість наведених вище підходів до сучасного розуміння процесів інтернаціоналізації вищої освіти.

Вимірювання результатів інтернаціоналізації вищої освіти та її ефективності є проблемою, яка жваво обговорюється в науковій літературі. Цікаве дослідження з цього приводу нещодавно було надруковане У. Гао<sup>45</sup>. На основі опитування 182 адміністративних працівників та 17 керівників 17 провідних університетів Австралії, Сінгапура та Китаю автором було ідентифіковано 15 індикаторів, які оцінюють шість ключових напрямків університетської інтернаціоналізації<sup>46</sup>. Результати дослідження представлені в таблиці, яку наводить У. Гао<sup>47</sup>.

**Таблиця 3**

**Напрямки, складові компоненти та індикатори інтернаціоналізації вищої освіти**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У процесі формування єдиного та уніфікованого простору європейської освіти питання забезпечення якості вищої освіти завжди посідали ключове місце. Показовим є те, що вперше узгоджені «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»<sup>48</sup> були затверджені Міністерською конференцією в Бергені, яка відбулася 19-20 травня 2005 року<sup>49</sup>. Цей документ став відповіддю на звернення попередньою Міністерської конференції в Берліні, яке було включено до Берлінського комюніке<sup>50</sup>, прийнятого 19 вересня 2003 року. Зокрема, Берлінське комюніке передбачало, що «до 2005 року кожна національна система забезпечення якості повинна мати:

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

Виконавцями відповідного завдання стала European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти – ENQA)<sup>52</sup>, яку було засновано в 2000 році. До 2004 року ця асоціація мала назву European Network for Quality Assurance in Higher Education (Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти)<sup>53</sup> – звідси походить абревіатура ENQA. До процесу розроблення стандартів та рекомендацій були залучені також European University Association (Європейська асоціація університетів – EUA)<sup>54</sup>, European Association of Institutions in Higher Education (Європейська асоціація закладів вищої освіти – EURASHE)<sup>55</sup> та European Student's Union (Європейський студентський союз – ESU)<sup>56</sup>, який у 1990-2007 роках мав назву European Student Information Bureau (Європейське студентське інформаційне бюро – ESIB)<sup>57</sup>. Спільними зусиллями експертів цих організацій було сформоване узгоджене бачення існуючих підходів та практик інтернаціоналізації національних систем вищої освіти в аспекті якості, націлене на формування єдиного та сталого Європейського простору вищої освіти<sup>58</sup>, виникнення якого формально

<sup>48</sup> Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. – URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report\\_579053.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

було закріплене у Будапештсько-Віденській декларації<sup>59</sup>, прийнятій Міністерською конференцією, яка відбулася 10-11 березня 2010 року.

Прийняті в Бергені в 2005 році «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» в подальшому зазнали кілька перевидань, останнє з яких, досить суттєво перероблене, було ухвалене Міністерською конференцією в Єревані 14-15 травня 2015 року<sup>60</sup>. Український переклад цього документу було видано у тому ж 2015 році за фінансової підтримки Британської Ради в Україні<sup>61</sup>. В цілому цей документ переведено на 22 мови європейських та інших країн<sup>62</sup>. На відміну від редакції 2005 року, в редакції 2015 року враховані важливі зміни у стратегії формування Європейського простору вищої освіти, зокрема: перехід до студентоцентрованого навчання; необхідність визнання компетентностей, отриманих поза межами формальної освіти; підвищення рівня та значення інтернаціоналізації вищої освіти, студентської мобільності та інші фактори. Детальний аналіз нововведень, які зазнала редакція 2015 року, містить «Comparative Analyses of the ESG 2015 and ESG 2005» («Порівняльний аналіз ESG 2015 та ESG 2005»)<sup>63</sup>, здійснений в рамках проекту Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice (Покращення якості через інноваційну політику та практику – EQUIP)<sup>64</sup>.

Ключові положення ESG 2015 містяться у розділі, присвяченому Європейським стандартам та рекомендаціям щодо забезпечення якості у вищій освіті<sup>65</sup>. Цей розділ включає уніфіковані вимоги щодо внутрішнього забезпечення якості, зовнішнього забезпечення якості та діяльності агентств із забезпечення якості. D. Billing<sup>66</sup> вважає, що важливим елементом формування системи зовнішнього оцінювання якості вищої освіти є створення незалежних національних агентств забезпечення якості, які приходять на зміну різноманітним формам державного контролю. Так, в Україні подібна робота почалась після прийняття 1 липня 2014 року нового Закону України «Про вищу освіту»<sup>67</sup>, п'ятий розділ якого присвячений регулюванню питань забезпечення якості вищої освіти, зокрема статусу, порядку формування та принципам функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Підходи до формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти зазнали радикальних змін після прийняття 5 вересня 2017 року нової редакції Закону України «Про освіту»<sup>68</sup>. Закон 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<sup>69</sup>. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 926 від 22 листопада 2017 року<sup>70</sup> 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<sup>71</sup>. З точки зору європейських підходів та практик принципово важливим є те, що гарантовані місця в Національному агентстві із забезпечення вищої освіти на законодавчому рівні отримали основні стейкхолдери системи вищої освіти – студенти та роботодавці.

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

<sup>59</sup> Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. – URL: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/Budapest\\_Vienna\\_Declaration\\_598640.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf)

<sup>60</sup> ESG 2015. – URL: [https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)

<sup>61</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – URL: [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian\\_by%20the%20British%20Council.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf)

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

<sup>63</sup> EQUIP: Comparative Analyses of the ESG 2015 and ESG 2005. – URL: [https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EQUIP\\_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf](https://enqa.eu/indirme/papers-and-reports/associated-reports/EQUIP_comparative-analysis-ESG-2015-ESG-2005.pdf)

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

<sup>65</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – URL: [https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian\\_by%20the%20British%20Council.pdf](https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf)

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

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

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

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

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

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

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

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

Процес вступу до European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA) регламентується Статутом та Процедурними правилами. Ці документи 17-31 липня 2015 року були остаточно узгоджені, а 23 жовтня 2015 року прийняті на Генеральній асамблеї<sup>77</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA). Метою ENQA, згідно зі ст. 3, є<sup>78</sup>:

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

відповідають критеріям членства. Рішення про членство приймається Радою Асоціації із подальшим затвердженням Генеральною асамблеєю<sup>79</sup>.

Критерії членства у European Association for Quality Assurance in Higher Education (Європейській асоціації забезпечення якості вищої освіти – ENQA) визначені статтею 6 Процедурних правил та передбачають відповідність діяльності агентств частині 2 та 3 «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», ухвалених Міністерською конференцією в Єревані 14-15 травня 2015 року. Факт відповідності визначається на основі зовнішнього оцінювання, та встановлюється рішенням Ради, яке потім затверджується Генеральною асамблеєю. Членство надається строком на 5 років, впродовж яких агентство повинне пройти ще одне зовнішнє оцінювання<sup>80</sup> Згідно зі ст. 7 Статуту члени Асоціації мають право<sup>81</sup>:

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

Члени асоціації повинні вносити щорічний внесок для підтримання її роботи; працювати відповідно до вимог статті 3 Статуту та виконувати інші вимоги Статуту<sup>82</sup>. Станом на 2018 рік розмір щорічного внеску для членства в ENQA складає 4635 євро<sup>83</sup>. Варто відзначити, що серед членів ENQA на даний момент присутні не лише агентства із забезпечення якості вищої освіти країн Балтії (Литва, Латвія, Естонія), а й Вірменії, Казахстану та Росії<sup>84</sup>.

Афілійоване членство в Асоціації, згідно зі статтею 9 Статуту, передбачене для агентств із забезпечення якості вищої освіти, які, в силу певних причин, не хочуть або не можуть відповідати вимогам до членів ENQA. Згідно зі статтею 11 Статуту, афілійовані члени можуть отримувати друковані матеріали та відвідувати заходи Асоціації, а також мати доступ до захищених частин сайту. Але вони не можуть називати себе членами Асоціації, брати участь у закритих засіданнях Генеральної асамблеї та мати право голосу. Також вони не можуть висувати своїх представників до Ради асоціації<sup>85</sup>. Розмір щорічного внеску для афілійованого членства в ENQA станом на 2018 рік складає 2317 євро<sup>86</sup>. Афілійовані агентства із забезпечення якості вищої освіти на даний момент функціонують в Азербайджані, Грузії, Казахстані, Молдові та Росії<sup>87</sup>. Враховуючи вищенаведене, можна розглядати афілійоване членство як перехідний етап становлення національних агентств забезпечення якості вищої освіти, який дозволяє їм інтегруватися в відповідні структури та попередньо опрацювати проблеми та непорозуміння, які заважають на шляху до повноцінного членства.

Курс на забезпечення якості вищої освіти як ключовий пріоритет розбудови Європейського простору вищої освіти, був підтверджений і під час Міністерської конференції, яка відбулася 24-25 травня 2018 року в Парижі<sup>88</sup>. Зокрема, підсумковий документ конференції, Паризьке комюніке<sup>89</sup>, проголошує забезпечення якості вищої освіти ключовим напрямком розбудови взаємної довіри, а також підвищення рівня мобільності та взаємного визнання дипломів в Європейському просторі вищої освіти. Особливий акцент було зроблено на забезпеченні якості при розробленні спільних освітніх програм та ступенів. Забезпечення якості

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>89</sup> Paris Communique, Paris, May, 25, 2018. – URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/77/1/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf)

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

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

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

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

Зазначено, що: «зробити оцінку процесів викладання, навчання та їх результатів центральними для розробки міжнародного університетського рейтингу, який, поки що, охоплює лише європейський континент, спробували в цьому році аналітики з команди Times Higher Education (THE). Так з'явилися Європейські рейтинги викладання (THE Europe Teaching Rankings)<sup>92</sup>, що були опубліковані 11 липня 2018 року. Індикатори цього рейтингу формувались навколо чотирьох головних вимірів<sup>93</sup>:

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

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

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

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

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

---

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

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

<sup>92</sup> THE Europe Teaching Rankings 2018. – URL: [https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/undefined](https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined)

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

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

3) оцінка студентами якості освітніх послуг – 5%.

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

1) оцінка академічної репутації – 10%;

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

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

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

Основу цього рейтингу склало проведене Times Higher Education (THE) загальноєвропейське студентське опитування, результати якого склали підґрунтя 7 з 13 використаних в рейтингу індикаторів, при цьому вага цих індикаторів складає 50% рейтингу. Під час опитування студентам пропонували оцінити 12 запитань за шкалою від 0 до 10. Серед цих запитань<sup>95</sup>:

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

2) Якою мірою процес навчання керується принципом критичного мислення?

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

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

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

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

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

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

#### U-Multirank

Слід відзначити тенденцію до зростання впливу на процес розроблення університетських рейтингів такого проекту, як U-Multirank<sup>98</sup>. Його було започатковано Європейською Комісією 2 червня 2009 року. Ключовими виконавцями проекту U-Multirank стали:

- Centre for Higher Education (Центр вищої освіти CHE – Німеччина)<sup>99</sup>;

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

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

- Fundacion CYD (Фундація знань та розвитку FYD – Іспанія)<sup>102</sup>.

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

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

<sup>96</sup> THE Europe Teaching Rankings 2018. – URL: [https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/undefined](https://www.timeshighereducation.com/rankings/europe-teaching/2018#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined)

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

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

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

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

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

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



Покладений в основу проекту U-Multirank підхід позиціонується як багатовимірний, орієнтований на споживачів та стейкхолдерів, та такий, що враховує різні напрямки та рівні діяльності різноманітних інституцій, а також не обмежений лише європейськими закладами вищої освіти, а може бути поширеним на університети США, Азії, Австралії та інших регіонів<sup>103</sup>. Пілотна стадія Проекту, в якій взяли участь 150 закладів вищої освіти, здійснювалась у 2010-2011 роках<sup>104</sup>. Перший рейтинг, складений відповідно до розроблених індикаторами, вийшов у 2014 році на основі оброблених даних 850 закладів вищої освіти з більше ніж 70 країн<sup>105</sup>.

Покладені в основу рейтингу індикатори поділяються на:

- 1) загальні;
- 2) такі, що оцінюють процеси навчання та викладання;
- 3) такі, що оцінюють дослідницьку діяльність;
- 4) такі, що оцінюють рівень інтернаціоналізації;
- 5) такі, що оцінюють залучення до життя територіальної громади;
- 6) такі, що оцінюють трансфер знань<sup>106</sup>.

Джерелом інформації постають:

1) результати самооцінювання (зразок анкети, яку пропонується заповнити закладам вищої освіти в 2019 році можна знайти за посиланням<sup>107</sup> – анкета складається із 23 запитань на 26 сторінках, та стосується різноманітних аспектів заснування та функціонування університету);

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

Укладачі рейтингу намагаються спиратись виключно на надійні та авторитетні джерела інформації<sup>108</sup>. У 2019 році в рамках проекту U-Multirank буде оцінюватись 21 галузь знання, які поділено на чотири групи<sup>109</sup>:

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

Зупинимось більш детально на критеріях та індикаторах рейтингу U-Multirank, що вимірюють рівень інтернаціоналізації університетського життя. Так, критерії «інтернаціональна орієнтація бакалаврських програм» та «інтернаціональна орієнтація магістерських програм» включають наступні індикатори<sup>110</sup>:

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

Критерій «можливості навчання за кордоном» на підставі студентського опитування оцінює реалістичність відповідних практик, а критерій «міжнародні докторські ступені» оцінює кількість іноземців, які отримали ступінь доктора філософії після завершення відповідної університетської програми<sup>111</sup>. Також при вимірюванні рівня інтернаціоналізації у рейтингу U-Multirank оцінюється<sup>112</sup>:

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Участь у проєкті U-Multirank є безкоштовною для закладів вищої освіти. Для того, щоб подати свої дані у 2020 році, заклади вищої освіти повинні до липня 2019 року зареєструватися за посиланням <sup>113</sup>. Необхідно надати<sup>114</sup>:

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

У 2018 році у базі даних проєкту знаходилось 28 українських закладів вищої освіти<sup>115</sup>, що свідчить про те, що стати частиною цього проєкту для вітчизняних закладів вищої освіти, при проведенні відповідної роботи, є цілком реальним.

#### Інші рейтинги

Результати провідних міжнародних університетських рейтингів, надруковані в 2018 році, розглядалися мною у статті «Рейтингові системи як «флюорографія»»<sup>116</sup>: «Почнемо з «патріарха» міжнародних університетських рейтингів, Шанхайського (ARWU), якому в цьому році виповнилося лише 15 років<sup>117</sup>. 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<sup>118</sup>. На жаль, українські університети в цьому рейтингу відсутні, але в базі даних укладачів у цьому році присутні 4 українські університети<sup>119</sup>:

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

У табл. 4 наведені результати найкращих десяти університетів Шанхайського рейтингу, оприлюднені в 2018 році<sup>120</sup>.

**Таблиця 4**

#### **Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу в 2018 році<sup>121</sup>**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Другий за віком авторитетний міжнародний університетський рейтинг – QS World University Rankings (Рейтинг світових університетів QS) – було започатковано у 2004 році<sup>122</sup>. 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%)<sup>123</sup>. QS World University Rankings можна вважати найбільш «прихильним» до українських університетів серед авторитетних міжнародних рейтингів, адже шість вітчизняних закладів вищої освіти, за його версією, входять до тисячі кращих світових університетів:

- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна займає у рейтингу 481 місце;
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка знаходиться у категорії 531-540;
- Сумський державний університет – у категорії 751-800<sup>124</sup>.

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

**Таблиця 5**

**Кращі світові університети за версією рейтингу QS в 2019 році<sup>125</sup>**

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

Найбільш «молодим» з трійки авторитетних міжнародних університетських рейтингів є THE World University Rankings (Рейтинг світових університетів THE), який почав виходити в 2010 році<sup>126</sup>. THE World University Rankings розраховується, виходячи з п'яти головних критеріїв<sup>127</sup>:

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

Критерії, у більшості випадків, поділяються на відповідні індикатори, які розраховуються на основі як об'єктивних, так і суб'єктивних даних. Можна стверджувати, що запропонований розробниками THE World University Rankings підхід найповніше відображає сучасну університетську реальність у порівнянні з двома попередніми рейтингами. На жаль, лише чотири українські університети представлені в цьому рейтингу в категорії 1000+. Це<sup>128</sup>:

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

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

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

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

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

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

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

<sup>128</sup> THE World University Rankings: Ukraine. – URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

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

Таблиця 6

**Кращі світові університети за версією рейтингу THE в 2019 році<sup>129</sup>**

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

Особливе місце серед міжнародних університетських рейтингів посідає Ranking Web of Universities або Webometrics<sup>130</sup>. Його чергова версія з'явилася у липні 2018 року та включає в себе 11999 закладів вищої освіти з усього світу<sup>131</sup>. Це – одна з найбільших баз даних університетів світу. Рейтинг оцінює сайти університетів. Аналізуючи рейтинг Webometrics в одній із статей, я зазначав: «Репрезентація університету в Інтернеті та наявність відповідних віртуальних ресурсів та сервісів – усе це теж конститує ієрархію глобального освітнього простору та безпосередньо впливає на якість університетської освіти, а отже, є фактором легітимації елітності в ньому. У зв'язку з цим, підхід, запропонований авторами рейтингу Вебометрикс, може розглядатись як таблиць про ранги віртуального простору, експансія якого визначає реальність сьогодення»<sup>132</sup>. Головний індикатор цього рейтингу, вага якого складає 50%<sup>133</sup> – це загальна кількість зовнішніх посилань, оптимізована за допомогою інформації від сервісів Ahrefs<sup>134</sup> та Majestic<sup>135</sup>. Ще 5% ваги рейтингу складає оцінка розміру сайту та документів, які його наповнюють за допомогою пошукового сервісу Google.com<sup>136</sup>. 10% та 35% ваги рейтингу<sup>137</sup> складають, відповідно, індекс цитування за версією Google Scholar Citation<sup>138</sup> та кількість статей, опублікована серед 10% найбільш цитованих джерел у 26 предметних галузях у 2012-2016 роках за версією Scimago<sup>139</sup>. Потім вираховується місце університету за кожним з цих індикаторів у відповідності з отриманим балом. Ми подаємо сумарний бал, який університет набирає за результатами вимірювання чотирьох індикаторів – слід відзначити, що отримані університетами у відповідності з різними індикаторами місця надзвичайно відрізняються.

У рейтингу представлені 326 закладів вищої освіти України<sup>140</sup>, а десятка кращих вітчизняних університетів виглядає наступним чином – табл. 7.

<sup>129</sup> THE World University Rankings: 2019. – URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

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

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

<sup>132</sup> С. Курбатов. Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 109.

<sup>133</sup> New edition: July, 2018. – URL: [http://www.webometrics.info/en/current\\_edition](http://www.webometrics.info/en/current_edition)

<sup>134</sup> Ahrefs. – URL: <https://ahrefs.com/>

<sup>135</sup> Majestic. – URL: <https://majestic.com/>

<sup>136</sup> New edition: July, 2018. – URL: [http://www.webometrics.info/en/current\\_edition](http://www.webometrics.info/en/current_edition)

<sup>137</sup> New edition: July, 2018. – URL: [http://www.webometrics.info/en/current\\_edition](http://www.webometrics.info/en/current_edition)

<sup>138</sup> Google Scholar Citations. – URL: <https://scholar.google.com/intl/en/scholar/citations.html>

<sup>139</sup> Scimago. – URL: <https://www.scimagojr.com/>

<sup>140</sup> Ranking Web of Universities: Ukraine. – URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20?page=3>

**Кращі українські університети за версією Ranking Web of Universities або Webometrics у липні 2018 року<sup>141</sup>**

<b>№</b>	<b>Університет</b>	<b>Загальний рейтинг</b>
1	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	1272
2	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	1742
3	Львівський національний університет імені Івана Франка	1933
4	Сумський державний університет	1962
5	Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	2258
6	Тернопільський національний економічний університет	2300
7	Одеський національний університет імені І. І. Мечникова	2455
8	Національний університет «Львівська політехніка»	2469
9	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»	2522
10	Національний університет біоресурсів і природокористування України	3114

На жаль, найкращий український університет в рейтингу займає лише 1195 місце, а десятий за списком університет – лише 3369 місце. Це свідчить про те, що наші провідні університети недостатньо потужно репрезентують себе у віртуальному просторі, який є втіленням найсучасніших підходів, практик та технологій.

#### **Висновки**

Отже, за підсумками проведеної роботи ми можемо констатувати, що стратегії інтернаціоналізації для сталого розвитку в аспекті якості включають три основні рівні. *На першому, глобальному рівні* мова йде про взаємодію національних систем вищої освіти в загальнопланетарному масштабі, а основою цієї взаємодії виступає прийнята 25 вересня 2015 року Резолюція Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року». Освітній блок цієї резолюції вимагає від університетської освіти забезпечення виживання людства та пошук оптимальних шляхів розвитку людської цивілізації з відповідними формами, методами та практиками вищої освіти для прийдешніх поколінь. І якісна університетська освіта у цьому контексті – це освіта, яка працює на виконання цілей сталого розвитку на рівні вищої освіти.

*Другий, загальноєвропейський рівень* стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості включає в себе формування певних уніфікованих стандартів якості для всіх освітніх систем та інституцій, які є частиною Європейського простору вищої освіти та Європейського простору дослідження. Основним документом, що визначає роботу у цьому напрямку, є прийняті в 2015 році «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Важливою умовою реалізації стратегії інтернаціоналізації на цьому рівні є формування національних агентств із забезпечення якості вищої освіти та їх активна співпраця з аналогічними агентствами європейських країн в рамках Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти.

*Третій, інституціональний рівень* стратегій інтернаціоналізації в аспекті якості допомагає кожному закладу вищої освіти визначити власну траєкторію інтернаціоналізації, спираючись на такий неформальний механізм забезпечення якості вищої освіти, як міжнародні університетські рейтинги. Орієнтуючись на критерії та індикатори вимірювання інтернаціоналізації та інших ключових напрямків університетської діяльності, заклад вищої освіти може оптимізувати та скоординувати власну міжнародну діяльність у відповідності з запитами та вимогами сьогодення. А саме університетські рейтинги найбільш оперативно реагують на потреби основних груп споживачів освітніх послуг, в тому числі, в аспекті інтернаціоналізації вищої освіти та ідентифікації її найбільш адекватних форм.

<sup>141</sup> Ranking Web of Universities: Ukraine. – URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>

## Розділ IV.

### Мультикультурні виміри стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства

Ірина Сікорська,  
кандидат наук з держуправління, доцент,  
провідний науковий співробітник  
відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України

#### Мультикультуралізм та його вплив на освіту, освітню політику та академічне середовище

**Актуальність теми.** Проблеми культурного різноманіття та мультикультуралізму пов'язані, перш за все, з соціально-економічною та політичною нерівністю та непорозумінням між людьми з різним культурним походженням та етнічною приналежністю, а це дає підґрунтя для підвищеного імперативу щодо розвитку мультикультурної освіти як освіти, яка має допомогти жити разом у мультикультурних суспільствах. Як вважають західні дослідники, полікультурна педагогіка є перспективною для громадянського виховання в сучасних умовах поліетнічного суспільства. Мультикультурна освіта, почавши свій розвиток більш ніж півстоліття тому у США, Канаді, Австралії, динамічно розвивається сьогодні і в багатьох західноєвропейських країнах. У країнах Центральної та Східної Європи мультикультурна освіта також набуває свого дослідницького інтересу. Університети в країнах цього регіону стають мультикультурним середовищем завдяки механізмам інтернаціоналізації вищої освіти. В Україні динамічна інтернаціоналізація вищої освіти також надає істотного додаткового імпульсу для дослідження мультикультурної складової функціонування ЗВО, викладацької та дослідницької діяльності. На теренах Європейського освітнього простору мультикультурний вимір вищої освіти набув особливого значення протягом останнього десятиліття з причин культурного розмаїття європейських країн, завдяки відкритості кордонів та критичному збільшенню іммігрантів, на що відреагували національні органи влади європейських країн новими освітніми законами та відповідними правовими актами. У зв'язку з вищесказаним важливо продовжувати дослідження розвитку мультикультурної складової вищої освіти, опираючись на теоретичні розробки освітян і вчених та на кращі практики закладів вищої освіти провідних країн світу, які активно імплементують цю стратегію. Запропонована тема дослідження має на меті зосередити увагу на мультикультурних вимірах стратегій вищої освіти як однієї із ключових стратегій в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства.

**Постановка проблеми.** Глобалізаційні процеси сьогодення виявляють ознаки мультикультуралізму майже в усіх країнах світу. Проте багатозначність дефініцій мультикультуралізму стала джерелом суперечностей із обґрунтування цього феномену на теоретичному рівні. Всесвітньо відомі теоретики мультикультуралізму Ch. Taylor (1994), W. Kymlicka (1995), Ch. Kukathas (1992), K. Appiah (1994), N. Bhabha (1994), Bh. Parekh (1997) активно почали досліджувати його у 1990-х роках, посилаючись на соціокультурний контекст як основоположний фактор появи та еволюції мультикультуралізму. Як зазначає Ch. Taylor (1994), «ми маємо поважати потенціал для формування та визначення чистіше ідентичності як індивідуальності, так і культури»<sup>1</sup>.

W. Kymlicka (1995) погоджується, що термін «мультикультуралізм» «представляє різні форми культурного плюралізму, кожна з яких висуває свої виклики... Узагальнення цілей або наслідків мультикультуралізму таким чином може бути заплутаним».

W. Feinberg (1996) стверджує: «Мультикультуралізм цінує культурну відмінність та автентичність і спрямований на пошуки їх засобами, які не залежать виключно від моментальних інтересів індивідуумів».

Мультикультуралізм – це політика, яка пропагує та культивує культурне різноманіття, сприяє його розвитку. Мультикультуралізм зумовлює, що всі громадяни мають рівні права, незалежно від їхніх етнічних, расових та релігійних відмінностей. Теоретичною базою мультикультуралізму є лібералізм, який ґрунтується на цінностях свободи, рівності та братерства, а також на класично ліберальній візії щодо прав людини, що спирається на концепцію природного права Дж. Локка та частково на погляди І. Канта. Однак, на відміну від лібералізму, мультикультуралізм займається правами етнічних та культурних груп, а не окремих індивідуумів.

<sup>1</sup> Тут і далі цитування іншомовних джерел дається в авторському перекладі.

Мультикультуралізм є політикою, схожою із політикою толерантності, яка сприяє взаємному збагаченню культур, і це пов'язано із процесом порозуміння та об'єднання людей мультикультурного суспільства.

У дослідженнях відомих авторів неодноразово було зазначено, що сам факт появи та еволюції мультикультуралізму визначений особливостями історичного розвитку та соціальними факторами. Треба зауважити, що демократія грає ключову роль у процесі формування та розвитку мультикультуралізму. Про це свідчить той факт, що він з'явився в розвинутих країнах, де високий рівень толерантності, моралі та демократії сприяли появі мультикультуралізму.

Об'єктивно культурне розмаїття спостерігається у країнах з високим рівнем імміграції, таких як Канада, США, Австралія, Велика Британія. Сьогодні багато країн є культурно різноманітними, включаючи майже всі європейські країни, тому феномен мультикультуралізму залишається одним із гострих соціальних викликів сьогодення.

А. Gutmann (1994) стверджує: «Мультикультурні суспільства і спільноти означають свободу та рівність всіх людей за умови взаємної поваги до інтелектуальних, політичних та культурних відмінностей».

Більшість дослідників вважають, що концепція мультикультуралізму є суттєвим фактором, який простежується крізь соціальні та антропологічні дослідження, а також як суспільне та політичне явище. За великим рахунком ці дослідники аналізують мультикультуралізм із позицій лібералізму в тому чи іншому аспекті. Так, J. Crites (2007) дає аналіз теорій мультикультуралізму трьох із ключових теоретиків. W. Kymlicka наполягає, що ключова цінність лібералізму – це автономія, і справедливим є те, щоб кожен мав право вибору, таким чином ставши автономним. І оскільки культури плачуть за автономію вибору, то ліберальна держава має забезпечувати підтримку культурам, тобто за W. Kymlicka бути лібералом означає бути мультикультуралістом. У той же час Ch. Taylor зазначає, що немає причини вважати, що лібералізм сприяє мультикультуралізму. Замість цього в інтересах захисту індивідуальних свобод необхідно, щоб права спільноти були також захищені. За оцінкою Ch. Taylor, неліберально наполягати на тому, щоб певні культури вижили, вимагаючи визнання та поваги до цих культур, але однаковою мірою неліберально виключати можливість групових прав. Ch. Kukathas (2003) у своєму дослідженні вказує на те, що множинність і різноманітність протікають глибоко, і стверджує, що традиційні форми лібералізму не можуть пристосувати до цього різноманіття. Його відповідь, однак, полягає у розробленні ультрамінімальної версії політичного лібералізму як єдиного способу залишатися вірним цінностям лібералізму, у тому, щоб залишити інших у спокої, не використовуючи державну владу для сприяння будь-якій конкретній концепції «доброго життя». Ch. Kukathas описує цю різницю з точки зору «згуртованості» та «співіснування».

У період з кінця XX століття по теперішній час сильним поштовхом до вивчення мультикультуралізму виявились декілька обставин: міграційні потоки з країн третього світу до США і Західної Європи та їхній вплив на створення та функціонування світового ринку.

У багатьох європейських країнах сьогодні визнали наявність мультикультурного різноманіття, і в більшості своїй, мешканці європейських країн позитивно ставляться до іммігрантів, на що вказують дослідження Єврокомісії, які були нещодавно опубліковані у спеціальному випуску «Eurobarometer»<sup>2</sup>, але на практиці серйозні, іноді драматичні проблеми із сприйняття і ставлення до іноземців громадянами приймаючої країни існують, і негативних прикладів з цього приводу забагато.

З точки зору філософії передумовою для вивчення мультикультуралізму стала дискусія між прихильниками ліберальної та комунітаристської теорії, а також бум постмодерністської філософії, яка оголосила торжество плюралізму. У той час на політичній арені ліберальний період правління демократичної партії заклав основу формування мультикультурної парадигми етносоціального розвитку суспільства та освітньої системи. Із самого початку свого існування мультикультурна педагогіка розглядається як ідеологічна течія в освіті, так як освітня стратегія. Освіта як дзеркало соціальних явищ створює релевантну мультикультурну педагогіку. Звернемось до ідеї U. Векс, який вважав, що «освіта є частиною суспільства, і освіта і суспільство мають працювати поруч заради соціальних цілей».

У цьому контексті справедливо буде стверджувати, що феномен мультикультурної педагогіки та мультикультурної освіти є теж суперечливим феноменом, особливо протягом останніх десятиліть. З кінця минулого століття мультикультурна освіта набуває своєї концептуалізації. Концепція мультикультурної освіти

---

<sup>2</sup> EU Open Data Portal. – URL: [http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2215\\_90\\_3\\_STD90\\_ENG/resource/81ef20d8-6af0-4aed-8c9e-c1d3e5459b2c](http://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2215_90_3_STD90_ENG/resource/81ef20d8-6af0-4aed-8c9e-c1d3e5459b2c)

об'єднує різні підходи та формується в єдиній теоретичній рамці. Доцільно припустити, що цією рамкою є мультикультуралізм.

Наведемо точки зору фахівців з мультикультурної освіти з різних країн у різні роки: Ch. Sleeter та C. Grant (1987) зазначають: «Ясно, що термін «мультикультурна освіта» означає різні речі для різних людей. Єдине однакове значення стосується того, що воно має бути привабливим для людей усіх кольорів шкіри».

J. Cummins (1996) зауважує, що «концепція та імплементація мультикультурної освіти атакуються з обох боків політичного спектру». Всесвітньовідомі вчені у галузі мультикультурної освіти J. Banks (1994), S. Nieto (1996) наполягають, що мультикультурна освіта має бути не тільки заради студентів з меншин.

Говорячи про мультикультурну освіту, особливо важливо розуміти та опанувати теорії мультикультуралізму та його вплив на освіту та педагогіку в цілому. Як вже було раніше зазначено, теорії мультикультуралізму були запропоновані Ch. Taylor та W. Kymlicka і стали принциповими у цьому контексті.

Неодноразово підкреслювалось, що мультикультурність – це не нова риса суспільства, якщо простежити розвиток людства, то мультикультурне різноманіття існувало із давніх часів, але саме сьогодні існують проблеми, пов'язані із цим явищем. Особливо в європейських країнах, де було оголошено про крах мультикультурної політики і звучать популістські заклики повернутись до асиміляції, тобто до ідеї плавильного котла. З приводу цього виникають конфлікти соціального та політичного характеру, тому що виникає протистояння між інтересами суспільства та інтересами індивіда. У деяких європейських країнах спостерігається зростання релігійної та етнічної нетерпимості. Напруга у суспільстві і звинувачення мігрантів у всіх соціальних бідах вказує на духовну, моральну кризу суспільства, і саме тут вбачається завдання освітян та вчених повернути суспільство до глибоких загальнолюдських цінностей та вічних ідей милосердя та справедливості, поваги до «іншого». Як свідчить історичний досвід, увесь світовий соціокультурний простір модерну детермінується впливом європейських образів та реалій індивідуального і колективного самовизначення, загостренням суспільних протиріч та пошуком соціальних компромісів, які під впливом історичних реалій усе більше набували характеру суспільного діалогу різних соціальних груп щодо виходу з кризи та віднайдіння світоглядного та етичного фундаменту для спільного європейського поступу.

Методологія дослідження мультикультуралізму тісно пов'язана із його масштабністю у житті багатьох сучасних суспільств, суттєвою трансформацією понятійного апарату феномену «мультикультуралізм» в сучасних дослідженнях, суперечливою оцінкою та тлумаченням мультикультуралізму, оголошенням про його крах із вуст впливових політиків. Але як слушно зауважила А. Абсалямова, «для мультикультуралізму недостатньо політичного та економічного підйому, потрібно моральне та духовне піднесення людини у суспільстві».

За останні роки чимало критики було висловлено на адресу мультикультуралізму як доктрини, яка пропагує сепаратизм, етноцентризм та детермінізм, а також загрозу персональній автономії та рефлексивному мисленню. У той же час аргументи на підтримку мультикультуралізму, навіть визнаючи його критику, акцентують, що мультикультуралізм треба розглядати тільки у соціоісторичному моменті.

З точки зору освітян, критичним пунктом у мультикультурній освіті є проблема навчання студентів з груп меншин. Їхній аргумент є таким, що мультикультурна освіта не вирішує проблеми учнів з меншин. З точки зору таких дослідників, як P. McLaren (1995), G. Rezai-Rashti (1995), W. Watkins (1994), мультикультурна освіта та мультикультуралізм є неефективними підходами щодо боротьби із соціальною нерівністю та не можуть сприяти розвитку індивідуального критичного та незалежного мислення, що за їхньою думкою є ключовими цілями освіти. У той же час у роботах цих фахівців критикується не ідея мультикультурної освіти, а її методи, підходи та практики.

Як було зазначено на одній із сесій UNESCO у 2009 році, мультикультурна освіта охоплює цілий спектр аспектів – мультикультурні виміри у навчальних планах, мови, соціальну інтеграцію, суспільні відносини, гармонії, культурна усвідомленість. Однак багато із цих аспектів, також як і поняття мультикультуралізму у більш загальному плані, мають бути переосмислені, якщо вони співвідносяться до складного у культурному сенсі світу в XXI столітті.

Мультикультуралізм передбачає мирне співіснування різних культур в одній країні, і представники цих культур рівні і мають однакові права на існування. Мультикультуралізм зумовлює інтеграцію культур без асиміляції, стратегії, яка себе не виправдала. Але тут, скоріше, йдеться, як зазначив Jü. Habermas, про негативний вплив «системи», яка постійно втручається у життєвий світ індивідумів: чоловіків і жінок, представників різних спільнот, груп та етносів, руйнує відносини солідарності, довіри та визнання, що ставить під загрозу демократичний соціальний порядок.



Перехід суспільства до мультикультурного стану обумовлений загальними тенденціями сучасного глобального розвитку: зростанням економічного взаємозв'язку держав, зростанням потоку трудової міграції, негативними демографічними процесами у розвинутих західних країнах, формуванням єдиного інформаційного простору, інтенсифікацією міжкультурних контактів, іманентними причинами соціокультурного генезису сучасного суспільства, його духовною кризою.

Мультикультуралізм породжує цілу низку проблем сумісного співіснування членів суспільства, які підтримують різні культурні нормативно-ціннісні системи, мають різні культурні установки. І в цьому сенсі саме освіта має підготувати громадян для подібного співіснування.

Роль мультикультурної освіти вбачається у пошуку реальних шляхів вирішення соціально-економічних проблем іммігрантів та меншин на території однієї держави, без негативної презентації іммігрантів тільки як менш кваліфікованої робочої сили, без демонізації інших релігій, зокрема ісламу, без намірів фальсифікації їхньої культури. Роль мультикультурної освіти, навпаки, у об'єктивних наукових дослідженнях компаративістського плану щодо історії культур меншин, акцентуванні на свідченнях історичної духовної єдності представників різних культур, що сприятиме розвитку толерантності та їхньому гармонійному співіснуванню.

Мультикультурна освіта як філософська концепція, з точки зору освітян, просуває цінності свободи, рівності, людської гідності, прав людини, поваги до людини. Важливість мультикультурної освіти відзначається у Загальній декларації з прав людини, прийнятій Організацією Об'єднаних Націй, у Декларації свободи США та Конституції США, а також у багатьох документах Європейського Парламенту та Європейської Комісії. Кожен із цих документів підкреслює загальну мету мультикультурної освіти – готувати молодь до життя у сучасному світі. У більшості документів підкреслюється роль саме освітніх закладів, починаючи з початкової школи у формуванні цінностей, притаманних та необхідних для демократичного суспільства. Документи вищезначених поважних інституцій стверджують цінність культурного розмаїття та запобігають фактам будь-якої дискримінації в освітніх закладах та спільнотах завдяки пропагуванню демократичних принципів соціальної справедливості.

Мультикультурна освіта – це складний педагогічний процес, який охоплює майже всі аспекти навчального та виховного процесу, політики та академічного середовища освітніх закладів будь-якого рівня. Відповідно до досліджень багатьох фахівців, впровадження мультикультурної освіти сприяє формуванню у студентів позитивного сприйняття насамперед культури та історії своєї країни, а також толерантного та поважного ставлення до культури, історії та традицій інших культур. Мультикультурна освіта готує учнів, студентів та слухачів до структурної рівності в організаціях незалежно від етнічних, національних, релігійних та інших відмінностей. Таким чином навчальні плани з мультикультурної освіти відкрито звертаються до проблематики та гострих питань расизму, сексизму, гендерної нерівності, гомофобії, нетолерантності, нетерпимості до інаковості та ксенофобії. На початку 2016 року Європейський Парламент прийняв резолюцію «The role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values»<sup>3</sup> («Роль міжкультурного діалогу, культурного різноманіття та освіти у просуванні фундаментальних цінностей ЄС»), яка вказувала на важливість навчання міжкультурному діалогу, що є ключовим інструментом в управлінні конфліктом, та розвитку почуття культурної приналежності. У резолюції було також підкреслено, що вчителі, батьки та громадські організації стають головними акторами у процесі мультикультурної освіти.

Мультикультурна освіта пропагує певні твердження стосовно того, що історія та культура студентів має бути центральною темою викладацького та навчального процесу, і той факт, що педагогіка має відбуватися у контексті, знайомому та зрозумілому учням та студентам мультикультурної аудиторії. K. Bleszynska (2008) підкреслює, що «міжкультурна освіта для двадцять першого століття має вважатись як прикладна соціальна наука, яка просуває діалог між культурами та цивілізаціями, а також підкреслює розвиток демократичних мультикультурних суспільств».

З приводу високих цілей, означених вище, мультикультурна освіта вимагає від педагогічного та адміністративного персоналу освітнього закладу бути освіченими щодо культурного розмаїття, бути мультикультурно освіченими та професійно кваліфікованими у питаннях створення мультикультурного середовища, формування громадських позицій на основі толерантності та поваги до культурних відмінностей.

---

<sup>3</sup> European Parliament. – URL: [http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005\\_EN.html](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_EN.html)

Мультикультурна освіта має пропонувати всім учням та студентам рівноправні освітні можливості, у той же час має спонукати студентів до критичного ставлення до суспільних норм та принципів, якщо вони не відповідають принципам соціальної справедливості.

Підсумовуючи, слід підкреслити, освітня політика багатьох країн світу приділяє багато уваги мультикультурній освіті з метою покращення соціальної єдності, зменшення соціального виключення, нерівності, а також розвитку людського капіталу.

### **Вплив організаційної культури закладів вищої освіти на стратегії інтернаціоналізації вищої освіти**

Незважаючи на те, що термін «інтернаціоналізація вищої освіти» став стандартною фразою в лексиконі університетів у всьому світі, інтернаціоналізація освітнього процесу є суперечливим і складним явищем, що потребує виваженого підходу, з урахуванням усіх можливих перспектив щодо конкурентоспроможності університетів на ринку освітніх послуг. Процес реформування, який пов'язаний з інтернаціоналізацією, є притаманним майже всім закладам вищої освіти у всьому світі. Цей процес теоретично підтримано всесвітньовідомими дослідниками (J. Altbach, 2007<sup>4</sup>, U. Brandenburg, 2010<sup>5</sup>, H. de Wit, 2010<sup>6</sup>, J. Knight, 2004<sup>7</sup>, J. Hudzik, 2015<sup>8</sup>, U. Teichler<sup>9</sup>, P. Scott<sup>10</sup>). На думку J. Knight (2003), «Інтернаціоналізація потребує організаційної адаптації, тобто це процес модифікацій та змін в організації або її компонентів з метою відповіді на виклики зовнішнього середовища»<sup>11</sup>.

Протягом останніх десятиліть були проаналізовані історичні умови, сучасні виклики, перспективи та наслідки інтернаціоналізації вищої освіти в різних країнах світу, уточнено понятійний апарат; висвітлено основні підходи щодо технологій інтернаціоналізації в ракурсі сучасних реформ вищої освіти; визначено зміст «інтернаціоналізації освітнього процесу» як суб'єкта та об'єкта управління, його основні інструменти та методи; проаналізовано у динаміці якісні зміни в управлінні ЗВО, вплив зовнішніх та внутрішніх факторів, що сприяють впровадженню інтернаціоналізації; визначено напрями підвищення якості освітніх послуг закладів вищої освіти з урахуванням інтеграційних процесів. Однак, при всій важливості проведених досліджень, нині в наукових колах немає одностайної думки щодо визначення наукових засад з проблем управління закладами вищої освіти за умови інтернаціоналізації освітнього процесу, саме стратегічного погляду на цей процес. Університети є складною організацією з певним набором характеристик, які мають сильний вплив на культуру цих інституцій (B. Sporn, 1996). На думку Birnbaum (1988), Kosko (1993), якщо порівнювати університети із бізнес-організаціями, то цілі ЗВО розмиті, нечіткі та важко вимірювані. Стосовно стейкхолдерів закладів вищої освіти – вони багаточисельні як внутрішні (студенти, слухачі різних програм та курсів, викладачі та адміністративний персонал). Зовнішні стейкхолдери включають місцеву спільноту, абітурієнтів, роботодавців, акредитаційні агенції тощо. Як результат, університет має складну організаційну структуру, результати діяльності якого мають довготривалу перспективу і не можуть бути очікувані в найближчій перспективі, а також не можуть бути чітко вимірні.

Тому напрями подальших наукових досліджень і особливо їхнє теоретико-методологічне обґрунтування залишаються: впровадження інноваційних організаційних форм діяльності ЗВО як засобу формування людського потенціалу, підготовки фахівця для життя і роботи у сучасному глобалізованому середовищі, формування міжкультурної особистості, що потребує уточнення напрямів діяльності та сутності стратегічного планування сучасного університету з урахуванням процесу інтернаціоналізації освітнього процесу. Викликом вищої школи сьогодні є впровадження мультикультурної освіти, що сприяє підготовці

---

<sup>4</sup> Altbach P.G. & Knight J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290-305.

<sup>5</sup> Brandenburg U. & de Wit H. The end of internationalization. In *International Higher Education*. Winter 2010. – P. 5-6. 42.

<sup>6</sup> de Wit H. Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: [http://www.nvaoo.net/page/downloads/Internationalisation\\_of\\_Higher\\_Education\\_in\\_Europe\\_DEF\\_december\\_2010](http://www.nvaoo.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010).

<sup>7</sup> Knight J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – Vol.8, no 1. – P. 5-31.

<sup>8</sup> Hudzik John K. *Comprehensive Internationalization: Institutional Pathways to Success (Internationalization in Higher Education)*. First published by Routledge, 2015. – 280 p.

<sup>9</sup> Teichler U. Internationalization of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10 (1), 2009. – P. 93-106.

<sup>10</sup> Scott P. *Massification, Internationalization and Globalization // The globalization of higher education*, ed. P. Scott Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1998. – P. 108-129.

<sup>11</sup> Knight J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, 33(fall): 2-3. Retrieved from. – URL: <http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe/issues/2003.html>.

фахівця із особливим способом мислення, заснованим на ідеях свободи, справедливості, рівності; толерантного до культурних відмінностей, з рисами, необхідними для життя в глобалізованому світі.

Згідно зі звітами європейських агенцій та інституцій з питань освіти, наприклад Виконавчої агенції з питань освіти та культури Європейської Комісії, протягом останніх років все ще спостерігається, що ідеї інтернаціоналізації є звуженими до кількох, хоча і ключових інструментів інтернаціоналізації, а саме: академічної мобільності студентів, викладачів і адміністративного персоналу, інтернаціоналізації та вдосконалення освітніх програм; пошуку та залучення грантів зовнішніх фондів для додаткового фінансування освітнього процесу, участі у міжнародних проектах, залучення іноземних студентів. Такий підхід є характерним для університетів Центральної, Східної Європи та пострадянських країн.

У той же час провідні дослідники зазначають, що зміст інтернаціоналізованої освіти повинен обов'язково орієнтуватися на формування міжнародної компетенції у всіх учасників освітнього процесу, тому інтернаціоналізація освітнього процесу неодмінно пов'язана із розвитком мультикультурної освіти майже в усіх країнах світу. Інтернаціоналізація вищої освіти також є одним із ключових факторів модернізації управління системою вищої освіти відповідно до вимог глобального суспільства. У зв'язку із підвищенням рівня мобільності сучасні фахівці мають бути конкурентоспроможними, незалежно від місця отримання освіти та намірів щодо подальшого здійснення трудової діяльності. Тому університети мають адаптувати свою діяльність відповідно до цілей інтернаціоналізації освітнього процесу, і на це вказують багато авторів протягом останньої чверті століття, зокрема: E. Backman (1984)<sup>12</sup>, A. Marsella (2001)<sup>13</sup>, B. Sporn (1999)<sup>14</sup>. Адаптація розглянута у цьому контексті як аспект процесу організаційних змін та інновацій, що включає відкритість та відгук на виклики, що змінюються під впливом зовнішнього середовища<sup>15</sup>. Створення стратегії дозволяє підійти до питання модернізації навчальних програм, підвищення якості підготовки кадрів, здатних діяти в міжкультурному професійному середовищі на більш професійному рівні з використанням інноваційних підходів та іноземного досвіду.

E. Schein (2010)<sup>16</sup>, W. Tierney (1988)<sup>17</sup> та B. Sporn (1996)<sup>18</sup> є експертами з теорії організаційної культури. На них зазвичай посилаються, коли мова йде про організаційну культуру та інтернаціоналізацію. E. Schein написав чисельні роботи з організаційної культури, і посилання на його монографію наведено в цьому огляді. W. Tierney (1988) вважають одним із перших, хто застосував концепцію організаційної культури з бізнес-середовища для дослідження вищої освіти. B. Sporn (1996) розробив типологію чотирьох типів університетської культури, що може бути застосована для розуміння того, як специфічно інституційна культура закладу вищої освіти відповідає на зміни. E. Schein (2010) визначив організаційну культуру як «набір мовних припущень про те яким світ є, та яким йому слід бути, як люди передають один одному ці припущення, та що обумовлює їхнє сприйняття, їхні думки, почуття, і до певної міри, їхню відкриту поведінку». W. Tierney (1988) описав організаційну культуру як «мережа важливості», яка відбувається в організаційному оточенні. B. Sporn (1996) визначив університети як «складні соціальні організації з самобутніми відмінними культурами». W. Tierney (1988) стверджував, що організаційна культура є силою, яку отримано з «цінностей, процесів та цілей, притаманних тим, хто є найбільш тісно задіяний в організацію роботи». Організаційна культура відображає думки, які поділяють, про те «як робляться речі тут», як вказано через мову, символи, ритуали, цінності, вірування та поведінку». E. Schein (2010) визначав «артефакти», «супровідні вірування та цінності» та «основні базові припущення» як три ключових рівні організаційної культури. Супровідні вірування та цінності складають цілі, цінності, прагнення, ідеологій та раціоналізації культури (E. Schein, 2010). Основними припущеннями є «несвідомі вірування та цінності, такі, що сприймаються за належне» (E. Schein, 2010). E. Schein (2010) зазначив, що в кінцевому підсумку, для того, щоб лідер міг успішно спонукати членів організації до змін, вона чи він повинні розуміти організаційну культуру. W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) відзначали, що університети є складними організаціями та мають різні варіації організаційної культури – такі, як індивідуальний, дисциплінарний та інституційний рівні.

<sup>12</sup> Backman E.L. (1984). *Approaches to International Education*, American Council on Education. New York: Macmillan Publishing.

<sup>13</sup> Marsella A.J. (2001). 'Essay: Internationalizing the Psychology Curriculum', *Psychology International* 12(2), 7-8.

<sup>14</sup> Sporn B. (1999). 'Current issues and future priorities for European higher education systems', in Altbach, P.G. and Peterson, P.M. (ed.), *Higher Education in the 21st Century: Global*.

<sup>15</sup> *Challenge and National Response*. New York: Institute of International Education, Report No. 29, p. 67-77.

<sup>16</sup> Schein E.H. (2010). *Organizational culture and leadership*. (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>17</sup> Tierney W. G. (1988). *Organizational culture in higher education: Defining the essentials*. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.

<sup>18</sup> Sporn B. (1996). *Managing university culture: An analysis of the relationship between institutional culture and management approaches*. *Higher Education*, 32, 41-61.

W. Tierney (1988) як і E. Schein (2010) припускали, що відсутність розуміння організаційної культури, яку демонструють лідери у вищій освіті, стримувала їхню здатність вести вперед свої інституції, аби ефективно зустрічати виклики, що стоять перед вищою освітою. W. Tierney (1988) вважав, що адміністратори вищої освіти могли б покращити прийняття щоденних рішень, завдяки вивченню організаційної культури. Для того, аби вивчити організаційну культуру інституцій, W. Tierney (1988) створив інструмент оцінки, який він назвав «Структура Організаційної Культури». Структура W. Tierney (1988) для розуміння організаційної культури складалась з шести концепцій: навколишнє середовище, місія, соціалізація, інформація, стратегія та лідерство. Для кожної з цих шести концепцій W. Tierney (1988) впровадив серію питань, які адміністратори могли ставити заради отримання відповідної інформації, яка б сприяла оцінюванню загальної організаційної культури. Декілька питань пов'язуються з кожною з концепцій всередині структури. Наприклад, питання, що пов'язане з ідеєю навколишнього середовища: «Як організація визначає своє середовище?»; питання, що пов'язане з концепцією місії: «Чи враховується місія як основа для прийняття рішень?»; питання, що пов'язане з концепцією лідерства: «Що організація очікує від своїх лідерів?» (W. Tierney, 1988).

B. Sporn (1996) описав організаційну культуру університетів як складну та таку, яка складається з п'яти унікальних характеристик: амбівалентні цілі; різні більшості (виборці); проблемні стандарти; автономність та свободи; екологічна вразливість. Він створив типологію, яка повинна застосовуватися як модель для розміщування університетів згідно потенціалу та орієнтації на інституційну культуру. Потенціал вказує на рівень відповідності між культурними цінностями, структурою організації та стратегічними планами. Сильна культура має високий рівень узгодженості; у слабкій культурі бракує узгодженості й вона має чисельні суперечності внутрішньої культури. B. Sporn (1996) винайшов, що зовнішньо орієнтовані культури були здатні адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі, у той час як внутрішньо орієнтовані культури не зважають на зовнішнє середовище й не сприймають необхідності до змін. Типологію, розроблену B. Sporn (1996) проілюстровано на моделі чотирьох секторів: слабкий-внутрішньо; слабкий-зовнішньо; сильний-внутрішньо; сильний-зовнішньо. B. Sporn (1996) виявив, що організаційні культури, які орієнтовані сильними-зовнішньо, були більш адаптивними до навколишніх змін та більш чутливими до управлінського лідерства, ніж слабкі, внутрішньо сфокусовані організаційні культури. W. Tierney (1988), E. Schein (2010) та B. Sporn (1996) – кожен визначив ключові компоненти для розуміння організаційної культури. W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) створили інструменти, які можна використати для розуміння організаційної культури в окремих освітніх інституціях. Праці W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) часто беруться за основу у дослідженнях організаційної культури та інтернаціоналізації вищої освіти. M. Bartell (2003)<sup>19</sup> побудував на працях W. Tierney (1988) та B. Sporn (1996) дослідження організаційної культури для розуміння процесу інтернаціоналізації в університетах. Пізніше J. Stier (2004)<sup>20</sup> запропонував три дивергентні ідеології для розуміння ставлення та припущень щодо інтернаціоналізації, яких дотримуються члени різних груп стейкхолдерів в університетах. M. Agnew та W. VanBalkom (2009)<sup>21</sup> досліджували інституційну культурну готовність ЗВО до інтернаціоналізації, представили оціночну модель. S. Burnett та J. Huisman (2010)<sup>22</sup> використали міжнародне залучення студентів для дослідження того, як університетська культура впливає на інституційні відповіді щодо інтернаціоналізації. M. Agnew (2012) використав ідеології J. Steir (2004) для оцінювання «взаємовідносин між культурою університету та ідеологією в підтримку та перешкоджанні інтернаціоналізації». Інституції, які мали організаційні культури, що були міцні та зовнішньо орієнтованими, були найбільш успішними в адаптації до ефективних змін заради інтернаціоналізації. M. Bartell (2003) визначив різноманітність розуміння щодо інтернаціоналізації в усьому діапазоні континууму від мінімалістського та статичного до складного та всеохоплюючого. M. Bartell (2003) помітив, що цей рівень варіабельності існував не тільки між різними університетами, але й у середині одної інституції, що додавало складності у розумінні організаційної культури. M. Bartell (2003) відніс цю варіацію до декількох факторів, включаючи «структуру, стратегію, поле дослідження та університетську культуру». M. Bartell (2003) визначив загальні характеристики університетської культури як «цілі ... що є нечіткими... внутрішні акціонери є чисельні й різні... конфлікт властивий у цінностях і системах віри між викладачами... та адміністраторами... докілька є... складним, таким,

<sup>19</sup> Bartell M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.

<sup>20</sup> Stier J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 84-97.

<sup>21</sup> Agnew M. & VanBalkom W.D. (2009). Internationalization of the university: Factors impacting cultural readiness for organizational change. *Intercultural Education*, 20(5), 451-462.

<sup>22</sup> Burnett S. & Huisman J. (2010). Universities' Responses to Globalisation: The influence of organisational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.

що швидко змінюється та вимагає». J. Stier (2004) посилається на те, що різниця в ідеологічних підставах, які утримуються адміністраторами й факультетами, щодо обґрунтування для інтернаціоналізації підвищило організаційний конфлікт та продемонструвало складність вірувань, які підтримують різні стейкхолдери. M. Bartell (2003) запропонував, що внутрішня складність підкреслює важливість для інституційних лідерів зрозуміти їхню організаційну культуру, щоб бути спроможними ефективно імплементувати цілі та стратегії інтернаціоналізації.

M. Bartell (2003) використав типологію B. Sporn (1996) про інституційну силу та орієнтацію, аби мати доступ до «адаптивності університетів тиску інтернаціоналізації». M. Bartell (2003) знайшов, що інституції, що мали організаційні культури, які були сильними та зовнішньо орієнтованими, були найбільше успішними в адаптації до ефективних змін заради інтернаціоналізації. J. Stier (2004) пропонував три різні ідеології заради розуміння інтернаціоналізації в університетах: ідеалізм, інструменталізм та освітянство. J. Stier (2004) оцінював «... як явні, так і приховані точки зору, осередки, цілі та стратегії» кожної ідеології. Три ідеології надали можливість бачити індивідуальне ставлення та припущення щодо інтернаціоналізації. У той час як J. Stier (2004) не обговорював організаційну культуру на першому місці, три ідеології було використано як засіб для розуміння індивідуальних ставлень та припущень, ключовий компонент визначений E. Schein (2010) в розумінні організаційної культури закладу.

Основним допущенням ідеалізму є те, що «інтернаціоналізм це добре поперед всього» (J. Stier, 2004). Ідеалізм підтримує точку зору, що інтернаціоналізм пропонує/створює соціальне добро, гарантуючи студентам з «бідного світу» доступ до знань, та дозволяючи студентам приймаючого університету збільшити своє розуміння про інші культури, цінності та ідеї (J. Stier, 2004). Інструменталізм підтримує прагматичні та економічні ставлення до інтернаціоналізації і університетські адміністрації є ключовими компонентами цієї ідеології. Інструменталізм підкреслює стратегії міжнародного рекрутингу, який сфокусовано на підтримці економіки знань (J. Stier, 2004). Освітництво (educationalism) натякає на поглиблений та більш широкий погляд на освіту... з потужним акцентуванням на цінності навчання як такого (J. Stier, 2004)<sup>23</sup>. Ідеологія освітництва розглядає інтернаціоналізацію як шлях, який можна «додати до особистого зростання та самоактуалізації членів академічної спільноти» (J. Stier, 2004). Stier J. (2004) дійшов висновку, що інтернаціоналізація в університетах виграє у разі підвищення знайомості між усіма членами академії з їх відмінностями, тобто тими, чиї думки відрізняються ... очікування, обов'язки та розуміння інтернаціоналізації. Stier J. (2004) запропонував, що ці різні та суперечливі концептуалізації інтернаціоналізації ущільнюють успішну імплементування стратегій інтернаціоналізації. M. Agnew та W. VanBalkom (2009) разом із B. Sporn (1996) типологією сили й орієнтації з трьома рівнями аналізу: мікро (індивідуальний), мецо (організаційний) та макро (зовнішні стейкхолдери) та створив модель «культурної готовності до інтернаціоналізації». Три припущення було вкладено в модель: організація, що є сприйнятливою до інтернаціоналізації, ймовірно матиме успішний процес змін; умови можуть бути створеними для посилення організаційної культури, аби бути сприйнятливим до зміни; культурна організаційна готовність до інтернаціоналізації буде підвищувати стійкість інтернаціоналізації. Модель була структурована при застосуванні «... аналізу рівня системи, організаційної теорії та покладена на культурну структуру» (M. Agnew та W. VanBalkom, 2009). Подібно M. Bartell (2003), M. Agnew та W. VanBalkom (2009) виявили, що специфічна впливовість існує всередині університетів, котрі можуть підтримати чи підірвати культурну готовність до інтернаціоналізації. M. Agnew та W. VanBalkom (2009) зробили висновок, що інституційний успіх інтернаціоналізації підвищується, коли існує упорядкованість та взаємодія між цінностями, віруваннями та ставленням індивідуальним (мікро), інституційним (мецо) та зовнішнім (макро). Те, що вони винайшли, підтримало винаходи, зроблені B. Sporn (1996) щодо інституційної сили (рівень взаємодії) та орієнтації (внутрішня/зовнішня). M. Agnew (2012) досліджував питання «Як взаємодія між університетською культурою та ідеологією підтримує чи перешкоджає інтернаціоналізації?». M. Agnew (2012) об'єднав структурну ідеологію J. Stier (2004) (ідеалізм, інструменталізм, освітництво) з моделлю M. Agnew та W. VanBalkom (2009) для дослідження трьох американських університетів з одного штату. M. Agnew (2012) задіяв три рівні аналізу: мікро (члени факультету), мецо (декани) та макро (керівництво університету). M. Agnew виявив, що три ідеології працюють одночасно та «схожі за своїми професійними ролями – викладачі, декани та вище керівництво...» (M. Agnew, 2012). Завдяки його висновкам було визначено «... суперечності в тому, як учасники думають про інтернаціоналізацію та... шляхи, за якими суперечливі ідеології одночасно діють для підтримки та для

---

<sup>23</sup> Stier J. (2004). Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: idealism, instrumentalism and educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 91-92.

перешкоджання зусиллям інтернаціоналізації» (M. Agnew, 2012). M. Agnew (2012) зробив висновок, що чисельніші шляхи, за якими інтернаціоналізацію розуміють в одному інституті, впливають на те, до якої міри члени факультету підтримають інтернаціоналізацію.

У підсумку можна зазначити, що дослідження організаційної культури у закладах вищої освіти почалося з робіт W. Tierney (1988). Майже у цей же час, наприкінці 1990-х років, починається широке дослідження інтернаціоналізації вищої освіти. Але тільки M. Bartell. (2003) вдалось представити організаційну культуру як ключовий індикатор успішної імплементації інтернаціоналізації. Проведення системного аналізу M. Agnew та W. VanBalkom (2009) організаційної культури та інтернаціоналізації надало розуміння інституційної готовності ЗВО до інтернаціоналізації. Розуміння впливу організаційної культури на інтернаціоналізацію доводить ефективність лідерства та забезпечує методи дослідження інституційної готовності щодо інтернаціоналізації освітнього процесу. Незважаючи на те, що інтернаціоналізація вищої освіти набула теоретичного обґрунтування та сформувала свій понятійний апарат, термінологію, спостерігаються певні відмінності та варіації на тему інтернаціоналізації в країнах та на інституційному рівні. Ці відмінності залежать від певних факторів, таких як академічна культура, структура (ієрархія, підпорядкованість, тип лідерства, взаємодії та координації), стратегія (місія, візія, цінності, план дій, профіль ЗВО). Стосовно галузей знань, відомо, що природничі науки, інженерія, математика, медицина тощо є інтернаціональними за своєю суттю, а от соціальні науки, педагогіка, бізнес-адміністрування мають більш національний характер.

Фактично в європейських дебатах з інтернаціоналізації вищої освіти є відмінна риса: інтернаціоналізація, як очікують, має служити миру і взаєморозумінню, збагаченню культурного життя і розвитку індивідуальності, підвищенню академічної якості, технологічним інноваціям, економічному зростанню та соціальному добробуту. Це не означає, однак, недооцінювання негативних моментів і перешкод: додаткові витрати, більш високі ризики щодо досягнення успіхів, більше зусиль потрібно для підтримки викладачів і співробітників з боку адміністрації установ, подолання непорозуміння і недовіри, шовіністичних настроїв і, – нарешті, – «відтік мізків»<sup>24</sup>.

Проведений огляд наукової літератури підтверджує міцний зв'язок між організаційною культурою та інтернаціоналізацією. Подальші дослідження мають звернутися до ролі інтернаціоналізації як «агента змін» в інститутах, де керівництво бажає використовувати інтернаціоналізацію як засіб трансформації інституційної організаційної культури. У дослідженнях підкреслюється вплив організаційної культури на інституціональний рівень, де інтернаціоналізація підвищує ефективність лідерства та забезпечує відповідну готовність ЗВО до інтернаціоналізації. Знання своєї інституційної культури дає ЗВО важливе підґрунтя для планування, розроблення та впровадження стратегій і цілей інтернаціоналізації. Проте цього може бути недостатньо, адже розвиток інтернаціоналізації потребує політики, ресурсів, інфраструктури й безперервної міцної підтримки керівництва.

---

<sup>24</sup> Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2015. – С. 38-42.

**Розділ V.**  
**Особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації**  
**для стійкого розвитку суспільства (ціннісні виміри): теоретичні основи**

**Ірина Степаненко,**  
доктор філософських наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України

**Постановка проблеми, на вирішення якої спрямовано дослідження, і методологія дослідження**

**Актуальність теми дослідження**

Однією із визначальних тенденцій розвитку вищої освіти у сучасному світі є зростання її соціального призначення. Все більше утверджується думка, що сучасні університети, як флагмани вищої освіти, разом із традиційними трьома функціями – навчання виховання, дослідження – мають виконувати ще одну – соціальну. В усіх документах і доповідях UNESCO та UN, присвячених освіті, постійно наголошується, що вона має бути не тільки «пропуском» на ринок праці, а має формувати стійке майбутнє і кращий світ, тобто по суті слугувати стійкому<sup>1</sup> розвитку людської цивілізації і окремих суспільств, які її утворюють.

Для комплексної та інтегративної реалізації усіх цих функцій (місій) сучасна вища освіта має подолати наявну в ній фрагментацію – фрагментацію «результатів знань при втраті перспективи щодо взаємозв'язків і взаємозалежностей моделі і теорії»<sup>2</sup>, оскільки «коли теорія не релевантна соціальній реальності, або модель помилково приймають за реальність, отримана освіта створює робочу силу і громадянськість, які засновані на вивченні книг, але не підходять для реального світу»<sup>3</sup>.

Перед обличчям загострення і поглиблення глобальних проблем, що загрожують самому існуванню людства у майбутньому, розвиток сучасної цивілізації все більше детермінується не минулим, а саме викликами майбутнього щодо продовження життя прийдешніх поколінь людей. За таких умов освіта, насамперед вища, також має орієнтуватися на майбутнє. Комплексні завдання освіти для майбутнього були сформульовані в останній доповіді The Club of Rome<sup>4</sup> «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet». Тут, по суті, пропонується своєрідний маніфест «освіти для майбутнього». Наведемо його основні положення: «Освітні цілі потребують фундаментального перетворення – від навчання запам'ятовування і розуміння – до навчитися мислити по-новому, системно. Реальне завдання – розвивати у всьому здатність студентів до вирішення проблем, а також критичне, незалежне і оригінальне мислення. Освіти, орієнтованої виключно на розум, вже недостатньо. Радикальна переорієнтація змісту освіти і педагогіки повинна включати передавання знань, отриманих з минулого досвіду, а також прагнути до розширення видів знань, навичок і можливостей, які будуть необхідні, щоб адаптуватися і творчо реагувати на майбутнє, яке поки неможливо передбачити. Якщо освіта – це контракт між суспільством і майбутнім, то зараз потрібен новий контракт, контракт, який більше не призначений для підготовки молоді до майбутнього, яке значною мірою є копією минулого. Завдання освіти сьогодні – створити умови, які дозволять молоді розвивати те, що World Social Science Report (WSSR)<sup>5</sup> відносить до майбутньої грамотності (futures literacy) – здатність протистояти складнощам і невизначеності для того, щоб динамічно брати участь у будь-якому прийдешньому майбутньому»<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> В авторській частині тексту ми будемо вживати поняття «стійкий розвиток», яке, на нашу думку, більше відповідає сенсу англomовного терміну «sustainable development» (більш докладно нашу позицію буде роз'яснено далі). У назві документів буде вживатися термін «сталий розвиток», що відповідає офіційному перекладу їх назви.

<sup>2</sup> von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — Тут і далі дається авторський переклад документу.

<sup>3</sup> von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018.

<sup>4</sup> The Club of Rome. — URL.: <https://www.clubofrome.org/>

<sup>5</sup> ISSC and UNESCO (2013), World Social Science Report 2013, Changing Global Environments, OECD Publishing and UNESCO Publishing, Paris. — URL: [unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf).

<sup>6</sup> von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018 — P. 196-197.

На думку авторів доповіді, освіта для майбутнього повинна мати такі характеристики: бути активною і спільною (collaborative), заснованою на згуртованості (connectivity), бути заснованою на цінностях, бути більш сфокусованою на стійкості (sustainability), сприяти комплексному мисленню (an integrated way of thinking), сприяти плюралізму в змісті<sup>7</sup>.

На нашу думку, в усіх наведених характеристиках «освіти майбутнього» наявні увага до особистості і ціннісні виміри. Це дозволяє стверджувати, що для «освіти майбутнього» затребуваними є особистісний і ціннісний підходи. До того ж вони є затребуваними не як відокремлені один від одного, а як інтегровані один з одним. Причому в цій інтеграції ціннісний підхід є провідним, оскільки він визначає, яку саме особистість, які саме особистісні якості й особистісні світоглядні орієнтації мають бути сформовані і розвинуті у процесі освіти. Як зазначається у доповіді «Come On!», «Цінності є квінтесенцією людської мудрості, придбані століттями. І в новій системі, яка розвивається, вони повинні втілювати основоположні принципи стійкого досягнення результатів, індивідуальні або соціальні. Це має бути навіть більше, ніж надихаючі ідеали, що надають енергію, необхідну для реалізації людських сподівань. Цінності є формою знання і потужним фактором еволюції людини. Це психологічні навички, які мають глибоке практичне значення. Освіта має ґрунтуватися на цінностях, стійкості і загальному благополуччі для всіх. Рух у напрямку прищеплення стійких цінностей буде рівнозначним зміні парадигми в системі цінностей нашого нинішнього суспільства. Він буде вважати своєю метою більше підвищення добробуту людей і природних систем, від яких вони залежать, ніж оцінку для більшого виробництва і споживання. Свідомий акцент буде зроблений на цінностях, які дійсно універсальні, а також на повазі до культурних відмінностей. На низовому рівні рух до стійкості може ґрунтуватися на глибоких місцевих цінностях. Цінності можуть створювати трансформаційне лідерство, лідерство в думці, яке веде до дії»<sup>8</sup>.

Отже, ціннісний підхід у вищій освіті є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації. Від освіти, її ціннісних засад і реалізації її ціннісного потенціалу залежить стійкий розвиток суспільства. Ми цілком поділяємо думку І. Бокової, що «Технологічних, фінансових чи економічних рішень недостатньо. Цінності, переконання і поведінка є суттєвими підставами для досягнення більшої стійкості. Саме тому гуманітарні науки є такими важливими, зокрема соціальні науки, щоб допомогти нам представити досягнення більш стійкого майбутнього»<sup>9</sup>.

Проекти модернізації вищої освіти в умовах глобалізації і підсилення конфліктогенності, особливо в країнах перехідного типу, таких, як Україна, мають розроблятися на визначених ціннісних засадах, серед яких пріоритетне значення мають цінності гуманізму і людиноцентризму. Це і передбачає поєднання особистісного та ціннісного підходів у єдиний стратегічний орієнтир розвитку вищої освіти.

На рівні соціуму затребуваність ціннісного підходу у вищій освіті визначається тим, що кожне суспільство повинно бути зв'язано між собою спільними цінностями, так щоб його члени знали, чого очікувати один від одного, і мали деякі загальні принципи, які дозволяли б вирішувати розбіжності, не вдаючись до насильства. Тому формування здатності продукувати спільні цінності має бути одним із головних завдань застосування ціннісного підходу у вищій освіті. Ціннісна освіта має бути пріоритетно спрямована на зміцнення міжкультурного взаєморозуміння, соціальної згуртованості та соціальної інтеграції.

На індивідуальному рівні ціннісний підхід в освіті є затребуваним, оскільки саме ціннісні орієнтири є визначальними для особистісного зростання і самореалізації, ціннісні орієнтації входять до складу компетентностей, які має здобути майбутній фахівець. Здатність орієнтуватися у світі цінностей і здійснювати свідомий, продуктивний і відповідальний вибір між ними є особливо важливою в умовах ціннісного плюралізму, дифузії та інфляції універсальних цінностей в інформаційному суспільстві, яке є перенасиченим різними ціннісними пропозиціями. Цінності являють собою різні, навіть протилежні, комбінації, тому ціннісна освіта не може бути простою трансляцією цінностей, а передбачає формування в особистості спроможності здійснювати продуктивний і свідомий вибір серед конкуруючих цінностей для того, щоб приймати відповідальні і виважені рішення щодо нашого колективного та індивідуального життя і майбутнього.

Як наголошується у Проекті Стратегії сталого розвитку для України до 2030 року, «Освіта є однією з передумов досягнення сталого розвитку і найважливішим інструментом ефективного управління та

---

<sup>7</sup> von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — P. 197-199.

<sup>8</sup> von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — P. 198.

<sup>9</sup> ISSC and UNESCO (2013), World Social Science Report 2013, Changing Global Environments, OECD Publishing and UNESCO Publishing, Paris. — P. 4. — URL: [unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224677e.pdf)



обґрунтованого прийняття рішень. Тому питання сталого розвитку необхідно інтегрувати в систему професійної освіти державних службовців і освітян і забезпечити інтеграцію питань сталого розвитку в систему дошкільної, шкільної, середньої та вищої освіти»<sup>10</sup>. На нашу думку, визначення стратегічних пріоритетів, принципів і освітніх технологій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства дозволить підвищити аксіологічну ефективність освіти і її соціальну роль, підвищити аксіологічну компетентність молодого покоління і через це сприяти стійкому розвитку українського суспільства, підвищенню безпеки і обороноздатності української держави. Стратегія ціннісної освіти для стійкого розвитку має бути використана у процесі реформування української системи освіти, інтернаціоналізації вищої освіти на аксіологічних засадах відповідно до «Порядку денного 2030». Цей документ заслуговує на особливу увагу.

Проблема особистісно орієнтованої ціннісної освіти для стійкого розвитку набула пріоритетного значення після прийняття у 2015 році програмного документу UN «Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development» («Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030», далі «Порядок денний 2030»)<sup>11</sup>, де запропоновано нову, цілісну і всеохоплюючу концепцію стійкого розвитку, що включає 17 цілей і 169 завдань. Очікується, що ці комплексні, далекосяжні та людиноцентровані цілі і завдання будуть включені у порядок денний усіх націй і народів та усіх сегментів суспільства: «Це порядок денний безпрецедентного масштабу і значущості. Він визнається всіма країнами і застосовний до всіх з урахуванням різних національних реалій, можливостей і рівнів розвитку і з врахуванням національних стратегій і пріоритетів. Ці універсальні цілі і завдання, які охоплюють весь світ, як розвинені країни, так і країни, що розвиваються. Вони є комплексними і неподільними і забезпечують баланс між трьома аспектами стійкого розвитку»<sup>12</sup>.

Україна приєдналася до «Порядку денного 2030». Але імплементація стратегії стійкого розвитку в суспільне життя України йде ще недостатньо інтенсивно та ефективно. Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»<sup>13</sup> було затверджено Указом Президента України у 2014 році ще до прийняття «Порядку денного 2030». У документі були визначені мета, вектори руху, дорожня карта, першочергові пріоритети, стратегічні засоби і нормативно правове забезпечення реалізації Стратегії. Мета у Стратегії була поставлена дуже амбітна – «впровадження в Україні європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі»<sup>14</sup>. Зараз, у 2018 році стає зрозумілим, що поставлена мета у 2020 році навряд чи буде досягнута. Але визначені у документі вектори розвитку і до сьогодні зберігають своє керівне значення і постають як актуальні завдання держави. До них належать<sup>15</sup>:

«вектор розвитку – це забезпечення сталого розвитку держави, проведення структурних реформ та, як наслідок, підвищення стандартів життя. Україна має стати державою з сильною економікою та з передовими інноваціями. Для цього, передусім, необхідно відновити макроекономічну стабільність, забезпечити стійке зростання економіки екологічно невиснажливим способом, створити сприятливі умови для ведення господарської діяльності та прозору податкову систему;

вектор безпеки – це забезпечення гарантій безпеки держави, бізнесу та громадян, захищеності інвестицій і приватної власності. Україна має стати державою, що здатна захистити свої кордони та забезпечити мир не тільки на своїй території, а й у європейському регіоні. Визначальною основою безпеки має також стати забезпечення чесного і неупередженого правосуддя, невідкладне проведення очищення влади на всіх рівнях та забезпечення впровадження ефективних механізмів протидії корупції. Особливу увагу потрібно приділити безпеці життя та здоров'я людини, що неможливо без ефективної медицини, захищеності соціально вразливих верств населення, безпечного стану довкілля і доступу до якісної питної води, безпечних харчових продуктів та промислових товарів;

вектор відповідальності – це забезпечення гарантій, що кожен громадянин, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак, матиме доступ до високоякісної освіти,

---

<sup>10</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 22-23. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

<sup>11</sup> Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

<sup>12</sup> Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

<sup>13</sup> Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: [zakon.rada.gov.ua/go/5/2015](http://zakon.rada.gov.ua/go/5/2015).

<sup>14</sup> Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: [zakon.rada.gov.ua/go/5/2015](http://zakon.rada.gov.ua/go/5/2015).

<sup>15</sup> Указ Президента України. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» – URL: [zakon.rada.gov.ua/go/5/2015](http://zakon.rada.gov.ua/go/5/2015).

системи охорони здоров'я та інших послуг в державному та приватному секторах. Територіальні громади самостійно вирішуватимуть питання місцевого значення, свого добробуту і нестимуть відповідальність за розвиток всієї країни;

вектор гордості – це забезпечення взаємної поваги та толерантності в суспільстві, гордості за власну державу, її історію, культуру, науку, спорт. Україна повинна зайняти гідне місце серед провідних держав світу, створити належні умови життя і праці для виховання власних талантів, а також залучення найкращих світових спеціалістів різних галузей».

У 2017 році був розроблений Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030, основою для якого «стали 17 глобальних Цілей сталого розвитку на період до 2030 року, Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» та Оновлена стратегія сталого розвитку ЄС. [...] Стратегія встановлює цілісну систему стратегічних та операційних цілей переходу до інтегрованого економічного, соціального та екологічного розвитку країни до 2030 року»<sup>16</sup>. Метою Стратегії визнано «забезпечення високого рівня та якості життя населення України, створення сприятливих умов для діяльності нинішнього та майбутніх поколінь та припинення деградації природних екосистем шляхом впровадження нової моделі економічного зростання, що базується на засадах сталого розвитку. Досягнення цієї мети відповідає світоглядним цінностям і культурним традиціям українського народу та міжнародним зобов'язанням України»<sup>17</sup>. Важливо, що серед інструментів реалізації Стратегії чільне місце у документі займають освітні і просвітницькі. Тут зазначається: «Збалансоване суспільство є суспільством знань. Для розв'язання численних проблем розвитку будуть потрібні нові знання, уміння та компетентності, необхідні для глибокого розуміння складних проблем і вирішення взаємопов'язаних питань суспільного життя. Необхідно залучати вищі навчальні заклади та інститути НАН України, інші науково-дослідні та інформаційно-аналітичні центри до вивчення та обґрунтування шляхів розв'язання регіональних екологічних, соціальних та економічних проблем.

Необхідно сприяти імплементації Стратегії ЄЕК UN освіти для сталого розвитку в систему освіти України шляхом запровадження в Стандарти освіти всіх рівнів і спеціальностей загальних компетентностей з розуміння проблематики переходу суспільства до сталого розвитку. Університети та інші навчальні заклади повинні забезпечувати підготовку кваліфікованих фахівців з необхідними компетентностями для розробки і використання новітніх технологій, які забезпечують перехід суспільства до сталого розвитку»<sup>18</sup>. Але тут варто наголосити, що освіта для стійкого розвитку має бути не просто відповідним чином профільована і зорієнтована на формування відповідних професійних компетентностей. Вона має бути пронизана новим ціннісним дискурсом стійкості. Пояснимо цю думку більш докладно.

Ціннісний дискурс в освіті має свої пріоритети, ритми, напругу, канали та напрями реалізації, які визначаються вимогами і викликами цивілізаційного розвитку, запитам мирного співбуття, особистісними потребами у гідному житті й самореалізації. Тому на кожному новому етапі суспільного і цивілізаційного розвитку ціннісна освіта потребує переосмислення і реконцептуалізації. У світлі «Порядку денного 2030», який, по суті, задає *нову світоглядну парадигму*, яка є «політичною та практичною моделлю такого розвитку всіх країн світу, який задовольняє потреби нинішнього покоління без шкоди для можливості майбутніх поколінь задовольняти свої власні потреби»<sup>19</sup> така реконцептуалізація стає необхідною. Оскільки «перехід до сталого розвитку – це процес зміни ціннісних орієнтацій багатьох людей. Визнаними міжнародними фундаментальними цінностями розвитку є свобода, рівність, солідарність, толерантність, повага до природи, спільна відповідальність»<sup>20</sup>, то саме ці цінності мають бути насамперед актуалізовані у вищій освіті для стійкого розвитку. Крім того, мають бути враховані і національні цінності. Національні цілі стійкого розвитку України «базуються на політичних, економічних, соціальних, екологічних, моральних і культурних цінностях, властивих українському суспільству. Вони визначають спрямованість стратегії на турботу про спільне благо та

---

<sup>16</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 3. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

<sup>17</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 3. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf)

<sup>18</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 22. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

<sup>19</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

<sup>20</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

захист національних інтересів України»<sup>21</sup>. Українське суспільство переживає зараз надзвичайно драматичний етап системного реформування суспільства. Водночас, «кардинальні зміни, пов'язані з Революцією гідності та курсом на євроінтеграцію, обумовлюють можливість побудувати нову Україну на принципах сталого розвитку, верховенства права, захисту прав людини, демократії, солідарності, належного врядування. У 2030 році Україна вбачається країною, в якій заліковані рани, спричинені воєнними діями на сході України, і яка розвивається за принципами сталого розвитку»<sup>22</sup>. Але для досягнення бажаного стану надзвичайно важливо правильно визначити стратегічні пріоритети і принципи ціннісної складової освіти для стійкого розвитку і послідовно й адекватно втілити їх у життя.

Утім підсилена увага до ціннісних вимірів особистісно орієнтованої вищої освіти для стійкого розвитку суспільства значно перевищує рівень філософського обґрунтування її концептуальних засад, принципів, змістовних складових і механізмів впровадження в освітню практику. Навіть саме поняття «ціннісна освіта» залишається у вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі недостатньо розробленим і розпливчати, затребуваним є також розроблення нового теоретико-методологічного підходу, який дозволив би інтегрувати у ціннісній освіті особистісну, соціетальну та цивілізаційну орієнтації, глобальну, європейську і національну перспективи, пов'язати ціннісну освіту із цілями і завданнями стійкого розвитку суспільства і підсилення обороноздатності української держави. Усе зазначене посилює актуальність пропонованого дослідження. Особливо це стосується філософського обґрунтування стратегічних напрямів розвитку особистісно орієнтованої ціннісної освіти в Україні на засадах імплементації світового і європейського досвіду у цій царині і врахування власних національних інтересів, насамперед тих, які пов'язані із забезпеченням безпеки і встановлення миру у країні. Вивчення досвіду різних країн щодо розроблення і впровадження особистісно орієнтованих стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства дозволить визначити і філософськи обґрунтувати релевантні потребам стійкого розвитку українського суспільства стратегічні пріоритети і принципи реформування вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації. Причому саму імплементацію такого досвіду в систему вищої освіти України можна вважати одним із напрямів та інструментів її інтернаціоналізації.

Отже особистісно орієнтована ціннісна освіта є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації, узагальненні у «Порядку денному 2030». Але у світлі нових викликів, вимог і можливостей, що висуває сучасна цивілізація людині і суспільству, ціннісна освіта потребує суттєвої філософської рецепції і реконцептуалізації. Затребуваними для вирішення цих завдань стають міждисциплінарні підходи, які дозволили б інтегрувати теоретичні здобутки філософії, наук про освіту, соціальних і соціологічних досліджень, освітньої політики, теорій стратегічного планування і менеджменту тощо.

*Об'єктом дослідження* є особистісно орієнтовані стратегії вищої освіти для стійкого розвитку. *Предмет дослідження* – ціннісні виміри особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та можливості імплементації світового і європейського досвіду ціннісної освіти в українську освітню практику.

*Мета дослідження* полягає у визначенні теоретичних основ особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та теоретичних основ їх ціннісних вимірів.

*Основні завдання дослідження:*

1. Розкрити основні складові «Порядку денного 2030» як нової світоглядної парадигми і обґрунтувати її затребуваність на цивілізаційному, національному і особистісному рівнях.
2. Виявити і філософськи обґрунтувати ціннісні засади нової концепції стійкого розвитку, представленої у «Порядку денному 2030».
3. Здійснити філософське обґрунтування цінностей і ціннісних засад сучасної вищої освіти для стійкого розвитку у світлі вимог «Порядку денного 2030».
4. Розкрити теоретико-методологічний потенціал критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму для особистісно орієнтованої вищої освіти для стійкого розвитку.

---

<sup>21</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

<sup>22</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року (проект). – С. 6. – URL: [www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP\\_Strategy\\_v06-optimized.pdf](http://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/.../UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf).

5. Розкрити взаємозв'язок універсальних (загальнолюдських), європейських і національних (українських) вимірів у вищій освіті для стійкого розвитку.

6. Проаналізувати міжнародний досвід впровадження вищої освіти для стійкого розвитку, приділивши увагу новій концепції Стійкого розвитку як теоретичній основі особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти і основним підходам і складовим вищої освіти для стійкого розвитку.

*Методологічні основи дослідження.* Дослідження буде виконуватись у теоретичній площині філософії освіти із застосуванням інтердисциплінарних синтезів та інтервальної методології взаємодоповнення різних концептуальних підходів. Синтезуючим методологічним інструментом тут будуть методи аксіологічної редукції та інтерпретації, метод дименціонального аналізу, а також методологічна настанова феноменології розглядати досліджувані об'єкти у горизонті життєвого світу людини.

Для виконання завдань дослідження планується використання методів інтегративного і компаративного аналізу ціннісної освіти у контексті холістичної концепції стійкого розвитку, а також класичні методи системного і комплексного підходів, контекстуального аналізу, теоретичного моделювання, концептуалізації, аксіологічної редукції та аксіологічної інтерпретації. Методологічно заплановані напрями дослідження базуються на побудованих протягом останніх десятиліть теоріях критичної педагогіки, соціального і педагогічного конструктивізму, діалогічної філософії, трансцендентальної прагматики.

Ефективність запланованої методології дослідження підтверджується світовими тенденціями пріоритетності міждисциплінарних досліджень складних системних об'єктів, до яких належить і освіта, і відповідає холістичному характерові нової концепції стійкого розвитку.

Враховуючи важливість для нашого дослідження основних положень і методологічних настанов критичної педагогіки і педагогічного конструктивізму, а також їх недостатню залученість у вітчизняну педагогічну теорію і практику, розглянемо їх більш докладно.

#### **Методологічний потенціал критичної педагогіки для розроблення і впровадження особистісного підходу у вищій освіті для стійкого розвитку**

Критична педагогіка є потужним і впливовим напрямом сучасної філософії освіти. Вона заявила про себе наприкінці 60-х років XX ст. і набула поширення наприкінці 70-х – початку 80-х років XX ст., причому не тільки як філософсько-освітня течія, а і як соціальний рух, оскільки її представники розглядають освіту як політичний акт, відмовляючись від нейтралітету знань і не відділяючи питання викладання і навчання від питань соціальної справедливості та демократії. Метою критичної педагогіки є звільнення від гноблення через пробудження критичної свідомості. Усі ці настанови критичної педагогіки цілком відповідають меті і завданням вищої освіти для стійкого розвитку і мають стати для неї важливим теоретико-методологічним підґрунтям.

Ідеї критичної педагогіки набули визнання у США, країнах Латинської Америки, Африки, Європи, а також в Україні. Головні зусилля представників цього напрямку спрямовані на викриття і подолання дискримінаційних умов у закладах освіти, що створюються через легітимацію та розповсюдження цінностей та знань домінуючої ринкової культури і ринково орієнтованої моделі освіти. Критична педагогіка має потужний реформаційний потенціал і прагне оновити освіту відповідно до вимог демократичного суспільства і стрімких змін, що відбуваються у сучасному світі, а також надати їй соціально-орієнтований характер, розглядаючи зміну освіти одночасно як питання педагогічне і політичне. Ці прагнення повною мірою вписуються у 4 ціль «Порядку денного 2030» – забезпечити всеохоплюючу і справедливу якісну освіту і заохочувати створювати можливості навчання протягом усього життя для всіх.

Популярність критичної педагогіки наприкінці XX ст. – початку XXI ст. зумовлюється насамперед тим, що вона привертає посилену увагу до проблем емансипації особистості та соціуму і, тим самим, прагне протистояти тенденціям дегуманізації освіти і суспільства.

Засновником і одним із найбільш видатних представників критичної педагогіки є Р. Freire. Його ідеї вплинули на розбудову систем освіти і національно-визвольні рухи у постколоніальних країнах Латинської Америки і Африки, а згодом набули визнання як універсальні для організації освіти на засадах демократії, справедливості, рівності та гуманізму. Свідченням такого визнання є чисельні міжнародні премії, які Р. Freire отримав за свою педагогічну і наукову діяльність, зокрема The UNESCO Prize for Peace Education (1986). Р. Freire був почесним професором багатьох університетів Європи і Північної Америки. Р. Freire є автором більше, ніж 20 книг. Його праці видано великими тиражами і перекладено майже всіма європейськими мовами, зокрема українською.

Назви основних праць Р. Freire практично виражають програмний зміст його філософсько-освітньої концепції: «Педагогіка пригноблених» (1968), «Культурна акція за свободу» (1970), «Освіта для критичної свідомості» (1973), «Освіта, як практика свободи» (1976), «Політика освіти: культура, влада і звільнення» (1985), «Педагогіка надії» (1994), «Педагогіка серця» (1997), «Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність» (1998), «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто насмілиться викладати» (1998) та інші.

Свою філософсько-освітню концепцію Р. Freire розробив, творчо переосмисливши і розвинувши ідеї G. Hegel, K. Marx, A. Gramsci, H. Marcuse, J.-P. Sartre, E. Fromm, християнства та інші.

У своїх перших працях М. Foucault зосереджує увагу на критиці «банківської освіти» як накопичувальної, обмежувальної, авторитарної і монологічної і протиставляє їй освіту, що звільнює, таку, що конструє знання, діалогічну і побудовану на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя і учня, які разом навчаються і збагачують один одного. Оскільки ця критика має для реформування української вищої освіти ключове значення<sup>23</sup>, розглянемо її основні положення більш докладно.

У другій главі своєї праці «Освіта як практика звільнення» Р. Freire наводить розгорнуту критику «банківської» моделі освіти, у якій відносини між учителем і учнем є наративними, тобто оповідальними<sup>24</sup>:

- Ці відносини передбачають наявність суб'єкта, який розповідає (вчителя), і терплячого, слухаючого об'єкта (учня).

- Зміст, чи то оцінки або емпіричні характеристики реальності, у процесі такого оповідання стає млявим і закам'янілим. Учитель розповідає про реальність так, якщо б вона була нерухомою, статичною, що складається з окремих частин і передбачуваною. Або ж він викладає тему, абсолютно не враховуючи реального досвіду учня.

- Завдання вчителя полягає в тому, щоб наповнити учнів змістом свого оповідання – змістом, який не пов'язаний з реальністю і далекий від усього того, що є для учня рідним і знайомим і тому може відкрити йому сенс.

- Наративне навчання (з викладачем-оповідачем) веде до того, що учні механічно запам'ятовують розказане. Це перетворює їх у контейнери, ємності для зберігання, що наповнює викладач. Чим більше він наповнить цей контейнер, тим кращий він учитель. Чим більш лагідно контейнери дозволять себе наповнювати, тим вони кращі учні.

- Освіта перетворюється в акт розміщення інформаційних вкладів, у процесі якого учні являють собою сховища, депозитарії, а викладачі відіграють роль вкладників, депозиторів. Замість спілкування викладач видає повідомлення, здійснює внесок (подібно вкладу у банк), який учень терпляче сприймає, запам'ятовує і відтворює. І ось перед нами «банківська», або обмежуюча концепція освіти, у якій все, що учням дозволяється, – це приймати, розкладати по полицях і зберігати вклади. Правда, у них є можливість стати колекціонерами або каталогізаторами речей, які вони зберігають.

- У цій неправильній системі людина сама виявляється виключеною з-за того, що в ній немає ні творчості, ні можливостей для перетворення, ні справжнього знання, тому що у відриві від пізнання і у відриві від практики люди не можуть бути дійсно людьми.

- Знання з'являється тільки як результат все нових і нових відкриттів, яких люди домагаються, досліджуючи світ без утоми, нетерпляче, натхненні надією, невідривно від світу та від інших собі подібних. При «банківському» підході до освіти знання є подарунком, яким ті, хто вважає себе здатними знати, обдаровують тих, кого вони вважають такими, хто не знає нічого.

- Приписування абсолютного невігластва іншим є характеристикою ідеології гноблення, зводить нанівець дослідницький характер освіти і пізнання. Викладач неминуче позиціонує себе щодо учнів як їх противник, заявляючи, що учні абсолютно неосвічені, адже він тим самим виправдовує своє власне існування. Учні, відчужені від знання, подібно відчуженим від свободи рабам з діалектики Гегеля, сприймають своє невігластво як виправдання існування вчителя, але на відміну від згаданих рабів, вони ніколи не доходять до розуміння того, що теж навчають вчителів.

- Освіта має починатися з розв'язання протиріччя між вчителем і учнем, з поєднання протилежних полюсів таким чином, що обидва одночасно є і вчителем, і учнем.

---

<sup>23</sup> Українська вища освіта ще значною мірою зберігає «банківський» характер, а принципи «банківської» освіти суперечать вимог освіти для стійкого розвитку.

<sup>24</sup> Фрейре Пауло. Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

- «Банківська» концепція освіти розглядає людину як керовану і здатну адаптуватися істоту. Чим більше учні займаються збиранням переданих їм вкладів, тим менше вони розвивають в собі критичне мислення, яке могло б виникнути, якщо б вони взаємодіяли з цим світом як перетворювачі і творці. Чим глибше вони сприймають нав'язувану їм пасивну роль, тим більше вони схильні просто пристосовуватися до світу, таким, який він є, і до того фрагментарного погляду на реальність, який їм викладають.

- Здатність обмежуючої освіти мінімізувати і навіть анулювати творчі здібності учнів і заохочувати їх довірливість служить інтересам гнобителів, які зовсім не прагнуть розкрити світ або побачити його перетвореним. Гнобителі використовують свою «філантропію» для того, щоб зберегти вигідну для них ситуацію. «Гуманізм» «банківського» підходу приховує прагнення перетворити людей в автомати, що є абсолютним запереченням їх онтологічного покликання бути більш людьми.

Для подолання недоліків «банківської» моделі освіти Р. Freire висуває вимогу гуманізації освіти<sup>25</sup>:

- Якщо люди – дослідники і їх онтологічне покликання – це гуманізація, то рано чи пізно до них дійде суперечність, яка полягає в тому, що при навчанні «банківського» типу ними намагаються керувати і вони включаються в боротьбу за своє визволення.

- Але гуманіст, революційно налаштований діяч народної освіти не може чекати, поки ця можливість втілиться в реальність. З самого початку його зусилля повинні збігатися зі спробами учнів включитися в критичне мислення і бути спрямовані на пошук способів взаємного олюднення. Його зусилля мають бути пронизані глибокою вірою в людину і її творчу силу. Щоб досягти цього, йому треба побудувати партнерські стосунки з учнями.

- Ті, хто істинно віддані ідеї визволення, повинні повністю відкинути «банківську» концепцію, а замість неї прийняти концепцію людей як мислячих істот і свідомості, орієнтованої на світ.

- Вони повинні припинити вважати метою освіти «розміщення інформаційних вкладів», а замість цього запропонувати осмислення проблем людей і їх відносин з суспільством.

- Вчитель перестає бути єдиним, хто вчить, а стає одним з тих, хто навчається в процесі діалогу з учнями, а ті, в свою чергу, також вчать, навчаючись при цьому. Вони отримують загальну відповідальність за процес, у якому ростуть усі. У цьому процесі аргументи, засновані на владі, більше не мають сили; щоб функціонувати, влада має бути на боці свободи, а не проти неї. Тут ніхто більше не вчить іншого і ніхто не вчиться сам. Люди вчать один одного, опосередковані світом і об'єктами пізнання, тими самими, які у «банківському» підході до навчання присвоєні вчителем.

В основу критичної педагогіки Р. Freire поклав антропологічний принцип, відповідно до якого освіта є відтворенням у власній структурі того, хто навчається, історичного процесу, у якому і через який відбувається становлення людини. Розгортаючи свій антропологічний принцип, Р. Freire наголошує, що людина навчається тільки тоді, коли навчання набуває для неї *особистісного сенсу, що відповідає її життєвим проектам*. У викладанні це означає максимальне наближення змісту предметів і завдань до досвіду та інтересів учнів / студентів, зміну методів і форм навчання. Саме максимальне наближення освіти до життя простих людей, їхніх інтересів і потреб, організація навчального акту як «відкриття знання» може перетворити того, хто навчається, на виробника і творця знання, яким він має оволодіти.

Антропологічна перспектива відкриває присутність свідомості у кожному акті людської діяльності, у взаємовідносинах між людьми і вимагає усвідомлення світу. Виходячи з цього, людина сама має конструювати категорії мислення, які організують і змінюють світ, і має бути критичною до власного досвіду, проживання свого життя. Кожна людина, на переконання Р. Freire, має унікальне, «ексклюзивне» знання і є відповідальною за конструювання свого знання і переосмислення світу. У цій антропологічній перспективі до основних принципів свого педагогічного методу Р. Freire відносить: соціологічний аналіз, тематизацію і проблемну орієнтованість.

*Принцип соціологічного аналізу* означає вимогу вивчення соціокультурного та історичного вимірів життя учня, його конкретного життєвого світу і досвіду.

*Принцип тематизації* вимагає визначення ключових тем, ідей і слів освітнього процесу. При визначенні тем, що формують і організують освітній процес (*temas geradores*, як їх називає Р. Freire), треба дотримуватись таких критеріїв: 1) виходити із соціального контексту учня; 2) охоплювати максимально широко соціальні, культурні, політичні аспекти реальності, у яку включений учень; 3) охоплювати максимальну кількість фонем мови, що вивчається.

---

<sup>25</sup> Фрейре Пауло. Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

На особливу увагу заслуговує *принцип проблематизації* освіти. Свідоме і творче конструювання знання, відповідно до антропологічного принципу, можливо лише, якщо підійти до знання, як до проблеми. А це означає усвідомлення недостатності свого знання. У праці «Освіта як практика звільнення» Р. Freire, по суті, характеризує *проблематизуючу освіту як практику свободи і діалогу*<sup>26</sup>:

- Проблематизуюча освіта, відповідаючи суті пізнання – усвідомлення, заперечує повідомлення і втілює в собі спілкування. Вона втілює специфічну характеристику свідомості – розуміти, усвідомлювати – не тільки шляхом занурення в об'єкт, але й за допомогою внутрішньої рефлексії.

- Звільняюча освіта складається з актів пізнання, а не з передавання інформації. Це навчальна ситуація, у якій пізнаваний об'єкт (далеко не останній в акті пізнання) опосередковує процес пізнання між його дійовими особами: учителем, з одного боку, і учнями – з іншого.

- Відповідно практика проблематизуючої освіти, насамперед, вимагає вирішення суперечностей між учителем і учнем. Відносини повинні будуватися у формі діалогу, що необхідно для реалізації здатності акторів, які пізнають, взаємодіяти в процесі осягнення загального об'єкта пізнання, а інакше неможливо.

- Насправді проблематизуюча концепція освіти, що ламає вертикальні зв'язки «банківської» освіти, зможе виконувати функцію практики свободи тільки в тому випадку, якщо їй вдасться подолати вищеназвану суперечність.

- Завдяки діалогу припиняють існувати вертикальні зв'язки панування вчителя над учнем і учня над учителем, але виникають нові горизонтальні зв'язки між вчителем і учнем і навпаки.

Результатом проблематизуючої освіти має стати розвиток «*усвідомленості*» (португ. *Conscientizacao*, англ. *Conscientization*) – відкриття реальності в акті пізнання, розуміння соціальних, політичних та економічних суперечностей і формування стратегії дії проти пригноблюючих елементів дійсності. Ця настанова повною мірою відповідає кінцевій меті і основним завданням освіти для стійкого розвитку. Усвідомленість означає зустріч свідомості із самою собою в утвердженні предметного світу і подолання свідомістю власних наявних меж у світі, до якого вона належить. Відповідно до глосарію «Goldbard» 2006 року – книги Нового творчого співтовариства – «Усвідомлення являє собою безперервний процес, при якому учень рухається до критичної свідомості. Цей процес є серцем визвольної освіти... Усвідомлення це вихід за рамки ситуації, міфології, щоб досягти нових рівнів свідомості, зокрема усвідомлення гноблення, перебування «об'єктом» чужої волі, а не самостійним «суб'єктом». Процес усвідомлення передбачає виявлення суперечностей у досвіді за допомогою діалогу і стає частиною процесу зміни світу». Таким чином, усвідомленість – це критична свідомість, орієнтована на дію, на перетворення світу. У нашому випадку на перетворення світу на засадах стійкого розвитку.

Критична свідомість, на думку Р. Freire, передбачає: 1) розуміння відносин знання – влада, тобто ієрархій, що існують у суспільстві, знання про перетворюючі можливості індивідів; 2) критичні здібності, такі, як здатність «читати між рядків», критично сприймати різні події; 3) десоціалізацію, тобто критичний аналіз масової культури, опір існуючим стереотипам, консумеризму, мілітаризму; 4) самоосвіту та ініціювання змін в освіті.

Нова освіта, на думку Р. Freire, потребує і *нового вчителя*. Цілком у дусі традицій гуманістичної педагогіки він переконаний, що для того, щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно їх любити. Водночас, відповідно до вимог критичної педагогіки, викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – це визволення людей, а не їх приручення. Викладач повинен мати такі якості, як гідність, стриманість у поєднанні зі здоровим глуздом («нетерпляче терпіння» – усвідомлення того, що відбувається, здатність володіти собою), толерантність, емоційна відданість своєму покликанню, сміливість і здатність приймати рішення, радість життя та оптимізм. Особливо важливо, на думку Р. Freire, щоб викладач завжди здійснював рефлексію щодо себе як особистості й професіонала. Відповідно до настанов критичної педагогіки, яка розглядає освіту як політику, викладач має постійно запитувати себе: «Яку політику я проводжу в аудиторії? Як бути вірним своєму політичному вибору?» Оскільки освіта – це політика, зорієнтована на зміну, викладання також має бути боротьбою за свободу. Без свободи і боротьби за неї викладання, на думку Р. Freire, стає безглуздою справою.

Якщо узагальнити вищенаведені характеристики критичної педагогіки Р. Freire, то можна зробити висновок, що відповідно до його концепції, найвища мета освіти – звільнення людини від відносин пригнічення і несправедливості. Освіта, зокрема вища, має бути орієнтована на дію, на практичне

---

<sup>26</sup> Фрейре Пауло Образование как практика освобождения. – URL: <http://www.domrebenok.ru/blog/paulu-freyre-obrazovanie-kak-praktika-osvobozhdeniya/>.

перетворення соціальної реальності, давати розуміння того, як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що приведуть до соціальних змін. Для цього освіта має відмовитись від «банківської» моделі на користь лібертарної (звільняючої), де головними завданнями є формування вільного і відповідального суб'єкта (і викладача, і учня), який володіє критичним мисленням і критичною свідомістю, відкритий до нового знання і світу, здатен творчо конструювати своє знання, обізнаний із соціальними проблемами свого життєвого світу і намагається їх вирішити. Для вирішення цих завдань освіта має бути побудована за принципами діалогу, партнерства і рівноправності вчителя й учня у пізнавальному процесі, використовувати методи соціологічного аналізу, тематизації і проблематизації. Нарешті, освіта повинна бути доступною для всіх людей, незалежно від їх соціального походження.

На нашу думку, усі ці настанови критичної педагогіки мають фундаментальне значення для розроблення і запровадження особистісного і ціннісного підходів у вищу освіту для стійкого розвитку суспільства і, особливо, для їх інтеграції. Лише через партнерство і діалог, виявлення і реалізацію соціального значення і призначення освіти можливе формування вільного і відповідального суб'єкта соціальної дії і власної життєтворчості, критична інтеріоризація знань і цінностей та їх інтеграція у структуру власної особистості і життєдіяльності, а не їх абстрактне і формальне сприйняття.

Критична педагогіка, започаткована Р. Freire, продовжує розвиватися і поглиблюватися його послідовниками. Особливо тут слід відмітити Р. McLaren, який здійснив глибокий аналіз філософсько-освітньої концепції Р. Freire і доклав суттєвих зусиль для її популяризації. У 1988 році Р. McLaren разом із Р. Freire і Н. Giroux видали книгу «Педагоги як інтелектуали: на шляху до критичної педагогіки навчання». Ще один відомий продовжувач ідей Р. Freire – І. Shor, який робить наголос на соціальному змісті освіти і розглядає її як індивідуальне зростання і активний соціальний процес у співробітництві з іншими. Він розробив власну концепцію так званої «уповноваженої освіти».

У Європі ідеї критичної педагогіки розробляє І. Illich. У своїй відомій праці «Deschooling Society» (1971) (Суспільство без школи) він виступив із радикальною критикою інституціалізованої освіти за її неефективність. Як і Р. Freire, він вважав, що школа занурює учня в штучне середовище, предмети якого вирвані від реального життя і втратили, тим самим, свій сенс і значення. Ця критика є справедливою і для вищої освіти, реформування якої ще суттєво відстає від вимог і запитів сучасності. Заслугує на увагу думка І. Illich, що освіта – це виключно діяльність самої людини. Справжня освітня система має виконати три завдання. Тим, хто хоче вчитися – дати доступ до джерел інформації (у тому числі предметів інших епох). Крім того, повинна відбуватися зустріч тих людей, хто хоче поділитися своїми знаннями, і тих, хто хоче отримати їх. Нарешті, люди, які висловлюють нові ідеї, мають бути почутими і мати можливість висувати ці ідеї на обговорення суспільства. Як і інші представники критичної педагогіки, І. Illich не обмежувався критикою інституту освіти, а піддавав гострій критиці сучасне йому індустріалізоване суспільство і в деінституціалізації школи вбачав шлях до деінституціалізації суспільства. Велику увагу він також приділяв критиці так званого «прихованого навчального плану» («Hidden curriculum»), за допомогою якого освітні установи прищеплюють учням і студентам ідеологію «пасивного споживання» – некритичного сприйняття існуючого соціального порядку. На його думку, школа – це рекламне агентство, яке переконує нас, що суспільство, у якому ми живемо, це саме те, що нам треба. Бранець шкільної ідеології, людина перекладає відповідальність за саму себе на школу; це зречення призводить до свого роду інтелектуального самогубства. Таку саме настанову можна побачити і у сучасного українського студента, вихованого на ідеології отримання певної освітньої послуги за свої гроші, без прикладання особистих зусиль<sup>27</sup>.

Ще один радикальний проект критичної педагогіки розробив Н. Giroux. Він запропонував концепцію «граничної педагогіки», у якій інтегрував ідеї критичної педагогіки та ідеї постмодернізму. У 2002 році Routledge назвав Н. Giroux одним із кращих п'ятдесяти освітніх мислителів нового часу. Н. Giroux є автором більш, ніж 60 книг і 400 статей.

Гранична педагогіка, як стверджує Н. Giroux, «пов'язує поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство. Це педагогіка, яка намагається поєднати

---

<sup>27</sup> Більш докладно критику цієї позиції див.: Степаненко І.В. Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії // Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій Монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2018. – С. 10-43.



емансипаторність модернізму з постмодерністським опором»<sup>28</sup>. Вона також розкриває взаємовідносини між владою і знанням. Ключові поняття його концепції – границя і трансгресія. За визнанням Н. Giroux<sup>29</sup>:

«По-перше, категорія «границя» символізує в метафоричному і буквальному значенні те, як влада по-різному вписується в тіло, культуру, історію, простір, землю і душу. Границі виявляють уявлення про ті епістемологічні, політичні, культурні та соціальні межі, які визначають «безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від них»...

Границі порушують питання про мову історії та влади і відмінності. Категорія границі також служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми трансгресії, де створені в рамках домінування існуючі межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені.

По-друге, гранична педагогіка також наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти стають долаючими межі. Вони стають трансгресорами для пізнання іншості в її власному розумінні, для створення «помежової зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади.

По-третє, гранична педагогіка служить для того, щоб зробити видимими історично і соціально конструйовані достоїнства та обмеження тих об'єктів, які ми успадковуємо і які обумовлюють наші дискурси та соціальні відносини. Оскільки гранична педагогіка є більш масштабною, ніж політика відмінності, мова політики та етики виходить тут на перший план. Вона підкреслює політичне шляхом розглядання того, як установи, знання та соціальні відносини по-різному вписуються у владу».

В останні роки Н. Giroux виступає з гострою критикою неоліберальної моделі вищої освіти за те, що вона під впливом сил «казино-капіталізму» втратила розуміння освіти як моральної та інтелектуальної практики, відійшла від своєї соціальної і демократичної місії і зосередилась на отриманні прибутку і навчанні матеріалізованим постулатам. Ці настанови прямо виводять нас на необхідність актуалізації ціннісних вимірів у вищій освіті для стійкого розвитку суспільства. На думку Н. Giroux, «Якщо ми хочемо, щоб молоді люди розвивали в собі почуття глибокої поваги до інших, гостре відчуття соціальної відповідальності і правильне розуміння громадянської позиції, педагогіку необхідно розглядати як культурну, політичну і моральну силу, яка забезпечує знання, цінності і суспільні відносини для втілення подібних демократичних практик. У центрі цього завдання розташовується потреба позиціонування інтелектуальної практики «в якості складної мережі, що зв'язує мораль, твердість і відповідальність», яка дозволяє представникам академічних кіл бути переконливими у своїх словах, входити в суспільні сфери для того, щоб звертатися до важливих соціальних проблем і демонструвати альтернативні способи подолання розриву між вищою освітою і більш широкими шарами суспільства»<sup>30</sup>.

На противагу інструментальній моделі навчання, яка похваляється своєю політичною нейтральністю і зациклена на визначенні показників (а саме така модель стає зараз домінуючою у вітчизняній системі вищої освіти), Н. Giroux відстоює «необхідність поєднання в академічному середовищі взаємозалежних ролей критичного просвітителя й активного громадянина. Для цього необхідно знаходити способи об'єднання аудиторного навчання з важливими соціальними проблемами і здійснення сили в більш широкому суспільстві, забезпечуючи студентам можливість розглядати себе як активних діячів, які здатні закликати можновладців до відповідальності за свої дії»<sup>31</sup>.

На переконання Н. Giroux, «Вища освіта не може бути відокремлена від прийдешньої (згідно з термінологією Ж. Дєрріда) демократії, яка завжди повинна бути готова кинути виклик сама собі і до того, що їй кине виклик хтось інший, готова до висловлення критики і нескінченного вдосконалення. У межах цього проекту можливості і неможливості критичної педагогіки необхідно розуміти як навмисно насичену інформацією, цілеспрямовану політичну і моральну практику в протилежність доктринальній або інструментальній практиці (або так, що поєднує в собі обидва ці чинники)»<sup>32</sup>.

<sup>28</sup> Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 81.

<sup>29</sup> Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 81.

<sup>30</sup> Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

<sup>31</sup> Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

<sup>32</sup> Жиру Анри. Общественные мыслители против неоллиберальных университетов (перевод Ирины Прохоровой, Самара). – URL: <http://www.cirkolimp-tv.ru/articles/491/obshchestvennye-mysliteli-protiv-neoliberalnykh-universitetov>.

В Україні ідеї критичної педагогіки ще не набули належного поширення і визнання, особливо серед педагогів-практиків і тих, хто визначає освітню політику. Серед філософів освіти вони стали предметом осмислення порівняно нещодавно, з 2000-х років, коли в Україні з'явилися переклади праць представників критичної педагогіки. Серед вітчизняних дослідників можна назвати В. Гайденко, О. Дем'янчука, О. Заболотну, В. Зінченка, С. Клепка, І. Радіонову, М. Триняк та інших. В останні роки інтерес до ідей критичної педагогіки постійно зростає, але дуже важливо, щоб він не обмежувався теоретичною цариною, а призводив до відмови від «накопичувальної» і «обмежувальної» освіти на користь освіти, що розвиває творчий потенціал особистості та формує її як активного і відповідального громадянина, здатного реформувати суспільство у напрямку стійкого розвитку на засадах демократії, справедливості та рівноправ'я.

### Філософія конструктивізму і її освітні виміри

Ще одним із потужних і впливових напрямів сучасної філософії, який пропонує нові підходи у методології соціального пізнання і освітньої практики, є конструктивізм (від лат. constructio – побудова). Цей напрям зародився наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. у межах філософії науки, де було запропоновано новий епістемологічний підхід до розуміння пізнання як активної побудови суб'єктом моделі світу, а не як просте його відображення.

Поняття «конструктивізм» сьогодні вживається в науці і філософії в двох значеннях: у широкому розумінні – як позначення нової парадигми досліджень, що оформлюється у соціальних науках і має свою онтологію, епістемологію, методологію і етику, і вузькому – як назва конкретного напрямку в психології (Je. Piaget, G. Kelly) та соціології (Je. Bruner, P. Berger, T. Luckmann та інші), що є складовими цієї парадигми. Уперше саме поняття конструктивізму було використано при обговоренні проблем теорії пізнання в роботах Je. Piaget, G. Kelly в 1950-х роках. Повноправно ж воно увійшло в обіг і набуло статусу поняття, що позначає певну епістемологічну позицію, після статті P. Watzlawick у збірнику 1981 р. «Винайдена дійсність»<sup>33</sup>. У соціології суттєвий вплив на формування напрямку справила робота P. Berger і T. Luckmann «Соціальне конструювання реальності. Трактат по соціології знання» (1995 р.). У подальший розвиток напрямку зробили внесок роботи P. Bourdieu, P. Watzlawick, F. Varela, E. Glasersfeld, B. Latour, N. Luhmann, H. Maturana, U. Roth, H. Foerster, H. Fischer та ін.

Сучасний конструктивізм не є однорідним напрямом і постає як міждисциплінарний дискурс. Залежно від джерел обґрунтування виокремлюють конструктивізм соціальний, психологічний, біологічний, кібернетичний, філософський, освітній та інші. Але його різні версії об'єднує переконання, що *соціальна реальність є ніщо інше, ніж інтерпретації суб'єкта, а будь-яке знання не є простим відображенням, «калькою» реальності, а конструюється суб'єктом на основі досвіду взаємодії зі світом*. Це конструювання залежить від мотивації суб'єкта пізнання, обраних ним засобів пізнання, мови опису і т. п. У кінцевому підсумку усе це визначається культурою суспільства і особистісними особливостями суб'єкта пізнання, його «картиною світу»<sup>34</sup>. Тому філософія конструктивізму зосереджує увагу на формуючих, організуючих і структуруючих аспектах світорозуміння і самосвідомості. Головне питання конструктивізму P. Watzlawick сформулював так: *«Як ми знаємо, що те, що ми знаємо, ми знаємо?»*<sup>35</sup>. Те, як це розуміється у кожному конкретному випадку і які з цього випливають висновки, визначає вид конструктивізму.

Одним із найпотужніших різновидів конструктивізму є *соціальний конструктивізм*. Соціальний конструктивізм – це напрям у соціальних науках, що послідовно протиставляє себе есенціалізму – метафізичному вченню про те, що існують позаісторичні сутності, які визначають категоріальну структуру реальності і не залежать від свідомості людей. Соціальний конструктивізм визнає першочергову роль дискурсу (мови і способів інтерпретації світу) і взаємовідносин між людьми у конструюванні ними знання, реальності і власного «я». Його головна мета – виявлення способів, за допомогою яких соціальні суб'єкти – індивіди і групи людей – беруть участь у творенні соціальної реальності. Тому головна увага тут приділяється

<sup>33</sup> Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский. – С. 35. – URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

<sup>34</sup> Петренко В.Ф. Конструктивизм как новая парадигма в науках о человеке // Вопросы философии: научно-теоретический журнал / РАН. – Москва, 2011. – № 6. – С. 75-81.

<sup>35</sup> Dell P.F. The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism) // Family Process. – 1985. – Т. 24. – № 2. – С. 287-290.

вивченню шляхів створення людьми соціальних феноменів, які потім інституалізуються і перетворюються на традиції.

Уже Р. Berger і Т. Luckmann доводили, що будь-яке знання отримується і підтримується завдяки соціальним взаєминам. Коли люди спілкуються між собою, то вони впевнені, що їхнє сприйняття реальності схоже і діють у відповідності із цим переконанням, що тільки закріплює їх базові, повсякденні знання про дійсність. Виходячи з цього, повсякденні знання стають продуктом домовленості між людьми, своєрідними соціальними конструктами. *Соціальний конструкт – це ідея, яка сприймається як природна і очевидна тими, хто її приймає, залишаючись при цьому штучно створеним артефактом, що належить певній культурі або спільноті.* У результаті, будь-які типології, системи цінностей і соціальні утворення сприймаються людьми як частина об'єктивної реальності. При цьому людина зберігає вибірковість щодо соціальних конструктів, приймаючи одні й відкидаючи інші. У цьому сенсі і робиться висновок, що реальність перевідтворюється людьми під впливом її інтерпретації і знань про неї, тобто конструюється самим суспільством. Соціальне конструювання реальності – це динамічний процес, що йде постійно.

Соціальний конструктивізм теж має свої різновиди. Але до його загальних, базових положень можна віднести такі<sup>36</sup>:

- знання – це вибудовування,
- істина множинна,
- критерій «доброго» знання – це придатність.

Усі ці положення мають ключове значення для організації освітньої практики. Якщо знання (тут цілком правомірно додати і цінності) – це вибудовування, тобто результат наших інтерпретацій і домовленостей, то вони не можуть пропонуватися і здобуватися в освітньому процесі як вже готові істини. Їх здобуття має бути цілеспрямованим, активним і творчим процесом виявлення і вираження смислу і значення певної інформації про світ.

Якщо знання завжди «заплямовані людською суб'єктивністю» – обумовлені культурно й історично, залежать від індивідуального і колективного досвіду, від особливостей людського організму, когнітивних структур, категорій мови, наших дій і комунікації з іншими, то істина є принципово множинною, культурно-історично зумовленою, контекстуальною, ситуативною і навіть альтернативною. Альтернативність істини, за визначенням G. Kelly, полягає в тому, що завжди можливі альтернативні пояснення, теорії, конструкти, способи концептуалізації і презентації подій. Таке розуміння істини орієнтує освітній процес на забезпечення «конструктивного альтернативізму» (як його позначив G. Kelly) – розгляду різних епістемологічних позицій, вивчення різного досвіду, взаємозбагачення різних дискурсів, демократизації і соціального перетворення свідомості усіх учасників освітнього процесу. У цьому пункті соціальний конструктивізм зближується із критичної педагогікою.

На нашу думку, цінності є також своєрідними істинами буття, що визначають у ньому те, що має значущість для всіх і, тим самим, конститує необхідний горизонт загальних значень (Ch. Taylor) нашого життєвого світу на індивідуальному і колективному рівнях. Тому для особистісної інтеріоризації цінностей і формування ціннісного світогляду потрібен такий самий конструктивістський підхід.

Але визнання множинності істини (цінностей – І.С.) загострює проблему визначення її критеріїв (критеріїв загальнозначущого – І.С.). Якщо на думку представників соціального конструктивізму не існує універсальних істин (цінностей – І.С.), які є незалежними від позиції спостерігача, соціальних угод і культурно-історичного контексту, то замість поняття «істинне знання», вони пропонують вживати поняття «добре знання». Критерієм же «доброго» знання пропонується вважати «придатність». Вже Р. Berger і Т. Luckmann наголошували, що не всі альтернативні пояснення є рівноцінними, деякі з них є поганими інструментами. G. Kelly розвинув це положення і ввів поняття «діапазон придатності» – простору реального світу, на якому зазначений конструкт або теорія забезпечує зону корисних дій. По суті, тут застосовується інструментально-прагматичний підхід до визначення критерію істини, або точніше «доброго» знання (універсальних цінностей – І.С.). В освітньому процесі цей критерій можна трансформувати у питання, яке може бути універсальним при розгляді будь-якої теми: що ми виграємо, або що ми втрачаємо від нашого способу життя, який впливає з того чи іншого погляду? Або, як пропонує K. Gergen, треба замислитись над соціальною корисністю теорій,

---

<sup>36</sup> Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструктивизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский. – С. 39. – URL: <http://www.psy.msu.ru/people/ulanovsky/2009%20Ulanovsky%20Constructivism,%20%20radical%20..ctivism,%20social%20constructionism.pdf>.

що обираються, і при створюванні концепцій визначати їх конкретні соціальні цілі. Ця настанова соціального конструктивізму також повною мірою збігається із ключовою настановою критичної педагогіки.

Ще один впливовий різновид конструктивізму, у якому він отримав своє логічне завершення – це так званий *радикальний конструктивізм*. Центральне місце у ньому займає питання про те, як виникає знання спостерігача про світ, який він сприймає як свій власний світ. Згідно А. Кезіну<sup>37</sup>, основні філософські твердження радикального конструктивізму можна сформулювати у вигляді наступних тез:

*Пізнання — активний процес конструктивної діяльності суб'єкта.*

*Пізнання має адаптивне значення і націлене на пристосування і виживання.*

*Пізнання служить організації внутрішнього світу суб'єкта, а не завданням опису об'єктивної онтологічної реальності.*

*Наукове пізнання в кінцевому підсумку повинно служити практичним цілям.*

Якщо представники соціального конструктивізму розробляли переважно певну епістемологічну позицію, то представники радикального конструктивізму додали до неї онтологічний вимір. На їхню думку, узагалі не існує однакової для всіх об'єктивної і незалежної від людей реальності. Вони виходять із того, що жива система сама конструює світ, що вона сприймає, при цьому когнітивні системи як інформаційно замкнуті і самореферентні, тобто здатні до самоопису і аутопоезису<sup>38</sup>, є такими, що мають здатність до створення ладу завдяки власній активності. У аутопоезисній системі, оскільки вона є інформаційно замкнутою, уявлення про зовнішнє оточення завжди формуються на основі «внутрішніх» станів системи. А оскільки будь-який спостерігач може опинитися в ролі спостережуваного суб'єкта і цей процес зміни спостерігачів може бути фактично нескінченним, то робиться висновок, що «останнього спостерігача» не існує, як не існує і привілейованої системи спостереження, або абсолютного, об'єктивного знання про світ як такий.

Ідеї радикального конструктивізму можна знайти вже у збірці праць «Винайдена дійсність» (1981 р.) за загальною редакцією Р. Watzlawick.

Р. Watzlawick сформулював поняття *комунікативної реальності* та розкрив його таким чином:

- Реальність – продукт людського спілкування, комунікації.
- Реальність принципово множинна, існують її різні версії і варіанти.
- Множинну реальність не можна розглядати як відображення чи репрезентацію якоїсь об'єктивної реальності.

Але, власне, термін «радикальний конструктивізм» був запропонований Ernst von Glasersfeld, який став і головним виразником цього напрямку, надавши йому загальнофілософського значення<sup>39</sup>. Радикальний конструктивізм пропонує нову парадигму філософського розуміння світу: *уся реальність і судження про неї – антропогенні, антропоморфні та аксіологічні. Тобто стверджується, що не існує однакової для всіх об'єктивної і незалежної від людей реальності.*

У своїй праці «Радикальний конструктивізм і викладання» Ernst von Glasersfeld обґрунтовує такі настанови навчання<sup>40</sup>:

«1. Навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення у студентів (сократична маєвтика).

2. Для викладача недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також вміти будувати дидактичні ситуації застосовності нового знання (Віко: знати – це знати, як зробити; можна додати – і як використати).

3. Для успішного засвоєння студентами нового складного матеріалу викладач має враховувати базисні «наївні» поняття, якими попередньо володіють студенти, таким чином легше зрозуміти різницю у сприйнятті різними студентами однакового матеріалу (чи цей матеріал несуперечливо узгоджується з «базовим», чи вимагає відмови від попередньо засвоєного, адже студенти – не *tabula rasa*).

<sup>37</sup> Кезин А.В. Радикальный конструктивизм: познание в «пещере» // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. № 4. 2004. – С. 3-24.

<sup>38</sup> Ідея аутопоезису як здатності живих організмів, зокрема людини, до самовідтворення була запропонована на початку 70-х років чилійськими нейробіологами Humberto Maturana і Francisco Varela. У соціальних науках вона набула поширення завдяки працям німецького соціолога Niklas Luhmann.

<sup>39</sup> Глазерсфельд Е. фон. Вступ до радикального конструктивізму // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.

<sup>40</sup> Глазерсфельд Е. фон. Вступ до радикального конструктивізму // Філософська думка : український науково-теоретичний часопис / НАНУ, Ін-т філософії НАНУ. – Київ, 2001. – № 2. – С. 33-58.

4. Вказівка на помилку без доступної аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації навчання.

5. Слід стимулювати рефлексивне мислення, включно з найпростішими засобами: наприклад, просити описати хід думок (потреба у вербалізації процедурного знання змушує думати над самою думкою». Завершити можна, звернувшись до висновків, що робить у своїй роботі «Соціальне конструювання і педагогічна практика» представник освітнього конструктивізму К. Gergen. Він наголошує, що конструктивізм «не вимагає відмови від традиційних освітніх практик. Усі практики по-своєму конструюють світ, несуть у собі певного роду цінності і прагнуть гарантувати собі майбутнє за рахунок інших»<sup>41</sup>. На його думку, соціально-конструктивістський підхід до знання відкриває нові можливості в освіті і «веде до демократизації в обговоренні того, що покладається освітньою практикою, до локалізації навчальних планів, до руйнування дисциплінарних меж, до залучення дисциплінарних дискурсів у соціально релевантні практики, а освітніх практик – у сферу соціальних проблем, і до переходу від предметно- і дитиноцентрованих способів освіти до фокусування на відносинах, що тривають, поки вони мають практичне значення»<sup>42</sup>.

У цілому продуктивність і перспективність соціально-конструктивістського підходу до освітньої практики полягає в тому, що він запрошує різні філософсько-освітні дискурси до продовження дискусії з питань освіти, вбачаючи у цьому великий потенціал для взаємозбагачення, для демократизації освітньої практики і її соціального спрямування, що буде сприяти соціально-продуктивному перетворенню свідомості людей і через це – перетворенню самої суспільної практики.

### **Теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства**

#### **Нова концепція стійкого розвитку як теоретична основа особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти**

Відповідно до настанов критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму, освіта, зокрема вища, для того, щоб бути результативною, якісною і ефективною, має здійснюватись на засадах особистісного підходу. Саме особистісний підхід дає можливість активізувати внутрішні ресурси того, хто навчається, для конструювання знань і виявлення та розуміння їх особистого і суспільного значення. Освіта має також обов'язково включати й утримувати в собі соціальний аспект і реалізовувати своє соціальне призначення. Стійкий розвиток є головним фундаментом суспільного розвитку і на рівні окремого соціуму, і на рівні цивілізації в умовах загострення і поглиблення глобальних проблем людства. Як зазначається у преамбулі «Порядку денного 2030», «Цей порядок денний являє собою план дій в інтересах людей, планети і процвітання. Він також спрямований на зміцнення загального миру при більшій свободі. Ми визнаємо, що викорінення бідності у всіх її формах і аспектах, включаючи крайні злидні, є найбільшим глобальним завданням і необхідною умовою сталого розвитку. Усі країни і всі зацікавлені сторони, діючи в рамках спільного партнерства, здійснюватимуть цей план. Ми сповнені рішучості звільнити людство від тиранії убогості і бажаємо зцілити й убезпечити нашу планету. Ми сповнені рішучості зробити сміливі реформаторські кроки, які необхідні, щоб направити світ на більш стійкий шлях. Вступаючи на цей колективний шлях, ми обіцяємо, що ніхто не залишиться позаду. 17 Цілей у сфері стійкого розвитку та 169 завдань, які ми оголошуємо сьогодні, демонструють масштаб і амбітність цього нового універсального порядку денного. Вони прагнуть спиратися на цілі в галузі розвитку, сформульовані в Декларації тисячоліття, і завершити те, чого вони не досягли. Вони спрямовані на реалізацію прав людини для всіх людей і досягнення гендерної рівності і розширення прав і можливостей всіх жінок і дівчаток. Вони є комплексними і неподільними і забезпечують баланс між трьома аспектами стійкого розвитку: економічним, соціальним і екологічним»<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А.М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).

<sup>42</sup> Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А.М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности: Сб. / Под ред. А.А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. – 184 с. – (Университет в перспективе развития).

<sup>43</sup> Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Запропонований новий універсальний порядок денний, хоча і спирається на попередні концепції стійкого розвитку, які діяли до нього, але і суттєво відрізняється від них. Якщо у попередніх концепціях наголос робився на екологічній складовій, то новий «Порядок денний 2030» наголошує на необхідності *збалансованого* розвитку, який досягається за рахунок інтеграції економічної, соціальної і екологічної складових та збалансованості дій у досягненні поставлених цілей. Як зазначається у преамбулі «Порядку денного 2030», «Цілі і завдання будуть стимулювати дії протягом наступних п'ятнадцяти років у сферах, що мають вирішальне значення для людства і планети:

#### Люди

Ми сповнені рішучості покласти край бідності та голоду у всіх їх формах і проявах і забезпечити, щоб всі люди могли реалізувати свій потенціал в умовах гідності, рівності і здорового навколишнього середовища.

#### Планета

Ми сповнені рішучості захистити планету від деградації, у тому числі за допомогою стійкого споживання та виробництва, стійкого управління природними ресурсами та життя термінових заходів у зв'язку зі зміною клімату, з тим, щоб вона могла задовольняти потреби нинішнього і майбутніх поколінь.

#### Процвітання

Ми сповнені рішучості забезпечити, щоб всі люди могли жити в умовах процвітання і благополуччя і щоб економічний, соціальний та технічний прогрес відбувався в гармонії з природою.

#### Світ

Ми сповнені рішучості зміцнювати мирні, справедливі й інклюзивні суспільства, вільні від страху і насильства. Не може бути стійкого розвитку без миру і миру без стійкого розвитку.

#### Партнерство

Ми сповнені рішучості мобілізувати кошти, необхідні для здійснення цього порядку денного, на основі активізації глобального партнерства в інтересах стійкого розвитку, заснованого на дусі зміцнення глобальної солідарності, з приділенням особливої уваги потребам найбідніших і найвразливіших верств населення і з участю всіх країн, усіх зацікавлених сторін і всіх людей.

Взаємозв'язок і комплексний характер цілей в галузі стійкого розвитку мають вирішальне значення для забезпечення реалізації мети нового порядку денного. Якщо ми реалізуємо наші прагнення по всьому спектру порядку денного, життя всіх людей буде значно покращене, і наш світ зміниться на краще»<sup>44</sup>.

Виходячи із наведених настанов, нову програму Sustainable Development можна схарактеризувати як цілісну, комплексну, збалансовану та інтегративну, таку, яка має визначену спрямованість і реалізація якої залежить, насамперед від внутрішніх чинників та інтегративних зусиль її виконавців, що надає очікуваним змінам закономірного характеру. Тут ми вжили автентичну англomовну назву «Sustainable Development», оскільки в українському дискурсивному контексті перед нами постає проблема перекладу. В офіційних документах вживається поняття «сталий розвиток», тоді як у багатьох наукових дослідженнях такий переклад не вважається цілком адекватним. На нашу думку, більш адекватним щодо автентичного англomовного поняття мав би бути переклад «стійкий розвиток». Пояснимо свою думку більш докладно.

У цілому, слова «сталий» і «стійкий» є синонімами. Але кожне із них має власні смислові наголоси. Так, в академічному тлумачному Словнику української мови у 11 томах слово «сталий» тлумачиться, насамперед, як такий, «1. Який не змінюється, зберігає той самий склад, розмір, однакову форму, величину і т. ін.; незмінний, постійний»<sup>45</sup>. Але словосполучення «незмінний (тобто сталий) розвиток» постає як певний оксюморон. Адже відповідно до філософського розуміння, розвиток завжди є зміною – це «незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів»<sup>46</sup>.

Тлумачення, значення слова «стійкий» є значно ширшим: «1. Здатний твердо стояти, триматися, не падаючи, не коливаючись; протилежне хисткий. [...] 2. Який довго зберігає і виявляє свої властивості, не піддається руйнуванню, псуванню і т. ін. [...] 3. Для якого характерні стабільність, постійність; сталий. [...] 4. Здатний витримати зовнішній вплив, протидіяти чомусь. [...] Здатний зберігатися, існувати в несприятливих умовах (при змінах температури і т. ін.); витривалий. [...] Який не піддається сторонньому, перев. негативному, впливу (про людину). [...] 5. перен. Який виявляє наполегливість, твердість, непохитність у

<sup>44</sup> Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

<sup>45</sup> Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 640. — URL: <http://sum.in.ua/s/stalyj>.

<sup>46</sup> Философский энциклопедический словарь. – Москва: «Советская энциклопедия», 1983. – С. 561.

намірах, поглядах, вчинках, діях і т. ін.; вірний своїм переконанням; незламний. [...] Який ведеться з наполегливістю, твердістю, непохитністю»<sup>47</sup>.

Наведені смислові аспекти слова «стійкий», на нашу думку, значно краще і більш повно розкривають зміст і сенс концепції Sustainable Development і відповідають філософському сенсу поняття «розвиток». Тому в нашому дослідженні ми і живимо переклад «стійкий розвиток».

Ще одна назва, яка відповідає сенсу і змісту нової програми Sustainable Development, – це *збалансований* розвиток. Збалансованість – різних аспектів, різних потреб, різних інтересів різних людей і країн світу, зусиль усієї світової спільноти, які необхідно докласти до впровадження програми у життя, – це наскрізні ідеї усієї програми. Як наголошується у «Порядку денному 2030», «Ми віддані досягненню стійкого розвитку в його трьох вимірах – економічному, соціальному та екологічному – *збалансованим та комплексним чином* (курсив наш – І.С.). [...] Ми сповнені рішучості у період до 2030 року покінчити з убогістю і голодом у всьому світі; боротися з нерівністю всередині країн та між ними; побудувати мирні, справедливі та інклюзивні суспільства; захищати права людини і заохочувати гендерну рівність і розширення прав і можливостей жінок та дівчаток; і забезпечити міцний захист планети та її природних ресурсів. Ми також сповнені рішучості створити умови для сталого, всеосяжного і стійкого економічного зростання, загального процвітання і гідної роботи для всіх з урахуванням різних рівнів національного розвитку і потенціалу. [...] Вступаючи на цей великий колективний шлях, ми обіцяємо, що ніхто не залишиться позаду. Визнаючи, що гідність людської особистості має основне значення, ми хотіли б, щоб цілі і завдання були досягнуті для всіх країн і народів і для всіх верств суспільства»<sup>48</sup>.

Цілісний, комплексний, збалансований та інтегративний характер стійкого розвитку потребує і відповідних зусиль для його забезпечення і впровадження у життя на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному, а також, що не менш важливо, на особистісному. На особистісному рівні мають бути сформовані відповідні ціннісні орієнтації і компетентності, і у вирішенні цього завдання першість належить освіті, зокрема вищій – як тій сфері, де готуються майбутні лідери і професіонали, які й будуть приймати рішення щодо виконання «Порядку денного 2030».

### Підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку

В усіх Програмах стійкого розвитку, прийнятих UN, особлива і суттєва увага приділяється освіті. Освіта розглядається і як одна із цілей стійкого розвитку (у «Порядку денному 2030» це 4 ціль), і як засіб впровадження цих програм у життя. Наслідуючи і розвиваючи попередні підходи<sup>49</sup>, The United Nations General Assembly на своїй 57-й сесії 20 грудня 2002 року прийняла резолюцію про проголошення десятирічного періоду, що починається 1 січня 2005 року, десятиліттям освіти в інтересах стійкого розвитку (the United Nations Decade of Education for Sustainable Development, UNDESD)<sup>50</sup>. Метою UNDESD була поставлена інтеграція принципів, цінностей і практик стійкості у свідомість людей, особливо молодого покоління, а через це у їх професійну і повсякденну діяльність і життєдіяльність. Прийняття цього рішення значно інтенсифікувало процес дослідження проблем освіти для стійкого розвитку<sup>51</sup> і, що особливо важливе для нашого дослідження, сприяло інтеграції ідей і програм стійкого розвитку до вищої освіти. Значення такої інтеграції дослідники (Lozano, 2006<sup>52</sup>, Læssøe et.al.<sup>53</sup>; Wals, 2009<sup>54</sup>) вбачають у тому, що освіта для стійкого

<sup>47</sup> Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 710. — URL: <http://sum.in.ua/s/stijkyj>.

<sup>48</sup> Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. 2015 – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

<sup>49</sup> See: 1/ Report of the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3 – 14 June 1992 (United Nations publication, Sales No. E.93.I.8 and corrigenda), vol. I: Resolutions adopted by the Conference, resolution 1, annex II.

2/ See Report of the World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 26 August – 4 September 2002 (United Nations publication, Sales No. E.03.II.A.1 and corrigendum), chap. I, resolution 2, annex.

3/ See United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26 – 28 April 2000 (Paris, 2000).

<sup>50</sup> Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Second Committee (A/57/532/Add.1)] 57/254. United Nations Decade of Education for Sustainable Development. – URL: <http://www.un-documents.net/a57r254.htm>.

<sup>51</sup> У березні 2005 року Україна стала однією з 55-ти країн, які підписали документ UN «Стратегія освіти для стійкого розвитку». Але заходи, що впроваджувались у цьому зв'язку, переважно локалізувалися на рівні середньої освіти з акцентуванням уваги на екологічних проблемах.

<sup>52</sup> Lozano R. Incorporation and institutionalization of SD into universities: breaking through barriers to change. Journal of Clean Production. 14 (9-11). 2006. – P. 787-796.

розвитку «прагне впровадити і підвищити якість освіти впродовж усього життя, спрямувавши її на здобуття знань, навичок і цінностей, необхідних для стійкого розвитку, і через переорієнтацію навчальних програм (переосмислення, інтеграція, реформування і екологізація освіти в напрямку стійкого розвитку), тим самим підвищуючи поінформованість громадськості шляхом кращого розуміння концепції стійкого розвитку»<sup>55</sup>.

Підсилена увага до впровадження вищої освіти для стійкого розвитку приділяється і в європейських стратегіях стійкого розвитку, які послідовно приймалися і оновлювалися у 2001, 2006 і 2009 роках<sup>56</sup>. Так, у Стратегії 2006 року зазначається: «Освіта є необхідною умовою для просування поведінкових змін і забезпечення всіх громадян ключовими компетенціями, необхідними для досягнення стійкого розвитку. Успіхи у подоланні нестійких тенденцій будуть значною мірою залежати від якісної освіти для стійкого розвитку на всіх рівнях освіти, включаючи освіту з таких питань, як використання енергії і транспортних систем, стійкі моделі споживання і виробництва, здоров'я, компетентні ЗМІ та відповідальне глобальне громадянство»<sup>57</sup>.

Оновлена у 2009 році Стратегія ЄС отримала назву «Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth»<sup>58</sup>. Тут було визначено три ключові пріоритети для «Європи 2020»:

- Розумне зростання: розвиток економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях.
- Стійке зростання: сприяння більш ефективному використанню ресурсів, розвитку більш екологічної та конкурентоспроможної економіки.
- Всеохоплююче зростання: стимулювання економіки з високим рівнем зайнятості, що сприятиме соціальній та територіальній згуртованості.

Усі ці пріоритети для своєї реалізації потребують якісної освіти, зорієнтованої на стійкий розвиток. Але особливо важливе значення така освіта має для першого із них: «Розумне зростання означає зміцнення знань та інновацій як драйверів нашого майбутнього зростання. Це вимагає поліпшення якості нашої освіти, підвищення ефективності наших досліджень, сприяння інноваціям та передавання знань по всьому Союзу, повного використання інформаційно-комунікаційних технологій і забезпечення того, щоб інноваційні ідеї могли бути перетворені в нові продукти і послуги, які створюють зростання, якісні робочі місця і допомагають вирішувати європейські і глобальні соціальні проблеми. Але, щоб досягти успіху, це повинно поєднуватися з підприємництвом, фінансами і акцентом на потреби користувачів і ринкові можливості»<sup>59</sup>.

За останнє десятиріччя і в Європі, і в усьому світі вже був накопичений великий досвід теоретичного осмислення і практичного впровадження вищої освіти для стійкого розвитку. Протягом останніх 20 років була прийнята низка декларацій, присвячених цьому питанню<sup>60</sup>. Особливо важливі кроки у цьому напрямі були зроблені у 2012 році, коли міжнародне освітянське співтовариство під керівництвом UNESCO та United Nations Children's Fund (UNICEF) почали широкі та інтенсивні консультації, щоб визначити майбутній порядок денний у галузі освіти. Цей великий процес завершився the Muscat Agreement<sup>61</sup> (Мускат Угодою), прийнятою на світовій нараді з освіти для всіх – Education for All (EFA) в Омані в травні 2014 року. Тут було представлено загальне бачення освіти на майбутнє і зокрема наголошено: «Ми визнаємо, що майбутні пріоритети розвитку освіти повинні відображати значні соціально-економічні та демографічні перетворення, які відбулися після прийняття цілей в галузі EFA (освіти для всіх) і MDGs (Millennium Development Goals – Цілей розвитку тисячоліття), а також мінливі вимоги до типу та рівня знань, навичок і компетентностей для економіки,

---

<sup>53</sup> Læssøe J., Schnack K., Breitingt S., Rolls S., 2009. Climate Change and Sustainable Development: the Response from Education. A cross-national report from international alliance of leading education institutes. The Danish School of Education. Aarhus University.

<sup>54</sup> Wals A., 2009. Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009. UNESCO. France.

<sup>55</sup> Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 308.

<sup>56</sup> More information see: European Commission. Sustainable Development. – URL: <http://ec.europa.eu/environment/eusd/>.

<sup>57</sup> European Council, 2006. Review of the EU Sustainable Development Strategy (EU SDS) – Renewed Strategy/ – P. 22. – URL: [http://ec.europa.eu/sustainable/docs/sec2005\\_0225\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sustainable/docs/sec2005_0225_en.pdf).

<sup>58</sup> European Council, 2010. Communication from the Commission Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. – URL: <https://biobs.jrc.ec.europa.eu/document/communication-commission-europe-2020-strategy-smart-sustainable-and-inclusive-growth>.

<sup>59</sup> European Council, 2010. Communication from the Commission Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. – URL: <https://biobs.jrc.ec.europa.eu/document/communication-commission-europe-2020-strategy-smart-sustainable-and-inclusive-growth>.

<sup>60</sup> Lozano R., Lukman R., Lozano F.J., Huisingh D., Lambrechts W., 2014. Declarations for sustainability in higher education: Becoming better leaders, through addressing the university systems. Journal of Clean Production. 48. 2013. – P. 10-19.

<sup>61</sup> Global Education for All. Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12 – 14 May 2014. – URL: [www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf](http://www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf).



заснованої на знаннях. Тому ми визнаємо, що існує нагальна потреба у новому і перспективному порядку денному в галузі освіти, який завершить незакінчені справи, виходячи за рамки нинішніх цілей з точки зору глибини і охоплення, а також надасть людям розуміння компетенцій і цінностей, які їм необхідні для вирішення багатьох проблем, з якими стикаються наші суспільства і економіки»<sup>62</sup>.

Тема «2030 Порядок денний для стійкого розвитку» в останні роки активно впроваджується науковими установами, науково-дослідними спільнотами та закладами вищої освіти в усьому світі. Тут можна навести приклади тільки деяких із них: University of Copenhagen (Данія), Keio University (Японія), Ludwig-Maximilians-Universität München (Німеччина), Uppsala universitet (Швеція), University of Sydney (Австралія), Universität Wien (Австрія), European University Association (ЄС), Harvard University (США), University of Oxford (Велика Британія) та багато інших.

Університети не тільки активно імплементують концепцію стійкого розвитку до своєї місії, розвивають різноспрямовану активність у цій царині, але і створюють мережі освіти для стійкого розвитку. На думку дослідників, мета освіти для стійкого розвитку в університетах полягає в тому, щоб випускники у їх майбутньому професійному житті брали до уваги соціальні, екологічні і економічні аспекти у збалансованому вигляді і враховували їх при прийнятті рішень, ідентифікуючи те, що потрібно змінити, і втілювали в життя те, що потрібно змінити<sup>63</sup>. Для досягнення цієї мети заклади вищої освіти мають акцентувати увагу на впровадженні інтердисциплінарних підходів, що стимулюють системне і складне мислення, на встановленні більш тісних взаємозв'язків у викладанні економіки, соціальних і екологічних дисциплін, оскільки це передбачається інтегративним характером самого стійкого розвитку, і, звісно, приділяти підсилену увагу ціннісним вимірам освіти.

Існують різні інституційні та педагогічні підходи до впровадження освіти для стійкого розвитку в життя університетів. Дослідники виділяють такі основні напрями впровадження: «1) Стійкість (sustainability) у політиці, плануванні та адмініструванні, 2) освіта (курси і навчальні програми), 3) дослідження, 4) діяльність кампуса університету, 5) інформаційно-пропагандистська діяльність та послуги, 6) оцінка та звітність»<sup>64</sup>.

При впровадженні освіти для стійкого розвитку заклади вищої освіти приділяють особливу увагу таким аспектам: «i) відповідні результати навчання студентів; ii) навчальні плани і методи оцінки курсів; iii) усунення бар'єрів; iv) зміна парадигм викладання; v) розвиток соціальних компетенцій; vi) навичок спілкування й відносин з громадами, та vii) поглиблення їх залученості на місцевому і регіональному рівнях»<sup>65</sup>.

У цілому можна виділити два найбільш загальні підходи до розроблення концепцій вищої освіти для стійкого розвитку і їх впровадження у життя – інституційний та особистісний. Їх розділення є достатньо умовним – вони відрізняються своїми наголосами, але в кінцевому рахунку є взаємодоповнювальними. Перший підхід акцентує увагу на інституційних аспектах впровадження освіти для стійкого розвитку в життя і діяльності закладів вищої освіти, а другий – на тих компетентностях і результатах навчання, які мають бути здобутими у результаті такого впровадження. Взаємодоповнювальність цих підходів полягає в тому, що інституційні зміни у бажаному напрямі стійкого розвитку не можуть бути успішними без світоглядної трансформації усіх суб'єктів освітньої діяльності щодо визнання цінності і цінностей стійкого розвитку. Лідери інституційних змін повинні володіти також і необхідними компетентностями для інтеграції ідей стійкого розвитку в усі функції закладу вищої освіти. У свою чергу, для формування відповідної цілям стійкого розвитку системи світоглядних і ціннісних орієнтацій, відповідної системи компетентностей потрібні інституційні зміни на рівні політики, планування та адміністрування, на рівні організації освітнього процесу і нового змісту освітніх програм, на рівні діяльності кампусу, на рівні оцінювання і звітності тощо. Таким чином, розведення інституційного та особистісного підходів є доцільним більше на теоретичному рівні, оскільки дозволяє сфокусувати дослідницьку увагу на певному аспекті системної проблеми вищої освіти для стійкого розвитку. На рівні ж практичної діяльності більш доцільним є інтегративний – системний і комплексний підхід, який спрямований на інтеграцію освіти для стійкого розвитку в інституційне і особистісне лідерство. У таблиці, яку

---

<sup>62</sup> Global Education for All. Meeting UNESCO, Muscat, Oman 12 – 14 May 2014. – P. 2. – URL: [www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf](http://www.unesco.org/new/.../pdf/Muscat-Agreement-ENG.pdf).

<sup>63</sup> Holm T., Sammalisto K., Vuorisalo T. Education for sustainable development and Quality assurance in universities in China and the Nordic countries: a comparative study. *Journal of Cleaner Production* 107 (2015). – P. 529.

<sup>64</sup> Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // *Journal of Cleaner Production* 106 (2015). – P. 309.

<sup>65</sup> Azeiterio U.M., Nicolau P.B., Caetano, Fernando J.P., Caeiro S. Education for Sustainable Development through e-learning in higher education: experiences from Portugal // *Journal of Cleaner Production* 106 (2015). – P. 309.

ми наводимо нижче, представлено дуже корисний, на нашу думку, алгоритм такої інтеграції. Ця таблиця є узагальненим досвідом Leuven University College щодо імплементації моделі вищої освіти для стійкого розвитку<sup>66</sup>. Саму таблицю взято зі статті E. Verhulst, W. Lambrechts<sup>67</sup>.

Таблиця

Leuven University College – implementation model for sustainable higher education			
Stepstone 1. Vision			
Horizontal Integration of sustainability in the general vision		Vertical Defining a specific vision of sustainable development	
↓			
Stepstone 2. Mission			
Signing a (local, national or international) sustainability character		Define a specific mission for sustainable higher education in the university	
↓			
Stepstone 3. Steering committes			
Bbroad option: central sustainability coordinator	Decentral option: local sustainability coordinators	Combine option: central and local	Cross-sectoral option: coordinator+existings committesc
↓			
Stepstone 4. Integration strategies			
General			
Policy planning:preparate policy instruments to support integration of sustainability min education, research, outreach and operations		Communication about efforts in sustainability Make communication process sustainable	Networking: local, regional, national en international cooperation
Specific			
Education: Content – education «about» sustainability in education, research, outreach and operations		Research and outreach: Content focus – ‘about’ Methodological focus – ‘for’	Operations: Social corporate responsibility Holistic notion of «triple P»
↓			
Stepstone 5. Evaluation			
Quantative indicators		Qualitative indicators	
↓			
Stepstone 6. Reporting			
↓			
[Stepstone 7. Certification and accreditation]			

При здійсненні інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне (університетське) лідерство, доцільно прийняти до уваги фактори, які, на думку дослідників, заважають такій інтеграції, а саме:

«Брак підтримки. Локальні лідери стійкого розвитку не завжди відчують підтримку колег чи тих, хто визначає політику, якщо вони не бачать релевантності теми університетському коледжу.

Брак ресурсів. Дуже важливим фактором опору був брак ресурсів для проектів стійкого розвитку [...].

Втома від стійкості (sustainability-fatigue). Після декількох років деякі люди відчували своєрідну «втому від стійкості». Люди не люблять концепцію стійкого розвитку або історію невизначеності і обережності, яка за своєю суттю пов'язана зі стійким розвитком.

<sup>66</sup> Lambrechts W., Van den Haute H., Vanhoren I., 2009. Duurzaam hoger onderwijs. Apple voor verantwoord onderrichten, onderzoeken en ondernemen (Sustainable higher education. Appeal for responsible education, research and operations), Leuven, Lannoo Campus.

<sup>67</sup> Verhulst E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 197.

Демотивація. Локальні лідери стійкого розвитку стають демотивованими після того, як їх проект закінчився, тому що не має (фінансової) підтримки продовжувати пов'язані проекти, розуміючи, що мало що змінилося після того, як вони закінчили проект...»<sup>68</sup>.

Певною мірою подолати ці перешкоди, а також стимулювати інтерес і активність у напрямку інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне лідерство може комунікація з питань стійкості. Тут можуть бути застосовані такі форми<sup>69</sup>:

- «Семінари і круглі столи для студентів, присвячені стійкому розвитку і пов'язаним питанням.
- Ініціативи з підвищення кваліфікації персоналу.
- Внутрішня комунікація на платформі внутрішньої комунікації.
- Зовнішня комунікація через прес-релізи про ініціативи зі стійкого розвитку».

Комунікація з питань стійкості має спрямовуватися на пробудження у студентів і викладачів свідомого ставлення до питань, пов'язаних зі стійким розвитком. Причому дуже важливо, щоб таке усвідомлення поширювалось на розуміння ними зв'язків між стійкістю та вибором персонального способу життя, продукувало відповідальне споживання, зокрема і під час навчання у закладі вищої освіти. Останнє може утворювати додаткову мотивацію в усіх учасників освітнього процесу на закріплення власного більш стійкого способу життя в усіх сферах діяльності та життєдіяльності.

Університети та інші заклади вищої освіти мають поширювати свою активність, пов'язану із «Порядком денним 2030», поза межі своїх аудиторій, долучаючи до вирішення питань стійкого розвитку громадськість і громадські організації, і самі брати участь у різних соціальних ініціативах. Така активна, конструктивна роль у просуванні місцевих ініціатив з «Порядку денного 2030» може бути важливою формою реалізації соціальної місії ЗВО і сприяти стійкому розвитку місцевих громад.

Інтеграція «Порядку денного 2030» в інституційне та особистісне лідерство може бути розглянута і як форма активізації інтернаціоналізації вищої освіти, і як чинник, що стимулює цю інтернаціоналізацію. Стійкий розвиток є міжнародним і глобальним порядком денним. Тому залучення ідей стійкого розвитку до освітніх програм і навчальних курсів можна розцінювати як внутрішню інтернаціоналізацію, «інтернаціоналізацію вдома». Залучення до міжнародних дослідницьких мереж з проблем стійкого розвитку буде сприяти як інтернаціоналізації дослідницької та освітньої діяльності університетів, науковців, викладачів, так і сприяти досягненню однієї із цілей стійкого розвитку (17 ціль) – зміцнення засобів здійснення та активізація роботи у рамках Глобального партнерства в інтересах стійкого розвитку.

## Висновки

У розділі проаналізовано і визначено теоретичні основи особистісно орієнтованих стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства та теоретичні основи їх ціннісних вимірів.

Обґрунтовано, що особистісно орієнтована ціннісна освіта є необхідною відповіддю освітньої теорії і практики на виклики розвитку сучасної цивілізації, узагальнені у «Порядку денному 2030». Від освіти, її ціннісних засад і реалізації її ціннісного потенціалу залежить стійкий розвиток суспільства.

Визначено, що освіта для стійкого розвитку має бути не просто відповідним чином профільована і зорієнтована на формування відповідних професійних компетентностей. Вона має бути пронизана новим ціннісним дискурсом стійкості. Ціннісний вимір є фундаментальним і наскрізним для концепції стійкого розвитку і він має бути наскрізним у вищій освіті для стійкого розвитку.

Для «освіти майбутнього» затребуваними є інтеграція особистісного і ціннісного підходів. Причому у цій інтеграції ціннісний підхід є провідним, оскільки він визначає, яку саме особистість, які саме особистісні якості і особистісні світоглядні орієнтації мають бути сформовані і розвинуті у процесі освіти.

Обґрунтовано, що освіту для стійкого розвитку треба розвивати і впроваджувати як інтегровану концепцію освітньої програми, а не як окрему програму, захід або доповнення до освітньої програми. Вища освіта для стійкого розвитку має бути не стільки «інформаційно-знанневою», скільки «ціннісно-конструктивною, і бути спрямованою на формування в особистості спроможності здійснювати продуктивний і

---

<sup>68</sup> Verhulst, E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 199.

<sup>69</sup> Verhulst, E., Lambrechts W. Fostering the incorporation of sustainable development in higher education. Lessons learned from a change management perspective // Journal of Cleaner Production 106 (2015). – P. 199.

свідомий вибір на користь цінностей стійкого розвитку для того, щоб ухвалювати відповідальні і виважені рішення щодо нашого колективного та індивідуального життя і майбутнього. Вища освіта для стійкого розвитку має бути пріоритетно спрямована на зміцнення міжкультурного взаєморозуміння, соціальної згуртованості та соціальної інтеграції. Вона має спиратися на цінності гідності, свободи, рівності, солідарності, толерантності, поваги до природи, спільної відповідальності, які покладені в основу концепції стійкого розвитку, і активно формувати їх у свідомості всіх учасників освітнього процесу, громадян у цілому.

Визначено, що ключові настанови критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму мають фундаментальне значення для розроблення і запровадження особистісного і ціннісного підходів у вищу освіту для стійкого розвитку суспільства і, особливо, для їх інтеграції. Лише через партнерство і діалог, виявлення і реалізацію соціального значення і призначення освіти можливе формування вільного і відповідального суб'єкта соціальної дії і власної життєтворчості, критична інтеріоризація знань і цінностей та їх інтеграція у структуру власної особистості і життєдіяльності, а не їх абстрактне і формальне сприйняття.

Відповідно до настанов критичної педагогіки і педагогіки конструктивізму, освіта, зокрема вища, для того, щоб бути результативною, якісною й ефективною, має здійснюватися на засадах особистісного підходу. Саме особистісний підхід дає можливість активізувати внутрішні ресурси того, хто навчається, для конструювання знань і цінностей, виявлення та розуміння їх особистого і суспільного значення.

На підставі аналізу міжнародних і національних офіційних документів, присвячених стійкому розвитку, визначено головні риси нової концепції стійкості. Нову програму Sustainable Development схарактеризовано як цілісну, комплексну, збалансовану та інтегративну, таку, яка має визначену спрямованість і реалізація якої залежить насамперед від внутрішніх чинників та інтегративних зусиль її виконавців, що надає очікуваним змінам закономірного характеру.

Обґрунтовано доцільність і правомірність перекладу назви Sustainable Development не як «сталій розвиток», а як стійкий і збалансований розвиток.

Цілісний, комплексний, збалансований та інтегративний характер стійкого розвитку потребує і відповідних зусиль для його забезпечення і впровадження у життя на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному, а також, що не менш важливо, на особистісному. На особистісному рівні мають бути сформовані відповідні ціннісні орієнтації і компетентності і у вирішенні цього завдання першість належить освіті, зокрема вищій – як тій сфері, де готуються майбутні лідери і професіонали, які й будуть приймати рішення щодо виконання «Порядку денного 2030».

Проаналізовано основні підходи і складові вищої освіти для стійкого розвитку. Виділено два найбільш загальні підходи до розроблення концепцій вищої освіти для стійкого розвитку і їх впровадження у життя – інституційний та особистісний. Обґрунтовано, що їх розділення є достатньо умовним – вони відрізняються своїми наголосами, але в кінцевому рахунку є взаємодоповнювальними. Перший підхід акцентує увагу на інституційних аспектах впровадження освіти для стійкого розвитку в життя і діяльність закладів вищої освіти, а другий – на тих компетентностях і результатах навчання, які мають бути здобутими у результаті такого впровадження. Взаємодоповнювальність цих підходів полягає в тому, що інституційні зміни у бажаному напрямі стійкого розвитку не можуть бути успішними без світоглядної трансформації усіх суб'єктів освітньої діяльності щодо визнання цінності і цінностей стійкого розвитку. Лідери інституційних змін повинні володіти також і необхідними компетентностями для інтеграції ідей стійкого розвитку в усі функції закладу вищої освіти. У свою чергу, для формування відповідної цілям стійкого розвитку системи світоглядних і ціннісних орієнтацій, відповідної системи компетентностей потрібні інституційні зміни на рівні політики, планування та адміністрування, на рівні організації освітнього процесу і нового змісту освітніх програм, на рівні діяльності кампусу, на рівні оцінювання і звітності тощо.

Визначальним напрямом впровадження вищої освіти для стійкого розвитку у ЗВО є її інтеграція в інституційне (університетське) лідерство. Розглянуто апробовану в Leuven University College модель такої інтеграції, яка включає до себе 7 кроків: інтеграцію стійкості до візії і місії закладу, створення комітетів (координаторів), розроблення інтегративної стратегії, евалюація, звітування, сертифікація та акредитація. На нашу думку, у цій моделі запропоновано алгоритм інтеграції, який доцільно використовувати усім ЗВО.

Виявлено фактори, що перешкоджають інтеграції освіти для стійкого розвитку в інституційне лідерство. І можливі засоби їх нейтралізації. Одним із них є комунікація з питань стійкості. Вона має спрямовуватися на пробудження у студентів і викладачів свідомого ставлення до питань, пов'язаних зі стійким розвитком. Причому дуже важливо, щоб таке усвідомлення поширювалось на розуміння ними зв'язків між стійкістю та вибором персонального способу життя, продукувало відповідальне споживання, зокрема і під час навчання у закладі вищої освіти. Останнє може утворювати додаткову мотивацію в усіх

учасників освітнього процесу на закріплення власного, більш стійкого способу життя в усіх сферах діяльності та життєдіяльності.

Університети та інші заклади вищої освіти мають поширювати свою активність, пов'язану із «Порядком денним 2030» поза межі своїх аудиторій, долучаючи до вирішення питань стійкого розвитку громадськість і громадські організації, і самі брати участь у різних соціальних ініціативах. Така активна, конструктивна роль у просуванні місцевих ініціатив з «Порядку денного 2030» може бути важливою формою реалізації соціальної місії ЗВО і сприяти стійкому розвитку місцевих громад.

Інтеграція «Порядку денного 2030» в інституційне та особистісне лідерство може бути розглянута і як форма активізації інтернаціоналізації вищої освіти, і як чинник, що стимулює цю інтернаціоналізацію, оскільки стійкий розвиток є міжнародним і глобальним порядком денним.

Вивчення досвіду різних країн щодо розроблення і впровадження стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації вищої освіти дозволить визначити і обґрунтувати релевантні потребам стійкого розвитку українського суспільства стратегічні пріоритети і принципи реформування вищої освіти. Рецепція і подальша імплементація світового і європейського досвіду розроблення і впровадження стратегій ціннісної освіти для стійкого розвитку може суттєво збагатити українську освітню практику.

Розділ IV.  
Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації  
для стійкого розвитку суспільства: теоретичні основи

*Оксана Шипко,  
науковий співробітник  
відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України*

**Постановка проблеми**

У світлі концепції стійкого розвитку, яка нині є базовою для суспільства, освіту визнано ключовим інструментом реалізації Цілей стійкого розвитку (далі – ЦСР). У програмних документах глобального та національного рівнів освіта виділяється як самостійна ціль, разом із тим її потенціал має використовуватися для досягнення кожної з інших цілей стійкого розвитку. На цьому зокрема наголошується в рекомендаціях UNESCO: «Освіта – це одночасно самостійна ціль і засіб для досягнення всіх інших ЦСР. Вона є не тільки невід’ємною частиною, а й ключовим фактором сталого розвитку. У зв’язку з цим вона є найважливішою галуззю з точки зору реалізації ЦСР»<sup>1</sup>.

Важлива роль освіти визначається сприянням добробуту як окремої людини, держави, так і планети загалом. Сьогодні вона покликана «допомогти людям XXI століття у вирішенні складних проблем і реалізації їх сподівань, сприяти формуванню у них правильних ціннісних орієнтирів і практичних навичок, які стануть запорукою сталого інклюзивного економічного зростання і мирного спільного життя»<sup>2</sup>.

Цілі стійкого розвитку, або як їх ще називають «глобальні цілі», затверджені у 2015 році програмним документом ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 року»<sup>3</sup> – це «загальний заклик до дій, спрямованих на те, щоб покінути з бідністю, захистити планету і забезпечити мир і процвітання для всі людей у світі» «з метою стабільного підвищення якості життя для майбутніх поколінь»<sup>4</sup>. Вони «мають комплексний та неподільний характер і забезпечують зрівноваження трьох вимірів сталого розвитку: економічного, соціального та екологічного»<sup>5</sup>. Передбачається, що ці Цілі та завдання будуть включені до порядку денного усіх держав: «Цей план реалізовуватимуть усі країни та всі зацікавлені сторони, що діятимуть на засадах співробітництва і партнерства»<sup>6</sup>.

В Україні у 2017 році Урядом представлено Національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна»<sup>7</sup>, у якій глобальні Цілі стійкого розвитку адаптовано до специфіки національного розвитку.

У проєкті «Стратегії сталого розвитку України до 2030 року» метою визначається «забезпечення високого рівня та якості життя населення України, створення сприятливих умов для діяльності нинішнього та майбутніх поколінь та припинення деградації природних екосистем шляхом впровадження нової моделі економічного зростання, що базується на засадах сталого розвитку. Досягнення цієї мети відповідає

---

<sup>1</sup> Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus)

<sup>2</sup> Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus)

<sup>3</sup> Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. – URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

<sup>4</sup> Що таке цілі сталого розвитку? – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/sustainable-development-goals.html>

<sup>5</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

<sup>6</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

<sup>7</sup> Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна». – URL: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvityi/un-in-ukraine-publications/4203-2017-natsionalna-dopovid-tsili-staloho-rozvytku-ukraina-iaka-vyznachaie-bazovi-pokaznyky-dlia-dosiagnennia-tsilei-staloho-rozvytku-tssr>

світоглядним цінностям і культурним традиціям українського народу та міжнародним зобов'язанням України»<sup>8</sup>.

Досягти визначених амбітних цілей, на нашу думку, не можливо без здійснення ефективної комунікації, адже саме комунікація є засобом розвитку сучасного суспільства, забезпечуючи осмислення проблем, пошук шляхів їх розв'язання, соціальну еволюцію. Зокрема, R. Munch зазначає, що «життя суспільства у стратегічному відношенні визначається комунікацією»<sup>9</sup>. Комунікація є необхідною складовою розвитку суспільства на засадах стійкості, яка здійснює вплив на всі сфери суспільного життя. Завдяки комунікації виникають нові партнерські зв'язки, трансформується ціннісна система суспільства і суспільна свідомість, формуються механізми впливу на розвиток суспільства з позицій стійкого розвитку.

Відповідно до нової місії освіти комунікація має бути зорієнтованою на досягнення цілей стійкого розвитку, зокрема у частині її змістовного наповнення, застосування педагогічних практик, що сприятиме формуванню певного способу мислення громадян, насамперед молодого покоління, здатного усвідомити власну відповідальність та змінити майбутнє. В умовах інтернаціоналізації можливості її здійснення розширюють сучасні засоби комунікації, тому одним із шляхів упровадження принципів стійкого розвитку в системі вищої освіти є ефективне використання їх потенціалу, що сприятиме налагодженню партнерських зв'язків.

### Ключові поняття

Проблема дослідження комунікації активізувалася з переходом людства в середині минулого століття від «парадигми свідомості» до «парадигми мови та комунікації»<sup>10</sup>. Саме в цей час у науковій думці починає укорінюватися поняття «комунікація». У наш час стрімкий розвиток технологічної культури ще більше посилив науковий інтерес до комунікації як до проблеми, зокрема активізувалися пошуки нових підходів та можливостей до розуміння сутності та ролі комунікації, стратегій, практик у сучасному освітньому сегменті суспільства.

У сучасній науковій літературі не простежується єдиного підходу до дослідження феномену комунікації, про що свідчить велика кількість визначень цього поняття. Однак кожне з них охоплює певний бік явища, даючи більш глибоке розуміння комунікації. Відносно такої кількості дефініцій український дослідник комунікації Г. Почепцов зауважує, що «не варто перейматися тим, що існує сотня дефініцій»<sup>11</sup>.

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. Іщука<sup>12</sup>.

У тлумаченні терміну «комунікації» Н. Яловега<sup>13</sup> 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

<sup>8</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

<sup>9</sup> Романенко Є. Комунікація як необхідна складова розвитку сучасного суспільства // Демократичне врядування. – 2012. – Вип.9. – С. – URL: [http://lvivacademy.com/vidavnistvo\\_1/visnik9/fail/Romanenko.pdf](http://lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnik9/fail/Romanenko.pdf)

<sup>10</sup> Висоцька О.Є. Засоби та форми комунікації як «дзеркало» світосприйняття людини. – URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11498.html>

<sup>11</sup> Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с.

<sup>12</sup> Іщук С.М. Інтернет-комунікації в контексті культури інформаційного суспільства: автореферат ... канд. філос. наук. – URL: [http://vuzlib.com.ua/articles/book/9387-%D0%86nternet-komun%D1%96ka%D1%81%D1%96%D1%97\\_v\\_ko/1.html](http://vuzlib.com.ua/articles/book/9387-%D0%86nternet-komun%D1%96ka%D1%81%D1%96%D1%97_v_ko/1.html)

<sup>13</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

процесу зв'язку індивідів та суспільства через зустрічне переконання і спонукання для створення гармонійних, взаємовигідних соціально-економічних відносин між ними»<sup>14</sup>.

Філософський енциклопедичний словник<sup>15</sup> 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 комунікацією<sup>16</sup>. 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 принципів<sup>17</sup>:

- 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»<sup>18</sup>, у ширшому розумінні – «це мистецтво планування чи керівництва, базоване на правильних далекоглядних прогнозах»<sup>19</sup>. 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 взаємодії<sup>20</sup>.

У психолого-педагогічному осмисленні комунікаційна стратегія – це «представлений в технології ціннісно-смысловий намір і його здійснення, тобто вибір простору, типу взаємодії, сукупності смислів, які транслюються, відносно яких будується система передавання знань»<sup>21</sup>.

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»<sup>22</sup>. Комунікаційна стратегія, з одного боку, передбачає інформаційний вплив на цільову аудиторію, з іншого боку, – обов'язковим є отримання

---

<sup>14</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В.Карпенко, Н.І.Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

<sup>15</sup> Філософський енциклопедичний словник. – URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiEtuqn5tTgAhVsp4sKHYEWCgQFjAAegQlChAC&url=http%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FShynkaruk\\_Volodymyr%2FFilosofskyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovnok.pdf&usg=AOvVaw0kwKvNUgSrIIEvMGupa\\_TO](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewiEtuqn5tTgAhVsp4sKHYEWCgQFjAAegQlChAC&url=http%3A%2F%2Fshron1.chtyvo.org.ua%2FShynkaruk_Volodymyr%2FFilosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnok.pdf&usg=AOvVaw0kwKvNUgSrIIEvMGupa_TO)

<sup>16</sup> Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.

<sup>17</sup> Шутенко А.И. Концепция построения образовательных коммуникаций в системе вузовской подготовки // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 11(55). – С. 573-586.

<sup>18</sup> Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. – URL: [http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia\\_Linguistica\\_5\\_2/377\\_380.pdf](http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf)

<sup>19</sup> Мельник І.В. Типи комунікативних стратегій. – URL: [http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia\\_Linguistica\\_5\\_2/377\\_380.pdf](http://philology.knu.ua/php/4/7/Studia_Linguistica_5_2/377_380.pdf)

<sup>20</sup> Кравец М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

<sup>21</sup> Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

<sup>22</sup> Коммуникационная стратегия. – URL: [http://www.gouo.ru/AZBUKA\\_GOU/K/Kommunikatsionnaya\\_Strategiya.html](http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html)



зворотного зв'язку від неї. Єдність цих складових дає підстави говорити про комунікаційну стратегію освітньої організації як про систему<sup>23</sup>.

Отже, під комунікаційною стратегією ми розуміємо широкомасштабну та довгострокову програму взаємодії освітнього закладу з цільовими аудиторіями. Формування комунікаційних стратегій у вищій освіті визначають, з одного боку, сучасні тенденції розвитку суспільства на засадах стійкості, з іншого – підвищення рівня конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти та системи вищої освіти в цілому як на внутрішньому, так і на зовнішньому ринках освітніх послуг, що викликано розвитком ринкових відносин у державі та інтеграцією України в світове ринкове товариство, інтернаціоналізацією освітніх послуг. Далі розглянемо ці напрямки більш докладно.

### Комунікація у вищій освіті на основі принципів стійкого розвитку

Найважливіше значення для досягнення всіх цілей, визначених «Порядком денним 2030», має освіта, якій присвячено окрему ціль – Ціль 4, спрямовану на «забезпечення всеохопної і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»<sup>24</sup>. При цьому «кожний уряд установлює власні національні завдання, керуючись глобальним рівнем устремління, але враховуючи національні умови»<sup>25</sup>.

У вступній частині Закону України «Про освіту»<sup>26</sup> визначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави», а метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору», відповідно комунікаційні стратегії вищої освіти мають бути зорієнтованими на сприяння розвитку особистості та її компетентностей, необхідних у майбутній діяльності з метою забезпечення стійкого розвитку суспільства.

Освіта в інтересах стійкого розвитку – це не лише набуття знань, а насамперед навчання й виховання на засадах стійкого розвитку, яке має починатися з дитинства і тривати впродовж усього життя людини. Освіта для стійкого розвитку «передбачає зміни в навчальному процесі, що стосуються викладачів, учнів та управління освітою: для викладачів – це перехід від передачі знань до створення умов для їх активного засвоєння та отримання практичного досвіду; для учнів – це перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення; для керівництва навчальним закладом – це зміни у використанні ресурсів закладом, впровадження принципів сталості та демократизації в управлінні, 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»<sup>27</sup>.

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.

<sup>23</sup> Коммуникационная стратегия. – URL: [http://www.gouo.ru/AZBUKA\\_GOU/K/Kommunikatsionnaya\\_Strategiya.html](http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html)

<sup>24</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

<sup>25</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.htm>

<sup>26</sup> Про освіту: Закон України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

<sup>27</sup> Непеїна Г.В. Роль освіти в забезпеченні сталого розвитку людства. – URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2017/293-281-8.pdf>

Освіта – це комунікація, взаємодія учасників, у якій кожен впливає на результат. Співпраця викладача і студента як основних учасників комунікації у вищій освіті у сучасних умовах набуває нових рис. Викладач для студента стає не просто джерелом знань, а його партнером і помічником. До того ж успішна комунікація між студентом та викладачем відбувається тоді, коли викладач впливає на студента не лише змістом лекцій з відповідного предмета, а володіє комунікативними, психологічними навичками, розкривається як особистість, репутація й авторитет якої значною мірою залежить від поведінки, звичок, ставлення до інших. Підвищенню якості комунікації та отриманню позитивного результату навчання сприяє налаштованість учасників на діалог, спілкування без примушень і наказів.

Як показують дослідження, «обсяг знань, умінь і навичок не гарантує високого професійного рівня спеціаліста. Тому сьогодні розробляються нові підходи до аналізу, оцінювання і управління якістю освіти, особистісно орієнтовані технології, які дають змогу підготувати компетентного, такого, що усвідомлює і розвиває свої особистісні якості і вміння, спеціаліста, який володіє своїми особистісними ресурсами, здатний ефективно вирішувати професійні завдання в умовах динамічної зміни вимог до діяльності»<sup>28</sup>. 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 питання 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»<sup>29</sup>, 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»<sup>30</sup>.

У зв'язку з цим, комунікації в освіті безперечно мають сприяти становленню особистості, яка буде мислити глобально, відчувати себе громадянином світу. Заклад вищої освіти має стати не тільки соціальним інститутом, що здійснює підготовку фахівця, але й сприяти соціалізації молодого людини, навчити її соціальної відповідальності за глобальні процеси у світовому соціумі. Сучасний заклад вищої освіти в контексті розвитку суспільства на засадах стійкості в освітній комунікації має орієнтуватися на принципи відкритості для входження у світову спільноту, гнучкості, неперервності у наданні освітніх послуг, інтернаціоналізації, особистісного розвитку студента, адаптації до швидких змін у суспільстві, спрямованості на саморозвиток людини.

Навчання на основі принципів освіти для стійкого розвитку сприяє розв'язанню навчально-пізнавальних, соціально-емоційних і поведінкових завдань навчання, які дадуть змогу брати участь у вирішенні конкретних завдань, передбачених в кожній з цілей стійкого розвитку, а також розвитку у студентів ключових міждисциплінарних компетенцій у сфері стійкого розвитку, які необхідні для реалізації будь-якої із Цілей стійкого розвитку<sup>31</sup>.

Для забезпечення освітньої комунікації на основі принципів освіти для стійкого розвитку необхідно<sup>32</sup>:

- *інтегрувати принципи освіти для стійкого розвитку в директивні документи, стратегії, програми* – адже основи політики є ключовим фактором інтеграції принципів освіти для стійкого розвитку в

---

<sup>28</sup> Савченко А.Б. Коммуникативные стратегии преподавателей как фактор инициации смыслообразования студентов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativnye-strategii-prepodavateley-kak-faktor-initsiatsii-smysloobrazovaniya-studentov>

<sup>29</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

<sup>30</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

<sup>31</sup> Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus)

<sup>32</sup> Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus)

систему формальної, неформальної та інформальної освіти. Проведення реформи систем освіти вимагає наявності актуальної та послідовної стратегії у цій галузі. Зокрема міністерства освіти всього світу мають забезпечити готовність національних систем освіти до реагування на проблеми в галузі стійкого розвитку;

- *закріпити принципи освіти для стійкого розвитку в освітніх програмах та підручниках* – вони мають бути відображеними в усіх освітніх програмах системи формальної освіти, починаючи з освіти дітей молодшого віку до здобуття вищої освіти. Освіта для стійкого розвитку торкається самої суті викладання і навчання, а тому не може розглядатися як додатковий компонент вже існуючих програм;

- *інтегрувати принципи у педагогічну освіту* – вчителі є реальною рушійною силою змін, здатною засобами освіти сприяти реалізації цілей в галузі стійкого розвитку. Їх знання і професійний досвід будуть мати вирішальне значення при перегляді освітнього процесу та при переведенні освітніх установ на засади стійкого розвитку. Вирішення цього завдання вимагає впровадження принципів освіти для стійкого розвитку і в систему підготовки самих викладачів.

- *застосовувати принципи освіти для стійкого розвитку у різних формах навчання* – освіта для стійкого розвитку передбачає не просто вивчення питань, пов'язаних зі стійким розвитком, і доповнення існуючих курсів і програм підготовки новим змістом. Йдеться про те, що школам і університетам необхідно позиціонувати себе як місця отримання знань і досвіду в галузі стійкого розвитку та у зв'язку з цим у своїй діяльності керуватися принципами стійкості. Тобто, ефективне впровадження освіти для стійкого розвитку передбачає глобальну перебудову принципів роботи освітнього закладу. Такий підхід спрямований на всебічне врахування проблематики стійкості у всіх аспектах діяльності освітньої установи. Це передбачає переосмислення і перегляд освітньої програми, правил життєдіяльності кампусу, організаційної культури, ролі студентів, принципів управління, відносин в рамках громади і специфіки дослідницької діяльності. У такій ситуації сам освітній заклад стає для студентів зразком поведінки. Наявність стійкого середовища навчання – екошкола або «зелений» кампус – дає можливість викладачам і їхнім студентам застосовувати принципи стійкого розвитку у своїй повсякденній практиці і всеосяжним чином сприяти зміцненню потенціалу, розвитку професійних якостей і підвищенню цінності освіти. Також освіта в інтересах стійкого розвитку покликана сприяти підвищенню мотивації студентів і їхньому становленню як активних громадян стійких товариств, що володіють навичками критичного мислення і здатних брати участь у побудові стійкого майбутнього.

На національному рівні Закон України «Про вищу освіту»<sup>33</sup> «створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» (вступна частина закону).

Комунікація з метою налагодження партнерства в інтересах стійкого розвитку забезпечить досягнення 17-ої Цілі, що передбачає «Зміцнення засобів реалізації й активізування роботи в рамках Глобального партнерства в інтересах сталого розвитку», зокрема «Налагодження партнерських зв'язків і глобальний обмін досвідом у сфері дистанційної освіти між школами, університетами та іншими установами різних регіонів світу»<sup>34</sup>. З цією метою рекомендується зокрема<sup>35</sup>:

- «17.6 Розширювати співробітництво за напрямками Північ-Південь та Південь-Південь, а також тристороннє регіональне та міжнародне співробітництво у галузях науки, техніки та інновацій і доступ до відповідних досягнень, активізувати обмін знаннями на взаємно погоджених умовах, зокрема шляхом покращення координації між наявними механізмами, особливо на рівні Організації Об'єднаних Націй, а також за допомогою глобального механізму сприяння передачі технологій;

- 17.16 Зміцнювати Глобальне партнерство в інтересах сталого розвитку, доповнюване багатосторонніми партнерськими відносинами, які мобілізують і поширюють знання, досвід, технології та фінансові ресурси, з тим, щоб підтримувати досягнення Цілей сталого розвитку в усіх країнах, особливо у країнах, що розвиваються. [...] Активізація Глобального партнерства сприятиме інтенсивній глобальній взаємодії на підтримку досягнення всіх вищезазначених цілей і вирішення всіх відповідних завдань,

<sup>33</sup> Про вищу освіту: Закон України. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

<sup>34</sup> Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения. – URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444_rus)

<sup>35</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

об'єднавши уряди, громадянське суспільство, приватний сектор, систему Організації Об'єднаних Націй та інших суб'єктів і залучаючи всі наявні ресурси».

При цьому у Порядку денному наголошується, що досягти визначених амбітних цілей і завдань не можливо «без активізації та розширення Глобального партнерства і без так само амбітних засобів здійснення»<sup>36</sup>.

Одним із таких засобів є впровадження в усі сфери суспільного життя новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Інформатизація суспільства значно прискорює структурні перетворення в сучасному соціумі, активує участь громадян у системі соціальних комунікацій не лише у частині забезпечення їх суспільно значущою інформацією, а й надає можливість зворотного зв'язку, забезпечуючи таким чином загальносуспільну комунікацію в інтересах існування і стійкого розвитку суспільства.

З метою досягнення Цілі 9 – створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям – планується «істотно розширити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій, прагнути до забезпечення загального і недорогого доступу до Інтернету в найменш розвинених країнах до 2020 року»<sup>37</sup>, а також «значно збільшити в усьому світі кількість стипендій, які надаються країнам, що розвиваються, особливо найменш розвиненим країнам, малим острівним державам, що розвиваються, й африканським країнам, для здобуття вищої освіти, включаючи професійно-технічну освіту і навчання з питань інформаційно-комунікаційних технологій, технічні, інженерні та наукові програми, у розвинених країнах та інших країнах, що розвиваються»<sup>38</sup>, що у свою чергу розширить можливості комунікації та здобуття освіти дистанційно.

На національному рівні у цьому контексті стратегічною Ціллю 1 – сприяння інклюзивному збалансованому низьковуглецевому економічному зростанню та життєстійкій інфраструктурі – передбачається «істотно розширити доступ до інформаційно-комунікаційних технологій і сприяти забезпеченню загального доступу до мережі Інтернет, особливо в сільській місцевості»<sup>39</sup>. Інформаційно-комунікаційними інструментами реалізації Стратегії сталого розвитку України є «послідовне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій із забезпеченням їх загальнодоступності, інтеграції у традиційні сектори економіки та суспільного життя...»<sup>40</sup>.

Нині «наш світ, наша сучасність перебувають у стадії посиленого технодетермінізму, який прискорено змінює як епістемологічні можливості культури, так і соціальні процеси, соціальну стратифікацію та навіть щоденні звички людини. Сучасний світ – це світ інтерактивних обмінів, взаємодій, трансформацій, котрі витворюють мобільні та гнучкі віртуальні єдності ... Масштабна інтеграція в цифрову культуру українського суспільства на його різних соціальних рівнях лише посилить ділову активність, зростання соціального капіталу, сприятиме підвищенню конкурентоспроможності національної освіти і науки. Наявність цифрової культури суспільства – головна ознака його успішності в усіх секторах життєдіяльності країни. Йдеться не лише про розвиток в Україні новітніх моделей соціальної залученості та соціальної мобільності загалом, а, насамперед, про потребу підготовки громадян (ще з дитячого віку) до «цифрової» соціалізації та культури, які репрезентують суспільство XXI сторіччя. Для цього необхідно переглянути наявні моделі функціонування культурних закладів, дошкільних навчально-виховних установ, шкіл, університетів, наукових центрів та інститутів, державних установ»<sup>41</sup>.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційного навчання в освітньому процесі сприяє розгортанню міжнародної комунікації, інтернаціоналізації вищої освіти, на чому

---

<sup>36</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

<sup>37</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

<sup>38</sup> Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

<sup>39</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

<sup>40</sup> Стратегія сталого розвитку України до 2030 року: Проект-2017. – URL: <http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/Sustainable-Dev-Strategy-for-Ukraine-by-2030.html>

<sup>41</sup> Питання розвитку цифрової культури українського соціуму. Аналітична записка. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1631/>

наголошується в комюніке конференції «The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development» («Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства»): «Відкрите і дистанційне навчання та інформаційно-комунікаційні технології розширюють можливості доступу до якісної освіти, особливо якщо відкриті освітні ресурси можуть спільно використовуватися багатьма країнами та закладами вищої освіти»<sup>42</sup>.

У доповіді «Trends in Global Higher Education: Tracking An Academic Revolution» («Тенденції в глобальній вищій освіті: моніторинг академічної революції») зазначено: «Інтернет зробив революцію в обміні знаннями. У більшості розвинених країн світу присутність ІКТ розширилася в геометричній прогресії і торкнулася практично всіх аспектів вищої освіти. Електронна пошта і онлайнові соціальні мережі забезпечують можливості для академічного співробітництва і спільних досліджень. [...] Істотної сили набирає поширення відкритих освітніх ресурсів, які забезпечують вільний доступ до курсів, навчальних програм і педагогічних методів, незалежно від місця перебування»<sup>43</sup>.

В умовах інформатизації та комп'ютеризації соціальної реальності невід'ємною складовою взаємодії стає наявність налагоджених каналів трансляції та репродукування інформації. Розглядаючи комунікацію як спрямований зв'язок, що є передаванням інформаційних сигналів, можна припустити, що і в системі сучасної освіти всі компоненти між собою тісно взаємопов'язані, тому що комунікація в ній є одним з досить складних видів загального зв'язку. Слід погодитися і з тим, що без соціальної комунікації, що є універсальним механізмом, який формує і змінює соціокультурний простір, неможливе саме існування і розвиток освітньої системи, бо втрачається можливість узгоджувати дії, спрямовані на досягнення цілей і місії даної соціальної структури<sup>44</sup>.

Інформаційно-комунікаційні технології, зокрема мережа Інтернет, дають можливість для успішної самоідентифікації і подальшого розвитку освітніх інституцій. Система освіти, зокрема вищої, відповідає на інформатизацію суспільства появою форматів навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій через інтернет і з використанням мультимедіа. Дистанційне навчання в мережі інтернет є одним з найрозвиненіших освітніх напрямів на сучасному етапі, що поєднує технології традиційного навчання з можливостями новітніх засобів комунікації. Аргументи на користь дистанційної освіти пов'язані з новим форматом комунікації з викладачем, з доступністю і зручністю для студента, можливістю використання інтерактивних програм. Дистанційна освіта розглядається як перспективна система навчання, яка не лише сприяє інтенсифікації поширення знань для потенційних споживачів, поліпшенню або доповненню традиційної форми навчання, але й активно формує ринкове середовище.

Впровадження нових технологій внесло зміни у традиційну освітню модель комунікації між викладачами і студентами. Завдяки новим інформаційно-комунікаційним технологіям навчання відбуваються зміни і в самому освітньому процесі, змінюються цілі, зміст навчання, умови організації занять, зростає роль інтегрованих знань, змінюється роль і викладача, і студента. Викладач стає консультантом студента, який спрямовує думки студента в потрібне русло, вчить його аналізувати, критично оцінювати і правильно використовувати інформацію, отриману з різних джерел. Кожне джерело інформації має свою мету і аудиторію, яка буде сприймати дану інформацію. Тому викладач не нав'язує правильний варіант вирішення тієї чи іншої проблеми, а намагається направити думки студента до пошуку правильного варіанту. Студент теж стає не пасивним слухачем, а активним учасником освітнього процесу – оскільки студент приходиться 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;

---

<sup>42</sup> 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (Unesco, Paris, 5–8 July 2009). Communiqué (8 July 2009). – URL: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE\\_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf)

<sup>43</sup> Trends in Global Higher Education: Tracking An Academic Revolution. A Report Prepared for The UNESCO 2009 World Conference On Higher Education, Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

<sup>44</sup> Лысикова Н.П. Социальные коммуникации в системе современного образования. – URL: [https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/lysikova\\_0.pdf](https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/lysikova_0.pdf)

20% – почутого; 30% – побаченого; 50% – побаченого й почутого; 80% – того, що говорить сама; 90% – того, до чого дійшла у діяльності»<sup>45</sup>.

Викладання, відкрите в комунікативному плані, характеризують наступні твердження<sup>46</sup>:

- студенти краще опановують певні навички, якщо їм дозволяють наблизитися до предмету через їхній власний досвід;

- краще навчаються, якщо викладач активно підтримує їхній спосіб навчання;

- структурує предмет для полегшення засвоєння, з одного боку, а з іншого – приймає в обговорення думки студентів, які не відповідають його власній точці зору.

Широке використання інтернету раціоналізує діяльність людини, розширює доступ до інформації, сприяє швидкому зростанню компетенції фахівців, дозволяє досягти позитивних економічних ефектів. Застосування нових інформаційно-комунікаційних технологій в освіті посилюють наочність досліджуваного предмета, який вивчається, розширюють інформаційну базу, підвищують можливості реалізації творчих ідей та планів, підвищують рівень і якість своєї загальної і професійної освіченості. Нові інформаційно-комунікаційні технології підтверджують свою цінність для освітніх цілей, даючи змогу студентам з різних частин світу отримувати раніше недоступну їм інформацію. Використання засобів глобальних комунікацій сприятиме гармонійному життю і праці в інформаційному суспільстві, глибшому пізнанню навколишнього світу, ефективнішому розвитку свого інтелектуального потенціалу.

Заклади вищої освіти, на які покладена соціальна функція у впровадженні ідей стійкого розвитку, не зможуть досягти цієї мети без довготривалої і спланованої діяльності в напрямку розвитку комунікацій із суспільством. Щоб отримати бажані результати необхідно розробляти стратегічні підходи до здійснення комунікації й на рівні місцевих громад.

### **Комунікація як інструмент забезпечення конкурентоспроможності і стійкого розвитку закладу вищої освіти**

Глобалізація все більш відчутно впливає на усі сфери життєдіяльності у суспільстві і базується на швидкому зростанні виробництва інформації та комунікаційній революції. Це об'єктивно потребує ефективного використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, адже в час динамічних глобальних перетворень вони стають найважливішими для людства у пошуку відповідей на виклики сучасності і подальшого суспільного розвитку. Розвиток інформаційно-комунікаційних процесів в умовах глобалізації сприяє прискоренню соціальної трансформації, розвитку творчого потенціалу й інтелектуалізації людей, пошуку оптимальних способів забезпечення конкурентоспроможності. В умовах комерціалізації усіх сфер життя, комунікації в системі вищої освіти теж зазнають суттєвих трансформацій.

Комунікація є одним із інструментів забезпечення стійкого розвитку закладу вищої освіти – такої «довготривалої сукупності процесів кількісних та якісних змін у його діяльності, які зумовлюють незворотне збалансоване поліпшення основних його рейтингових показників та посилення адаптивних здатностей щодо протистояння негативній дії зовнішнього середовища та чинників внутрішнього характеру за ефективного використання наявного потенціалу, за рахунок ефективного управління інформаційно-комунікаційним забезпеченням, використовуючи дані, інформацію, знання та комунікації як основні ресурси, що сприяють досягненню сталого розвитку закладу вищої освіти»<sup>47</sup>.

Розроблення та реалізація комунікаційної стратегії сприяє залученню споживачів освітніх послуг та партнерів, забезпечуючи стійкий розвиток ринку освітніх послуг; ефективній освітній, науковій та інноваційній діяльності. Ще Edward Bernays відзначив, «якщо плани добре сформульовані й упроваджені відповідним чином, тоді ідеї, виражені у словах, стають невід'ємною частиною людей»<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> Университет как центр культуропорождающего образования. – URL: [http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3\\_1.html](http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html)

<sup>46</sup> Университет как центр культуропорождающего образования. – URL: [http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3\\_1.html](http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html)

<sup>47</sup> Боровик М. В. Інформація як основа інформаційно-комунікаційного забезпечення сталого розвитку закладів вищої освіти // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Випуск 20, частина 1. 2018. – URL: [http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/20\\_1\\_2018ua/14.pdf](http://www.visnyk-econom.uzhnu.uz.ua/archive/20_1_2018ua/14.pdf)

<sup>48</sup> Коник Д.Л. Роль стратегічної комунікації в забезпеченні підтримки населенням реформ Уряду. – URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11441/Konyk\\_Rol%27\\_stratehichnoyi\\_komunikatsiyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11441/Konyk_Rol%27_stratehichnoyi_komunikatsiyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Важливість формування комунікаційної стратегії закладів вищої освіти визначається тим, що сучасні тенденції розвитку освіти потребують принципово нових стратегій, адже<sup>49</sup>:

- 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 організації<sup>50</sup>.

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»<sup>51</sup>.

За таких умов ключовим інструментом забезпечення розвитку й функціонування закладів вищої освіти є формування системи комунікації з цільовими аудиторіями на основі стратегічного їх планування. Для забезпечення своєї конкурентоспроможності закладам вищої освіти потрібно «розвивати свою направленість за такими напрямками, які поєднують у собі комунікативні та маркетингові комунікації»<sup>52</sup>. 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 організації<sup>53</sup>.

Розроблення комунікаційної стратегії передбачає використання маркетингових, креативних та медійних принципів.

Маркетингові принципи – передбачають ретельний аналіз ринку (потенційних споживачів, партнерів, конкурентів, послуг). Ці дані є основними при розробленні стратегії позиціонування, диференціації і комунікації бренду.

Креативні принципи – формують образ послуги, бренд закладу для сприйняття цільовою аудиторією і налагодження комунікації.

Медійні принципи – вибір носіїв для рекламування, інформування і комунікування з цільовою аудиторією.

На думку Г. Почепцова, «як медіа слід розглядати не лише ЗМІ, це значно ширше поняття. Це будь-який інформаційний носій, що фіксує соціальні смисли, об'єднуючи людей у просторі та часі»<sup>54</sup>. Тут важливо привернути увагу цільової аудиторії до інформації, оскільки швидке зростання її обсягів привело до того, що

---

<sup>49</sup> Яловега Н.І. Стратегічне управління комплексом комунікацій ВНЗ. – URL: [http://www.rusnauka.com/NPM\\_2006/Economics/6\\_jalovega.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/6_jalovega.doc.htm); Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. – URL: <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

<sup>50</sup> Кравець М.А. Коммуникативная стратегия: систематизация определений, подходы к разработке. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2013/01/2013-01-22.pdf>

<sup>51</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

<sup>52</sup> Кубко В., Компанієць І. Комунікативна стратегія розвитку вищих навчальних закладів. – URL: <http://opu.ua/upload/files/hsf/dsia/Kubko,%20V.,%20Kompaniets%20I..pdf>

<sup>53</sup> URL: [http://www.gouo.ru/AZBUKA\\_GOU/K/Kommunikatsionnaya\\_Strategiya.html](http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/K/Kommunikatsionnaya_Strategiya.html)

<sup>54</sup> Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації. Київ : Спадщина, 2012. – URL: <http://www.bookland.com/download/1/10/102246/sample.pdf>

«сьогодні головною цінністю стала не інформація, а увага людини. Інформації багато, уваги до всього не вистачає. Іде боротьба саме за увагу»<sup>55</sup>.

Зміна векторів стратегічного розвитку закладів вищої освіти, посилення конкуренції у сфері освітніх послуг, широке застосування сучасних комунікаційних технологій спонукають до пошуку нових засобів для створення конкурентних переваг, привабливості для цільових аудиторій. Особливого значення у цьому контексті набуває створення і підтримка образу закладу вищої освіти. Корпоративний стиль, логотип, сайт та інші складові образу мають формувати позитивну думку цільових аудиторій і спонукати їх до певних дій. На основі думки цільових аудиторій про образ закладу вищої освіти формується його імідж у суспільстві. Тому постійне підтримання іміджу має бути стратегічним завданням закладу.

В умовах глобалізації та інтернаціоналізації освітніх послуг проблема забезпечення іміджу закладу вищої освіти, його унікальності, ідентичності набуває особливої актуальності. Просування освітніх послуг, з наголосом на їх якість, виявляється на сьогодні вже недостатнім. Цілеспрямована і систематична діяльність для формування позитивного іміджу передбачає використання інструментів маркетингу. Ефективним інструментом забезпечення репутації і довіри до закладу, підвищення його конкурентоспроможності є брендинг. Брендинг закладу вищої освіти є системою, що поєднує образ, імідж та продукт у свідомості споживача, а також бачення закладом вищої освіти своєї місії, послуги, споживачів.

Технології брендингу сприяють формуванню у свідомості цільової аудиторії особливостей закладу вищої освіти, його продуктів і послуг, упізнаваності закладу, збереженню і покращенню конкурентних позицій. Брендинг має на меті індивідуалізувати пропонований продукт чи освітню послугу, щоб допомогти споживачам ідентифікувати їх як щось відмінне від інших, краще, особливе, унікальне, і відповідно, переконати надати перевагу саме цьому продукту чи послугі<sup>56</sup>.

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»<sup>57</sup>.

Побудова бренду закладу вищої освіти, як зазначають автори<sup>58</sup>, 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 відображатиме його місію, і дотримуватися її у комунікаціях з усіма цільовими аудиторіями. «Брендинг як апробована в світі технологічна практика розробки й упровадження знаку якості Університету, передбачає наявність стратегії як певної дорожньої карти, цілеспрямованості та послідовності узгоджених дій на довготривалу перспективу. Вона передбачає поетапне наповнення та реалізацію знаково-символьних і змістовно-ціннісних компонентів бренду як всередині Університету, так і в його багаторівневих зв'язках із громадськістю»<sup>59</sup>.

<sup>55</sup> Почепцов Г. Від Facebook'у і гламуру до Wikileaks: медіакомунікації. Київ : Спадщина, 2012. – URL: <http://www.bookland.com/download/1/10/102246/sample.pdf>

<sup>56</sup> Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

<sup>57</sup> Нечаева Е.С., Туркина В.А. Брендинг в системе высшего образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

<sup>58</sup> Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>;

Прохоров А.В. Брендинг университетов: российский опыт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brending-universitetov-rossiyskiy-opyt>

<sup>59</sup> Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. – URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rc=1&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewji47ie\\_-DgAhWSIYsKHR-](https://www.google.com/url?sa=t&rc=1&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewji47ie_-DgAhWSIYsKHR-)



Брендинг університету має реалізовуватися на основі певних принципів, серед них<sup>60</sup>:

- 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»<sup>61</sup>.

Створення сильного бренду дає закладу вищої освіти наступні переваги<sup>62</sup>:

- бренд створює природні бар'єри для конкурентів;
- існування сильного бренду полегшує для закладу вищої освіти виведення на ринок нових послуг (інтелектуальних продуктів) і дозволяє займати нові ніші ринку;
- бренд дає закладу вищої освіти додатковий час для адаптації при появі ринкових загроз, може допомогти захистити свою частку ринку без дорогих рекламних кампаній і зниження цін;
- успішно реалізуючи свою брендову стратегію, заклад вищої освіти дистанціює свої програми в очах покупців від аналогічних програм конкурентів;
- бренд забезпечує лояльність споживачів до закладу вищої освіти навіть при певному підвищенні вартості освітніх послуг;
- бренд покликаний знизити ризик при прийнятті рішень про вибір, формує очікування споживачів, які підтверджуються часом і досвідом повторного використання;
- бренд дозволяє утримувати висококваліфікованих викладачів і авторитетних учених, а також запрошувати на роботу кращих фахівців.

Використання маркетингових інструментів у розробленні комунікаційної стратегії спонукає до зворотного зв'язку. Маркетингові комунікації «повинні здійснюватися так, щоб надіслана інформація мотивувала дії того, кому вона адресована. А це можливо за умови, коли обидві сторони комунікативного процесу впевнені в тому, що рішення і відповідні дії на основі двостороннього інформаційного зв'язку змінять ситуацію на краще. В найбільшому виграші від застосування двостороннього процесу маркетингових комунікацій підприємства залишаються у разі сформованого за їх рахунок позитивного іміджу в очах громадськості та шляхом збільшення власної частки ринку, а споживачі, – користуючись товарами та послугами тієї якості та асортименту, котрі в їхній свідомості є оптимальними та найбільш прийнятними»<sup>63</sup>. Маркетингові комунікації Н. Яловега розглядає «як комплекс заходів, спрямований на встановлення

---

QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy\_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlL8FXl wD6

<sup>60</sup> Стратегія брендингу Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара: проект. – URL: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewji47ie\\_-DgAhWSIYsKHR-QCVYQFjAAegQIChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dnu.dp.ua%2Fdocs%2Fdnu%2FStrategy\\_Branding.doc&usg=AOvVaw102optZhG8IXlL8FXl wD6](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=AOvVaw102optZhG8IXlL8FXl wD6)

<sup>61</sup> Неретина Е.А., Гвоздецкая И.В., Корокошко Ю.В. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-i-brend-vuza-vzaimosvyaz-osobennosti-formirovaniya-i-potentsial-razvitiya>

<sup>62</sup> Прохоров А.В. Современный университет в условиях глобальной конкуренции. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-universitet-v-usloviyah-globalnoy-konkurentsii>

<sup>63</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

двостороннього зв'язку між підприємствами, організаціями, споживачами та іншими ринковими суб'єктами за допомогою відповідних інструментів, для посилення ефективності та впливової діяльності на ринку»<sup>64</sup>.

Саме за допомогою системи комунікацій можна набути наступних переваг у своїй діяльності<sup>65</sup>:

- «підпорядкування стратегії розвитку підприємства під наміри та очікування дійсних і потенційних споживачів товарів/послуг;
- формування власного організаційного, інтелектуального та технологічного потенціалу, здатного допомогти підприємству утримувати бажану позицію в існуючій ринковій ситуації;
- отримання керівництвом своєчасної необхідної інформації щодо ситуації на ринку, передбачення змін у мікро- та макросередовищі (очікуваних та небажаних); пошук і активізація сегментів потенційних споживачів щодо придбання товарів/послуг, які пропонує підприємство ринку; утримання внутрішніх (дійсних) споживачів товарів та послуг;
- встановлення та підтримка зворотного зв'язку підприємства з необхідними колами громадськості; підвищення та зміцнення конкурентних переваг підприємства на ринку;
- реалізація захисних заходів у відповідь на дії конкурентів; формування та підтримка відповідного іміджу підприємства на ринку».

Впливовим чинником розвитку суспільних процесів є глобальне комунікаційне онлайн-середовище соціальних мереж – «горизонтальних комунікацій у міжособистісному спілкуванні з допомогою інтернет-технологій»<sup>66</sup>. Соціальні мережі як платформа об'єднання людей виступають джерелом новин у світі, сприяють поширенню знань, роздумів та прогнозів, розширенню соціальних зв'язків, впливу на аудиторію, формуванню громадської думки та побудові корпоративного або персонального бранда<sup>67</sup>. Тому в реалізації комунікаційної стратегії важливим є представлення закладів вищої освіти у соціальних мережах.

Отже, розроблення ефективної комунікаційної стратегії має бути зорієнтоване на комплексну взаємодію закладу з внутрішнім і зовнішнім середовищем задля створення сприятливих умов для його стабільної діяльності. У нових реаліях заклади вищої освіти мають не лише переосмислити спрямованість діяльності, визначити вектори стратегічного розвитку, а й усвідомити роль корпоративної культури. При цьому реалізація комунікаційних стратегій є одним із ключових інструментів стратегічного розвитку закладів вищої освіти.

Комунікація є тим стратегічним ресурсом, яка значною мірою сприяє забезпеченню стійкого розвитку закладу вищої освіти та його конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Тому впливу комунікації на досягнення стратегічної мети у діяльності закладів вищої освіти приділяється значна увага. Комунікаційна діяльність має бути чітко спланованою та спрямованою на досягнення довгострокових стратегічних цілей. Помилково покладати обов'язки комунікації на спеціальні підрозділи, не маючи при цьому визначених комунікаційних стратегій. Слідування завданням і цілям власної комунікаційної стратегії дасть змогу закладам вищої освіти формувати порядок денний для забезпечення своєї конкурентоспроможності і налагодження партнерства.

Таким чином, закладам вищої освіти необхідно приділити особливу увагу питанням розвитку стратегічних комунікацій, брендингу та іміджу, які мають здійснюватися цілеспрямовано і послідовно як усіма структурними підрозділами, так і на персональному рівні, оскільки досягнення успіху забезпечується чітко спланованою системою комунікації.

## Висновки

За результатами проведеного дослідження визначено, що формування комунікаційних стратегій у вищій освіти визначають, з одного боку, сучасні тенденції розвитку суспільства на засадах стійкості, підґрунтям яких слугує програмний документ ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері

<sup>64</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

<sup>65</sup> Комплекс маркетингових комунікацій у стратегічному управлінні маркетинговою діяльністю підприємства: монографія / Н.В. Карпенко, Н.І. Яловега. – Полтава: ПУЕТ, 2012. – 278 с.

<sup>66</sup> Горова С.В. Особа в інформаційному суспільстві: виклики сьогодення: Монографія. – URL: [http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/Osoba\\_v\\_informacijnomu\\_suspilstvi.pdf](http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/Osoba_v_informacijnomu_suspilstvi.pdf)

<sup>67</sup> Кочкіна Н. Ю., Коваленко Д. П. Особливості комунікаційних стратегій у соціальних мережах. – URL: [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=Nvmgu\\_eim\\_2017\\_25%281%29\\_\\_28](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Nvmgu_eim_2017_25%281%29__28)

сталого розвитку на період до 2030 року», з іншого – глобальне конкурентне середовище функціонування закладу вищої освіти.

З'ясовано, що комунікації в освіті мають здійснюватися на глобальному, національному, інституційному, міжособистісному рівнях з урахуванням засад Порядку денного. З метою забезпечення освітньої комунікації на основі принципів стійкого розвитку необхідно інтегрувати принципи освіти для стійкого розвитку в директивні документи, стратегії, програми; закріпити їх у програмах та підручниках; інтегрувати у педагогічну освіту викладачів; застосовувати у різних формах навчання. Вища освіта в цьому аспекті набуває рис складної комунікаційної системи, у якій все більшого значення набуває формування нового мислення й компетентностей особистості, у тому числі впродовж усього життя, необхідних для життєдіяльності за принципами стійкого розвитку суспільства у непередбачуваному майбутньому.

Визначено, що комунікації є тим стратегічним ресурсом, який значною мірою сприяє забезпеченню стійкого розвитку закладу вищої освіти, його конкурентних переваг на національному і глобальному ринках освітніх послуг та налагодженню партнерських зв'язків в інтересах стійкого розвитку. Ефективна комунікація у закладах вищої освіти забезпечує їх успішну трансформацію, і можливості її здійснення на глобальному рівні розширюються завдяки сучасним комунікаційним технологіям. При цьому комунікаційна діяльність має бути чітко спланованою та спрямованою на досягнення довгострокових стратегічних цілей. У цьому аспекті для закладів вищої освіти важливим є розроблення і реалізація комунікаційної стратегії з використанням маркетингових, креативних та медійних принципів. У нових реаліях заклади вищої освіти мають не лише переосмислити спрямованість діяльності, визначити вектори стратегічного розвитку, а й усвідомити роль корпоративної культури, забезпечити свій імідж і бренд у суспільстві. Реалізація власної комунікаційної стратегії дасть змогу закладу вищої освіти формувати порядок денний для забезпечення своєї конкурентоспроможності і налагодження партнерства.

Комплексний розгляд освіти і комунікації дає змогу поглибленого розуміння процесів, а відтак, і їх подальшого удосконалення.

# Частина II

## Вступ

Розвинені країни (перш за все – держави ЄС) взяли на себе зобов'язання спільно з усіма державами-членами ООН реалізувати «Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.» (Agenda 2030) ООН прийняла стосовно цього відповідну Резолюцію Генеральної Асамблеї – «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.»).

Завдяки 17 цілям стійкого розвитку (ЦСР) «Sustainable Development Goals – SDGs» 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.

ООН та ЮНЕСКО розуміють освіту як всеосяжну і необхідну основу для розвитку демократії і прав людини, а також зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку. «Цілі стійкого розвитку (Висока якість освіти)» SDG 4 – це також оновлена цілісна і трансформативна Освітня Програма порядку денного ЮНЕСКО «Освіта 2030», у відповідності з якою вона має на меті сприяти досягненню всіх її цілей 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, Ціль глобальної стійкості 4 SDG «Висока якість освіти» також є поточною цілісною програмою щодо освіти. Держави-члени ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС прийняли її як конкретну основу для реалізації глобальної мети щодо освіти.

Організація економічного і соціального розвитку (ОЕСР) контролює для моніторингу цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду і даних ресурсів. Крім того, готуються рекомендації та програми про узгодженість стратегій стійкого розвитку, аналізи прогресу тощо на кшталт – «ОЕСР та цілі стійкого розвитку: досягнення загальних цілей та завдань». 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» та «OECD Learning Framework 2030» («OECD Learning Framework 2030» пропонує форми, бачення та принципи, що знаходяться в основі для майбутнього глобальної системи освіти й науки.

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

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 у своєму документі «Рада Європейського Союзу: стійке майбутнє для Європи: відповідь ЄС на Порядок денний стійкого розвитку до 2030 року – висновки Ради ЄС» констатує, що «процвітаючий Союз також залежить від відкритої та справедливої міжнародної економічної, фінансової, торговельної освітньої системи та стійкого і справедливого доступу до глобальних суспільних благ» і підкреслює необхідність «сприяти глобальному громадянству та інформування громадськості про позитивний потенціал трансформації цих цілей».

В аналітичних матеріалах «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», що підготований в рамках виконання наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», досліджено кращі практики впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації.

Зокрема, у розділі «Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації» Віктора Зінченка показано, що серед національних стратегій і моделей для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки ЗВО України слід врахувати у стратегії і напрямах діяльності ефективний досвід країн ЄС, зокрема і у країнах «Німецькоцентрованої освітньо-наукової моделі». Основна увага в них приділяється стійкому розвитку, люди повинні більше зосереджуватися на його проблематиці в системі отримання освіти та процесах навчання.

Дані 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.

Реалізація SDG до 2030 року здійснюється структурами та інституціями у відповідних сферах відповідальності. Як результат, SDG інтегруються у всі види діяльності політики та адміністрації, науки та освіти ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

Розділ «Освітня складова моделі стійкого розвитку «Agenda – 2030» у структурі сучасної вищої освіти: досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі» Віталія Брижніка висвітлює національні стратегії Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі щодо реалізації у цих європейських країнах четвертої (освітньої) цілі Плану «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року», ухваленого Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року. Також досліджено стратегії внутрішньої політики закладів вищої освіти цих країн як чинники впровадження четвертої (освітньої) цілі «Порядку денного – 2030» у соціокультурний простір цих європейських суспільств.

У розділі «Аналіз досвіду трансформативних стратегій вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства» Людмили Горбунової показано, що в умовах прояснення того, що стійкий розвиток в світі не відбувається саме за умов перетворення капіталізму на спекулятивний, що вичерпав свій потенціал і привів до ще більшого загострення глобальних проблем, 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.

Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО освітніх компетентностей, інтегрованих в певні системи і кластери (когнітивні, інтраперсональні, інтерперсональні, глобального громадянства), 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. Це, в свою чергу, вимагає вивчення напрацьованого зарубіжного досвіду трансформативного навчання, який по суті є досвідом з розвитку та імплементації трансверсальних (транскультурних в широкому сенсі) компетентностей. В даному розділі аналізується реальний досвід трансформативного навчання в окремих закладах вищої освіти США (Колумбійський університет), Великої Британії (Коледж Шумахера, Плімутський університет), Німеччини (Університет Фехта), що само по собі свідчить про те, що поступово феномен трансформативного навчання з «точковим» характером 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 (смыслових 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, холистичного підходу, мультимодального навчання (раціонального разом з багатоманітністю екстра-раціональних), 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.

Розділ «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості» Сергія Курбатова присвячено аналізу останніх англомовних та інших публікацій, присвячених процесу розробки та запровадженню стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Особливий акцент зроблено на розуміння інтернаціоналізації як дискурсу розвитку міжнародних зв'язків, контактів та співробітництва закладів вищої освіти. Ідентифіковано основні рівні інтернаціоналізації, на кожному із яких мають бути сформовані відповідні завдання та форми міжнародної діяльності. Це: 1) глобальний рівень, базовим концептом розвитку якого є стійкий розвиток нашої цивілізації; 2) регіональний та (або) національний рівень, який у випадку України визначається процесами формування Європейського простору вищої освіти та

Європейського дослідницького простору та узгодження із цими процесами вітчизняних підходів та практик забезпечення якості вищої освіти та 3) інституційний рівень, або рівень конкретного закладу вищої освіти. Значну увагу приділено національним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти в таких країнах, як Китай, Японія, Сінгапур та Бразилія. На інституційному рівні проаналізовані стратегії інтернаціоналізації Сумського державного університету та Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, які порівняно із відповідними документами шведського Університету Уппсали. Розглянуто також такий важливий механізм інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості, як міжнародні університетські рейтинги.

Розділ «Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку на прикладі країн Південно-Східної Азії» Юрія Мелкова присвячено філософському розгляду особистісно-гуманістичного аспекту визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, який виступає орієнтиром для людської цивілізації, поєднуючи соціальний, економічний та інвайронменталістський вектори відповіді на існуючі глобальні виклики. В якості теоретичного підґрунтя дослідження обґрунтовано, що вища освіта є ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях; відмічено, що означені стратегії не є чимось зовнішнім щодо вищої освіти, але виражають саму її сутність, і місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини високого культурного рівня, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності. В ході аналізу зарубіжних практик утілення настанов стійкого розвитку та спроб реформування вищої освіти на відповідних засадах розглянутий і проаналізований досвід країн Південно-Східної Азії (Китай, Гонконг, Сінгапур, Південна Корея, Тайвань, Малайзія, Індія). Гідними взірцями при підготовці програм (стратегій) розвитку вищої освіти України виявляються подібні національні документи деяких країн даного регіону та реальні практики окремих ЗВО, зокрема стратегії «централізованої децентралізації», індивідуалізації навчальних планів, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності університетів нового виміру у вигляді соціальної інновації.

Розділ «Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД» Оксани Шипко висвітлює національні стратегії та досвід університетів таких країн, як Білорусь, Казахстан та Росія у реалізації четвертої глобальної цілі стійкого розвитку – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Аналіз базується на досвіді тих країн СНД, університети яких увійшли до всесвітнього рейтингу університетів «Times Higher Education 2020».

Отже, досвід стратегії реалізації стійкого розвитку у контексті освіти і науки в країнах ОЕСР та ЄС зосереджений на тому, що важливо відводити центральне місце зміцненню вкладу освіти у виконання прав людини, миру та відповідального громадянства від місцевого до глобального рівнів, гендерної рівності, стійкого загальноінституційного стійкого суспільного розвитку. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, Завдання 4.7. Цілі 4 «The 2030 Agenda for Sustainable Development» – як в Україні та українських ЗВО до 2030 року забезпечити, щоб усі студенти здобули знання та навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, включаючи, серед іншого, освіту для сталого розвитку та сталого способу життя, права людини, гендерну рівність, пропаганду культури миру та ненасильства, глобального громадянства та оцінювання культурного різноманіття та внесок культури у стійкий розвиток.

Зміст такої освіти повинен бути релевантним з акцентом як на теоретико-прикладних, 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 (ГОГ), яка включає питання миру та освіти з прав людини, а також міжкультурну освіту та освіту для міжнародного розуміння. ОУР та ГОГ – мали б бути присутні у діяльності ЗВО України.

## Розділ I. Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації

*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.** Серед національних стратегій і моделей для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки ЗВО України слід врахувати у стратегії і напрямах діяльності ефективний досвід країн ЄС, зокрема і у країнах «Німецькоцентрованої освітньо-наукової моделі».

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

Дані 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.

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

У 2016 році уряди доручили всім міністерствам 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 з питань співпраці повинні бути залучені на загальнодержавному, регіональному, міському та муніципальному рівнях, а також залучені соціальні партнери, громадянське суспільство, промисловість та наука.

Реалізація SDG до 2030 року здійснюється структурами та інституціями у відповідних сферах відповідальності. Як результат, SDG інтегруються у всі види діяльності політики та адміністрації, науки та освіти ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

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 гендерної освіти;
- Міжкультурна освіта;
- Освіта в галузі прав осіб тощо.

## Освітньо-наукові системи та моделі як суб'єкти інтернаціоналізації в стратегії стійкого розвитку

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, як іноземцям швидше пристосуватися до національного місцевого середовища. Усе це – винятково важливі й цікаві нові питання, багато з яких ще чекає своєї відповіді<sup>1</sup>. 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<sup>2</sup>. 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»**)<sup>3</sup>, 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 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<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Зінченко В.В. Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій//Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: Монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2018. 226 с. С.43-78.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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; Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. P.: L'Harmattan, 2017. 238 p.; Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. München: Wirtschaftsverlag Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.; Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.; 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; Strumpel B., Noelle-Neumann E. Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse – München: Piper Verlag, 2015. 296 s.



Міжнародні організації та «Sustainable Development Goal 4 – SDG-Education 2030» і «Quality Education» згідно «The 2030 Agenda for Sustainable Development»

*Міжнародні організації та «Порядок денний 2030 року»*

ЮНЕСКО розуміє освіту як всеосяжну і необхідну 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<sup>5</sup>. Держави-члени прийняли її як конкретну основу для реалізації глобальної мети щодо освіти<sup>6</sup>.

ОЕСР контролює для моніторингу цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду і даних ресурсів. Крім того, готуються звіти про узгодженість політики, аналізи прогресу тощо.

ОЕСР та цілі стійкого розвитку: досягнення загальних цілей та завдань<sup>7</sup>.

Європейський Союз хоче включити цілі стійкого розвитку у всі свої політики та встановити стійкий розвиток як головний керівний принцип політики ЄС<sup>8</sup>.

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<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>; 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>.

<sup>6</sup> LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés 2017/1 (№ 39). P. 85-99;

<sup>7</sup> Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>; OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>; Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.; 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.

<sup>8</sup> 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>; LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés 2017/1 (№ 39). P. 85-99; 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>.

<sup>9</sup> 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>; 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](https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010); 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\\_](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_); 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.

## **Мета стійкого розвитку 4 (SDG 4) – мета освіти<sup>10</sup>**

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.

**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, шлюбу 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.

<sup>10</sup> 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>.

**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 стійкому розвитку, включаючи, серед іншого, освіту для стійкого розвитку та стійкого способу життя, права людини, гендерну рівність, пропаганду культури миру та ненасильства, глобальної громадянство та оцінювання культурного різноманіття та внесок культури у стійкий 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 (ОСР) та глобальну освіту громадянства (ГОГ – GCED)*, яка включає питання миру та освіти з прав людини, а також міжкультурну освіту та освіту для міжнародного розуміння.

**Мета 4.a 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 розвинутим 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 посилання 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 екобезпеки.

Новий звіт **Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)** (Організація економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР) «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 першоккурсників 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<sup>11</sup>.

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

<sup>11</sup> Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>.

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<sup>12</sup>.

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.

---

<sup>12</sup> 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>; Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>; Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verrätene Basis. München: Wirtschaftsverlan Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.

*Як цілі стійкого розвитку (SDG) реалізуються в німецькоцентрованій системі?*

*Освіта для стійкого розвитку*

Для реалізації освітньої мети ЮНЕСКО розробила Всесвітню програму дій «Освіта для стійкого розвитку», яка була прийнята ООН на її Генеральній Асамблеї 2015 року в окремій 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 стійкому 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 в німецькоцентрованій системі вже 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),
- 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.

У цій системі перший крок на шляху до виконання «Порядку денного на 2030 рік» був зроблений у «німецькоцентрованій моделі»<sup>13</sup> в 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 політики та адміністрації ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

<sup>13</sup> 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>.

Одночасно були створені робочі група 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 симпозіум «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 стійкості, а також відповідних навчальних заходів.

## Які варіанти мають заклади освіти для реалізації цілей стійкого розвитку?

«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 цімецькоцентрованій 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», «Стойкий 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».

«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 посилання. 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 гендерної освіти
- Міжкультурна освіта
- Освіта в галузі прав осіб



SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) та QIBB (QualitätsInitiative Berufsbildung) надають інструменти для систематичного розвитку якості в школах. Це пропонує школам можливість зосередитись на стійкому 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. Приклади:

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

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 зворотний зв'язок, системний зворотний зв'язок, рецензія в QIBB
- Звіт з якості
- Саморозвиток: навчання і підготовка менеджерів, викладачів/всередині персоналу і всередині (наприклад, Якість QIBB)
- Інформація про систему управління якістю загальної системи освіти регулярно розміщується на веб-сайті SQA – Schulqualität Allgemeinbildung .

## 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, викладачів та зацікавленої громадськості. Вичерпну документацію щодо попередніх симпозіумів, кожен з яких має конкретну актуальну увагу, можна знайти на веб-сайті Стратегічної групи.

## Глобальна освіта, Глобальне навчання та Глобальна громадянська освіта в системі навчання

Нижче наведено приклади деяких пропозицій підтримки в галузях дослідницької та освітньої діяльності, навчальних матеріалів, консультування та вищої освіти, післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, подальшої освіти для викладачів і вчителів. Цілісний підхід до глобальної громадянської освіти з численними ланками навчальних програм дозволяє обробляти всі предмети або в ідеалі перехресні теми.

Завдяки пропозиціям для освітян та педагогічних працівників і студентських/учнівських НУО здійснюється підтримка впровадження моделі Глобальної освіти/Глобального навчання/ Глобальної громадянської освіти у закладах освіти, зокрема:

- «Південний вітер в освіті». Південний вітер щорічно координується від імені Глобального тижня освіти, по ініціативі Ради Європи. Крім того, пропонуються майстер-класи, виставки, матеріальні скриньки та ресурси для роботи в школах та на уроках. У Цифровій бібліотеці матеріали можна безкоштовно замовляти за тематикою. Бібліотеки Südwind з послугами прокату матеріалів та консультацій доступні в декількох федеральних землях.

- ВАОВАВ Globales Lernen це центральна структура для координації освіти та навчання усіх і суспільної/громадської/державної комунікації для глобальної освіти, глобального навчання у контексті стійкого розвитку щодо глобальних проблем та життя у плюралістичному соціумі. Пропозиції та розробки впроваджуються у шкільній та позашкільній освіті, вищій освіті, а також у початковому навчанні та освіті для дорослих. ВАОВАВ, зокрема, включає в себе Педагогічні бібліотеки та Центри глобального навчання з широким спектром дидактичних матеріалів (книги, фільми, ігри, компакт-диски, цифрові засоби/носії інформації, тематичні кейси). Основна увага приділяється одномовним та багатомовним дитячим та підлітковим книгам, а також художнім та документальним фільмам з усього світу. В якості сервісу ВАОВАВ пропонує поради щодо вибору матеріалів, інструментарію, методологій, методик та засобів.

- Портал глобального навчання та освіти EWIK. Німецький портал глобального навчання та освіти для стійкого розвитку включає навчальні матеріали, журнали для викладачів та методичні посібники. Крім того, є глобальні фокус-теми, приклади розвитку школи, а також німецька орієнтаційна рамка для сфери навчання «Глобальний розвиток».

- Глобальний (громадянський) освітній інтернаціонал – Центр Ради Європи Північ-Південь відіграв провідну міжнародну роль у концептуалізації глобальної освіти та підтримує глобальне нав'язування глобального навчання за допомогою конгресів, навчальних програм (також в Інтернеті) та навчальних матеріалів тощо. Щорічно в листопаді Всесвітній тиждень освіти пропонує різноманітну програму заходів по всій Європі.

- Глобальна громадянська освіта – політична освіта для світового суспільства (ÖUK).

- Рада Європи: Глобальна освіта/Керівні принципи Ради Європи щодо глобального навчання та освіти: Глобальна громадянська освіта є стратегічним пріоритетом у поточній освітній програмі ЮНЕСКО. Організація ООН з питань освіти, науки та культури підкреслює центральне значення глобальної освіти громадянства разом з освітою для стійкого розвитку в реалізації Глобальних цілей стійкого розвитку / Цілей розвитку.

Крім здобуття знань, мова йде про вироблення цінностей, умінь і поглядів на основі рівності, поваги та діалогу, і в кінцевому рахунку компетенцій для активного формування більш мирного, всеосяжного та справедливого суспільства в глобальному масштабі. Мета ЮНЕСКО: Навчимося жити спільно для життя (SDG 4.7).

У Глобальній освітянській мережі Європи (GENE) BMBWF має мережу з міністерствами освіти та закордонних справ по всій Європі. GENE поставила собі за мету надати кожному в Європі доступ до якісного глобального навчання. Європейська Комісія GENE підтримує зусилля, спрямовані на підтримку та зміцнення глобальної освіти в Європі. Глобальна мережа освіти Європи. Глобальна освіта про громадянство є однією із стратегічних цілей у нинішній освітянській програмі ЮНЕСКО, а отже, і в програмі Австрійської та Німецької комісій ЮНЕСКО.

### ***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.

***«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.

## Кращі практики, які проаналізовані

У сучасній глобалістиці, котра включає у себе всі різновиди інтернаціоналізації (і, глобалістиці освіти та науки – як її вагомий 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.

**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*, *концепції суспільної деліберативності* і *лібертаризму* в контексті формування глобально-стадіального розуміння суспільного розвитку (у тому числі – світових та національних систем освіти і науки).

### **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, 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.

- 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 – маєтсья 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 дисемінації** (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 «німецькоцентрированої науково-освітньої моделі» управління освітою) – *SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) i QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung)*.

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 такий 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. Учні можуть бути індивідуально підкріплені різними соціальними знаннями, їхніми здібностями та особливими потребами та бути краще підтримані при переході між шкільними рівнями.

## Висновки

Науковою моделлю постає глобально-стадіальне розумінням 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.

Тобто стійкий розвиток суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, глобального розвитку і трансформацій процесу інституалізації світової глобальної системи – це цілісна і багаторівнева сфери 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.

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

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

2. 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.

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.

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.

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.



## Практичні рекомендації

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»*), забезпечивши 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:

1) з одного боку, – зі спільноти громадян, освітян, науковців як загалу, що має здатність до самоорганізації і самоуправління, а з іншого, –

2) 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 безпечне, 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.

## 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: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. 272 с. 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. 130 с. 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: ДВНЗ «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*. Острог: 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/](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/henry-giroux-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](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 (N° 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 (N° 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: Wirtschaftsverlan Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.
31. Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. London: CVCP, [www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches](http://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](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*. N° 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](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](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\_lebenslanges\_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. Освітня складова моделі стійкого розвитку «AGENDA -2030» у структурі сучасної вищої освіти:  
досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі

*Віталій Брижнік,  
кандидат філософських наук,  
провідний науковий співробітник  
відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України  
<https://orcid.org/0000-0003-1674-8294>*

***Анотація.** У даному аналітичному дослідженні розглянуто національні стратегії Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі щодо реалізації у цих європейських країнах четвертої (освітньої) цілі Плану «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року», ухваленого Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року. Також досліджено стратегії внутрішньої політики закладів вищої освіти цих країн як чинники впровадження четвертої (освітньої) цілі «Порядку денного – 2030» у соціокультурний простір цих європейських суспільств.*

## Вступ

Метою даного аналітичного матеріалу є розгляд засобів реалізації у таких центральноєвропейських країнах, як Австрія, Чехія, Словаччина та Польща однієї із сімнадцяти цілей плану соціокультурних дій держав-членів ООН, що був названий Декларацією Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». А саме – четвертої цілі, яка визначає сучасну освіту, зокрема й вищу освіту, важливим чинником позитивних соціокультурних перетворень у просторі сучасної цивілізації людей на наступні п'ятнадцять років.

Завданнями цього аналітичного матеріалу є:

- надати визначення четвертої, освітньої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030);
- проаналізувати законодавчі стратегії реалізації четвертої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030) в освітній політиці Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі;
- дослідити внутрішньополітичні стратегії закладів вищої освіти Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі стосовно реалізації четвертої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030) з наведенням конкретних прикладів.

Дані аналітичні матеріали складаються зі вступу, основної частини та висновків.

## Визначення освітньої суті четвертої цілі «the Agenda – 2030»

25 вересня 2015 року в Нью-Йорку відбулося затвердження офіційного документу (Декларації) Генеральної Асамблеї ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» («Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року»)<sup>1</sup>, який задекларував новий план соціокультурних дій держав-членів ООН, «орієнтований на виведення світу на траєкторію сталого й життєстійкого розвитку»<sup>2</sup>. Цей документ складався з нових сформульованих цілей, так званих «цілей стійкого розвитку» (далі – ЦСР, відомі також як «Глобальні цілі»), які замінили цілі розвитку минулого тисячоліття, термін яких завершився наприкінці 2015 року. Ці сімнадцять нових цілей, складаючись із 169 завдань, визначили конкретні сучасні соціокультурні стратегії – орієнтири стійкого розвитку людського світу.

Серед цілей, перших у переліку «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року» (далі – «the Agenda – 2030»), важливе місце посідає ціль номер чотири. Назва цієї цілі, яка визначає надання якісної освіти найважливішим чинником стійкого розвитку світу, сформульована таким чином: «забезпечення всебічної і справедливої освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»<sup>3</sup>.

Суть цієї цілі, яка утверджує надання якісної освіти одним із пріоритетів стійкого соціокультурного розвитку людства, стає зрозумілою після ознайомлення з цією частиною «Порядку денного» (the Agenda 2030). Там зазначено наступне: «З 2000 року в забезпеченні загальної початкової освіти відбувся величезний прогрес. Загальний показник охоплення шкільною освітою у регіонах, які розвиваються, у 2015 році досяг 91 %, а кількість дітей, які не відвідують школу, в усьому світі зменшилася майже вдвічі. Рівень грамотності також різко зріс, а крім того, школу відвідують набагато більше дівчаток, ніж будь-коли раніше. Усі ці успіхи є видатними.

У деяких регіонах, які розвиваються, прогрес уповільнювався через високий рівень бідності, збройні конфлікти та інші надзвичайні ситуації. Через постійні збройні конфлікти у Західній Азії і Північній Африці спостерігається зростання кількості дітей, які не відвідують школу. Це тривожна тенденція. Хоча в африканських країнах на південь від Сахари відбувся найбільший прогрес в охопленні початковою шкільною освітою серед усіх регіонів, які розвиваються — з 52 % у 1990 році до 78 % у 2012 році — значні розбіжності залишаються. У дітей із бідних домогосподарств учетверо менше шансів вчитися у школі, ніж у дітей з найбагатших сімей. Значними також залишаються відмінності між сільськими та міськими районами.

Досягнення всебічної якісної освіти для всіх іще раз підтверджує думку про те, що освіта є одним із найпотужніших і перевірених засобів сталого розвитку. Ця мета гарантує отримання безкоштовної початкової та середньої освіти всіма дівчатками і хлопчиками до 2030 року. Вона також спрямована на забезпечення рівноправного доступу до недорогого професійного навчання, ліквідації гендерних і матеріальних розбіжностей і забезпечення загального доступу до якісної вищої освіти»<sup>4</sup>. Таким чином, визначена в такий спосіб вища освіта постає важливим елементом четвертої цілі, складової «the Agenda – 2030».

---

<sup>1</sup> Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

<sup>2</sup> Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

<sup>3</sup> Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

<sup>4</sup> Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

## Досвід Австрійської Республіки

У спільній роботі («Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive») («Освіта вищої школи як мета та рушійна сила рефлексії щодо цілей стійкого розвитку з позиції еволюційно-політичної перспективи»)⁵ (2019) сучасні австрійські науковці М. Langthaler і L. Probst, теоретично спираючися на дослідження деяких своїх іноземних колег, ґрунтовно дослідили четверту, освітню мету «the Agenda – 2030» і виокремили саме цю його складову, яка виразила особливе значення для стійкого розвитку людства надання вищої освіти в різних країнах саме як демократичне.

У першому розділі, що має назву «Der Stellenwert der Hochschulbildung in den SDGs» («Цінність вищої освіти в цілях стійкого розвитку»), М. Langthaler і L. Probst зазначили: «Програми міжнародного розвитку, що передували [сучасним] ЦСР, не визначали вищу освіту як самостійну мету, а також не надавали їй особливого значення з точки зору засобів [її упровадження]. Дійсно, Ініціатива «Освіта для всіх» (EFA: 1990–2015) обмежилася шістьма цілями базової освіти. Цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ: 2000–2015) навіть заявляли, що досягнення загальної початкової освіти було однією з восьми її цілей. Хоча деякі багатосторонні організації розробляли паралельні стратегії для сектору вищої освіти (наприклад, Світовий банк у 2002 р.), конкретної координації в сенсі цілісної підтримки освіти не було»⁶.

Ці австрійські науковці також взяли до уваги те, що «університети не виконували важливої ролі в переговорах, що орієнтували на [виконання] ЦСР»⁷. Однак університети ініціювали низку ініціатив щодо стійкого розвитку, паралельно з десятиліттям UNESCO, присвяченого «освіті стійкого розвитку» (2005-2014 рр.), що зумовило створення відповідних [виконавчих] мереж, хоча ті університети не змогли чітко позиціонувати себе як ключових дієвців⁸ (actors).

У своєму дослідженні, що складається з таких розділів: «Глобальні рамкові умови для вищої освіти, що стосується розвитку», «ЦСР – виклик загального доступу до університету», «Роль вищих шкіл у реалізації ЦСР», «Чотири рівні впровадження», названі австрійські вчені взяли до уваги те, що четверта ціль «the Agenda – 2030» ідейно цілком відповідає федеральному «Закону про університет» («Universitätsgesetz 2002»)⁹, імplementованого Парламентом Австрійської Республіки ще в 2002 році, чинність якого була пролонгована 2018 року¹⁰. М. Langthaler і L. Probst охарактеризували властиву освітянській діяльності університетів Австрії ідейну суть четвертої цілі «the Agenda – 2030»¹¹, що стало можливим відповідно до австрійського федерального «Закону про університет» («Universitätsgesetz 2002»)¹².

У першій частині «Закону про університет» Австрійської Республіки, у параграфі номер один, було визначено суть просвітницької місії австрійських університетів. Вона була сформульована наступним чином: «Університети покликані служити науковому дослідженню та викладанню, суспільному розвитку та розвитку мистецтв, а також їхньому викладанню, тим самим вони відповідальні за вирішення проблем людини, а також за позитивний розвиток суспільства та [захист] природного середовища. Університети – це освітні заклади публічного права, які зосереджуються на науково-дослідницькій діяльності, на наукових дослідженнях, спрямованих на ґенерування нових наукових поглядів, на відкриття нових підходів до мистецтва. Через спільну роботу викладачів і студентів в освіченому суспільстві знань здійснюється прагнення до освіти та автономії індивідууму через науку»¹³. Слід зауважити, що зазначена мистецька

⁵ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁶ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁷ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁸ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁰ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹¹ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

¹² Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹³ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:



складова, наявна у вищій освіті Австрійської Республіки, відповідає ролі та значенню в австрійському суспільстві закладів вищої освіти (далі – ЗВО), які надають саме мистецьку освіту. Серед переліку двадцяти одного австрійського університету шість ЗВО, відповідно до власних назв, безпосередньо орієнтовані на надання мистецької освіти своїм студентам.

У розділі «Керівні засади», у параграфі номер два «Закону про університет», постульовані обов'язки австрійських університетів, а саме:

- Гарантується «свобода науки та її викладання (відпов. до статті 17 «Основного закону про загальні права громадян»)<sup>14</sup> і свобода наукової та художньої творчості, викладання мистецтва (відпов. до статті 17-а «Основного закону про загальні права громадян»)<sup>15</sup>.

- Уможливується «поєднання досліджень і викладання, що поєднують становлення й розвиток мистецтв та їхній виклад, а також зв'язок науки і мистецтва»<sup>16</sup>.

- Гарантується «дотримання академічної свободи. Забезпечується врахування вимог щодо фахового доступу»<sup>17</sup>.

- Забезпечується «комунікація зі студентів, зокрема з питань студентських справ, також стосовно якості викладання та використання плати за навчання»<sup>18</sup>.

- Уможливується «національна та міжнародна мобільність студентів, випускників та працівників наукових та мистецьких університетів»<sup>19</sup>.

- Гарантується «співпраця членів університету», «рівність між жінками та чоловіками», «соціальна рівність можливостей»<sup>20</sup>.

- Особливим чином зауважено важливість «дотримання інтересів людей з особливими потребами»<sup>21</sup>.

На останок було зазначено важливість дотримання «господарності, ощадливості та доцільності ведення господарських справ»<sup>22</sup>.

Завдання університетів сформульовано в параграфі номер три. Відповідно до «Закону про університет» Австрійської Республіки, у межах своєї сфери відповідальності австрійські університети мусять виконувати:

по-перше, про розвиток наук (дослідження та викладання), розвиток мистецтва, а також його викладання;

по-друге, про надання освіти через залучення до науки;

по-третє, про надання наукової, мистецької, художньо-педагогічної та художньо-наукової фахової підготовки, надання кваліфікації щодо професійної діяльності, яка потребує застосування наукових знань і методів, а також підготовка мистецьких та наукових навичок до найвищого рівня;

по-четверте, про надання освіти та підтримки молодим ученим та митцям;

по-п'яте, про наступну освіту, зокрема і для випускників університету;

по-шосте, про координацію наукових досліджень (розвиток мистецтв) та викладання в самому університеті;

по-сьоме, про підтримку національної та міжнародної співпраці в галузі наукових досліджень і

---

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>14</sup> Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 05.03.2020

URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>

<sup>15</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>16</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>17</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>18</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>19</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>20</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>21</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>22</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

викладання, також і щодо мистецтв;

по-восьме, про підтримку застосування та реалізацію результатів [університетських] досліджень на практиці, і про підтримку залучення в суспільство результатів розвитку мистецтв;

по-дев'яте, про рівність між жінками та чоловіками та заохочення жінок;

по-десяте, про підтримку зв'язків із випускниками;

по-одинадцять, інформування громадськості про виконання завдань університетів.

Загалом «Закон про університет» Австрійської Республіки складається із семи основних частин, які, у свою чергу, складаються з розділів та параграфів (144 параграфа) <sup>23</sup>.

Четверта ціль «the Agenda – 2030» досягає своєї мети в австрійському суспільстві через просвітницьку діяльність ЗВО цієї європейської країни. Варто взяти до уваги два ЗВО Австрії, які, відповідно до своїх фахових профілів і засад внутрішньої політики, визначили суть власних освітніх стратегій та цілей (місій та візій).

Приміром, Universität für angewandte Kunst Wien (Віденський університет прикладних мистецтв) узяв на себе зобов'язання «позитивно впливати на мистецтво, науку та суспільство», метою чого є виявлення «теперішнього із стійкою орієнтацією його на майбутнє» <sup>24</sup>. Цей австрійський ЗВО ідейно згуртував своїх викладачів, дослідників, студентів і випускників, працівників і партнерів і визначив основну ціль своєї внутрішньополітичної роботи, вказавши на те, що «працює для відкритого суспільства та використовує мистецьку та наукову компетентність як ключову» <sup>25</sup>.

Університет задекларував такі свої просвітницькі цілі<sup>26</sup>:

«пошук нових форм роботи, освіти та мистецтва»;

«створення інтелектуальної свободи, свободи творчості, створення міжнародного й, водночас, емпатичного дискурсу»;

«вивчення й оцінювання суспільних проблем»;

«розроблення радикальних рішень і нових ідей для формування та керування технологічними й соціальними проблемами, [зокрема] медійною проблемою».

Як внутрішньополітичне узагальнення, Університет зазначив наступне: «Майбутні складні виклики потребують спільних та багатозарових рішень. Замість простих відповідей ми зосереджуємося на пошуку доречних нових питань та стратегій, які постійно розробляємо, виходячи з наших конкретних дій» <sup>27</sup>.

Інший австрійський ЗВО – Karl-Franzens-Universität Graz<sup>28</sup> (Університет міста Грац) – відповідно до свого профілю, спеціалізуючися на викладанні передовсім гуманітарних, природничих, а також й економічних дисциплін, загалом назвав дванадцять стратегічних цілей у Плані свого розвитку на 2019-2024 рр., відповідно до трьох аспектів<sup>29</sup>:

«вплив на дослідження і підтримка молодих дослідників»;

«навчання та подальшу освіту молодих спеціалістів»;

«соціальну залученість».

Пункт «Стратегічні цілі у сфері соціального залучення» визначає такі завдання цього австрійського ЗВО<sup>30</sup>:

«1. Університет Граца займається соціально актуальними темами досліджень та викладання, зокрема, його профільно-освітні напрями стосуються тем, орієнтованих на майбутнє.

2. З метою активного обміну дослідницькою та викладацькою діяльністю із суспільством та для підвищення їхньої наочності Університет Граца виокремлює [роль особистісної] ініціативи у галузі передачі знань суспільству та його комунікації з наукою.

<sup>23</sup> Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

<sup>24</sup> Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

<sup>25</sup> Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

<sup>26</sup> Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

<sup>27</sup> Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

<sup>28</sup> Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung\\_2016-2018.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf)

<sup>29</sup> Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung\\_2016-2018.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf)

<sup>30</sup> Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung\\_2016-2018.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf)

3. В Університеті Граца активно шукають та зміцнюють зв'язки з діловим співтовариством за рахунок використання можливостей зовнішнього фінансування, а також шляхом активної передачі знань та інновацій. Підприємництво ще більше закріплено в навчанні.

4. Гендерна рівність, рівні можливості та стійкість відображають можливі недоліки та здійснюють заходи щодо усунення бар'єрів для груп, що перебувають у неблагополучному становищі.

5. Університет Граца виконує свою роль інтелектуального орієнтира країни. Він відкритий для суспільних проблем та визначає центральні проблеми майбутнього, орієнтуючись на [запити] суспільства та економіки, і пропонує дієві рішення. Ці питання та теми не лише розглядають у дослідженнях та викладанні, але й активно передають населенню. Досягнення досліджень, освітні пропозиції та соціально-політичні рішення передають завдяки сучасним способам із використанням цифрових можливостей.

Центр передачі знань та інновацій просуває основи менталітету та пов'язує університетські дослідження із стійкою економікою з метою сприяння інноваційній силі через активне стартове представлення. Таким чином, університет Граца виконує свою соціальну відповідальність у галузі досліджень та викладання, а також у науковій комунікації та посилює передачу знань, сприяючи підприємству.

Університет Граца, як найбільший науково-дослідницький і навчальний заклад у цій місцевості, є зразком для вирішення соціально-політичних питань. Він сприяє рівності в усіх закладах і пропонує рівні можливості в доступі до освіти. Різноманітність сприймається і оцінюється як збагачення. Інтегрований навчальний центр консулює та підтримує студентів з обмеженими можливостями та хронічними захворюваннями для забезпечення рівного та рівного доступу до всіх пропозицій та послуг університету. Як [член] «організації Anti-Bias»<sup>31</sup>, Університет Граца створив міжсекційну систему управління різноманітністю для зменшення дискримінаційних механізмів та динаміки. Таким чином, він сприяє досягненню збалансованого гендерного представництва, а також покращенню соціального включення та встановленню культури, орієнтованої на різноманітність, гендерної рівності. Принцип стійкості інтегрований у розбудову та профілювання Університету Граца».

Після ознайомлення із деякими елементами структури вищої освіти Австрійської Республіки можна дійти висновку, що освітні стратегії та цілі закладів вищої освіти цієї центрально-європейської країни, яка має традицію демократичного політичного врядування, зумовлюють надання різнобічної університетської освіти, в межах якої єдність гуманітарного, природничого, високотехнологічного і мистецького знання, а також знання економіки, визначено як безсумнівний пріоритет соціокультурного поступу австрійського суспільства.

---

<sup>31</sup> Anti-bias curriculum – освітня програма проти упередженості – активістський підхід до освітніх програм, який намагається оскаржити такі забобони, як расизм, сексизм, ейблізм, гомофобія та інші форми кієрархії. Цей підхід підтримують організації, котрі опікуються громадянськими правами, такі як Антидифамацияна ліга.

## Досвід Чеської Республіки

«Zákon o vysokých školách» («Закон про вищу освіту») Чеської Республіки, складаючись із дев'ятнадцяти основних частин, які, у свою чергу, складаються з 109-ти параграфів, був ратифікований Чеським парламентом 23 березня 2002 року і був чинним (із внесенням деяких змін) до 13 листопада 2019 року.

У Першій частині цього Закону (в «Основних положеннях») визначено суть внутрішньополітичної роботи чеських ЗВО, що має безпосередній стосунок до четвертої цілі «the Agenda – 2030». Університети, як найвища ланка в системі освіти, були названі «провідними центрами освіти, незалежних знань та творчої діяльності»<sup>32</sup>, які мають виконувати ключову роль у «науковому, культурному, соціальному та економічному розвитку суспільства» таким чином<sup>33</sup>:

по-перше, визначається пріоритет «наукової, науково-дослідницької, такої, що зумовлює розвиток, інноваційної, мистецької чи іншої творчої діяльності»<sup>34</sup>;

по-друге, університети «забезпечують доступ до вищої освіти, набуття відповідної професійної кваліфікації, підготовки дослідницької роботи та іншої складної професійної діяльності, відповідно до демократичних принципів»<sup>35</sup>;

по-третє, ЗВО надають можливість «отримувати, розширювати, поглиблювати чи відновлювати знання з різних областей знань та культури і таким чином брати участь у навчанні впродовж життя»<sup>36</sup>,

по-четверте, університети виконують «активну роль у публічних дискусіях із соціальних та етичних питань, сприяють культурному різноманіттю та взаєморозумінню, формуванню громадянського суспільства та підготовці молоді до життя в суспільстві»<sup>37</sup>;

по-п'яте, ЗВО сприяють культурному «розвитку на національному та регіональному рівні, сприяють також взаємодії [громадян] з різними рівнями влади, з місцевим, діловим та культурним сектором»<sup>38</sup>;

по-шосте, університети «зумовлюють розвиток міжнародного, зокрема, європейського співробітництва, як важливий вимір їхньої діяльності, сприяють спільним проектам із подібними установами за кордоном, взаємному визнанню навчання та дипломів, обміну викладачів і студентів»<sup>39</sup>.

У другому параграфі «Zákon o vysokých školách» («Закону про вищу освіту») йдеться про різновиди академічної діяльності, які виконує ЗВО в Чеській Республіці. Зокрема, визначено те, що: «університет може здійснювати всі види освітніх програм, у зв'язку з цим і науково-дослідницьку, також і таку, що розвиває, інноваційну, мистецьку чи іншу творчу діяльність» (п. 4)<sup>40</sup>; що «заклад вищої освіти є публічним, приватним чи державним» (п. 7)<sup>41</sup>; є неприпустимим «установлювати та організовувати діяльність політичних партій та політичних рухів в університетах» (п. 10)<sup>42</sup>.

У третьому параграфі «Закону про вищу освіту» викладено гарантії щодо забезпечення свобод академічної спільноти вищої освіти в Чеській Республіці. Зазначено, що «академічні працівники та студенти університету формують академічну спільноту університету»<sup>43</sup>, а також наданий перелік різновидів академічної свободи та академічних прав. А саме<sup>44</sup>:

по-перше, гарантується «свобода науки, наукових досліджень та мистецьких творінь та публікація їхніх результатів»<sup>45</sup>;

по-друге, забезпечується «свобода викладання, що полягає насамперед у її відкритості до різних наукових думок, наукових та дослідницьких методів та мистецьких тенденцій»<sup>46</sup>;

<sup>32</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>33</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>34</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>35</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>36</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>37</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>38</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>39</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>40</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>41</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>42</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>43</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>44</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>45</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>46</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

по-третє, уможлиблюється «право на навчання, включаючи свободу вибору спрямованості навчання в рамках навчальних програм та свободу висловлення власних поглядів у навчанні»<sup>47</sup>;

по-четверте, гарантується «право членів академічної спільноти обирати представницькі академічні органи»<sup>48</sup>;

по-п'яте, забезпечується «право користуватися академічними відзнаками та проводити академічні церемонії»<sup>49</sup>.

У другій частині чеського «Закону про вищу освіту» визначено перелік складових університету в Чеській Республіці як публічного ЗВО. Варто зауважити, що публічний університет (англ. – Public university) — це тип закладу вищої освіти, який був заснований на громадські кошти регіону, області чи міста, та керується ними. Цей різновид закладу вищої освіти має часткове самоврядування.

В одинадцятій частині «Закону про вищу освіту», що має назву «ŠTÁTNA SPRÁVA» («Державна адміністрація»), йдеться про регламентацію гармонійних взаємин чеських університетів із Міністерством освіти та науки, з урахуванням важливості збереження академічної свободи чеських ЗВО. Є очевидним, що, ґрунтовно визначивши всі складові просвітницької діяльності чеських ЗВО як публічних, «Закон про вищу освіту» не розглянув діяльність приватних ЗВО в Чеській Республіці. Останнє можна зрозуміти як вияв особливого, пріоритетного ставлення чеських законодавців до громадських закладів вищої освіти, або як надання свободи діяльності приватним університетам.

Четверта ціль «the Agenda – 2030» реалізується в Чеській Республіці завдяки внутрішній політиці ЗВО. Можна зауважити освітні стратегії та цілі трьох університетів Чехії, які, відповідно до своїх профілів, визначили суть власних місій і візій.

Звернемося тепер до розгляду внутрішньої політики такого чеського ЗВО, як Vysoká škola ekonomická v Praze (Вища школа економіки у Празі), найбільшого університету економіки в Чеській Республіці (73-є місце в рейтингу The Financial Times)<sup>50</sup>. Суть місії сформульована наступним чином: «Місія Вища школа економіки у Празі – забезпечити чеських та іноземних студентів якісною університетською освітою в широкому діапазоні управлінських, економічних та інших освітніх програм на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях, із найкращим застосуванням на міжнародному ринку праці. Освітні програми надають висококваліфіковані, компетентні та мотивовані академічні працівники.

Вища школа економіки у Празі систематично розвиває науково-дослідницьку діяльність, включаючи підготовку студентів до докторських освітніх програм, дотримуючись нерозривності педагогічної та дослідницької діяльності. Університет є міжнародно визнаним закладом фахової освіти та партнером у співпраці з урядовими та неурядовими установами та бізнес-спільнотою.

Відкритість до нових ідей та підходів є одним із ціннісних пріоритетів Празького університету економіки. Університет прагне до колегіального партнерства в академічній спільноті та виступає за вільне вираження ідей та ідей. Празький університет економіки – це соціально відповідальна установа, яка веде своїх студентів до етичної поведінки, соціальної та екологічної відповідальності, враховуючи сучасні виклики світу, що глобалізує, і пов'язані з ним полікультурні аспекти економічного та соціального життя»<sup>51</sup>.

Візія Вищої школи економіки у Празі має таке формулювання:

«Метою Вищої школи економіки у Празі є здобуття провідного місця на ринку управлінської та економічної освіти в центральноевропейських країнах. Празький університет економіки прагне бути потрібним міжнародним дослідницьким університетом, який забезпечує елітну бакалаврську, магістерську та докторську освіту з менеджменту, економіки та суміжних галузей на всіх факультетах та якісні освітні програми, орієнтовані на навчання впродовж життя, які розроблені для топ-менеджерів. Празький університет економіки прагне виховувати випускників, які матимуть необхідний потенціал для зміцнення широкої соціально-моральної та екологічної відповідальності в суспільстві, в межах своєї фахової діяльності»<sup>52</sup>.

<sup>47</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>48</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>49</sup> Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

<sup>50</sup> FT European Business Schools Rankings 2019. URL: <https://www.ft.com/content/30a1420a-0c7b-11ea-8fb7-8fcec0c3b0f9>

<sup>51</sup> Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>

<sup>52</sup> Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>

Інший ЗВО Чеської Республіки – Masarykova univerzita (Університет імені Масарика у Брно), дотримуючися традиції демократичних засад політичного врядування у своїй країні, задекларував на 2020 р. такі цінності – втілення демократичності стратегії внутрішньої політики. У цьому чеському ЗВО, який складається з таких факультетів, як юридичний, медичний, природничий, педагогічний, економіки та управління, інформатики, соціальних наук і фізичної культури, визнається наступне<sup>53</sup>:

«Свобода, яку поважають і відстоюють як принцип внутрішньої організації університету у формі академічної свободи навчання та досліджень чи свободи вибору студентами власного профілю навчального плану, а також як принцип інституціональної самостійності університету щодо державного та соціального імперативу.

Повага до правил, що встановлюють рівні можливості та прозорість у функціонуванні установи, що проявляється, наприклад, у її внутрішніх адміністративних та економічних умовах, у законодавстві про дослідження та у зусиллях по боротьбі з плагіатом.

Відповідальність, яку розглядають стосовно зовнішнього середовища як суспільної ролі університету, підкреслюючи його роль як співавтора та активного учасника громадських дебатів, а також як головного гравця у передачі знань чи технологій на практиці чи постачальника державних послуг, відкритих для соціально незахищених груп або груп меншин. Внутрішня відповідальність за вибір та структуру освітньої програми є елементарним принципом функціонування відкритого та внутрішньо вільного освітнього середовища»<sup>54</sup>.

Загалом цей чеський ЗВО позиціонує себе «визнаним дослідницьким університетом із міжнародно шанованими дослідницькими колективами, з чітко визначеними пріоритетними напрямками та міждисциплінарними темами»<sup>55</sup>. Також він<sup>56</sup>:

є університетом, який «пропонує цінну вищу освіту на основі високоякісних загальних фондів, заснованих на широкому спектрі гуманітарних, соціальних та природничих наук»<sup>57</sup>;

є університетом, який «відображає технологічний розвиток та перетворення суспільства в зрозумілій пропозиції освіти, яка в чеській вищій школі сприймається як найвища якість»<sup>58</sup>;

є університетом, який «є моделлю інклюзивного закладу як на національному, так і на міжнародному рівнях, відкриваючи освітні можливості для всіх здобувачів, які мають необхідну кваліфікацію, незалежно від стану здоров'я, соціальних та інших недоліків»<sup>59</sup>;

є «роботодавцем із мотиваційним робочим середовищем для всіх працівників, для яких відповідальність, ефективність, креативність та повага до етичних принципів є природною частиною професії»<sup>60</sup>,

є «стратегічним партнером для представників усіх рівнів системи освіти, дослідницьких установ, суб'єктів комерційного та державного сектору, організацій охорони здоров'я, а також активним учасником розвитку культурного, мистецького та спортивного життя в регіоні»<sup>61</sup>;

є «спільнотою, яка надихає, впливаючи на розробку національної політики та стратегій, на вирішення суспільних питань та регіональних проблем»<sup>62</sup>;

<sup>53</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>54</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>55</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>56</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>57</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>58</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>59</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>60</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>61</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

<sup>62</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

є «міцною та відкритою академічною спільнотою, що має внутрішньою культурою, побудованою на чітких цінностях та здатністю досягати консенсусу»<sup>63</sup>.

Є очевидним, що дотримуючися традиції демократичного політичного врядування в Чеській Республіці, що історично зумовила спільна боротьба та праця чехів за свою культурну самобутність, заклади вищої освіти цієї країни плекають як власну традиційну ознаку і демократичність академічної діяльності, що відбувається в межах їхнього освітнього процесу, так і традицію надання своїх студентам якісного природничого та високотехнологічного знання. Останнє, слід зазначити, жодним чином не зменшує значення знання гуманітарних дисциплін для чеського суспільства. Так можна зрозуміти соціокультурний поступ чеського суспільства, що зумовлено роботою національних закладів вищої освіти, маючи безпосередній стосунок до реалізації в Чеській Республіці четвертої цілі «the Agenda – 2030».

---

<sup>63</sup> Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)

## Досвід Словацької Республіки

У Словацькій Республіці виконання четвертої цілі «the Agenda – 2030» уможливлено завдяки національному «ZÁKON o vysokých školách» («Законі про вищу освіту»)<sup>64</sup>. У першій частині Закону, що має назву «Основні положення» (п. 1), визначено місію, завдання та соціокультурний статус словацьких ЗВО, серед яких публічними університетами названо 20 ЗВО (Друга частина словацького «Закону про вищу освіту» присвячена всебічному впорядкуванню просвітницької діяльності публічного університету), державних – три ЗВО (Третя частина «Закону про вищу освіту» присвячена регламентації діяльності державних університетів, або «вищих шкіл»<sup>65</sup>), та два приватних ЗВО (у Четвертій частині «Закону про вищу освіту» йдеться про регламентацію приватних ЗВО в цій країні). Загалом «ZÁKON o vysokých školách» («Закон про вищу освіту») у Словацькій Республіці складається з тринадцяти основних частин.

Постулюючи університети «вищими освітніми, науковими та мистецькими закладами», які є залученими до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, Закон визначив пріоритетним «розвиток гармонійної особистості, знання, мудрості, добра і творчості в людині, сприяння розвитку освіти, науки, культури та людського здоров'я на благо суспільства загалом, що, тим самим, сприятиме розвитку суспільства знань»<sup>66</sup>. Виконання цього завдання є предметом основної діяльності словацьких ЗВО. Їхнім основним завданням було названо «виконання своєї місії із забезпечення надання вищої освіти, забезпечення творчих наукових досліджень чи творчої мистецької діяльності»<sup>67</sup>. Конкретно місія словацьких ЗВО сформульована наступним чином<sup>68</sup>:

«1) підготовка фахівців з вищою освітою, високими моральними принципами, громадянською та соціальною відповідальністю;

2) виховання в душі цінностей демократії, гуманізму та толерантності та спонукання студентів до творчого, критичного та незалежного мислення, здорової самооцінки та національної гордості;

3) освіта в розумінні, збереженні, розповсюдженні та примноженні національної культурної спадщини та різних культур у душі культурного плюралізму;

4) розвиток, збереження та поширення знань за допомогою досліджень, розробок чи мистецької та іншої творчої діяльності;

5) забезпечення подальшої освіти та організації освіти та організації атестацій педагогічних та професійних працівників;

6) сприяння розвитку освіти на всіх рівнях – від початкової до вищої, зокрема шляхом подальшого навчання вчителів початкових та середніх шкіл, освітніх установ та університетів, що зокрема зумовлює надання освіти особливо обдарованим учням початкової та середньої школи;

7) сприяння профілактиці та лікуванню захворювань;

8) залучення до публічної дискусії з соціальних та етичних питань та формування громадянського суспільства;

9) розроблення теоретичних моделей розвитку суспільства, економіки, культури та мистецтва, зокрема для потреб органів державної влади, муніципалітетів та інших територіальних одиниць;

10) співпраця з органами державної влади, муніципалітетами, вищими територіальними одиницями та установами у галузі культури та економічного життя;

11) розвиток міжнародного, зокрема європейського співробітництва, шляхом підтримки спільних проектів з університетами за кордоном та іншими зарубіжними установами, мобільності персоналу та студентів, взаємного визнання результатів навчання».

<sup>64</sup> ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

<sup>65</sup> Відповідно до Закону про вищу освіту у Словацькій Республіці, до переліку державних ЗВО належать: військові, поліцейські та медичні вищі школи (§ 43).

<sup>66</sup> ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

<sup>67</sup> ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

<sup>68</sup> ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>



У тій же частині (п. 4), серед гарантій дотримання академічних свобод та прав, які надає Словацька Республіка своїм ЗВО, гарантовано право всіх членів академічної спільноти вільно висловлювати свої думки та переконана (п. 1в), а також свободу ЗВО від владного впливу будь-яких політичних партій та рухів (п. 4)<sup>69</sup>.

У внутрішній політиці словацьких ЗВО четверта ціль «Agenda – 2030» втілюється в суспільне життя через їхнє ідейне орієнтування на свої місії і візії.

У Univerzita Komenského v Bratislave (Братиславському університеті імені Коменського) основна місія цього ЗВО сформульована таким чином<sup>70</sup>:

«Основна місія Університету Коменського – розвивати і поширювати освіту та забезпечувати її глибоке розуміння, як наукова установа Університет творче виконує наукові дослідження, відкриваючи нові горизонти в науці та освіті.

Як університет, відрізняється від інших наукових установ своєю самостійністю у виборі своїх дослідницьких цілей, незалежністю своїх базових досліджень, орієнтацією на викладання та тим, що він здійснює наукові дослідження в широкому спектрі галузей знань.

Як університет, відрізняється від інших закладів освіти тим, що його викладання базується на власній науковій діяльності, спираючись на найкращі світові джерела наукових знань та міждисциплінарний підхід до вирішення проблем.

Позаяк університет самостійно визначає свої цілі та пріоритети, його академічна спільнота вільно користується академічними правами у здійсненні своєї професії.

Як університет, він є гарантом свободи та демократії не лише на власних академічних засадах, але також розглядає поширення цих принципів на суспільство загалом.

Як університет, він зобов'язаний захищати свої академічні права та академічну автономію.

Як заклад вищої освіти з прагненням бути провідним центром європейської освіти та університетом з міжнародною орієнтацією, він визначає свої стратегічні цілі:

підтримувати та розвивати свою ідентичність на найвищому міжнародному рівні наукових та освітніх установ;

створювати відмінні умови для освіти за підтримки досліджень у широкому спектрі галузей знань; готувати своїх випускників до представлення не тільки найвищого ступеня особистої та професійної якості, але й людяності та гуманізму;

покращувати науковий та культурний світогляд суспільства, а також [сприяти] його економічному процвітанню.

Університет Коменського, як центр передового досвіду, приділяє особливу увагу оцінюванню рівня своєї наукової роботи та викладання, для того, аби його студентами керували найкращі експерти – науковці та викладачі.

Університет Коменського, як найстаріший, найбільший та найзначніший національний університет Словацької Республіки, особливо цінує свої інтелектуальні та багатогранні стосунки зі словацькою нацією, в якій він має своє коріння та формує свої основи, що дозволяють йому шукати найширші міжнародні горизонти, збагачуючи себе».

Ще один приклад – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице)<sup>71</sup>. Місія Кошицького університету сформульована так:

«Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице (далі – Університет) є важливою і визнаною освітньою та науковою установою не лише Словацької Республіки, а й розвиненої Європи.

Нині Університет, факультети медицини, науки, права, державного управління та факультет мистецтв, готують лікарів, спеціалістів з математики та інформатики, викладачів, юристів, фахівців з державного управління, філософії, мов, психології та соціальної роботи. Випускники цього другого найдавнішого класичного словацького університету мають гарну репутацію як вдома, так і за кордоном.

Основна місія університету – забезпечити трирівневу вищу освіту на основі новітніх наукових знань у широкому міжнародному контексті, відповідно до європейських тенденцій у цій галузі, Болонської декларації

<sup>69</sup> ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

<sup>70</sup> Univerzita Komenského v Bratislave. Poslanie. URL: <https://uniba.sk/o-univerzite/poslanie/>

<sup>71</sup> Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Poslanie univerzity. URL: <https://www.upjs.sk/univerzita/informacie-o-univerzite/poslanie-univerzity/>

та інших документів. Університет виконує цю місію, розвиваючи гармонійну особистість, розквіт її знань, піднесення мудрості та творчості в людині. Університет веде студентів до толерантності, критичного та незалежного мислення, здорової самооцінки та національної гордості. Університет надає послуги громаді шляхом поширення знань, досліджень та розробок, сприяння регіональній та національній діяльності та сприяння подальшій освіті для громадян. Університет сприяє розвитку культури та освіти нації.

Університет розуміє свою місію в різних сферах діяльності як суспільне благо. У цьому дусі Університет незмінно виступає гарантом свободи, демократії, гуманізму, моралі та етики не лише у межах [реалізації] власних [освітніх] завдань, але й поширюючи їх у суспільстві. Університет і надалі захищатиме академічні права та свою академічну свободу».

Після ознайомлення зі стратегіями внутрішньої політики двох університетів Словачької Республіки впадає у вічі конкретна визначеність їхніх завдань, спрямованих на виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Такої людини, яка своєю позитивною, як практичною, так й інтелектуальною діяльністю здатна приносити значну користь своїй громаді, спільноті, суспільству загалом. Вочевидь, це варто виокремити як важливий елемент впровадження в суспільство четвертої цілі «the Agenda – 2030».

## Досвід Польської Республіки

У Польській Республіці четверта ціль «the Agenda – 2030» реалізується в освітній стратегії цієї країни завдяки польському «Ustawa» («Закону про вищу освіту та науку») від 20 липня 2018 року. У преамбулі цього Закону зазначено наступне<sup>72</sup>:

«Визнаючи, що пошук правди та передача знань із покоління в покоління є особливою шляхетною людською діяльністю, і визнаючи фундаментальну роль науки у створенні цивілізації, функціонування вищої освіти та здійснення наукової діяльності визначаються виходячи з таких принципів:

- обов'язок органів державної влади створити оптимальні умови для свободи наукового дослідження та мистецької творчості, свободи викладання та самостійності академічної спільноти,

- кожен науковець несе відповідальність за якість і ретельність досліджень та виховання молодого покоління,

- університети та інші наукові установи реалізують місію, що має особливе значення для держави та нації: вони вносять ключовий внесок в економічні інновації, сприяють розвитку культури та формують моральні стандарти у суспільному житті»<sup>73</sup>.

Загалом складаючись із п'ятнадцяти основних частин, польський «Закон про вищу освіту і науку», визначивши порядок усіх елементів діяльності національних ЗВО, у першій частині, що має назву «Загальні положення» («Przepisy ogólne») виклав низку статей, із яких слід виокремити наступні.

Відповідно до першої статті, цей Закон «встановлює правила функціонування системи вищої освіти та науки»<sup>74</sup>.

У другій статті Закону йдеться про те, що «місією системи вищої освіти та науки є надання якісної освіти та виконання якісних досліджень, формування громадянської позиції, а також участь у суспільному розвитку та створення економіки, заснованої на інноваціях»<sup>75</sup>.

У третій статті Закон повідомляє, що «основою системи вищої освіти та науки є свобода викладання, художньої творчості, наукових досліджень та оприлюднення їхніх результатів, а також самостійність університету»<sup>76</sup>. Було зазначено, що «система вищої освіти та науки функціонує відповідно до міжнародних стандартів, етичних принципів та належних практик у галузі освіти та наукової діяльності та з урахуванням особливого значення соціальної відповідальності науки»<sup>77</sup>.

В одинадцятій статті «Закону про вищу освіту і науку» йдеться про те, що основними завданнями університету є<sup>78</sup>:

«по-перше, надання освіти через навчання;

по-друге, проведення післядипломної освіти чи інших форм навчання;

по-третє, проведення наукової діяльності, надання дослідницьких послуг та впровадження знань та технологій в економіку;

по-четверте, проведення навчання аспірантів;

по-п'яте, підвищення кваліфікації працівників університету;

по-шосте, створення умов для повноцінної участі людей з особливими потребами у виконанні наукової діяльності;

по-сьоме, виховання у студентів почуття відповідальності за польську державу, національну традицію, зміцнення принципів демократії та поваги до прав людини;

по-восьме, створення умов для розвитку фізичної культури студентів;

<sup>72</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>73</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>74</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>75</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>76</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>77</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

<sup>78</sup> USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

по-дев'яте, розповсюдження та примноження досягнень науки та культури, у тому числі шляхом збору й обміну бібліотечними, інформаційними та архівними колекціями;

по-десяте, діяльність на благо місцевих і регіональних громад».

У Польській Республіці четверта ціль «the Agenda – 2030» здійснюється в суспільстві завдяки внутрішній політиці ЗВО. Варто взяти до уваги досвід трьох польських університетів, які у своїх статутах визначили власні цінності, цілі й освітні стратегії, що ідейно цілком відповідають четвертій цілі «the Agenda – 2030».

У Uniwersytet Jagielloński (Ягеллонському Університеті), одному з найдавніших університетів Європи, заснованого 1365 року в місті Кракові, ще 25 червня 2003 року, тобто, до оголошення Декларації Генеральної Асамблеї ООН «the Agenda – 2030», на засіданні сенату цього польського ЗВО був прийнятий Akademicki Kodeks Wartości (Академічний кодекс цінностей)<sup>79</sup>, який залишився чинним і після оголошення названої Декларації.

«Створення цього документа (Академічного кодексу цінностей; В.Б.), – як повідомляється в Академічному кодексі цінностей (далі – Кодекс) цього ЗВО, – впливало з необхідності явно проявити та підкреслити принципи та цінності, якими керуються академічна спільнота Ягеллонського університету. Створення Кодексу стало потрібним в умовах поширеного розуміння того, що такі цінності, як істина, відповідальність, надійність навчання і свобода навчання, піддаються ризику. Автори Кодексу також врахували той факт, що відсутність поваги до академічних цінностей призводить до недосконалої освіти, що, у свою чергу, зумовлює надання студентам хибного знання та навичок»<sup>80</sup>.

У Кодексі зазначено, що спільнота Університету сформувала «перелік фундаментальних принципів, які впродовж століть створювали авторитет науки, виражаючи моральну силу академічного світу та почуття місії науковців у просуванні етичних та громадянських чеснот»<sup>81</sup>. Присутність чеснот у поглядах, поведінці членів академічної спільноти, у їхніх взаєминах в університеті «ґарантує збереження основних морально-етичних цінностей, сформованих століттями університетської традиції»<sup>82</sup>. Корпус правил, що діють у Ягеллонському університеті, доповнений Кодексом Dobrze praktyki w szkołach wyższych (Добра практика в університетах), розроблений Fundacja Rektorów Polskich (Фондом польських ректорів) і прийнятий 26 квітня 2007 року на Пленарному засіданні Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Конференції ректорів польських академічних шкіл).

У статуті Ягеллонського університету<sup>83</sup> визначено академічний статус цього ЗВО і задекларовано те, що він є державним академічним дослідницьким університетом. Як самоврядний університет, діє на основі «Закону про вищу освіту і науку» Польської Республіки, а також свого статуту та звичаїв, сформованих відповідно до традиції Університету.

Також вказано на те, що цей Університет «створений для проведення досліджень, навчання та виховання»<sup>84</sup>. Зазначено, що «своєю діяльністю та особистим прикладом членів університетської спільноти він готує зрілих людей до вирішення проблем, поставлених сучасним життям, здатних до подальшої самоосвіти і стійкого розвитку»<sup>85</sup>.

Як основну освітню ціль Університету названо те, що він «виховує студентів та аспірантів, а також наукових працівників, відповідно до ідей гуманізму, толерантності, у душі поваги до правди, поваги до прав людини та гідності, демократії, патріотизму, честі, чесності та сумлінної праці й відповідальності за долю всієї людської громади, суспільства і Батьківщини»<sup>86</sup>.

У документі задекларовано, що Університет «усвідомлює важливість своєї присутності в європейському та світовому академічному просторі та ділиться цінностями, вираженими в Magna Charta Universitatum»<sup>87</sup>.

<sup>79</sup> Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

<sup>80</sup> Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

<sup>81</sup> Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

<sup>82</sup> Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

<sup>83</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

<sup>84</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

<sup>85</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

<sup>86</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

<sup>87</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

В основній частині і вступі до чинного Статуту Ягеллонського Університету повідомляється, що «університет виконує свої завдання, співпрацюючи, зокрема, з вітчизняними й зарубіжними центрами, науковими, науково-дослідницькими і дидактичними, культурними, освітніми, економічними та медичними організаціями»<sup>88</sup>.

У Статуті іншого польського університету – Uniwersytet Warszawski (Варшавському Університеті) – викладені основні принципи освітнього процесу<sup>89</sup>, а саме:

по-перше, «університет є гарантом академічної свободи, включаючи свободу викладання і свободу наукових досліджень, які виконують члени університетської спільноти»;

по-друге, «університет надає освіту, виконує дослідження та активно співпрацює з соціально-економічним середовищем»;

по-третє, «поєднуючи викладання з науковими дослідженнями та активно беручи участь у громадському та культурному житті, університет дає можливість студентам отримати широку пізнавальну перспективу»;

по-четверте, було визначено, що «конституційний принцип рівного ставлення до всіх членів університетської громади є основною засадою діяльності університету»; також університет задекларував свою підтримку культурному різноманіттю і заборонив прояви будь-якої дискримінації;

по-п'яте, «університет впроваджує найвищі етичні стандарти, захищає наукову надійність і керується принципами, що випливають з Європейської хартії для дослідників».

У статуті Uniwersytet Łódzki (Лодзінського Університету) сформульовані основні освітні стратегії.

У Візії освітньої діяльності Університету зазначено наступне<sup>90</sup>: «Університет Лодзя стане одним з найкращих у Польщі та багатoproфільним академічним університетом у Європі, являючи собою наукову та дидактичну досконалість. Він стане привабливим місцем для здобуття знань студентами з Польщі та закордону, а також престижним місцем для роботи, проведення наукових досліджень та освіти на різних рівнях набуття знань. Університет Лодзя стане творцем наукових, соціальних та економічних еліт нашого регіону та країни, цінним партнером для налагодження співпраці з вітчизняними та зарубіжними організаціями».

Академічна спільнота Лодзінського Університету сформулювала свою Місію таким чином<sup>91</sup>:

«Місія Лодзінського університету полягає у формуванні наукової та дидактичної майстерності, які сприяють тому, аби наші студенти досягнули успіху, що [зумовлено] їхнім розвитком як освічених та відповідальних громадян, відданих у своєму житті загальносуспільному благові».

Лодзінський університет виконує фундаментальні та прикладні дослідження на міжнародному рівні. Він керує докторськими школами та виховує молодих викладачів. Це сприяє економічному, соціальному та культурному розвитку регіону Лодзі, Польщі та Європи. Університет орієнтований на співпрацю з вітчизняними та зарубіжними науково-дидактичними установами, а також із суб'єктами соціального, бізнесового та громадського сектору.

Виконання візії та місії Лодзінського університету здійснюється через реалізацію низки окремих стратегій<sup>92</sup>:

«наукова стратегія» зумовлює виконання першої цілі: «завдяки науковій майстерності» долучитися «до групи найкращих академічних університетів Польщі»;

«стратегія освітньої пропозиції та якості освіти» зумовлює виконання другої цілі: завдяки майстерності викладання, що має статус університетського, пропонувати «найвищий рівень навчання»;

«стратегія інтернаціоналізації університету» зумовлює виконання третьої цілі: «отримання статусу [загальноновизнаного] університету на європейському рівні»;

«стратегія забезпечення матеріальних умов для розвитку університету», зумовлює виконання четвертої цілі: «досягнення довгострокової фінансової стабільності».

<sup>88</sup> Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)

<sup>89</sup> Statut Uniwersytetu Warszawskiego. URL: <https://www.uw.edu.pl/uniwersytet/uw-a-nowy-statut/>

<sup>90</sup> Wizja Uniwersytetu Łódzkiego – dokąd zmierzamy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

<sup>91</sup> Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

<sup>92</sup> Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

Після аналізу стратегій внутрішньої політики трьох університетів Польської Республіки можна дійти висновку, що в цій центральноевропейській країні якість знання, котре отримують польські студенти в університетах, що їх формує як всебічно освічених, гармонійних особистостей, уможливлено завдяки академічній свободі польських ЗВО, а також завдяки їхньої фінансової автономності. Серед освітніх стратегій та цілей польських університетів, окрім того, важливе місце надане збереженню культурних традицій, самобутності польського народу. Варто зазначити, що самостійність академічних спільнот університетів у Польській Республіці, які свідомо й відповідально сформулювали освітні стратегії та цілі, упровадивши їх у свої статuti, конкретно гарантувало здійснення в цій країні четвертої, освітньої цілі «the Agenda – 2030».

## Висновки

1. Упровадження в соціокультурне життя європейців четвертої, освітньої цілі Декларації Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року» на теренах таких центральноєвропейських країн, як Австрійська Республіка, Чеська Республіка, Словацька Республіка та Польська Республіка, отримало серйозну підтримку як від традицій надання представникам юнацтва університетської, демократичної освіти в цих країнах, від усвідомлення власної відповідальності перед суспільством академічних спільнот, так і від законодавчих ініціатив їхніх сучасних політичних еліт.

2. Є очевидним, що сучасні освітні стратегії та цілі закладів вищої освіти названих центральноєвропейських країн, які свідомо плекають традицію демократичного політичного врядування, зумовлюють надання різнобічної університетської освіти, зокрема гуманітарного, природничого, економічного, високотехнологічного і мистецького знання. Останнє властивим чином спричиняє освітнє формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Такої людини, яка своєю позитивною діяльністю, практичною так інтелектуальною, мусить приносити значну користь своїй громаді, спільноті, суспільству загалом.

3. Вартим уваги є особливе, шанобливе ставлення до академічних свобод і прав закладів вищої освіти, захист яких гарантований національними законами про вищу освіту, а дотримання – забезпечено самою внутрішньою політикою виконавчої влади цих країн. Не менш цінними є ті освітні стратегії та цілі університетів, які орієнтовані на збереженню культурних традицій, самобутності цих народів. Важко заперечити те, що сукупний потенціал освітніх стратегій і цілей закладів вищої освіти Австрійської Республіки, Чеської Республіки, Словацької Республіки та Польської Республіки, визначений академічними спільнотами тих країн, дієво уможлиблює виконання четвертої, освітньої цілі «the Agenda – 2030» у соціокультурному просторі Центральної Європи.

## Список використаних джерел

1. Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
2. Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>
3. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>
4. FT European Business Schools Rankings 2019. – URL: <https://www.ft.com/content/30a1420a-0c7b-11ea-8fb7-8fcec0c3b0f9>
5. Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 05.03.2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>
6. Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung\\_2016-2018.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf)
7. Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive. Österreichische Forschungstiftung für Internationale Entwicklung. Wien: 2019. 19 s.
8. Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>
9. Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: [https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby\\_zamer\\_mu\\_2016-2020.pdf](https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf)
10. Statut Uniwersytetu Warszawskiego. URL: <https://www.uw.edu.pl/universytet/uw-a-nowy-statut/>
11. Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: [http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT\\_29052019.pdf](http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf)
12. Univerzita Komenského v Bratislave. Poslanie. URL: <https://uniba.sk/o-univerzite/poslanie/>
13. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Poslanie univerzity. URL: <https://www.upjs.sk/univerzita/informacie-o-univerzite/poslanie-univerzity/>
14. Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>
15. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>
16. Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. – URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>
17. Wizja Uniwersytetu Łódzkiego – dokąd zmierzamy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>
18. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>
19. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>



### Розділ III. Аналіз досвіду трансформативних стратегій 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.

Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО трансверсальних освітніх компетентностей як ключових компетентностей XXI століття, інтегрованих в певні системи і кластери (когнітивні, інтраперсональні, інтерперсональні, глобального громадянства), 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 трансформативного навчання, який по суті є досвідом з розвитку та імплементації трансверсальних (транскультурних в широкому сенсі) компетентностей. В даному розділі аналізується 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 (смыслових 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

Педагоги і політики вже давно визнають головну роль, яку освіта може грати у створенні більш стійкого і справедливого світу. Тим не менш, нагальним є питання, чи дійсно поточний мейнстрім вищої освіти в достатній мірі готує учнів для того, щоб після закінчення навчання вони володіли здібностями і мотивацією для формування і творення майбутнього, яке має бути стійким для життя.

В умовах прояснення 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. У контексті такого роду дискусій, де міститься заклик до перегляду припущень і цінностей, до критичного мислення і нової креативності, на перший план все більше виступає концепція трансформативного навчання, яке на сьогодні визнається у якості одного із ключових підходів в Освіті для стійкого розвитку.

## Початок теорії і практики трансформативного навчання (Колумбійський університет, США) та його розвиток міжнародним науковим співтовариством

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 Дж. Мезіроу (Mezirow)<sup>1</sup>, який мав перший цілеспрямований досвід трансформації ціннісно-смыслових 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 емпірики досвіду Мезіроу обґрунтував свою теорію трансформативного навчання дорослих, яка на сьогодні стала затребуваною в контексті виконання завдань Освіти для стійкого розвитку, проголошеною ЮНЕСКО. За своєю суттю трансформативне навчання відноситься до якісного зрушення у сприйнятті і осмисленні з боку учня в конкретному навчальному процесі, в якому учень ставить під сумнів або переглядає свої припущення та звички мислити. Відповідно Мезіроу (Mezirow, 1997, 2000)<sup>2</sup> вважає, що трансформативне навчання пов'язане з трансформацією проблемної системи координат для того, щоб зробити її більш надійною шляхом генерування думок і взаємодій, які є більш обґрунтованими. Ми починаємо критично ставитися до тих переконань, які стають проблемними.

Крім того, він говорить, що трансформативне навчання відноситься до процесу, за допомогою якого ми трансформуємо наші загальноприйняті системи координат (смыслові 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 іншими подібними поглядами. Зокрема, вони мають певний резонанс з концепцією і педагогічною практикою консциєнтизації Р. Freire (П. Фрейре)<sup>3</sup>, яка була дуже впливовою у критичному педагогічному дискурсі і у емансипаторські налаштованих педагогічних колах. Роботи J. Mezirow і Р. Freire відображені в підході Центру трансформативного навчання в Торонто, який перегукуються з поглядами Е. О'Салліван (Е. О'Салліван), А. Моррелл (А. Моррелл) і М. О' Коннор (М. Коннор)<sup>4</sup>, 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»<sup>5</sup>. Важливо також, що трансформативне навчання включає як внутрішнє, так і зовнішнє вимірювання, зрушення у свідомості для здобуття більш широкого розуміння почуття спільності. Reason (П. Різон) вважає, що воно «передбачає набагато більш повне відчуття самості в стосунках з іншими людьми і з навколишнім середовищем, діючу самість або діючий розум»<sup>6</sup>.

Що з стосується зв'язку між освітою і діяльністю людини в напрямку стійкого розвитку, то тут виникає питання про необхідність певної корекції нашого розуміння. Orr<sup>7</sup> стверджує, що між рівнями освіти самими по собі і свідомою поведінкою, відповідною стійкому розвитку, не існує ніякої

<sup>1</sup> Mezirow, J. (1978) Perspective transformation, *Adult Education*, Vol.28, No.2, 100-110. URL:

[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455q1t3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455q1t3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775)

<sup>2</sup> Mezirow, J. (2000) Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey Bass, 7. URL:

<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. URL:

<https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

<sup>3</sup> Freire, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Ibid. xvii

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

<sup>7</sup> Orr, D. (2004) *Earth in Mind – On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>

кореляції, оскільки високоосвічені люди створили проблеми, які загрожують нашому виживанню, або сприяли їх появі. Стерлінг<sup>8</sup> 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, Раскін<sup>9</sup> (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 Джек Мезіроу<sup>10</sup> (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)<sup>11</sup>. 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)<sup>12</sup>. 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)<sup>13</sup> і Кітченер (Kitchener, 1983)<sup>14</sup>, які ідентифікували ієрархічні рівні когнітивної обробки: пізнання, мета-пізнання і епістемічне навчання (Таблиця 1).

---

<sup>8</sup> Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. URL: [https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

<sup>9</sup> Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.*, 65, 461–470.

<sup>10</sup> Mezirow, J. (2000) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress; Jossey Bass: San Francisco, CA, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

<sup>11</sup> Cranton, P. (2006) 2nd Ed, Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. URL:

<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. URL:

<https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-update-of-transformative-learning-theory-a-critical-review-of->

<sup>12</sup> Taylor, E. & Cranton, P. (2012) The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. Jon Wiley and Sons: San Francisco. URL: <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Transformative+Learning%3A+Theory%2C+Research%2C+and+Practice-p-9780470590720>

<sup>13</sup> Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler. URL:

<http://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

<sup>14</sup> Kitchener, K. S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development*, Vol 26, No 4, 222–32. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>

## Рівні навчання

<i>Порядок зміни /навчання</i>	<i>Веде до</i>	<i>Може бути названо як</i>
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

Source:

[https://www.researchgate.net/publication/277675082\\_Transformative\\_Learning\\_for\\_a\\_Sustainable\\_Future\\_An\\_Exploration\\_of\\_Pedagogies\\_for\\_Change\\_at\\_an\\_Alternative\\_College](https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College). Взято із: Bateson (1972) и Sterling (2010-11)

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 Грегорі Бейтсона (Bateson)<sup>15</sup> 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)<sup>16</sup>.

Стерлінг стверджує, що деякі теоретики використовують термін трансформативне навчання для опису того, що можна назвати навчанням другого порядку. Наприклад, Крентон (Cranton)<sup>17</sup> 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)<sup>18</sup>. 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

<sup>15</sup> Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind; Chandler: San Francisco, CA, USA. URL: <http://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

<sup>16</sup> Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. URL: [https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

<sup>17</sup> Transformative Learning: Q&A with Patricia Cranton. URL:

<http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/transformative-learning-qa-with-patriciacranton/>

<sup>18</sup> Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. URL: [https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

обов'язково має прирівнюватися до епістемічного навчання (тобто, до навчання третього порядку), або до зміни світогляду<sup>19</sup>. 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)<sup>20</sup> 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)<sup>21</sup> вивчив досвід трансформативного навчання 14 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 14 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»<sup>22</sup> (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.

---

<sup>19</sup> 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. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

<sup>20</sup> Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

<sup>21</sup> Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

<sup>22</sup> Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

## Університет як місце трансформації для стійкого розвитку

Освіта для стійкого розвитку (ESD) з'явилася у відповідь на наукові, політичні та промислові проблеми, пов'язані з негативними наслідками економічного зростання і промисловими процесами, а в останні роки – з розумінням того, що капіталізм, перетворився на спекулятивний, і таким чином окуклився у парадигмі промислового «зростання» і остаточно втратив потенціал подальшого суспільного розвитку. Поточні моделі виробництва і споживання не змогли врахувати вплив на навколишнє середовище, а розвиток «світової економіки» призвів до гострого контрасту в соціальному і економічному добробуті як в рамках національних держав, так і між державами. Освіта на всіх рівнях довгий час розглядалася як найважливіша частина таких реформ (Sterling, 2001)<sup>23</sup>.

Освіта для стійкого розвитку (ESD) виникла в 1970-і роки як техніко-раціоналістичний підхід до пом'якшення проблеми стійкого розвитку, який віддає пріоритет простим лінійним причинно-наслідковим моделям прийняття рішень, практично не замислюючись про пов'язані з цим проблеми. Такі підходи виступають за надання інформації як засобу для сприяння змінам в напрямку екологічно орієнтованої і спрямованої на стійкий розвиток поведінки (Sterling, 2001)<sup>24</sup>. 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 процвітання (Harich, 2010)<sup>25</sup>: 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) (Robottom and Hart, 1993)<sup>26</sup>. Прихильники цього підходу вважають, що Освіта-ESD має бути конструктивістською, критичною і контекстуальною, і стверджують, що для сприяння трансформації – яка розглядається як «священний грааль» зміни поведінки (Jackson, 2005)<sup>27</sup> – вона має сприяти критичній оцінці цінностей і компетентним діям (Breiting, 2000)<sup>28</sup>. Випускники вищих навчальних закладів повинні мати уявлення про стійкий розвиток, вміти діяти в інтересах стійкого розвитку, а також вони повинні мати особистісні і емоційні якості, які необхідні їм для поведінки в інтересах стійкого розвитку (Shepherd, 2008: 90)<sup>29</sup>.

Акцент на особистісних і емоційних якостях робить Освіту-ESD відмінною від традиційних дисциплінарних контекстів, де акцент робиться на змісті і навичках або професіоналізмі (Biglan, 1973)<sup>30</sup>. Багато прихильників ESD стверджують, що частиною освіти повинні також стати відносини і цінності, що для сектора вищої освіти (HE), який традиційно ставився як до студентів, так і до навчання як до об'єктів, є складним завданням (Bekir and Wiley, 2007)<sup>31</sup>. Проте, «в університета 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» (Moore, 2005: 78)<sup>32</sup>. Можна стверджувати, що

<sup>23</sup> Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. URL: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

<sup>24</sup> Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. URL: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

<sup>25</sup> Harich, J. (2010) Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem, *System Dynamics Review*. URL: <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>

<sup>26</sup> Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. The Deakin-Griffith Environmental Education Project. Deakin University. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>

<sup>27</sup> Jackson, T. (2005) *Motivating Sustainable Consumption*. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). URL: [http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating\\_sc\\_final.pdf](http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf)

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> Shepherd, K. (2008) Higher Education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9. No.1, 68-86. URL: [https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher\\_education\\_for\\_sustainability\\_seeking\\_affective\\_learning\\_outcomes.pdf](https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher_education_for_sustainability_seeking_affective_learning_outcomes.pdf)

<sup>30</sup> Biglan, A. (1973) The characteristics of subject matter in academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195-203. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232441743\\_The\\_Characteristics\\_of\\_Subject\\_Matter\\_in\\_Different\\_Academic\\_Areas](https://www.researchgate.net/publication/232441743_The_Characteristics_of_Subject_Matter_in_Different_Academic_Areas)

<sup>31</sup> Bekir S. G. & Wiley, D. A. (2007) Instructional Technology and Objectification. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 33(3). URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/159/151>

<sup>32</sup> 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. URL:

університети є ідеальним місцем для представлення та обговорення ідеологічної боротьби в суспільстві (Castells, 2001)<sup>33</sup>. Таким чином, має місце зростаючий інтерес до потенційної ролі університету як місця трансформації, пов'язаної зі стійким розвитком.

Можна стверджувати, що та освіта, яка має місце в університетах, є формою змін першого і другого порядку (Sterling, 2012)<sup>34</sup>. 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 дискомфортним (Moore, 2005)<sup>35</sup>. Крім того, студент повинен бути готовий і відчувати емоційне бажання брати участь в ньому.

Існує давня дискусія про місце емоцій у вищій освіті. Наприклад, Саган (Sagan, 2008: 175)<sup>36</sup> описує емоції як «багаж», а Лукас (Lucas, 1999)<sup>37</sup> як «невідповідну територію». Однак інші стверджують, що «якісне навчання включає в себе почуття» (Weiss, 2000: 21)<sup>38</sup>, і що викладачі повинні підтримувати у студентів розвиток «критично важливою емоційної грамотності» (Spendlove, 2007: 157)<sup>39</sup> за допомогою афективної практики і результатів навчання (Haigh, 2006)<sup>40</sup>. Ці суперечливі погляди привели Мур (Moore, 2005)<sup>41</sup> 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 вищих навчальних закладів світу (Light et al., 2009)<sup>42</sup>.

Незважаючи на ці перешкоди, зберігається жвавий інтерес до концептуальної конгруентності, яка існує між Освітою-ESD і трансформативною освітою. Томас (Thomas, 2009: 246)<sup>43</sup> називає ESD «прикладом

---

[https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>33</sup> 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. URL:

[http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells\\_in\\_Africa\\_9781920677923\\_WEB.pdf](http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf)

<sup>34</sup> Sterling, S. (2012) The future fit framework – an introductory guide to teaching and learning for sustainability. In *HE. York: Higher Education Academy*. URL:

[https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future\\_Fit\\_Framework.pdf](https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future_Fit_Framework.pdf)

<sup>35</sup> 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. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>36</sup> 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. URL:

<https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>

<sup>37</sup> Lucas, B. (1999) With brains in mind. *Times Higher Education Supplement*, 9 July 1999, 29-30. URL:

<http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>

<sup>38</sup> Weiss, R. (2000) Brain –Based Learning. *Training and Development*. July 2000, 20-24. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/291482824\\_Brain-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/291482824_Brain-Based_Learning)

<sup>39</sup> 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. URL:

[https://www.academia.edu/4605644/A\\_Conceptualisation\\_of\\_Emotion\\_within\\_Art\\_and\\_Design\\_Education\\_A\\_Creative\\_Learning\\_and\\_Product-Orientated\\_Triadic\\_Schema](https://www.academia.edu/4605644/A_Conceptualisation_of_Emotion_within_Art_and_Design_Education_A_Creative_Learning_and_Product-Orientated_Triadic_Schema)

<sup>40</sup> Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. URL:

<http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>

<sup>41</sup> 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. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>42</sup> Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London. Sage. URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>

<sup>43</sup> 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

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344610385753>



трансформативного навчання, що розвивається», а Елліот (Elliot 2010: 96)<sup>44</sup> 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)<sup>45</sup>. Однак існує мало емпіричних досліджень, які документують трансформацію в секторі вищої освіти: «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 навчання» (Elliot 2010: 100)<sup>46</sup>.

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») (Blake et al. 2013)<sup>47</sup>. 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 Еллок (Cotton and Alcock, 2012)<sup>48</sup>, вказує на кореляцію (коли інші фактори залишаються незмінними) між навчанням у ЗВО 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 освіти (Winter and Cotton, 2012)<sup>49</sup>.

Те, як може виглядати стійке суспільство і як його можна сформувати, є предметом багатьох нинішніх дискусій, зокрема, в британському суспільстві, включаючи сектор вищої освіти. Роль вищої освіти у формуванні лідерів завтрашнього дня і в підготовці випускників, здатних діяти в сценаріях майбутнього, ймовірно, є одним із основних завдань, що стоять перед цим сектором. У той же час є докази зростаючого інтересу студентів до цієї проблеми. Проведені дослідження з вивчення ставлення студентів до стійкого розвитку та навичок для нього, проведених Академією вищої освіти Великої Британії (HEA), показали, що понад дві третини студентів першого і другого курсу (66.6% і 70.3%, відповідно, в 2011, і 70 % в 2010) вважали, що стійкість є проблемою, яка повинна вивчатися в їх університеті<sup>50</sup>.

Крім того, студенти вважають за краще, щоб при цьому було переглянуто зміст всієї навчальної програми, а не вводилися додаткові курси<sup>51</sup>. Тим часом, в літературі і в публічних дебатах обговорюються питання, що стосуються типу навчання і компетентностей, як це відзначають Стоер (Steuer) і Маркс (Marks)<sup>52</sup>:

Проблеми, з якими в даний час стикаються британські дослідники і педагоги як на місцевому, так і на глобальному рівні, висувують вищу освіту на передній план у справі оснащення своїх учнів знаннями, навичками і розумінням, для того, щоб вони стали лідерами інновацій, які зможуть дати креативну відповідь на виклики часу задля досягнення загального економічного, соціального та екологічного добробуту суспільства і людини.

---

<sup>44</sup> Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-11.

<sup>45</sup> 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. URL: <https://www.peterlang.com/view/title/14536>

<sup>46</sup> Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-11.

<sup>47</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/277675082\\_Transformative\\_Learning\\_for\\_a\\_Sustainable\\_Future\\_An\\_Exploration\\_of\\_Pedagogies\\_for\\_Change\\_at\\_an\\_Alternative\\_College](https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College)

<sup>48</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/241738062\\_Commitment\\_to\\_environmental\\_sustainability\\_in\\_the\\_UK\\_student\\_population](https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population)

<sup>49</sup> Winter J & Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research, 18 (6)*, 783 –796. URL: [https://www.researchgate.net/publication/238046091\\_Making\\_the\\_hidden\\_curriculum\\_visible\\_Sustainability\\_literacy\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education)

<sup>50</sup> 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. URL: [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://www.mdpi.com/journal/sustainability)

<sup>51</sup> Drayson, R.; Bone, E.; Agombar, J. Student Attitudes Towards and Skills for Sustainable Development: A report for the Higher Education Academy. URL: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student\\_attitudes\\_towards\\_and\\_skills\\_for\\_sustainable\\_development.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student_attitudes_towards_and_skills_for_sustainable_development.pdf)

<sup>52</sup> Steuer, N.; Marks, N. (2008) University Challenge: Towards a Well-Being Approach to Quality in Higher Education; New Economics Foundation: London, UK, 12.

Місце і роль стійкого розвитку у вищій освіті Великої Британії були в останні роки предметом політичної стурбованості, що знайшло своє відображення в діяльності ключових органів національного рівня, включаючи Раду з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE)<sup>53</sup> і Академію вищої освіти, а також міжнародного рівня (Декларація Ріо + 20)<sup>54</sup>, в яких міститься заклик до набагато більшого погодження вищої освіти з проблемами і можливостями, які дає стійкий розвиток<sup>55</sup>.

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.

---

<sup>53</sup> Sustainable development in higher education: 2008 update to strategic statement and action plan. URL: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09\\_03/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_03/) (accessed on 14 July 2012).

<sup>54</sup> Rio+20 Directory of Committed Deans and Chancellors (2012) Higher Education Sustainability Initiative for Rio+20. URL: <http://rio20.eurome-d-management.com/wp-content/uploads/2012/03/Higher-Education-Sustainability-Initiative-for-Rio-The-directory-of-DeansChancellors-committed.pdf> (accessed on 4 August 2012).

<sup>55</sup> Global Universities Network for Innovation (GUNI) (2013). Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action. URL: <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-educations-commitment-to-sustainability-from-understanding-to-action> (accessed on 29 November 2013); *The Sustainable University—Progress and Prospects* (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2013, 2–316; 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.

## Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Плімута і Бредфорда

У 2015 році групою дослідників (Вінтер Дж., Коттон Д, Грант В., Хопкінсон П.) (Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P.)<sup>56</sup>, 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 навчання», або «поглибленому навчання» (deep 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.

У світлі цього, розглядається потенціал для трансформації студентів в напрямку стійкого розвитку. Автори спираються на емпіричне дослідження, яке присвячене вивченню того, що студенти і викладачі пов'язують з трансформативним навчанням щодо стійкого розвитку у вищій освіті.

Місцем дослідження були два університети, в Плімуті і Бредфорді, які демонструють найбільш успішну загальноуніверситетську трансформацію в напрямку стійкого розвитку у Великій Британії (Hopkinson et al. 2008; Jones et al. 2010)<sup>57</sup>. 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 ранжирує 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 кампуса.

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.

У кожному навчальному закладі вибірка включала в себе студентів і викладачів з ряду дисциплін (географія, бізнес і техніка). Ці предмети були обрані тому, що вони включають в себе щонайменше певний формальний контент навчальної програми зі стійкого розвитку, але з різними підходами до стійкості. Участь у проекті взяли студенти з обох університетів. 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 інцидентів (Tripp, 1993; Brookfield, 1987)<sup>58</sup>.

Тріпп (Tripp, 1993: 8) 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

<sup>56</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

<sup>57</sup> 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. URL: <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. URL: <https://www.amazon.com/Sustainability-Education-Perspectives-Practice-across/dp/1844078787>

<sup>58</sup> Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching*, Routledge: London and New York. URL: <https://www.amazon.co.uk/Critical-Incidents-Teaching-Routledge-Education/dp/041568627X>

Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers*, OU press. Buckingham. URL:

[https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&\\_id=1586078952110&versionId=15515997+239128973](https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&_id=1586078952110&versionId=15515997+239128973)

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?

Для участі у проекті 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.

Для підвищення надійності аналіз даних був зроблений трьома членами команди проекту. Дані були проаналізовані з використанням методу постійного порівняння для виділення наскрізних тем (Silverman, 2005)<sup>59</sup>. Він передбачає читання і перерахування даних, пошук подібностей та відмінностей між даними, а також фіксацію конкретних посилань на трансформативне навчання і стійкий розвиток. Аналіз 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.

Організатори дослідження зважують на те, що їх вибірка не дозволяє робити статистичні узагальнення, однак впевнені, що зібрані дані можуть бути використані в якості основи для теоретичної аргументації щодо ширшого застосування отриманих результатів у практиці трансформативного навчання і Освіти для стійкого розвитку.

#### **Викладачі**

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*

<i>Питання</i>	<i>Кількість згодних</i>	<i>% згодних</i>
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%

<sup>59</sup> Silverman, D. (2005) Doing Qualitative Research, 2nd ed, Sage, London. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279187183\\_Doing\\_Qualitative\\_Research\\_A\\_Practical](https://www.researchgate.net/publication/279187183_Doing_Qualitative_Research_A_Practical)

Є також дані про те, що стійкий розвиток розглядався як релевантний для обраних дисциплін людьми, які не увійшли до вибірки, а також те, що він є важливим інституційним завданням в цих навчальних закладах<sup>60</sup>:

«У той час у бізнес-школі мав місце значний обсяг викладання і вивчення теми стійкого розвитку в усьому навчальному процесі, але не в кожному модулі...».

«Все, що ми робили, було направлено на стійкий розвиток в тій чи іншій формі, але одне було більш явним, ніж інше».

«З того, що у нас є в цьому плані ... дуже багато вбудовано у всю програму навчання в цілому».

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 навчання у автентичних контекстах соціального, емпіричного і конструктивістського середовища навчання (Cotton and Winter, 2010)<sup>61</sup>. Вони також відповідають більш загальним рекомендаціям щодо передової педагогічної практики.

Таблиця 3

Погляди викладачів і студентів на використання «педагогіки стійкого розвитку»<sup>62</sup>

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
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

<sup>60</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

<sup>61</sup> 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. URL:

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

<sup>62</sup> 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. URL:

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

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 термін<sup>63</sup>:

«Я збирався попросити вас розповісти мені, що він позначає, я про нього й гадки не маю».

«Я, звичайно, чув про цей концепт, але я не впевнений, що у мене є скільки-небудь чіткі визначення, за винятком переходу від поверхневого до більш глибокого навчання».

Приклади більш змістовних відповідей:

«Серйозна трансформація, глибокий перегляд вашого способу мислення, коли щось реально зсувається, і ви дивитеся на світ по-новому, а наявна у вас конкретна система мислення піддається сумніву».

«Я думаю, що ідея полягає у тому, щоб спробувати спонукати студентів подумати про те, що вони роблять і, можливо, в результаті процесу навчання, через який вони пройдуть, вони щось змінять у своєму житті».

«Процес, через який ви проходите, перед тим як починаєте думати інакше. Коли ви інтерпретуєте щось інакше, ніж ви могли це інтерпретувати до цього, коли ви можете отримати емоційний відгук, афективну реакцію на щось, на що у вас її не було до цього».

Слід зазначити, що відповіді останнього типу не були добре представлені в отриманих даних, і тільки дві людини заявили про деякі попередні знання про саму теорію трансформативного навчання.

Однак, така відсутність знань про теорію трансформативного навчання не завадила викладачам обговорювати способи, які допомогли їм у викладанні дисципліни і в професійній трансформації студентів в географів, інженерів і бізнесменів:

«Студенти безумовно змінять те, як вони сприймають світ і що вони роблять. Весь їхній кругозір зміниться, як тільки вони знайдуть собі застосування ... Вони набувають досвіду, а потім йдуть і роблять те, що становить його цінність... Я маю на увазі під цим застосування своїх сил, яке включає в себе всі його конкретні види, і коли є відчутний результат змін, зовсім інший світогляд».

«Розвиток незалежного навчання, розвиток почуття професіоналізму і розуміння того, що правильно, а що неправильно, так що етична, моральна позиція... дійсно важлива».

«Тому що вони виходять іншими, ніж коли вони прийшли, і можна сподіватися, що це щеплення на все життя. Я думаю, що це є трансформативним з точки зору набору навичок, знань, але також і з точки зору більш широкого розуміння проблем».

«В курсі менеджменту вони вперше стикаються з проблемами, що стосуються їх ролі в суспільстві. І я думаю, що це безперечно є трансформативним аспектом їх навчання»<sup>64</sup>.

Однак було ясно, що викладачі відчували себе невпевнено і дискомфортно щодо зміни поглядів студентів на стійкий розвиток за рамками професійної області, що вони вважали дуже спірною справою. Вони не повідомляли про явні спроби трансформації студентів в напрямку поглядів на стійкість або відповідної поведінки; з їх слів, трансформація могла з'явитися непрямим чином в результаті вивчення дисципліни. Будь-які припущення про те, що вони можуть бути відкрито орієнтовані на трансформацію позицій студентів, були зустрінуті з заклопотаністю щодо здійснення впливу та індоктринації:

«Ми маємо бути дуже обережними, і я бачу свою роль ... безумовно не в примусі або навіть наданні впливу, а в підвищенні інформованості ... ми знаходимося в академічному середовищі, що підтримує вільнодумство, так що мова не йде про те, щоб говорити людям, як вони повинні думати ... а просто представляти факти настільки об'єктивно, наскільки це можливо зробити ... а далі нехай вони все вирішують самі».

«Я вважаю, що диференціація, яку я намагаюся провести, полягає у тому, що нам аж ніяк не слід оцінювати або замислюватися про те, чи змінили якимось чином, в кінцевому рахунку, студенти свою поведінку або цінності ... чи була трансформована їх поведінка ... ймовірно, в якійсь мірі можна сказати, що це не головне».

---

<sup>63</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

<sup>64</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

«Ми навіть не обов'язково знатимемо, що люди думають про стійкий розвиток ..., моя роль полягає не в тому, щоб намагатися якимось форсувати такий тип трансформації, скоріше можна сказати, що цією роллю є досягнення розуміння того, чому це важливо, чому це потрібно враховувати, а не говорити, що ви повинні це врахувати і що ви повинні це робити».

Примітно, що викладачі використовують такі ціннісно забарвлені слова як «сила» або «примус» для вираження своїх побоювань, пов'язаних із включенням до навчальних програм потенційно спірних питань. Незважаючи на інституційний та індивідуальний ентузіазм щодо стійкого розвитку та його включення у якості основного елемента в навчальні програми цих трьох дисциплін, 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**

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 життя.

Студенти повідомили, що значний вплив на розвиток їхніх знань про стійкий розвиток надали зміст предмета навчання і професійні вимоги. Відповіді відрізняються одна від одної в залежності від дисципліни, але кілька студентів встановили зв'язок між змістом стійкого розвитку та розвитком професійної ідентичності в цій області:

«Це наш обов'язок як розробників – дослідити стійкий розвиток і його вплив на навколишнє середовище, і якщо ми це не зробимо, то хто тоді це зробить? Ми розробляємо предмети і продукти, які проходять цикл свого продуктивного життя, а потім вони повертаються на виробництво, поділяються на матеріали і повторно використовуються замість того, щоб їх викидати».

«Безумовно ... я думаю ... відбулися зміни у тому, як я про це думаю, в даний час я намагаюся і діяти з метою стійкого розвитку ... тому що нам говорили, наскільки це важливо. Я думаю, що неможливо займатися географією і не стати ще більшим прибічником стійкого розвитку, ніж до цього».

Однак одним із наслідків трансформації студентів в дисциплінарному контексті було те, що трансформація була обмежена професійною областю, і було менше даних про те, що був поставлений під сумнів їх особистісний світогляд:

«Я безумовно візьму із собою деякі навички з мого студентського життя і використаю їх в своєму трудовому житті, а можливо і в особистому житті, але формальна освіта змінила мене більше як студента, ніж як реальну особистість».

Важливо зрозуміти розходження між різними областями навчання та труднощами 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 закликали до протиставлення досвіду стійкого розвитку в промисловості, управлінні і

контекстів навколишнього середовища і культури та до роздумів над тим, звідки беруться ці відмінності, підкреслюючи складність міжкультурного порозуміння<sup>65</sup>:

«В різних культурах і в різних країнах стійкий розвиток буде означати різні речі для різних людей, тому що проблеми будуть різними».

Важливо, що когнітивне розуміння було підкріплено не лише інтернаціоналізацією; були приклади афективних результатів цього досвіду:

«З точки зору освіти я змінився, тому що я більше побачив, повчився. Я маю на увазі, що був в Африці, я бачив багато бідних ... я бачив людей, які живуть не так добре як я, і бачив людей, які не мають шансів приїхати сюди ... це безперечно змінило мене як людину».

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:

«Якщо ви з кимось проводите час, живете разом, то ви мимоволі засвоюєте частину їхньої культури. Я зустрівся з величезною кількістю людей із різних верств суспільства ... Ви стикаєтеся з ними і відчуваєте вплив з їх боку. Так що коли ви бачите, що вони щось роблять краще і вам це подобається, ви думаєте, що це хороша ідея».

Деякі з цих змін були пов'язані зі стійким розвитком, наприклад, відповідальність за оплату їжі та послуг, використання ресурсів і розпорядження відходами часто сприяє індивідуальній і колективній рефлексії над тим, як споживаються ресурси або як ними розпоряджаються:

«Я живу в університеті, і я не думаю, що ви можете просто кинути порожню пляшку на землю, тому що всі навколо мене знають, що ми виступаємо за стійкий розвиток, і що це буде виглядати дуже убого».

Зокрема, студенти підкреслюють, що перехід від гуртожитків до загального приватного проживання є каталізатором для вивчення логістичних та етичних аспектів екологічно значущої поведінки.

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:

«Я познайомився зі своїм другом в клубі зі стрільби з лука, і він змусив мене задуматися над тим, що «Дійсно, в житті є щось ще», так що це було наслідком його впливу, тому що він дуже непосидюча людина і саме тут він відчуває себе в своїй тарілці, він ніби як відкрив це для мене. Якщо ви проводите багато часу на болотах, то починаєте думати, «Насправді, це дійсно вражає, і я б не хотів це зруйнувати».

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:

«Я думаю, що університет навчив мене бути набагато більш відкритим щодо стійкого розвитку. Я добровільно співпрацював з міською радою Лідса, проводячи екологічні дослідження кажанів, водоспадів і амфібій».

Види змін в поведінці, про які повідомили студенти як про результат зміненої смислової перспективи, включають в себе використання онлайн-ових, а не паперових джерел, двосторонній друк на папері, повторне використання речей, пошук інформації про переробку, енергозбереження, спільне користування автомобілем і скорочення використання автомобіля для пересування на короткі відстані, покупка «етичних» і «зелених» продуктів, вегетаріанство і бойкот компаній, що практикують нестійкий розвиток. Незважаючи на

---

<sup>65</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>



відсутність явних зусиль з боку педагогів в напрямку трансформації, студенти відчували, що вона «точно сталася» – досвід навчання у ЗВО був трансформативним, і така трансформація може (але не обов'язково) охоплювати стійкий розвиток:

«Я можу впевнено сказати, що я у даний час є іншою людиною в порівнянні з тим, яким я прийшов сюди в перший день».

Таким чином, 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.

## Теоретичні узагальнення проведеного дослідження

Таким чином, в даному дослідженні піднімаються деякі цікаві питання, що стосуються можливості 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.

Стерлінг (Sterling, 2010-11)<sup>66</sup> 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, по меншій мірі, концептуально і когнітивно, стати відкритими для можливості змін третього рівня.

З точки зору **контексту** для трансформативного навчання в університеті ясно, що у формальної навчальної програмі як місця 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» (Sterling, 2004)<sup>67</sup>, їх основні та визначальні цінності.

Є можливість 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 галуззю (HEA, 2014)<sup>68</sup>. 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» (Blewitt, 2013)<sup>69</sup>, дане дослідження дало мало свідчень того, що ця економічна модель викликає серйозні сумніви у професорсько-викладацького складу.

<sup>66</sup> Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33.

<sup>67</sup> Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. URL: [http://www.eauc.org.uk/wwf\\_linking\\_thinking\\_new\\_perspectives\\_on\\_thinking\\_](http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking_)

<sup>68</sup> HEA (2014) Internationalising the Curriculum. URL: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising\\_the\\_curriculum.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf)

<sup>69</sup> Blewitt, J. (2013) Efs: contesting the market model of higher education. In *The Sustainable University*. London: Routledge, 51-70. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203101780/chapters/10.4324/9780203101780-14>

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, 2006<sup>70</sup>). 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 Еплл (Apple, 1996: 23)<sup>71</sup>, «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 крізь 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 асоціації. Однак потенційний бар'єр для цього контексту як способу трансформації в напрямку стійкого розвитку був просто специфікою його природи: в цій соціальній області не було гарантії, що студенти будуть прихильні до впливу людей або залучені до діяльності, яка буде стимулювати переоцінку перспектив стійкого розвитку. Однак там, де це мало місце, 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 цей цінний позааудиторний і неформальний досвід, що лежить в основі змін набагато більш високого порядку. Дана позиція перегукується з поглядами таких педагогів у галузі стійкого розвитку як Стерлінг (Sterling 2010 -11)<sup>72</sup>, який вважає, що трансформація відбувається спонтанно як результат соціального навчання, і це додає сили аргументам на користь переваги з'єднання формальної і неформальної програми навчання (Hopkinson et al. 2008; Winter et al. 2012)<sup>73</sup>.

Ці дані також спонукають до більш широкої дискусії, розпочатої зі статті Дж. Мур (Moore, 2005)<sup>74</sup> «Чи готова вища освіта до трансформативного навчання?» Стерлінг (Sterling, 2004: 56)<sup>75</sup> представляє трансформативне навчання як таке, що передбачає залучення «людини в цілому і призводить до змін на

---

<sup>70</sup> Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248986122\\_Implementing\\_curriculum\\_guidance\\_on\\_environmental\\_education\\_The\\_importance\\_of\\_teachers'\\_beliefs](https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers'_beliefs)

<sup>71</sup> Apple, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (Buckingham, UK: Open University Press).URL:

[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)

<sup>72</sup> Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33.

<sup>73</sup> 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. URL:

<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. URL: <https://www.peterlang.com/view/title/14536>

<sup>74</sup> 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. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>75</sup> Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. URL:

[http://www.eauc.org.uk/wwf\\_linking\\_thinking\\_new\\_perspectives\\_on\\_thinking\\_](http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking_)

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 в школах, так і в вузах, які вважають, що викладачі насторожено ставляться до пропаганди позитивного ставлення або поведінки по відношенню до стійкого розвитку (Cotton et al.2007<sup>76</sup>; Environmental Audit Committee, 2005<sup>77</sup>). 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 (Barnett, 1990)<sup>78</sup>, 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'єднає особистісну і професійну сфери для епістемічного навчання в напрямку стійкого розвитку.

Таким чином, дане дослідження, що було присвячено 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 усіма «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 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.

---

<sup>76</sup> 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. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>

<sup>77</sup> Environmental Audit Committee (2005) Environmental Audit Fifth Report. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>

<sup>78</sup> Barnett, R. (1990) *The Idea of Higher Education*. Society for Research into Higher Education: London. URL: <https://www.amazon.com/Idea-Higher-Education-Society-Research/dp/0335094201>

## 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 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»<sup>79</sup>.

Коледж Шумахера є альтернативним коледжем громадянського суспільства, що належить Дартінгтон Холл Трасту (Dartington Hall Trust), який заявляє про те, що 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, а потім був здійснений перехід до опису структури і висновків дослідження. 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 змін<sup>80</sup>. 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

<sup>79</sup> 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. URL: [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://www.mdpi.com/journal/sustainability)

<sup>80</sup> United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing. URL: [http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP\\_Report\\_web\\_final.pdf](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? URL: <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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>

відношенні. У 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»<sup>81</sup>, 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 ЮНЕСКО<sup>82</sup> (UNESCO, 2005), 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 життя»<sup>83</sup>.

В 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, ставити під сумнів і помірковувати над деякими питаннями як мешканців цього світу, ставити запитання, на які всі ми намагаємося знайти відповіді і знаходити ясні знання, інтуїцію і здивування у своєму пошуку власних шляхів розв'язання<sup>84</sup>.

Це вимагає чималих зусиль. Однак Коледж Шумахера залучає людей, зацікавлених в таких дослідженнях, і тому відносно трансформативного навчання його учасники мають певний стан готовності і відкритості, що робить таке навчання більш імовірним. Коледж Шумахера (SC) 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 дослідження<sup>85</sup>, яка визнає, що дослідження за своєю суттю було присвячено розумінню учасниками суб'єктивного досвіду в конкретному контексті, зокрема в контексті Коледжу.

---

<sup>81</sup> The Sustainable University-Progress and Prospects (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2–316.

<sup>82</sup> UNESCO. International Implementation Scheme (IIS) for the DESD. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>

<sup>83</sup> Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, 12. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

<sup>84</sup> Schumacher College. URL: <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).

<sup>85</sup> Denzin, N.; Lincoln, Y. Handbook of Qualitative Research; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2000. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>

Для того, щоб вловити особистісну і ціннісну трансформацію, організаторами дослідження було розроблено якісне завдання, що включає в себе підхід із залученням змішаних методів<sup>86</sup>: напівструктуроване інтерв'ю, опитування і фокус-групи – модель взаємодоповнюючих цілей, що дозволило використовувати різні методи для різних завдань з метою поліпшення інтерпретації даних в цілому. Крім того, вони дали можливість забезпечити достатню взаємодію між дослідниками та учасниками, що дозволило виявити смисли; в той же час дослідникам також було відомо про вплив їх власних концепцій і цінностей на проведення дослідження, і про те, як це може вплинути на інтерпретацію отриманих результатів.

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. Для залучення різноманітного кола учасників дослідження організаторами була максимально розширена мережа і був забезпечений зв'язок з базою даних контактів Коледжу Шумахера, проведені особисті бесіди з різними учасниками короткого курсу, присвяченого дослідженню. Так само, дослідники зв'язувалися через Коледж із запрошеними і постійними викладачами.

#### Характер навчання в Коледжі Шумахера

Якщо слоган Коледжу вираз «трансформативне навчання для стійкого життя», то розумно 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», як про це свідчать нижче наведені вислови:

«Перетворення нашого буття у світі; якими ми є; вибір, який ми робимо; мова йде про зменшення розриву між близькою нам теорією ... і використанням нашої теорії – як ми діємо фактично».

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.

«Трансформативне навчання – це самопізнання і зміна діяльності. Глибоке дослідження особистісних цінностей – розрив між власними цінностями, власними знаннями і власними діями – і вибір на користь змін, які можуть привести до узгодження цих трьох елементів».

«Це спосіб «бачення», зокрема наведення мостів між різними світами, зокрема, 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.

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

---

<sup>86</sup> Robson, C. Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers; Blackwell: Oxford, UK, 1993. URL: <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>

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, 2007: 9)<sup>87</sup> 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:

- Те, що ми всі працюємо на кухні, в саду, беремо участь в наданні допомоги, нехай навіть протягом короткого часу, змушує нас відчувати себе частиною спільноти. Так що в цьому навчальному середовищі є аспект спільноти, який ви рідко знайдете де-небудь ще.

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, 2010: 124)<sup>88</sup> 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.

<sup>87</sup> Christian, D.L. (2007) Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community; New Society Publishers: British Columbia, Canada. URL: <http://oasisdesign.net/community/>

<sup>88</sup> Forsyth, D.R. (2010) Group Dynamics, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. URL: <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>



Крім того, розмір групи і її динаміка можуть розширювати або перешкоджати можливостям для навчання і зміни. Касл і Еліас (Kasl and Elias, 2000: 229)<sup>89</sup> 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 в 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.

Як свідчив учасник опитування:

- було чудово те, що це дійсно була група, єдине ціле, що складається з людей, які використовували мистецтво або творчість по-різному: від створення музики до танцю і малювання, і звичайно, я думаю, це тому, що ми розуміємо, що не існує абсолютної істини, яка повинна бути відкрита, що, таким чином, абсолютно прийнятно намагатися і експериментувати і робити це по-різному. Так що групова динаміка «все є дійсним» превалювала, ми були єдиною групою. Було абсолютно прийнятним, що в груповій ситуації ви робили те, що зазвичай не робите, тому що креативний простір дозволяє вам це робити, тому що ви розпоряджаєтесь собою самі.

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 в малих групах:

- Я думаю, що в дійсності ключовим є розмір групи. Звичайно, ви можете слухати довгі лекції у великих аудиторіях, але ви також можете працювати в малих групах, і тому ви створюєте зовсім іншу динаміку і зв'язки. Це все пов'язано з відносинами.

- Нас було близько 50 осіб ... а потім ми розділилися на малі групи, що набагато краще. Я можу сказати, що на тих заняттях, які я в даний час відвідую, нас приблизно дванадцять чоловік, це дуже приємна кількість. П'ятдесят – це занадто багато, і одна з дрібниць полягає у тому, що ви просто не спілкуєтеся з кожним з них.

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, як це коментує один із наставників:

- Я ніколи не пробував працювати з групою більше ніж дванадцять чоловік, але чим більше група, тим складніше її утримувати.

Інший викладач відверто розповідає про проблеми, що виникають при фасилітації трансформативного навчання:

- Інколи це абсолютний кошмар. Це мінне поле, і ви ніколи не знаєте, що може статися з вами і з курсом, є ймовірність того, що люди стають нестабільними, ментально нестійкими.

Ситуація невизначеності є обов'язковим аспектом трансформативного навчання, без такої «втрати рівноваги»<sup>90</sup> важко визначити, наскільки глибоким був трансформативний досвід. Айсон і Стоуелл (Ison and Stowell, 2013: 3)<sup>91</sup> вважають, що кожен учень проходить через період хаосу, розгубленості і потрясіння складністю, перш ніж нова концептуальна інформація викличе спонтанну реструктуризацію ментальних

<sup>89</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

<sup>90</sup> Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

<sup>91</sup> Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL:

<http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

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 конфліктуючих 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 відчули 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, 2005: 5)<sup>92</sup> стверджує, що педагогічні переконання і практики відповідають одному з двох типів педагогіки: дидактичній або конструктивістській.

При використанні дидактичної або конструктивістської педагогіки можуть використовуватися мульти-педагогічні методи. Вествуд (Westwood, 2008:16)<sup>93</sup> 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)<sup>94</sup>.

---

<sup>92</sup> Wenglinsky, H. (2005) *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*; Teachers College Press: New York, NY, USA. URL: <https://www.tpress.com/using-technology-wisely-9780807745830>

<sup>93</sup> Westwood, P.S. (2008) *What Teachers Need to Know about Teaching Methods*; ACER Press: Victoria, Australia. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/33648360?selectedversion=NBD42890220>

<sup>94</sup> 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. URL: [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://www.mdpi.com/journal/sustainability)

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

<i>Педагогічні методи</i>	<i>Відсоток</i>
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 друковані матеріали	76%
Моделювання / рольові ігри / ігри	76%
Індивідуальні дослідження	59%
Драма і робота над тілом	59%

Результати опитування показали, що в Коледжі Шумахера використовувався і використовується широкий спектр педагогик. У деяких курсах використовується безліч підходів до навчання. Одна з опитаних викладачів описала свій процес переплетення безлічі підходів до навчання наступним чином:

- Те, чим ми займалися, була практика викликів і відповідей. У нас були процеси навчання, коли ми могли почати, скажімо, з руху, а потім відповісти на цей досвід руху описом, потім прослуховуванням, а потім знову рухом, а потім поговорити про щось глибоко теоретичне, а потім попрацювати в малих діалогічних групах. У цьому процесі, як я думаю, моя робота полягає у тому, щоб розподілити в часі всі ці різні способи пізнання дуже-дуже тонко і вміти їх комбінувати.

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 Фрітьоф Капра, Вандана Шива, Девід Орт, Умберто Матурана, а також штатні викладачі Коледжу Сатіш Кумар, Стефан Хардінг і покійний Брайан Гудвін.

Один із членів команди Коледжу стверджує, що відомі імена приваблюють учасників курсу, а те «хто» їх веде, часто має пріоритет над тим, «як» розроблений курс. Один з викладачів описує тенденцію запрошення експертів наступним чином:

- Коледж Шумахера займає відносно не само-рефлексивну позицію щодо використання «банківської» моделі навчання. Тут перевага віддається величчю і благу стійкого розвитку. Я думаю, що Коледж Шумахера приходить до більшого розуміння важливості самого процесу навчання .... Коледж Шумахера був заснований на відносно традиційній моделі освіти у поєднанні зі структурою і приємними моментами життя в спільноті. Я думаю, що Коледж Шумахера робить тут дві речі. По-перше, він прагне повідомити нас про те, як ми думаємо, і змінити наші думки про те, як все повинно бути в світі. Багато в чому завдяки експертам на стіл перед людьми викладаються різні можливості, а потім, по-друге, за допомогою способу життя у Коледжі та, в меншій мірі, процесу навчання, який у ньому іноді використовується, він пропонує моментальний знімок, тестер, крихітний букет того, якою може бути життя при використанні такої можливості.

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. Але один із викладачів, що брав участь у даному дослідженні, вважає, що за різних обставин мають бути застосовані різні педагогіки:

- 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. Є місце для прямих лекцій ... місце для пропозиціонального знання. Але це щось на зразок спеції, яку потрібно економно використовувати в багатому пирозі емпіричного і презентаційного знання.

Цілий ряд учасників і викладачів у якості важливого досвіду навчання у Коледжі Шумахера назвали «час для рефлексій», як індивідуальних, так і групових:

- ... Якщо говорити про рефлексії, в різні моменти курсу ... я міг вийти назовні і реально використовувати природу як частину свого мислення, буття і навчання. Таким чином, перебуваючи зовні, в середовищі, де це цінувалося, і думаючи про світло і колір і про природний світ, я, якщо можна так висловитися, був частиною більш широкого сенсу пізнання і буття.

Таким чином, можна виснувати 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»: «Бачити моделі, які з'єднують, бачити системно». Вона розглядає навчання як практику і процес:

- Навчання як практика, що безперервно повільно і глибоко задовольняє ... Навчання є втіленим процесом, який може іноді керуватися інтелектом, але може бути також і втіленим пізнанням, якому пізніше ми надаємо сенсу інтелектуального.

Трансформативне навчання для викладача це:

- Зменшення розриву між близькою нам теорією – якими, як ми думаємо, повинні бути речі – і нашої теорією у дії: тим, як ми фактично діємо.

Викладач не уявляє себе у якості експерта, що передає знання, а замість цього він є спів-дослідником, поряд з іншими учасниками.

- Ми розробили базовий процес, але в його рамках можна говорити про велику гнучкість. Мої очікування співпали з дійсністю, це було справжнє дослідження.

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.

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

- Я вношу певну ступінь «правильного» експертного знання, тому що у мене є досвід викладання такого роду речей, але я не вношу фіксований метод. Я дуже ретельно спостерігаю разом з іншими членами групи, чи збираються вони отримати те навчання, яке вони хочуть. Чи збираються вони виконувати цю роботу?

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 навчання, а також навчання інших (Heron and Reason, 2001: 32)<sup>95</sup>.

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 навчання.

---

<sup>95</sup> 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. URL: <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>

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 14 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 повсякденності (Ball, 1999: 261)<sup>96</sup>.

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 (Morrell and O'Connor, 2002: 30)<sup>97</sup>.

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». Розмірковуючи над основними моментами навчання в Коледжі Шумахера, один з учасників описує це так:

- Я б подумав про благоговіння, я б подумав про велич, я б подумав про світло, що пронизує темряву, і я б подумав про колір, але з навколишньою темрявою.

Описаний вище досвід емпіричного навчання виник з групової прогулянки узбережжям на чолі зі штатним екологом Коледжу Шумахера. Довжина прогулянки порівнювалася з віком Землі, і кожен крок дорівнював половині мільйона років історії планети. Викладач розповідав про історію планети так, щоб розвиток життя на планеті був пов'язаний з переживанням безпосереднього оточення тих, хто прогулюється, тобто, коли викладач говорив про те, як утворилося море і про те, як це сталося в планетарному часі, група прогулювалася біля моря:

- До кінця прогулянки ми дісталися до самого прикордонного каменю ... а потім він театральньо дістав рулетку і витягнув з неї приблизно метр довжини вимірювальної стрічки, потім він поклав її, починаючи від прикордонного каменю і відрахував два міліметри від її кінця ... Ми тільки що пройшли 4.6 кілометра і за два міліметри до кінця з'явилось людське життя на планеті. Він попросив нас доторкнутися до землі, реально відчутти твердість земної поверхні під нами і, роблячи це, я відчув величезне дорефлексивне переживання, яке я міг би описати як величезне почуття благоговіння, величі і сили, про які можна було б сказати, що це був вогонь або дух землі або зв'язок або відношення ... Але це було безпосереднє і фізичне

<sup>96</sup> Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

<sup>97</sup> 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. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

відчуття, і я можу відчуті це буквально зараз. Це було дивно, і я пережив це, з часом возз'єднавшись зі змістом цього переживання. Я можу повернутися назад, повернути себе в це положення і буквально доторкнутися і відчуті цю силу.

Цей учасник займає керівні пости у двох організаціях, і слідує своєму досвіду осяяння під час навчання в Коледжі Шумахера, він провів деякі зміни в одній із організацій, що дозволило відкрити для його колег простір для дослідження своєї креативності. Крім того, цей учасник пише докторську дисертацію з питань осяяння і особистісних змін:

- Що стосується організації, то за останні 18 місяців, що минули з часу навчання в Коледжі Шумахера, я створив простір для людей, щоб вони були креативними, починаючи від цінних пропозицій, які ми проводимо у формі великого саміту і маємо віддачу у вигляді успіху в бізнесі, і до чого-завгодно, від ранкової чашки кави і до купи креативних речей ... намагаючись зрозуміти, чи є створення такого простору тим, що дозволяє людям проявити свою креативність і привести до змін у них, у їх відносинах з іншими людьми, а також чи призводить це до змін в організації? Я думаю, що це так і є.

Почуття глибокого хвилювання і переживання навчання як фізичної, інтелектуальної та креативної події, а також події, що змінює життя, відчувалося й іншими учасниками дослідження:

- У мене дійсно були «моменти Гейі», коли ми виконували вправи в саду ... коли ми працювали з кимось із закритими очима ... я дійсно усвідомив, що моє дихання є частиною циклу вітрової енергії, і хоча до цього я вважав себе дійсно орієнтованим на природу, це був зв'язок, який раніше ніколи в мені не зароджувався ... а зараз дійсно зачіпав чутливий елемент буття як частину мережі життя на дуже глибокому рівні, і для мене це було тим, про що я міг би сказати як про духовну трансценденцію.

- Я не можу жити так, як я жив до відвідування цього курсу. Я змінюю свій спосіб життя – я знаходжусь в процесі переходу.

- Розуміння спільноти – співпраці – як можливості для подальшої самореалізації (за допомогою інших), так і потенціалу для більшої креативності та трансформації, було, ймовірно, найважливішим подарунком.

Для інших людей трансформативне навчання не відбувалося раптово в моменти одкровення. Розмірковуючи над трансформацією, один з викладачів описав цей досвід як «повільно палаюче одкровення»:

- У мене не було раптового «Дамаску» перетворення. Я не впевнений, що це відбувається з більшістю людей в більшості випадків...Коли раптом удар блискавки ... і потім я став розуміти і те, і інше. Але що я можу сказати, це те, що якщо у мене траплялися важливі моменти типу «ага», то це були моменти релаксації ... Іноді повільне осяяння і усвідомлення приходили до мене в процесі читання. Я пам'ятаю...я читав книгу Томаса Беррі «Сон Землі» і це було схоже на підняття завіси. ...Це було схоже на дозвіл бути іншим.

Повільне прозріння пережили інші учасники короткострокових курсів:

- ...Є відчуття процесу, свого роду подорожі, яка триває до сьогоднішнього дня, з тих пір як ми перебували протягом дев'яти місяців у цьому середовищі, повному ідей і переживань.

Зрушення в сприйнятті сталося 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. Цей досвід був досить строго 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.

- Це змінило та розширило те, як я дивлюся на все. Це змусило мене усвідомити необхідність покинути зону мого комфорту, важливість вибудовування зв'язків з іншими людьми для того, щоб внести свій внесок у створення кращого світу.

- Розробка Стефаном Хардінгом теорії Гейі вплинула на моє сприйняття світу природи. Стимули, які були надані в ході курсу навчання, привели до нескінченних роздумів, що розвивають нові сприйняття, ідеї і думки. Таким чином, в тому, як кожен (з нас) живе – і взаємодіє – стався зсув.

- Це допомогло мені усвідомити зв'язок, про який я вже знав, але це додало мені впевненості у тому, щоб почати жити іншим чином...
- У мене є нове бачення свого майбутнього, в якому я прагну внести зміни в своє життя і в життя тих, хто мене оточує.
- Тепер у мене є чітке уявлення про те, що я хочу вивчати і поглиблювати, і яким чином.
- Через місяці, я продовжую розглядати мій досвід і роздумувати над тим, як я збираюся змінити своє життя і роботу для сприяння тому світові, бути частиною якого було б для мене предметом гордості.
- Це не полегшило моє життя у цьому світі. Знадобилося два роки, щоб почати повну інтеграцію отриманого досвіду в моє життя.
- Це розширило мої знання про нові підходи, що стимулюють і імплементують трансформацію, і допомогло мені з ентузіазмом повернутися до сфери своєї професійної діяльності.
- Це змусило мене переосмислити свою роботу, скласти життєвий план і почати все спочатку.
- Я повністю змінив своє життя і свою професійну кар'єру.
- Я збудував нову мережу.
- Я розмірковую над зміною своєї кар'єри, щоб вона відповідала моїй новій і емерджентній філософії.

В цілому, трансформативне навчання виникає з природи тотальної «системи навчання»; тобто є взаємодія між:

- наміром і структурою навчання / педагогікою вчителя / фасилітатора;
- станом готовності учня (-ів);
- розміром, динамікою і тривалістю роботи групи;
- етосом і особливостями якості середовища навчання.

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 середовищі мейнстріму вищої освіти.

Підсумовуючи, слід визнати, що 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. Деякі викладачі пропонували радикальний підхід, заснований на участі, який значно розсунув кордони традиційного викладання і навчання.

#### Порівняння мейнстріму і альтернативної освіти

Мур (Moore, 2005: 326)<sup>98</sup> вважає, що університети повинні бути простором, де оскаржуються парадигми, заохочується креативність і виробляються нові знання. На відміну від цієї мети, М'Гонігл і Старк (McGonigle and Starke, 2006: 147)<sup>99</sup> 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, 2011: 125-144)<sup>100</sup> 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. Порівнюючи їх, вони

<sup>98</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>99</sup> Mc'Gonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. URL: [https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet\\_U](https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U)

<sup>100</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254251282\\_Tensions\\_and\\_transitions\\_Effecting\\_change\\_towards\\_sustainability\\_at\\_a\\_mainstream\\_university\\_through\\_staff\\_living\\_and](https://www.researchgate.net/publication/254251282_Tensions_and_transitions_Effecting_change_towards_sustainability_at_a_mainstream_university_through_staff_living_and)

розглянули взаємодію між ними, спираючись на більш широке мислення на основі принципів і проблем в досягненні стійкого розвитку, інституційного навчання і змін.

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 / маргінальної 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. 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 певних 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, з завданням насичення програми навчання, кампусу, спільноту і загальну культуру в Плімуті етосом стійкого розвитку. Після завершення фінансування SETL, стійкість була формально 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).

В результаті Коледж почав переглядати свої процеси навчання. Хоча Коледж Шумахера є більш вільним для розроблення інноваційних педагогік, оскільки викладачі курсів не дотримуються конкретних посібників, це не означає, що інновації застосовуються завжди. Припущення про те, що маргінальне обов'язково еквівалентно радикальному і альтернативному, було спростовано отриманими даними в процесі дослідження. Більш того, маргінальність Коледжу Шумахера привела до критики за певне «застрявання» і відсутність саморефлексії щодо свого власного, інституційного навчання. Один із фасилітаторів підкреслив важливість організаційної рефлексії і ітеративного навчання у зв'язку з трансформативним навчанням:

- Група студентів, що живуть в Шумахері, не зможе пройти через досвід трансформації без того, щоб організація в цілому сама не проходила через досвід трансформативного навчання.

#### Трансферабельність досвіду трансформативного навчання до ЗВО

Багато теоретиків<sup>101</sup> вважає, що трансформативне навчання потрібне для того, щоб викликати зрушення в мисленні і діяльності, необхідні для вирішення проблем, з якими стикається планета. Тому

<sup>101</sup> Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>;



питання передачі маргінального досвіду – як показують дослідження, присвячені трансформативному навчанню – більш широкому освітньому співтовариству, що знаходиться в різних умовах, є важливим, позаяк альтернативні коледжі громадянського суспільства за самою своєю природою охоплюють тільки дуже невелику кількість учнів.

Згідно Боллу, багато молодих дорослих людей стимулюються лише ринком до того, щоб «продовжувати навчання, яке здається їм нудним, або займати низько оплачувані робочі місця»<sup>102</sup> (Ball, 1999: 265). 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 ЗВО Великої Британії 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 розвитку<sup>103</sup>, трансферабельність глибокого навчання (deeper learning) та інноваційної педагогіки, випробуваних і перевічених в маргінальних навчальних закладах набуває великого значення. У той же час при цьому залишаються питання реальної здійсненності такого перенесення.

Важливо також те, що всеохоплюючі й інтимні якості навчання в Коледжі Шумахера нелегко відтворити в звичайних умовах. Проте, один із викладачів короткострокових курсів в Коледжі Шумахера, який проводив заняття як в рамках, так і за межами мейнстріму сектора вищої освіти, і описує свою педагогіку як динамічну, спів-дослідну, позитивно оцінює можливість передачі трансформативного навчання в мейнстрім вищих навчальних закладів:

- Фізичні умови Коледжу Шумахера допомагають, але я не думаю, що це необхідність ... Я виконую свою реально нічим не обмежену роботу в деяких дуже нудних офісах.

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)<sup>104</sup>.

Один з опитаних викладачів погодився з цим твердженням, нагадавши про необхідність бути підготовленим до того, щоб «не знати»:

- Я думаю, що перешкодою для такого роду роботи є відсутність впевненості і досвіду або легітимності, переконаності, отримання дозволів від тих, хто організовує або готує заняття. Йдеться про те, щоб відчувати себе комфортно в некомфортних умовах, в умовах реальної відсутності знання. Крім того, все це пов'язано з тим, як люди створюють навчальні програми на кожному рівні ... Чи створені навчальні програми для того, щоб підготувати людей до подолання, виживання і до успішного життя в суспільстві промислового зростання? Або ж вони спеціально розроблені для того, щоб поставити під сумнів цю парадигму?

Проблема «ціннісно нейтральної» освіти, можливої або бажаної, відкрито визнаваної чи не визнаваної, є ще однією областю, яка має відношення до можливості трансформативного навчання в мейнстрімі. Література, пов'язана з трансформативним навчанням, в основному згодна з тим, що трансформативне навчання для стійкого розвитку не може бути нейтральним процесом, як це стверджує один із викладачів:

---

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

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

<sup>102</sup> Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

<sup>103</sup> Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum. *Curric. J.*, 24, 1–23.

<sup>104</sup> Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL:

<http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

- Це не нейтральна робота, це робота з конкретними намірами ... Якщо в університеті має місце «один для всіх» набір критеріїв, то це може бути не зовсім корисно ... Якщо ... на студентів чиниться тиск з боку «машини з виготовлення сосисок», то ясно, що при цьому буде важко розробити процес, який сприяє глибині відносин, які асоціюються з трансформативним навчанням ... Освіта для стійкого розвитку не може бути направлена просто на відповідність існуючій системі, тому що існуюча систем розроблена для того, щоб дати можливість людям жити і виживати в рамках суспільства промислового зростання. Структурі треба дати можливість розвиватися і змінюватися ... Я думаю, що це можна зробити де завгодно, але ми повинні звідкись отримати повноваження, щоб це робити. Найсильніша річ – це мати повноваження від конкретної організації на те, щоб це в ній робити.

Ці моменти піднімають питання про те, в якому ступені мейнстріму вищої освіти можна допустити більш трансформативні педагогіки. Мур (Moore, 86)<sup>105</sup>, 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)<sup>106</sup> 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.

### Висновки

Аналіз досвіду трансформативного навчання у закладах альтернативної освіти, таких як Коледж Шумахера, дозволив отримати уявлення про характер трансформативного навчання, його проблеми, можливості і переваги. Головне питання дослідження полягало у тому, чи призвело навчання в Коледжі до значних особистісних і трансформативних змін, і якщо так, 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 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. Незважаючи на те, що деякі учасники дослідження на ряді курсів охарактеризували навчання в Коледжі Шумахера як старомодне і «застрягле» в передавальних методах.

Розроблення та сприяння трансформативному навчання 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.

На підставі напівструктурованих інтерв'ю і опитувань можна висувати про те, що 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. Це було безпосередньо пов'язане з використовуваними педагогічними підходами.

---

<sup>105</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)

<sup>106</sup> Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *J. Geogr. High. Educ.* 37, 1–20. URL: [https://www.researchgate.net/publication/277675082\\_Transformative\\_Learning\\_for\\_a\\_Sustainable\\_Future\\_An\\_Exploration\\_of\\_Pedagogies\\_for\\_Change\\_at\\_an\\_Alternative\\_Colleg](https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_Colleg)

Деякі викладачі пропонували радикальний, заснований на спільній участі підхід, який значно розсовував межі традиційного викладання і навчання.

Важливе питання, що стимулювало дослідження, полягало у тому, наскільки трансформативна педагогіка може бути використана в умовах мейнстріму вищої освіти. Це завжди потрібно розглядати у більш широкому контексті. Нещодавно проведені у Великій Британії реформи освіти спонукають до перегляду ролі освіти у суспільстві і основної ролі і функцій університетів. Тим часом, обсяг і масштаб проблем нестійкості в Україні проковує 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.

У той же час має місце певна конвергенція 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, 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. 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 доводить<sup>107</sup>. 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.

У Коледжі в даний час реалізується ініціатива перегляду, рефлексії над поліпшенням процесу викладання і навчання і стратегії. Організатори проведеного якісного дослідження допомагають в цій роботі, не в останню чергу для того, щоб зрозуміти, наскільки взаємовигідний діалог і навчання можуть далі розвиватися між двома навчальними закладами. В ідеалі трансформативне навчання вимагає реакції всієї 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.

---

<sup>107</sup> 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.

## Аналіз досвіду трансформативної освіти для стійкого розвитку Університету Фехта (Німеччина)

Такий аналіз був представлений професором М. Рікманном (Rieckmann M.) (University of Vechta) на конференції у Вільному Університеті Бозен-Больцано в Італії, яка проходила у вересні 2016 року<sup>108</sup>. Університет Фехта (Німеччина) був заснований як державний університет у 1995 році (більше 5 тис. студентів), пріоритетним профільним напрямом навчання і досліджень якого є освіта.

Проф. М. Рікманн аналізує стан між- і трансдисциплінарного навчання і дослідження тематики, пов'язаної зі стійким розвитком, а також роль університету як соціально-відповідальної частини регіону (Рис. 1).

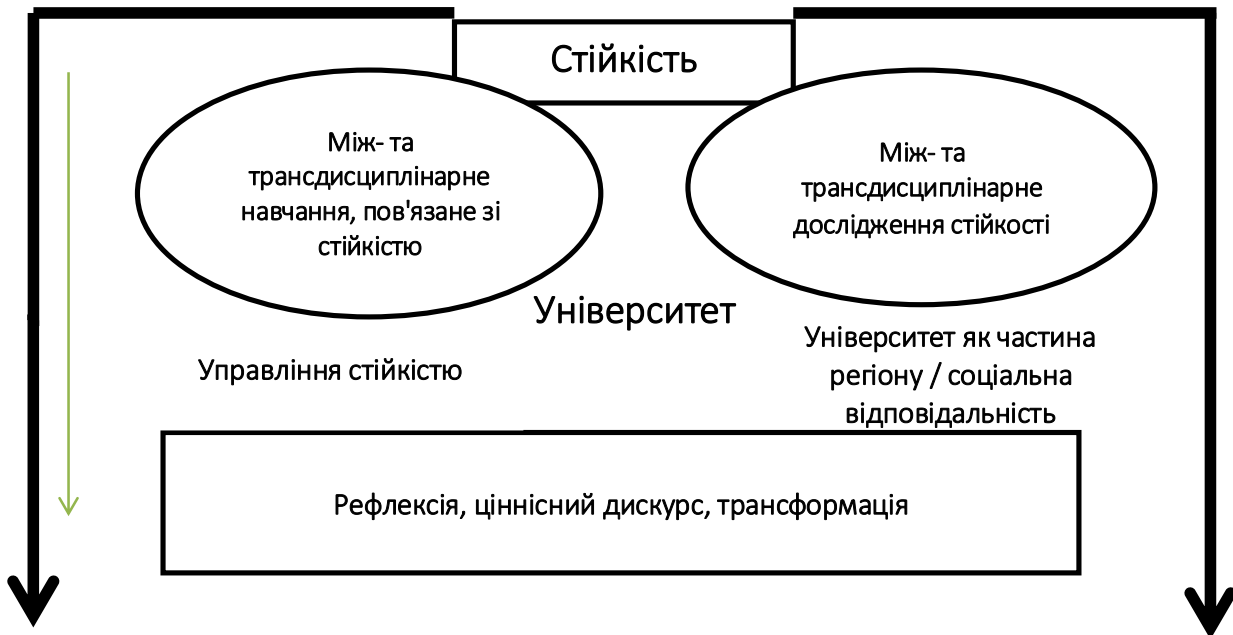


Рис. 1.

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. Стерлінгом<sup>109</sup>

Таблиця 5

### 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 <b>про</b> стійкість <i>Education about sustainability</i>
3 Сильний	«Необхідний»	Серйозна екологізація	Освіта <b>для</b> стійкості <i>Education for sustainability</i>
4 Дуже сильний	Перебудова або редизайн	Повне прийняття	Освіта стійкості <i>Sustainable education</i>

<sup>108</sup> Rieckmann M. (2016) Higher Education for Sustainable Development – Universities and Transformative Science. Conference Paper. Free University of Bozen – Bolzano, Italy September 1–3, 2016. URL: <https://www.researchgate.net/publication/307576226>

<sup>109</sup> 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. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9781402020261>

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)<sup>110</sup> поділяє і відстоює велика група науковців. Відповідно до цього завдання вища освіта в інтересах стійкого розвитку має сприяти розвитку таких ключових компетентностей / загальних навичок, які дозволяють людям робити внесок в стійкий розвиток (Barth et al., 2007; Rieckmann, 2012; Wals, 2010; Wiek et al., 2011)<sup>111</sup>.

### **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
- 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)<sup>112</sup>.
- Необхідні підходи до викладання та навчання, орієнтовані на навчання та сприяння розвитку компетентностей (див. Vila et al., 2012; Schaeper 2009; Barth et al., 2007)<sup>113</sup>.
- Університетам потрібен перехід від викладання до навчання (from teaching to learning)

<sup>110</sup> Fadeeva, Zinaida; Mochizuki, Yoko (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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/220041098\\_Higher\\_education\\_for\\_today\\_and\\_tomorrow\\_University\\_appraisal\\_for\\_diversity\\_innovation\\_and\\_change\\_towards\\_sustainable\\_development](https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development)

<sup>111</sup> 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. URL: [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](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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232364850\\_Future-oriented\\_higher\\_education\\_Which\\_key\\_competencies\\_should\\_be\\_fostered\\_through\\_university\\_teaching\\_and\\_learning](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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/263372996\\_Mirroring\\_Gestaltswitching\\_and\\_transformative\\_social\\_learning\\_Stepping\\_stones\\_for\\_developing\\_sustainability\\_competence](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. URL: <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>

<sup>112</sup> 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

<sup>113</sup> 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. URL: <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. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=csh20>

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. URL: [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](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)

### У зв'язку з цим постає питання, як можна розвивати компетентності щодо 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.

Ілюструючи зв'язок викладання і навчання з трансформативними дослідженнями, автор наводить приклад Курсу «Поza межами – спільне дослідження з людьми з регіону» в університеті міста Фехта. Цей проект (EnRRICH) передбачає:

- Поліпшити відповідальні дослідження та інновації (RRI) за допомогою навчальних планів у вищій освіті (EnRRICH)

- Підвищити спроможність студентів та співробітників вищої освіти розвивати знання, вміння та навички для підтримки впровадження в навчальні програми відповідальних досліджень та інновацій (RRI) шляхом відповіді на наукові потреби суспільства, як це виражають організації громадянського суспільства (CSOs)<sup>114</sup>.

**Курс «За межами – спільні дослідження з людьми з регіону»** протягом літнього семестру 2016 року (27 студентів) передбачав

- Модуль із загальноосвітніх дисциплін (відкритий для всіх студентів бакалаврату та магістратури за всіма програмами)

- Навчання на основі дослідження / навчання на основі проекту

- 2 етапи:

**теоретичний етап** ( «Відповідальні дослідження та інновації», трансдисциплінарність, спільні дослідження, наукові лабораторії і т.д.),

**практичний етап** на матеріалах місцевої громади на основі дослідних проектів студентів у співпраці з науковою лабораторією університету Фехта і місцевими партнерами.

- Співпраця з місцевими партнерами (Evergreen Food; Пункт підтримки громадян похилого віку та фельдшерської підтримки округу Клоппенбург; муніципалітет Фехта).

Оцінювання результатів навчання студентів проводилося на основі:

- Групового представлення результатів досліджень
- Групового дослідного звіту з індивідуальним осмисленням процесу дослідження і навчання

Ключові моменти RRI (Responsible Research and Innovation), інтегровані в курс

- Зокрема: стійкість і участь громадськості
- Робота з питаннями регіонального стійкого розвитку
- Проведення досліджень з партнерами з організацій громадянського суспільства та для них, об'єднання потреб зацікавлених сторін з власними дисциплінарними і дослідницькими знаннями студентів.

За результатами курсу навчання були отримані певні висновки, що були і будуть враховані в подальшому, а саме:

- RRI (Responsible Research and Innovation), трансдисциплінарність як концепти є досить абстрактними для студентів;

- Дослідження на рівні спільноти є цікавими та мотивуючими студентів;

<sup>114</sup> Див.: <http://www.livingknowledge.org/projects/enrrich/>

- Студенти, як і науковці, також можуть проводити дослідження;
- Але виникає проблема: з одного боку, потрібно проводити якісні дослідження і працювати з партнерами, з іншого – треба враховувати обмежені дослідницькі навички студентів;
- Щоб передбачити можливий результат і досягти його, необхідно управляти очікуваннями, тобто гнучко підходити до постановки дослідницьких завдань;
- Рефлексія має вирішальне значення, зокрема, індивідуальна рефлексія над процесом дослідження і навчання.

**Зв'язок викладання і навчання з трансформативним розвитком в університеті Фехта ілюструє Курс «Стійкий розвиток».**

Так, Проект CASE (Competencies for a sustainable socio-economic development) передбачає наступні завдання і блоки:

- «Компетентності для стійкого соціально-економічного розвитку» (CASE)
- EU Erasmus + Knowledge Alliance / 2015-2017
- Підтримка розвитку компетентностей для стійкого соціально-економічного розвитку.
- Розробка та апробація нових методів інтер- і трансдисциплінарності викладання і навчання в рамках регіональних пілотних проектів.
- Розробка навчальної програми для «Спільної магістерської програми стійкого розвитку підприємництва»<sup>115</sup>

**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)<sup>116</sup>.

Так, курс «**Стійкий розвиток у Фехті**» (зимовий семестр 2014/15, 29 студентів) передбачав

- Сервіс-навчання / проектне навчання
- Співпрацю з екологічною громадською організацією

2 етапи:

- теоретичний етап,
- практичний етап зі студентськими проектами (проекти: настільна гра, 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-ChangeMaker<sup>117</sup>; – Внесок учасників з регіону (екологічна громадська організація, фермерська асоціація, загальна економічна група тощо).

<sup>115</sup> Див.: <http://www.case-ka.eu/>

<sup>116</sup> Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273–290. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

<sup>117</sup> Див.: <http://www.yooweedoo.org/lernprogramm>

### Висновки, зроблені на основі досвіду викладання Курсу «Стійкий розвиток у Фехті»

- Імплементація 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.

### Загальні висновки дослідження

- 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.

### 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)<sup>118</sup>. 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)<sup>119</sup>. Декада Освіти для Стійкого Розвитку (ESD) ООН в період з 2005 по 2014 рік підтвердила, що ESD може дозволити нам «конструктивно і креативно вирішувати сьогоднішні і майбутні глобальні проблеми і створювати більш стійке і життєздатне суспільство» (UNESCO, 2017)<sup>120</sup>. 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)<sup>121</sup>. Навпаки, співчуваючі спостерігачі і практики стверджують, що подолання існуючих перешкод і подальший розвиток Освіти для стійкого розвитку (ESD) вимагають нових шляхів викладання і навчання (Tilbury, 2011)<sup>122</sup>. Це засновано на

<sup>118</sup> Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIА*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

<sup>119</sup> WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) World in transition. A social contract for sustainability. Berlin: WBGU. URL: [https://www.researchgate.net/publication/257609230\\_World\\_in\\_Transition\\_-\\_A\\_Social\\_Contract\\_for\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability)

<sup>120</sup> UNESCO (2017) One planet, one ocean. URL: <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).

<sup>121</sup> 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. URL:

[https://www.academia.edu/11456377/The\\_UN\\_Decade\\_of\\_Education\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_business\\_as\\_usual\\_in\\_the\\_end](https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_as_usual_in_the_end)

<sup>122</sup> Tilbury, D. (2011) Education for sustainable development. An expert review of processes and learning. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). URL:

[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](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)



розумінні того, що нам потрібно **трансформативне** навчання, а не тільки «конформативне» і «реформативне» навчання (Sterling and Thomas 2006)<sup>123</sup>, 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 навчання<sup>124</sup>.

Як було сказано вище, трансформативне навчання з'явилося в 1970-і роки і стало найбільш відомим завдяки роботам Джека Мезіроу (про що ми неодноразово писали, зокрема в монографії, присвяченій філософії трансформативної освіти для дорослих<sup>125</sup>). Ґрунтуючись на роботах з когнітивної та розвиваючої психології, він відводить головну роль процесу вибудовування «смыслових перспектив», за допомогою яких ми осмислюємо повсякденне життя (Mezirow, 2000). Такі набори переконань, цінностей і припущень є важливими для інтерпретації нашого навколишнього середовища, для керівництва до дії і допомоги у формуванні нашої ідентичності, але вони також накладають обмеження на те, що ми можемо досягнути. Трансформативне навчання запускається кризою (дезорієнтуючою дилемою), яка розкриває наші смыслові перспективи (часто в умовах сильного емоційного стресу), спонукає до критичної рефлексії, стимулює до експериментування з новими смысловими перспективами і, нарешті, призводить до їх асиміляції<sup>126</sup>.

З цієї точки зору трансформативне навчання є формою навчання третього порядку, який передбачає зміну парадигми, яка запускається станом лімінальності (проміжним станом невизначеності або дезорієнтації (Land et al., 2014 року)<sup>127</sup> з елементами руйнування або відновлення (Lange, 2004)<sup>128</sup>, про що ми писали в статті до журналу «Філософія освіти» (Горбунова, 2017)<sup>129</sup>. 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» (Sterling, 2011: 23)<sup>130</sup>. 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, 2000)<sup>131</sup>, трансформативне навчання має спонукати до рефлексії над переважаючими відносинами влади і дискурсу, особливо з урахуванням ціннісних орієнтацій сучасного капіталізму. Фрейре

---

<sup>123</sup> 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. URL: <https://ideas.repec.org/a/ids/ijisde/v1y2006i4p349-370.html>

<sup>124</sup> Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAI A*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

<sup>125</sup> Горбунова Л.С. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики. Суми: Університетська книга.

<sup>126</sup> Mezirow, J. (2000) Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

<sup>127</sup> Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education*, 67/2, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

<sup>128</sup> Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54/2, 121–139. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/242293303\\_Transformative\\_and\\_Restorative\\_Learning\\_A\\_Vital\\_Dialectic\\_for\\_Sustainable\\_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download](https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download)

<sup>129</sup> Горбунова Л. (2017) Самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2 (21), 71-96. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/11>

<sup>130</sup> Sterling, S. (2011) Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17– 33. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

<sup>131</sup> 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. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>

(Freire, 1970)<sup>132</sup> також вказував на емансипаторський потенціал трансформативного навчання, коли взаємодія між дією і рефлексією слугує виявленню соціальної нерівності і протидії їй.

Як підкреслює Стерлінг (Sterling, 2011)<sup>133</sup>, який знаходиться в авангарді мобілізації трансформативного навчання для Освіти-ESD, концепції і досвід Мезіроу і Фрейре значно вплинули на загальне розуміння трансформативного навчання, яке передбачає глибоке структурне зрушення в базових передумовах мислення, почування і дії. Це зрушення в свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб життя у цьому світі. Такий зсув включає в себе наше розуміння самих себе і свого місця у світі: наші відносини з іншими людьми і з світом природи. Він також включає в себе наше розуміння відносин влади у взаємозалежних структурах класу, раси і гендеру, усвідомлення свого тіла, наше бачення альтернативних підходів до життя і наше відчуття можливості соціальної справедливості, миру і особистого щастя (O'Sullivan and Morrell, 2002: 18)<sup>134</sup>.

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)<sup>135</sup> 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 участі (Singer-Brodowski, 2016)<sup>136</sup>, 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. Спираючись на власний професійний досвід, члени SAGUF вважають, що ця проблема може бути вирішена у вищій освіті, але вони підкреслюють, що 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 навчання (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2017)<sup>137</sup>. Наприклад, тренінги в Університеті Берна допомагають вчителям усвідомити, що їх розуміння науки можна безпечно зв'язати зі стійким розвитком (SD), без втрати об'єктивності (Herweg et al., 2017)<sup>138</sup>. У курсах вищої професійної освіти, підготовчі курси, призначені для педагогів для дорослих, просувають стійкий розвиток (SD) і трансформативне навчання вже протягом декількох років (WWF2015)<sup>139</sup>.

---

<sup>132</sup> Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder. URL:

[https://www.academia.edu/37919934/Pedagogy\\_of\\_the\\_oppressed\\_by\\_Paulo\\_Freire](https://www.academia.edu/37919934/Pedagogy_of_the_oppressed_by_Paulo_Freire)

<sup>133</sup> Sterling, S. (2011) Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17– 33. URL:

[https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)

<sup>134</sup> O'Sullivan, E., A. Morrell (Eds) (2002) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

<sup>135</sup> Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAI*, 26 (4), 357-359.

URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

<sup>136</sup> 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. URL:

[https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP\\_1\\_2016\\_SingerBrodowski\\_Transformative\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf)

<sup>137</sup> Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2017) Sustainable Development at Universities Programme: Abschlussbericht. Swiss Academies

Communications 12/1. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. URL: <http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Publikationen/Swiss-Academies-Communications.html>

<sup>138</sup> 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). URL:

[https://boris.unibe.ch/105009/1/online\\_2017\\_Guidelines\\_University%20of%20Bern.pdf](https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf)

<sup>139</sup> WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie. Unpublished

report. Bern: WWF URL: [https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEwAcO1KDJoJzYmeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSRe83iLkEFO-N3fie9GehBoC\\_EwQAVD\\_BwE](https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEwAcO1KDJoJzYmeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSRe83iLkEFO-N3fie9GehBoC_EwQAVD_BwE)

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)<sup>140</sup>. Що стосується стійкого розвитку, то тут прогрес є скоріше косметичним, ніж трансформативним, хоча деякі університети приступили до створення можливостей для змін.

Для прискорення прогресу група SAGUF виділяє ряд ключових умов<sup>141</sup>:

#### **Нормативність**

Освіта для стійкого розвитку (ESD) має будуватися на трансформативному навчанні і чітко включати в себе критичну рефлексію над цілями і цінностями. У той час як одні з них мають стати предметом для дискусій, оскільки можуть варіюватися в залежності від часу або місця (наприклад, мінімальний дохід), інші не підлягають обговоренню (наприклад, права людини). 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.

#### **Соціальний контекст**

Глобальна Програма Дій ЮНЕСКО (UNESCO Global Action Programme, 2014 року)<sup>142</sup> визначає «трансформацію середовища навчання» у якості одного з п'яти пріоритетних напрямків діяльності. Трансформативне навчання має охоплювати критичну рефлексію над соціальним контекстом, що включає в себе середовище освіти, оскільки як предмет владних відносин воно піддається інституційному регулюванню.

#### **Лімінальність**

У той час як у поглядах на трансформативне навчання відзначається важливість дезорієнтуючої дилеми, то складність деяких моментів безпосередньої трансформації часто недооцінюється. Наприклад, виникає питання, як впоратися з лімінальністю. 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 розвитку (Land et al., 2014 року)<sup>143</sup>.

#### **Трансформативне викладання**

Не може бути трансформативного навчання без трансформативного викладання, яке має включати в себе серед іншого елементи опори на особистий досвід; між- і трансдисциплінарність (Balsiger, 2015)<sup>144</sup>; 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)<sup>145</sup> називає те, що необхідно педагогам для викладання стійкого розвитку: холистичні підходи, передбачення змін і досягнення трансформації.

#### **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

---

<sup>140</sup> Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung. *GAIA* 24/1, 70 – 72. URL: [https://www.academia.edu/35750626/Zukunft\\_gestalten\\_Nachhaltigkeitskompetenzen\\_in\\_der\\_Hochschulbildung](https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbildung)

<sup>141</sup> 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. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

<sup>142</sup> UNESCO (2014) UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

<sup>143</sup> Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education* 67/2, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

<sup>144</sup> Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures* 65, 185 –194. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39938>

<sup>145</sup> UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) Learning for the future. Competences in education for sustainable development. Geneva: UNECE. URL: [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](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)

розвитку (ESD) у сфері вищої освіти існує в усій Європі, професійне навчання для розвитку інституційного лідерства та компетентностей для трансформативної освіти проводиться рідко (Mulà et al. 2017)<sup>146</sup>.

Трансформативне навчання може посилити Освіту для стійкого розвитку (ESD), тому що його суттю є сприяння критичній саморефлексії, що веде до іншого світобачення і до зміни поведінки. Відповідальність за те, щоб таке світобачення і зміна поведінки мали міцний фундамент, лежить на дослідниках освіти, викладачах, освітніх політиках, а також на зацікавлених у релевантних суспільних трансформаціях колах громадськості.

---

<sup>146</sup> 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/316446122\\_Professional\\_development\\_of\\_university\\_educators\\_in\\_ESD\\_a\\_study\\_from\\_pedagogical\\_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download](https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ESD_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download)

## Висновки

У 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 сформувалося нове бачення стійкого розвитку суспільства як такого, 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.

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 з'являється в ході ряду подій, що відбуваються 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 педагогік. 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.

## 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. URL: <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. URL: <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).URL: [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. URL: <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. URL: <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. URL: <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; URL: [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](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. URL: <http://ejc.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)*. URL: <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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232441743\\_The\\_Characteristics\\_of\\_Subject\\_Matter\\_in\\_Different\\_Academic\\_Areas](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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/254251282\\_Tensions\\_and\\_transitions\\_Effecting\\_change\\_towards\\_sustainability\\_at\\_a\\_mainstream\\_university\\_through\\_staff\\_living\\_and](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. URL: [www.mdpi.com/journal/sustainability](http://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. URL: <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. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

19. Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers*, OU press. Buckingham. URL: [https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&\\_=1586078952110&versionId=15515997+239128973](https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&_=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. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>
21. 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. URL: [http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells\\_in\\_Africa\\_9781920677923\\_WEB.pdf](http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf)
22. Christian, D.L. (2007) *Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community*; New Society Publishers: British Columbia, Canada. URL: <http://oasisdesign.net/community/>
23. Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. URL: [https://www.researchgate.net/publication/248986122\\_Implementing\\_curriculum\\_guidance\\_on\\_environmental\\_education\\_The\\_importance\\_of\\_teachers'\\_beliefs](https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers'_beliefs)
24. 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. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>
25. 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. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781849776516/chapters/10.4324/9781849776516-11>
26. 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/241738062\\_Commitment\\_to\\_environmental\\_sustainability\\_in\\_the\\_UK\\_student\\_population](https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population)
27. Cranton, P (2006) 2nd Ed, *Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. URL: <https://www.amazon.com/Understanding-Promoting-Transformative-Learning-Educators/dp/0787976687>
28. Denzin, N.; Lincoln, Y. (2000) *Handbook of Qualitative Research*; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>
29. Drayson, R.; Bone, E.; Agombar, J. *Student Attitudes Towards and Skills for Sustainable Development: A report for the Higher Education Academy*. URL: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student\\_attitudes\\_towards\\_and\\_skills\\_for\\_sustainable\\_development.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student_attitudes_towards_and_skills_for_sustainable_development.pdf)
30. Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-11.
31. Environmental Audit Committee (2005) *Environmental Audit Fifth Report*. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>
32. 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/220041098\\_Higher\\_education\\_for\\_today\\_and\\_tomorrow\\_University\\_appraisal\\_for\\_diversity\\_innovation\\_and\\_change\\_towards\\_sustainable\\_development](https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development)
33. Forsyth, D.R. (2010) *Group Dynamics*, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. URL: <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>
34. Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth, UK. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>
35. Global Universities Network for Innovation (GUNI) (2013) *Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*. URL: <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-educations-commitment-to-sustainability-from-understanding-to-action>(accessed on 29 November 2013).
36. Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. URL: <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>



37. Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *Geogr. High. Educ.*, 37, 1–20. URL: [https://www.researchgate.net/publication/277675082\\_Transformative\\_Learning\\_for\\_a\\_Sustainable\\_Future\\_An\\_Exploration\\_of\\_Pedagogies\\_for\\_Change\\_at\\_an\\_Alternative\\_Colleg](https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_Colleg)
38. Harich, J. (2010) Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem, *System Dynamics Review*. URL: <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>
39. HEA (2014) Internationalising the Curriculum. URL: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising\\_the\\_curriculum.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf)
40. 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. URL: <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>
41. 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). URL: [https://boris.unibe.ch/105009/1/online\\_2017\\_Guidelines\\_University%20of%20Bern.pdf](https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf)
42. 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. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>
43. 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. URL: [https://www.academia.edu/11456377/The\\_UN\\_Decade\\_of\\_Education\\_for\\_Sustainable\\_Development\\_business\\_a\\_s\\_usual\\_in\\_the\\_end](https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_a_s_usual_in_the_end)
44. Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL: <http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>
45. Jackson, T. (2005) Motivating Sustainable Consumption. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). URL: [http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating\\_sc\\_final.pdf](http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf)
46. Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (2010) Sustainability education: Perspectives and practice across Higher Education. Earthscan: London. URL: <https://www.amazon.com/Sustainability-Education-Perspectives-Practice-across/dp/1844078787>
47. 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. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>
48. Kitchener, K. S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development, V 26, No 4*, 222-32. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>
49. Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education 67/2*, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>
50. Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly 54/2*, 121–139. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242293303\\_Transformative\\_and\\_Restorative\\_Learning\\_A\\_Vital\\_Dialectic\\_for\\_Sustainable\\_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download](https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download)
51. Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London. Sage. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>
52. Lucas, B. (1999) With brains in mind, *Times Higher Education Supplement, 9 July*, 29-30. URL: <http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>
53. Mc’Gonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. URL: [https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet\\_U](https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U)
54. Mezirow, J. (1978) Perspective transformation. *Adult Education, vol.28, No.2*, 100-110. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775)
55. Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, Vol 74*, 5-12. URL: <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

56. Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, P. 7. URL: <https://www.amazon.com/Learning-Transformation-Critical-Perspectives-Progress/dp/0787948454>
57. 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/249634299\\_Is\\_Higher\\_Education\\_Ready\\_for\\_Transformative\\_Learning\\_A\\_Question\\_Explored\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability)
58. 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. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
59. 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. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
60. 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/316446122\\_Professional\\_development\\_of\\_university\\_educators\\_in\\_ESD\\_a\\_study\\_from\\_pedagogical\\_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download](https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ESD_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download)
61. Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press:Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>
62. O'Sullivan, E., A. Morrell (Eds). (2002) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
63. Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.* , 65, 461–470. URL: <http://www.tellus.org/publications/files/Higher%20Education%20in%20an%20Unsettled%20Century.pdf>
64. Reason, P. (1995) Participation: consciousness and constitutions. In *Paper for American Academy of Management Conference, May 3-6 1995, CARPP, University of Bath*, 3.
65. Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In *Futures* 44 (2), 127–135; URL: [https://www.researchgate.net/publication/232364850\\_Future-oriented\\_higher\\_education\\_Which\\_key\\_competencies\\_should\\_be\\_fostered\\_through\\_university\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning)
66. 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*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/307576226>
67. Rio+20 Directory of Committed Deans and Chancellors (2012) Higher Education Sustainability Initiative for Rio+20. URL: <http://rio20.eurome-d-management.com/wp-content/uploads/2012/03/Higher-Education-Sustainability-Initiative-for-Rio-The-directory-of-DeansChancellors-committed.pdf> (accessed on 4 August 2012).
68. Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. The Deakin-Griffith Environmental Education Project. Deakin University. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>
69. Robson, C. (1993) *Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*; Blackwell: Oxford, UK. URL: <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>
70. Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum. *Curric. J.*, 24, 1–23.
71. 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. URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>
72. Schumacher College. URL: <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).
73. *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, 12. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

74. Schaeper, H. (2009) Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education* 34 (6), 677–697; URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cshe20>
75. Shepherd, K. (2008) Higher Education for sustainability: Seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9, No.1, 68-86. URL: [https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher\\_education\\_for\\_sustainability\\_seeking\\_affective\\_learning\\_outcomes.pdf](https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher_education_for_sustainability_seeking_affective_learning_outcomes.pdf)
76. Silverman, D. (2005) *Doing Qualitative Research*, 2nd ed, Sage, London. URL: [https://www.researchgate.net/publication/279187183\\_Doing\\_Qualitative\\_Research\\_A\\_Practical](https://www.researchgate.net/publication/279187183_Doing_Qualitative_Research_A_Practical)
77. 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. URL: [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP\\_1\\_2016\\_SingerBrodowski\\_Transformative\\_Bildung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf)
78. 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. URL: [https://www.academia.edu/4605644/A\\_Conceptualisation\\_of\\_Emotion\\_within\\_Art\\_and\\_Design\\_Education\\_A\\_Creative\\_Learning\\_and\\_Product-Orientated\\_Triadic\\_Schema](https://www.academia.edu/4605644/A_Conceptualisation_of_Emotion_within_Art_and_Design_Education_A_Creative_Learning_and_Product-Orientated_Triadic_Schema)
79. Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. URL: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>
80. Sterling, S. (2004) *Linking Thinking: Report for the WWF*. URL: [http://www.eauc.org.uk/wwf\\_linking\\_thinking\\_new\\_perspectives\\_on\\_thinking](http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking)
81. 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. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9781402020261>
82. 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. URL: <https://ideas.repec.org/a/ids/ijisde/v1y2006i4p349-370.html>
83. Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33. URL: [https://www.researchgate.net/publication/266184629\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Sustainability\\_Sketching\\_the\\_Conceptual\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground)
84. Sterling, S. (2012) *The future fit framework – an introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE*. York: Higher Education Academy. URL: [https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future\\_Fit\\_Framework.pdf](https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future_Fit_Framework.pdf)
85. Steuer, N.; Marks, N. (2008) *University Challenge: Towards a Well-Being Approach to Quality in Higher Education*; New Economics Foundation: London, UK, 12.
86. Sustainable development in higher education: 2008 update to strategic statement and action plan. URL: [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09\\_03/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_03/) (accessed on 14 July 2012).
87. 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. URL: <https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-update-of-transformative-learning-theory-a-critical-review-of->
88. Taylor, E. & Cranton, P. (2012) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jon Wiley and Sons: San Francisco. URL: <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Transformative+Learning%3A+Theory%2C+Research%2C+and+Practice-p-9780470590720>
89. 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. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344610385753>
90. Tilbury, D. (2011) *Education for sustainable development. An expert review of processes and learning*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). URL: [https://www.researchgate.net/publication/255963640\\_Tilbury\\_D\\_2011\\_'Education\\_for\\_Sustainable\\_Development](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

91. 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.

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

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

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

95. UNESCO (2014) UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

96. UNESCO (2017) One planet, one ocean. URL: <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).

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

98. UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*. Geneva: UNECE. URL: [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](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)

99. United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. *Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing*. URL: [http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP\\_Report\\_web\\_final.pdf](http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP_Report_web_final.pdf)

100. Vila, L. E., Perez, P.J., Morillas, F.G. (2012) Higher education and the development of ompetencies for innovation in the workplace. In *Management Decision 50 (9)*, 1634–1648. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296313004098?via%3Dihub>

101. 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. URL: [https://www.researchgate.net/publication/263372996\\_Mirroring\\_Gestaltswitching\\_and\\_transformative\\_social\\_learning\\_Stepping\\_stones\\_for\\_developing\\_sustainability\\_competence](https://www.researchgate.net/publication/263372996_Mirroring_Gestaltswitching_and_transformative_social_learning_Stepping_stones_for_developing_sustainability_competence)

102. WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) *World in transition. A social contract for sustainability*. Berlin: WBGU. URL: [https://www.researchgate.net/publication/257609230\\_World\\_in\\_Transition\\_-\\_A\\_Social\\_Contract\\_for\\_Sustainability](https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability)

103. Weinert F. E. (1999) *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence* Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

104. 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.

105. Weiss, R. (2000) *Brain –Based Learning. Training and Development. July 2000*, 20-24. URL: [https://www.researchgate.net/publication/291482824\\_Brain-Based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/291482824_Brain-Based_Learning)

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

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

108. 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. URL: <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>

109. Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) *Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung. GAIA 24/1*, 70 – 72. URL: [https://www.academia.edu/35750626/Zukunft\\_gestalten\\_Nachhaltigkeitskompetenzen\\_in\\_der\\_Hochschulbilgung](https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbilgung)

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

111. Winter J, Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783 –796. URL: [https://www.researchgate.net/publication/238046091\\_Making\\_the\\_hidden\\_curriculum\\_visible\\_Sustainability\\_literacy\\_in\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education)

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

113. WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie.Unpublished report. Bern: WWF URL: [https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEiwAcO1KDJuozymeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSR83iLkEfO-N3fie9GehBoC\\_EwQAvD\\_BwE](https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEiwAcO1KDJuozymeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSR83iLkEfO-N3fie9GehBoC_EwQAvD_BwE)

#### Розділ IV. 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 останніх англomовних та інших публікацій, присвячених процесу розробки та запровадженню стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Особливий акцент зроблено на розуміння інтернаціоналізації як дискурсу розвитку міжнародних зв'язків, контактів та співробітництва закладів вищої освіти. Ідентифіковано основні рівні інтернаціоналізації, на кожному із яких мають бути сформовані відповідні завдання та форми міжнародної діяльності. Це: 1) глобальний рівень, базовим концептом розвитку якого є стійкий розвиток нашої цивілізації; 2) регіональний та (або) національний рівень, який у випадку України визначається процесами формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору та узгодження із цими процесами вітчизняних підходів та практик забезпечення якості вищої освіти та 3) інституційний рівень, або рівень конкретного закладу вищої освіти. Значну увагу приділено національним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти в таких країнах, як Китай, Японія, Сінгапур та Бразилія. На інституційному рівні проаналізовані стратегії інтернаціоналізації Сумського державного університету та Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, які порівняно із відповідними документами шведського Університету Уппсали. Розглянуто також такий важливий механізм інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості, як міжнародні університетські рейтинги.

## Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти як необхідний механізм забезпечення якості в сучасних умовах

Проблема інтернаціоналізації вищої освіти залишається однією із найбільш актуальних та обговорюваних в англомовній літературі. «В усьому світі інтернаціоналізація стала взаємопов'язаним феноменом, який має безпосередньою метою покращення якості вищої освіти (Helms et al., 2015)<sup>1</sup>» – зазначає Matheus Batalha Moreira Nery<sup>2</sup>. Детальний огляд підходів, присвячених темі інтернаціоналізації, містить надрукована у 2019 році стаття Jenny Lewin-Jones «Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages»<sup>3</sup>. Вона зазначає важливість дослідження процесів інтернаціоналізації вищої освіти у певному національному контексті та наводить відповідні дослідження на прикладі Данії<sup>4</sup>, Японії<sup>5</sup>, Австралії<sup>6</sup>, Нідерландів<sup>7</sup> та країн європейського прикордоння<sup>8</sup>. «Інтернаціоналізація вищої освіти має власний дискурс, який включає конструювання мови, відтворення та обґрунтування відповідної програми» – підкреслює Jenny Lewin-Jones<sup>9</sup> та констатує значну роль іноземних студентів у конструюванні британського дискурсу інтернаціоналізації, для якого характерна інтерпретація британської вищої освіти як «високоякісного товару на продаж»<sup>10</sup> та національного бренду<sup>11</sup>. При цьому іноземні студенти на офіційному рівні характеризуються, переважно, в економічному контексті: «У політичних документах Великої Британії іноземні студенти оцінюються, перш за все, як джерело прибутку (Lomer 2018, 313<sup>12</sup>), з акцентом на процеси набору, економічних зисків та збільшення кількості. Значення іноземних студентів для британської економіки в національній політиці тлумачиться через їх плату за навчання та економічну активність. Так як іноземні студенти вносять вищу плату за навчання, їх часто розглядають як «грошових корів», як це показано у літературі із маркетингу вищої освіти у Великій Британії та інших країнах»<sup>13</sup>.

Визначаючи основні структурні компоненти концепції інтернаціоналізації вищої освіти, Matheus Batalha Moreira Nery підкреслює: «По-перше, це все пов'язане із перебуванням за кордоном – мобільність студентів, спільні програми, співробітництво та інше. По-друге, це здатність розвивати інтернаціоналізацію вдома, з фокусом на відповідні освітні програми та розвиток навичок міжкультурної комунікації. У той же час, більшість національних стратегій та політик в галузі інтернаціоналізації фокусується на студентській мобільності, короткострокових та довгострокових економічних надходженнях, залученню талановитих студентів та викладачів, а також формування міжнародної репутації (de Witt et al., 2015<sup>14</sup>)»<sup>15</sup>. Тобто,

<sup>1</sup> R.M. Helms, L.E. Rumbley, L. Brajkovic & G. Mihut Internationalization higher education worldwide: National policies and programs. URL: [https://www.researchgate.net/publication/310655054\\_National\\_Policies\\_for\\_Higher\\_Education\\_Internationalisation\\_What\\_Campus\\_Leaders\\_and\\_Practitioners\\_Need\\_to\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/310655054_National_Policies_for_Higher_Education_Internationalisation_What_Campus_Leaders_and_Practitioners_Need_to_Know)

<sup>2</sup> Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(5). P. 371-392. DOI: 10.1177/1028315317748526. – P. 383.

<sup>3</sup> J. Lewin-Jones Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages. *Research in Post-Compulsory Education*. 2019. Vol. 24(2-3). P.208-230. DOI: 10.1080/13596748.2019.1596418.

<sup>4</sup> H. Tange Caught in the Tower of Babel: University Lecturer's Experiences with Internationalization. *Language and Intercultural Communication*. 2010. Vol. 10(2). P.137-149. DOI: 10.1080/14708470903342138.

<sup>5</sup> R. McKenzie and A. Gilmore The People Who are Out of "Right" English': Japanese University Students' Social Evaluations of English Language Diversity and the Internationalization of Japanese Higher Education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2017. Vol. 27(1). P.152-175. DOI: 10.1111/ijal.12110.

<sup>6</sup> R. Marlina Globalization, Internationalization and Language Education: An Academic Program for Global Citizens. *Multilingual Education*. 2013. Vol. 3(5). P.1-21. DOI: 10.1186./2191-5059-3-5.

<sup>7</sup> H. de Haan Where is the Gap between Internationalization Strategic Planning and Its Implementation? A Study of 16 Dutch Universities' Internationalization Plans. *Tertiary Education and Management*. 2014. Vol. 20(2). P.135-150. DOI: 10.1080./13583883.2014.896407.

<sup>8</sup> J. Cots, E. Llurda and P. Garrett Language Policies and Practices in the Internationalization of Higher Education on the European Margins: An Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35(4). P.311-317. DOI: 10.1080/01434632.2013.874430.

<sup>9</sup> J. Lewin-Jones Ibid. P. 209.

<sup>10</sup> P. Enslin and N. Hedge International Students, Export Earnings and the Demands of Global Justice. *Ethics and Education*. 2008. Vol. 3(2). P.107-119. DOI: 10/1080/17449640802395984.

<sup>11</sup> S. Lomer, V. Papatsiba and R. Naidoo Constructing a National Higher Education Brand for UK: Positional Competition and Promising Capital. *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 35(4). P.134-153. DOI: 10.1080/03075079.2016.1157859.

<sup>12</sup> S. Lomer UK Policy Discourses and International Student Mobility: The Deterrence and Subjectification of International Students. *Globalization, Societies and Education*. 2018. Vol. 43(1). P.308-324. DOI: 10.1080/147677224.2017.1157859.

<sup>13</sup> J. Lewin-Jones Ibid. P. 213.

<sup>14</sup> H. de Witt, F. Hunter, L. Howard & E. Egron-Pollak. Internationalization of Higher Education. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

інтернаціоналізація передбачає не лише «відкриття» академічного життя за кордоном та активну комунікацію із ним, а й інтенсивну трансформацію внутрішнього університетського середовища із наданням йому необхідного в сучасних умовах транснаціонального формату.

У контексті нашого дослідження ми можемо вести мову про три рівня дискурсу інтернаціоналізації вищої освіти у просторовому контексті. Перший, глобальний рівень, охоплює весь сучасний світ. Тренди, властиві цьому рівню, досить детально описані у праці Philip G. Altbach, Liz Reisberg та Laura E. Rumbley «Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution»<sup>16</sup>, а головним міжнародним документом, що регулює відносини на цьому рівні є прийнята 25 вересня 2015 року Резолюція Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року»<sup>17</sup>. Я вже аналізував вплив цього документу на практики інтернаціоналізації вищої освіти у попередньому випуску аналітичних матеріалів<sup>18</sup>. 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. Це пояснюється тим, що активні процеси формування Європейського простору вищої освіти та відповідні практики інтернаціоналізації важко розглядати у відриві від процесу трансформації національних систем вищої освіти. Відповідні практики інтернаціоналізації у процесі забезпечення якості вищої освіти я теж аналізував у попередньому випуску аналітичних матеріалів<sup>19</sup>. Нарешті, третій, інституційний рівень характеризується стратегіями інтернаціоналізації університетів та інших закладів вищої освіти. Враховуючи те, що інституційна автономія (разом із академічною свободою) є фундаментальними цінностями Європейського простору вищої освіти<sup>20</sup> саме цей рівень є особливо важливим в контексті розробки стратегій ефективної інтернаціоналізації закладів вищої освіти європейського континенту.

У той же час, як зазначають Samar Soliman, John Anchor та David Taylor у нещодавно надрукованій статті «The international strategies of universities: deliberate or emergent?»: «Інтернаціоналізація у вищій освіті часто вивчалась через розуміння відповідного контексту, переваг, які вона надає, викликів та наслідків...Хоча зараз не вистачає дослідження інтернаціоналізації з точки зору стратегічної організаційної перспективи»<sup>21</sup>. Наголошуючи на тому, що термін інтернаціоналізація в контексті функціонування вищої освіти широко використовується, починаючи із 1990-х років минулого століття, автори зазначають поширення сфери впливу інтернаціоналізації на різноманітні сфери діяльності університетів. Отже, із функціонального обов'язку відділу міжнародних зв'язків, зосередженому, переважно, на наборі іноземних студентів та питаннях академічної мобільності, вона перетворюється на один із головних факторів конкурентоздатності та сталості закладів вищої освіти, що знаходить відображення у зміні та розвитку відповідних загально університетських стратегій, політик, програм та інфраструктурних змінах. При цьому інтернаціоналізація не обмежена такими традиційними компонентами університетської місії, як навчання та дослідження, а впевнено перетворюється на ключовий індикатор оцінки якості та ефективності університетської діяльності, що, зокрема, відображено в провідних міжнародних університетських рейтингах. Наслідком цього стало розробка університетами власних стратегій інтернаціоналізації, або, щонайменше, відповідного компоненту у загальних стратегіях розвитку<sup>22</sup>.

Погоджуючись із відповідним підходом, хотів би підкреслити ті фундаментальні зміни та їх можливі наслідки у житті сучасного університету, які пов'язані із процесами інтернаціоналізації. На інституційному

---

<sup>15</sup> Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: 101177/1028315317748526.

<sup>16</sup> P. Altbach, L. Reisberg & L.Rumbley Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. URL: [https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf)

<sup>17</sup> Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

<sup>18</sup> С. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz\\_strategiy\\_VO\\_v\\_umovah\\_internac\\_ch1\\_analit\\_IVO-2018-113p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf)

<sup>19</sup> С. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz\\_strategiy\\_VO\\_v\\_umovah\\_internac\\_ch1\\_analit\\_IVO-2018-113p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf)

<sup>20</sup> Academic freedom and institutional autonomy: what role in and for EHEA? . URL: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024\\_Podgorica/75/1/Board\\_SK\\_ME\\_51\\_5\\_FundamentalValues\\_642751.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Board_SK_ME_51_5_FundamentalValues_642751.pdf)

<sup>21</sup> S. Soliman, J. Anchor & D. Taylor The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(8). P. 1413-1424. DOI: 10.1080/03075079.2018.1445985. – P. 1413.

<sup>22</sup> S. Soliman, J. Anchor & D. Taylor Ibid. P.1413-1415



рівні університет на наших очах перетворюється із національної на транснаціональну або глобальну інституцію. Таким чином, відбувається своєрідна друга трансформація природи університету, та повернення (після епохи становлення та розквіту національних держав) до глобальної природи перших європейських університетів часів пізнього Середньовіччя, які виникали та розвивалися у універсальному просторі християнської релігії та латини як єдиної мови академічної спільноти. Уніфікація підходів у галузі забезпечення якості вищої освіти, підвищення рівня академічної мобільності, особливо серед студентів та аспірантів, нові можливості для підтримки та фінансування різноманітних проектів, як дослідницьких так і пов'язаних із структурними реформами університетського середовища – все це, фактично, «перезавантажує» університетське середовище, формуючи єдиний та, до певної міри, уніфікований Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Використовуючи герменевтичну метафору, мова зараз йде про формування ефективної «спільної мови» для розуміння та комунікації в університетській реальності 21 століття. І, якщо формально, цю роль виконує англійська мова, горизонти розуміння чисельних академічних традицій виходять далеко за її межі, та глибоко занурені у національні, політичні, соціальні, економічні та інші контексти. В особливо важкій ситуації тут опиняються гуманітарні та соціальні дисципліни, яким, у порівнянні із достатньо універсальними природничими науками, властивий партикулярний, національний характер.

## Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: національний рівень

Особливо яскраво ця соціально-гуманітарна амбівалентність простежується при активних процесах інтеграції в глобальний простір вищої освіти неєвропейських країн. Так, друга економіка світу, Китай, чий валовий внутрішній продукт у 2019 році склав 15,54 трильйони американських доларів<sup>23</sup>, впродовж останніх двох десятиліть активно займається інтернаціоналізацією вищої освіти. В той же час, аналізуючи китайську стратегію інтернаціоналізації вищої освіти у статті *China's Strategy for the internationalization of Higher Education: An Overview*<sup>24</sup>, Yang Rui зазначає: «Сучасні університети є імпортованою концепцією для незахідних суспільств. Університети виникли в Європі, і, починаючи із середини 19 сторіччя до наших днів поширюються в усьому світі – головним чином, завдяки політиці колоніалізму. Європейсько-північноамериканська модель університету ніколи не була толерантною стосовно інших альтернатив, що призводило до неефективності університетів незахідних суспільств, яким «міжнародний» вимір нав'язувався із самого початку. Чого ж насправді не вистачало, так це оптимальної комбінації «міжнародного» та локального. Тому у контексті сучасної домінації західних країн, інтернаціоналізація вищої освіти незахідних суспільств неодмінно пов'язана із питанням подолання давніх протиріч та протистоянь між вестернізацією та індигенізацією. Це особливо відчувається у Китаї – країні із унікальною культурною спадщиною, яка розвивалася впродовж тисячоліть»<sup>25</sup>. Yang Rui констатує, що впродовж тисячоліть китайської історії можна ідентифікувати лише два випадки визначальних іноземних впливів на цю цивілізацію: буддизм, для адаптації якого Китаю знадобилося більше тисячоліття, та західна експансія, яка активно проводиться, починаючи із 19 сторіччя та у контексті якої він пропонує розглядати національне бачення стратегій інтернаціоналізації вищої освіти<sup>26</sup>. Але, наголошуючи на необхідності поєднання західних та китайських підходів на усіх рівнях, як головної мети інтернаціоналізації китайської вищої освіти, Yang Rui підкреслює: «У контексті зростання могутності Китаю, інтернаціоналізація вищої освіти відіграє ключову роль для забезпечення позицій Китаю у глобальному світі. Це вимагає і відповідного бачення, і певної відваги»<sup>27</sup>.

Вплив інтернаціоналізації на демократизацію вищої освіти найбільш вестернізованої частини Китаю, Гонконгу, вивчають Hei-hang Hayes Tang та Chak-pong Gordon Tsui у статті *Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE*<sup>28</sup>. «Проведене нами дослідження стверджує, що інтернаціоналізація академічної сфери та взаємодія із партнерськими університетами сприяє формуванню освітніх програм, педагогічних підходів, методів викладання та оцінки його результатів на основі різноманіття міжнародних академічних культур та локальних знань» – підкреслюють Hei-hang Hayes Tang та Chak-pong Gordon Tsui<sup>29</sup>.

На вплив історичного контексту на сучасні політики інтернаціоналізації звертає увагу і Justin S. Sanders у статті «National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition»<sup>30</sup>, де він порівнює стратегії інтернаціоналізації Сінгапуру та Японії. Justin S. Sanders стверджує: «Розмір та історія є важливими факторами, що впливають на обраний підхід. Перевага Сінгапуру полягала у відносно невеликому секторі вищої освіти, управління та розвиток якого дозволило порівняно швидко досягти розбудови системи, адекватної запитам 21 століття. В той же час Японія мала дуже велику систему вищої освіти із усталеними традиціями, тож там багато зусиль пішло на боротьбу із усталеними практиками та бюрократичними підходами. Тож цей момент свідчить про те, що іноді легше розбудувати міжнародну систему чи інституцію, аніж переорієнтувати на інтернаціональний вимір вже існуючу інституцію із потужною локальною історією»<sup>31</sup>. Тож, можливо, основу стратегії ефективної інтернаціоналізації сучасного університету

<sup>23</sup> World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

<sup>24</sup> Yang Rui *China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview*. *Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). P. 151-162, DOI: 10.3868/s110-003-014-0014-x.

<sup>25</sup> Yang Rui *China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview*. *Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). – P. 151-162, DOI: 10.3868/s110-003-014-0014-x. – P. 153.

<sup>26</sup> Yang Rui *Ibid.* P. 159.

<sup>27</sup> Yang Rui *Ibid.* P. 159-160.

<sup>28</sup> Hei-hang Hayes Tang & Chak-pong Gordon Tsui *Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE*. *Asian Education and Development Studies*. 2018. Vol. 7(1). P. 26-41, DOI: 10.1108/AEDS-12-2016-0095

<sup>29</sup> Hei-hang Hayes Tang & Chak-pong Gordon Tsui. *Ibid.* P. 37.

<sup>30</sup> Justin S. Sanders *National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2018. P. 1-17, DOI: 10.1080/03057925.2017.1417025.

<sup>31</sup> Justin S. Sanders *Ibid.* – P. 10.

складає оптимальний баланс між глобальним та локальним, гармонійна комбінація універсальної та партикулярної освітніх традицій? Це питання вже було предметом розгляду у моїх попередніх працях<sup>32</sup>.

На думку Justin S. Sanders<sup>33</sup>, ключовим документом, який визначає інтернаціоналізацію вищої освіти Сінгапуру, є прийнята у 2002 році Global Schoolhouse (GSH) Program: «Базовий підхід GSH полягає в тому, щоб перетворити Сінгапур на інноваційне суспільство, запрошуючи туди престижні іноземні університети, підвищивши кількість іноземних студентів до 150 тисяч осіб, запрошенням талановитих іноземних дослідників, здатних зробити внесок в економіку знань Сінгапуру, заохоченням інновацій, креативних та підприємницьких підходів серед місцевих студентів, розвитком потенціалу та покращенням репутації місцевих університетів та розвитку приватного сектору (Daquila 2013<sup>34</sup>; Gopinathan and Lee 2011<sup>35</sup>; Sidhu, Ho, and Yeoh 2011<sup>36</sup>)<sup>37</sup>. Що стосується Японії – яка, до речі, у 2019 році була третьою економікою світу із валовим внутрішнім продуктом 5,36 трильйонів американських доларів<sup>38</sup> – то Justin S. Sanders вважає, що національна стратегія інтернаціоналізації вищої освіти впродовж останніх десятиліть буде орієнтована на досягнення наступних цілей: «підтримка університетів світового класу, які могли б зайняти достойні місця у міжнародних університетських рейтингах; збільшення кількості іноземних студентів, викладачів та дослідників; зміцнення регіонального партнерства та забезпечення «глобальної якості» випускників»<sup>39</sup>.

Найбільшою латиноамериканською економікою впродовж останніх років є бразильська, а валовий внутрішній продукт Бразилії у 2019 році склав 2,26 трильйони американських доларів, вивівши цю країну на десяте місце у світі<sup>40</sup>. Процеси інтернаціоналізації вищої освіти Бразилії Matheus Batalha Moreira Nery розглядає у статті Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education<sup>41</sup>. За інформацією Matheus Batalha Moreira Nery, активна інтернаціоналізація вищої освіти Бразилії починається у 2011 році після затвердження Бразильської програми наукової мобільності, яка отримала назву Science Without Borders (SWB) та передбачала відправку для навчання за кордоном 100 тисяч бразильських студентів<sup>42</sup>. Підсумовуючи результати власного дослідження, Matheus Batalha Moreira Nery приходять до висновку, що «одна урядова програма на кшталт SWB не може замінити національну стратегію інтернаціоналізації, яка потребує кількох взаємопов'язаних ініціатив та політик задля досягнення спільної політичної мети»<sup>43</sup>.

---

<sup>32</sup> Курбатов С. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті. *Вища освіта України*. 2013. №2 (додаток 1). С. 46-56.

<sup>33</sup> Justin S. Sanders. Ibid. – P. 7

<sup>34</sup> T. Daquila Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2013. Vol. 17(5). P. 629-647.

<sup>35</sup> S. Gopinathan & M.H. Lee Challenging of Co-Opting Globalization: Singapore's Strategies in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(3). P. 37-41. DOI: 10.1080/1360080X.2011.565001

<sup>36</sup> R. Sidhu, K. C. Ho and B. Yeoh Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education*. –2011. Vol. 61(1). P. 23-40. DOI:10.1007/s10734-010-9323-9

<sup>37</sup> Justin S. Sanders. Ibid. – P. 7

<sup>38</sup> World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

<sup>39</sup> Justin S. Sanders. Ibid. P. 7

<sup>40</sup> World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

<sup>41</sup> Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: 10.1177/1028315317748526

<sup>42</sup> Matheus Batalha Moreira Nery Ibid. P. 272.

<sup>43</sup> Matheus Batalha Moreira Nery Ibid. P. 283.

## Стратегія інтернаціоналізації закладів вищої освіти: інституційний рівень

Згідно із рекомендаціями John Fielden, розробленими для представників керівництва британських університетів, повністю інтернаціоналізований заклад вищої освіти повинен мати: 1) значний відсоток іноземних студентів; 2) певні практики викладання за кордоном; 3) міжнародне співробітництво при проведенні досліджень; 4) представників багатьох національностей серед викладацького складу; 5) інтернаціоналізовані освітні програми; 6) соціальну та академічну інтеграцію між студентами із Великої Британії та країн ЄС та 7) студентську та викладацьку мобільність, а також проведення різноманітних заходів за кордоном»<sup>44</sup>. Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter у статті *Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK*<sup>45</sup> тлумачать інтернаціоналізацію як «всеосяжне змагання в інституційному розвитку»<sup>46</sup>. Тож стратегію інтернаціоналізації можна розглядати як базовий документ щодо інституційного розвитку міжнародного компонента діяльності вітчизняних закладів вищої освіти. Також доречною є розробка національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, на чому, зокрема, наголошує А.В. Вербицька у статті *Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель*<sup>47</sup>

Розглянемо у цьому контексті стратегію інтернаціоналізації Сумського державного університету<sup>48</sup>, який згідно із результатами провідних міжнародних рейтингів є одним із інституційних лідерів вітчизняного простору вищої освіти. Відповідний документ на 2019-2025 роки було затверджено вченою радою Сумського державного університету 21 березня 2019 року<sup>49</sup>. 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<sup>50</sup>.

Цікаво порівняти структуру цього документу із Стратегією інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки»<sup>51</sup>, яка була створена в результаті реалізації проекту TEMPUS IV «Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків» UNIVIA<sup>52</sup>. Відповідна стратегія включає наступні розділи: 1) преамбула; 2) аналіз міжнародного співробітництва КНЕУ; 3) загальні положення; 4) мета і завдання інтернаціоналізації; 4) базові компоненти стратегії інтернаціоналізації; 5) основні етапи реалізації стратегії інтернаціоналізації діяльності університету; 6) інтернаціоналізація навчальної діяльності; 7) інтернаціоналізація наукової діяльності; 8)

<sup>44</sup> John Fielden Getting to Grips with Internationalization: Resources for UK Higher Educational Institutions. URL: [https://www.hefcw.ac.uk/documents/working\\_with\\_he\\_providers/leadership\\_governance\\_and\\_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf](https://www.hefcw.ac.uk/documents/working_with_he_providers/leadership_governance_and_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf)

<sup>45</sup> Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK. *International Journal of Educational Management*. 2018. Vol. 32 (1). P. 171-184. DOI: 10.1108/IJEM-08-2016-0183.

<sup>46</sup> Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter Ibid. P. 174.

<sup>47</sup> А.В. Вербицька Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель. URL: [http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10\\_2018/26.pdf](http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2018/26.pdf)

<sup>48</sup> Сумський державний університет. URL: <https://www.sumdu.edu.ua/uk/>

<sup>49</sup> Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019-2025 роки» . URL: [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)

<sup>50</sup> Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки. Суми, 2019. – С. 2.

<sup>51</sup> Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки» . URL: [https://kneu.edu.ua/userfiles/center\\_international\\_relationships/Internationalization\\_strategy\\_and\\_Certificate.pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf)

<sup>52</sup> Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків. URL:

<https://erasmusplus.org.ua/projects/tempus-iv/909-rozvitok-i-vdoskonalennya-universitetskogo-upravlinnya-v-galuzi-mizhnarodnikh-zv-yazkiv.html>

інтернаціоналізація суспільного розвитку; 9) організаційно-інституційне забезпечення інтернаціоналізації; 10) система індикаторів; 11) ресурси; 12) виконавці стратегії та стейкхолдери; 13) прикінцеві положення<sup>53</sup>.

Звертаючись до інституціональних стратегій інтернаціоналізації провідних європейських університетів, розглянемо відповідні практики на прикладі шведського Університету Уппсали<sup>54</sup>. На момент написання матеріалів, відповідний напрямок діяльності Університету Уппсали регулювався двома документами: програмою інтернаціоналізації, прийнятою 12 листопада 2015 року<sup>55</sup> та планом дій щодо інтернаціоналізації у 2016-2018 роках, прийнятим 14 червня 2016 року<sup>56</sup>. Структура програми інтернаціоналізації включає у себе наступні розділи: 1) вступ; 2) умови досягнення успіху; 3) світове лідерство в сфері досліджень; 4) першокласна освіта; 5) досягнення досконалості та збагачення суспільства; 6) наступні кроки<sup>57</sup>. План дій щодо інтернаціоналізації у 2016-2018 роках включає у себе наступні розділи: 1) вступ, початкові позиції та об'єкт; 2) загальні виміри (2.1) мережі та партнерства у дослідженні, освіті та зовнішній співпраці; 2.2) регіональні пріоритети та стратегії); 3) виміри, що сприяють першокласній освіті (3.1) курси та програми англійською мовою; 3.2) безперервні професійні тренінги для викладачів; 3.3) стипендії; 3.4) залучення іноземних студентів; 3.5) інтегрована інтернаціоналізація); 4) наступні кроки<sup>58</sup>.

---

<sup>53</sup> Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки». URL: [https://kneu.edu.ua/userfiles/center\\_international\\_relationships/Internationalization\\_strategy\\_and\\_Certificate.pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf)

<sup>54</sup> Uppsala University. URL: <https://www.uu.se/en>

<sup>55</sup> Uppsala University. Programme for Internationalisation. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c\\_23992-l\\_1-k\\_programme-for-internationalisation.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf)

<sup>56</sup> Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c\\_576214-l\\_1-k\\_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf)

<sup>57</sup> Uppsala University. Programme for Internationalisation. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c\\_23992-l\\_1-k\\_programme-for-internationalisation.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf)

<sup>58</sup> Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c\\_576214-l\\_1-k\\_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf)

## Міжнародні університетські рейтинги у контексті стратегії інтернаціоналізації сучасного університету та процесів забезпечення якості освіти

Важливою складовою стратегії інтернаціоналізації сучасного університету є його входження та подальше просування у авторитетних міжнародних рейтингах. Рейтинги у сучасному світі виступають неформальним інструментом оцінки та забезпечення якості вищої освіти<sup>59</sup>, вони вже давно стали важливим складовим елементом сучасної освітньої політики<sup>60</sup>, та мають тенденцію як до поглиблення відповідних впливів, так і до більш адекватного відображення університетської реальності<sup>61</sup>. Можна сказати, що верхівка провідних університетських рейтингів робить легітимною присутність університету серед інституційних лідерів глобального освітнього простору та надає йому право називатися університетом світового класу<sup>62</sup>. Тож які університети увійшли до десятки кращих світових у провідних міжнародних рейтингах?

Серед провідних рейтингів, найстаріший із них – Academic Ranking of World Universities (ARWU) або Шанхайський рейтинг<sup>63</sup> – є найбільш стабільним, а його методологія<sup>64</sup> не зазнала суттєвих змін. Цей рейтинг оцінює, переважно, науково-дослідницьку діяльність університетів на глобальному рівні з точки зору найвищих академічних стандартів. Десятка кращих світових університетів в 2019 році відображена у таблиці 1.

Таблиця 1

Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу в 2019 році<sup>65</sup>

№	Університет	Країна	Бал
1	Harvard University	США	100
2	Stanford University	США	75,1
3	University of Cambridge	Велика Британія	72,3
4	Massachusetts Institute of Technology	США	69
5	University of California, Berkeley	США	67,9
6	Princeton University	США	60
7	University of Oxford	Велика Британія	59,7
8	Columbia University	США	59,1
9	California Institute of Technology	США	58,6
10	University of Chicago	США	55,1

Згідно із наведеною статистикою<sup>66</sup>, до першої сотні цього рейтингу увійшли 49 американських та 34 європейські університети, а також 17 університетів Азії та Океанії. Серед 500 кращих знаходимо 164 американські та 193 європейські університети, 137 університетів Азії та Океанії, а також 6 африканських університетів. Серед першої тисячі – 270 американських та 372 європейські університети, 343 університети Азії та Океанії та 15 університетів Африки. Серед країн у першій двадцятці Шанхайського рейтингу представлені 16 американських, 3 британські та 1 швейцарський університети<sup>67</sup>. Українські університети в Шанхайському рейтингу 2019 відсутні, в базі ж даних цього рейтингу є Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені Василя Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка та Сумський державний університет<sup>68</sup>.

Цікавим є той факт, що Восьма міжнародна конференція з питань університетів світового класу, яка традиційно проводиться на базі Центру університетів світового класу Шанхайського університету Jiao Tong,

<sup>59</sup> С. Курбатов Університетські рейтинги як альтернативний механізм освітніх вимірювань. Рідна школа. 2017. № 1-2. С. 3-6.

<sup>60</sup> S. Kurbatov University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy. *Annales Scientia Politica*. 2015. Vol. 4(2). P. 75 – 79.

<sup>61</sup> С. Курбатов Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2018. № 2 (99). С. 37-42.

<sup>62</sup> С. Курбатов Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. *Педагогіка та психологія*. 2010. № 4(69). С. 111-121.

<sup>63</sup> Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/index.html>

<sup>64</sup> ARWU Methodology 2019. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2019.html>

<sup>65</sup> ARWU 2019. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>

<sup>66</sup> ARWU 2019. Statistics. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2019.html>

<sup>67</sup> ARWU 2019. Statistics. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2019.html>

<sup>68</sup> ARWU. Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/Search.html>

цього року мала назву «Університети світового класу: глобалізація та національні моделі» (15-17 жовтня 2019 року)<sup>69</sup>. «Наведена тема прописана у контексті складного сучасного світу, який постійно змінюється. Ці перманентні зміни мають місце у соціальній, економічній, культурній та політичній сферах, та представлені технологічною трансформацією, реакцією на глобалізацію та зростанням підтримки націоналізму у різних частинах світу, а також зростанням нерівності та нерівномірним розподілом багатства, економічних та соціальних можливостей у світі. Ці виклики впливають на глобальні, національні та інституційні практики вищої освіти та посилюють тиск на університети світового класу, щоб ефективно реагувати на ці жорсткі соціальні зміни» – підкреслюють організатори конференції, обґрунтовуючи обрання саме такої теми<sup>70</sup>.

Сталість методології характеризує і інший провідний міжнародний рейтинг – QS World University Rankings<sup>71</sup>, який виходить, починаючи із 2004 року. На відміну від Шанхайського рейтингу, 50% ваги цього рейтингу складають суб'єктивні дані, отримані у ході опитування експертів та роботодавців, тому в одній із своїх робіт я назвав модель університету, на яку орієнтується цей рейтинг, статусно-маркетинговою<sup>72</sup>. Десятка кращих світових університетів в рейтингу QS World University Rankings відображена у таблиці 2.

**Таблиця 2**

**Кращі світові університети за версією рейтингу QS в 2020 році<sup>73</sup>**

<b>№</b>	<b>Університет</b>	<b>Країна</b>	<b>Бал</b>
1	Massachusetts Institute of Technology	США	100
2	Stanford University	США	98,4
3	Harvard University	США	97,4
4	University of Oxford	Велика Британія	97,2
5	California Institute of Technology	США	96,9
6	Swiss Federal Institute of Technology Zurich	Швейцарія	95,9
7	University of Cambridge	Велика Британія	95
8	University College London	Велика Британія	94,8
9	Imperial College London	Велика Британія	94,1
10	University of Chicago	США	92

Серед тисячі кращих світових університетів, за версією цього рейтингу, знаходяться шість українських закладів вищої освіти. Це – Харківський національний університет імені Василя Каразіна (491 місце), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце у десятці 541-550), Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (місце серед п'ятдесяти 651-700), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Сумський державний університет (місце серед п'ятдесяти 701-750), а також Національний університет «Львівська політехніка» (місце серед п'ятдесяти 751-800)<sup>74</sup>. Слід відзначити, що у порівнянні із показниками 2019 року, Харківський національний університет імені Василя Каразіна (481 місце), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце у десятці 531-540) та Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» дещо погіршили власні позиції (місце серед п'ятдесяти 601-650); Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (місце серед п'ятдесяти 701-750) та Сумський державний університет (місце серед п'ятдесяти 751-800) покращили позиції, а Національний університет «Львівська політехніка» (місце серед п'ятдесяти 751-800) зберіг минулорічні позиції<sup>75</sup>. Усього ж у базі даних QS World University Rankings станом на кінець 2019 року присутні 39 українських закладів вищої освіти<sup>76</sup>.

<sup>69</sup> WCU-8. URL: <http://www.shanghairanking.com/wcu/index.html>

<sup>70</sup> WCU-8. URL: <http://www.shanghairanking.com/wcu/index.html>

<sup>71</sup> QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

<sup>72</sup> С. Курбатов Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів *Вища освіта України*. 2013. № 3(50). С. 103-110.

<sup>73</sup> QS World University Rankings 2020. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

<sup>74</sup> QS World University Rankings 2020. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

<sup>75</sup> QS World University Rankings 2019. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

<sup>76</sup> TOP Universities. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/universities/region/europe/country/ukraine>

Третім авторитетним міжнародним університетським рейтингом традиційно вважається THE World University Rankings або рейтинг THE<sup>77</sup>, який формально теж виходить починаючи із 2004 року, але до 2009 року спирався на методологію, подібну до методології QS World University Rankings. Починаючи із 2011 року рейтинг спирається на власну ексклюзивну методологію, у якій досить гармонійно поєднані об'єктивні та суб'єктивні дані<sup>78</sup>. Десятка кращих світових університетів в рейтингу THE World University Rankings відображена у таблиці 3.

Таблиця 3

*Кращі світові університети за версією рейтингу THE в 2020 році<sup>79</sup>*

№	Університет	Країна	Бал
1	University of Oxford	Велика Британія	95,4
2	California Institute of Technology	США	94,5
3	University of Cambridge	Велика Британія	94,4
4	Stanford University	США	94,3
5	Massachusetts Institute of Technology	США	93,6
6	Princeton University	США	93,2
7	Harvard University	США	93
8	Yale University	США	91,7
9	University of Chicago	США	90,2
10	Imperial College London	Велика Британія	89,8

Лише один український університет – Національний університет «Львівська політехніка» – входить за цього річної версією рейтингу THE до тисячі кращих світових університетів (позиція 801-1000). В той же час, п'ять вітчизняних закладів вищої освіти – Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Сумський державний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка та Харківський національний університет імені Василя Каразіна – знаходяться у категорії 1001+<sup>80</sup>. Слід відзначити, що у минулому році до рейтингу THE 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» – і всі ці заклади вищої освіти знаходилися у категорії 1001+<sup>81</sup>. Станом на кінець 2019 року до бази даних цього рейтингу входять 29 українських закладів вищої освіти<sup>82</sup>.

Ще одним популярним міжнародним університетським рейтингом, на, напевно, наймасовішим серед них є Ranking Web of Universities або Webometrics<sup>83</sup>. Цей рейтинг оцінює присутність університету в мережі Інтернет та ефективність його веб-сторінки. На відміну від попередніх міжнародних університетських рейтингів, результати рейтингу Webometrics виходять двічі на рік, у січні та липні, а його остання версія з'явилася у липні 2019 року<sup>84</sup>. Загалом, у цій редакції було оцінено 11997 закладів вищої освіти із усього світу<sup>85</sup>. Десятка кращих світових університетів у рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року відображена у таблиці 4.

<sup>77</sup> THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

<sup>78</sup> С. Курбатов Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014. – С. 134-144.

<sup>79</sup> THE World University Rankings: 2020. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

<sup>80</sup> THE World University Rankings: 2020. Ukraine. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

<sup>81</sup> THE World University Rankings: 2019. Ukraine. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

<sup>82</sup> THE World University Rankings. Search: Ukraine. URL: [https://www.timeshighereducation.com/search/country/Ukraine/type/ranking\\_institution?page=1](https://www.timeshighereducation.com/search/country/Ukraine/type/ranking_institution?page=1)

<sup>83</sup> Ranking Web of Universities. URL: <http://www.webometrics.info/en>

<sup>84</sup> Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. URL: <http://www.webometrics.info/en/world>

<sup>85</sup> Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. P. 119. URL: <http://www.webometrics.info/en/WORLD?page=119>



Таблиця 4

**Кращі світові університети за версією Ranking Web of Universities  
або Webometrics в липні 2019 року<sup>86</sup>**

<b>№</b>	<b>Університет</b>	<b>Країна</b>
1	Harvard University	США
2	Stanford University	США
3	Massachusetts Institute of Technology	США
4	University of Washington	США
5	University of California, Berkeley	США
6	University of Michigan	США
7	University of Oxford	Велика Британія
8	Columbia University New York	США
9	Cornell University	США
10	University of Pennsylvania	США

В рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року було представлено 320 українських закладів вищої освіти, останній із яких – Харківський інститут кадрів управління – займав 27220 місце у світі<sup>87</sup>. Десятка кращих українських університетів за версією рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року представлена у таблиці 5.

Таблиця 5

**Кращі українські університети за версією Ranking Web of Universities  
або Webometrics у липні 2019 року<sup>88</sup>**

<b>Місце в Україні</b>	<b>Університет</b>	<b>Місце у світі</b>
1	Сумський державний університет	1977
2	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	1995
3	Харківський національний університет імені Василя Каразіна	2245
4	Тернопільський національний економічний університет	2296
5	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»	2602
6	Одеський національний університет імені Іллі Мечникова	2640
7	Національний університет «Львівська політехніка»	3083
8	Національний гірничий університет	3103
9	Львівський національний університет імені Івана Франка	3246
10	Харківський національний університет радіоелектроніки	3302

Отже, участь та просування українських університетів у міжнародних університетських рейтингах є органічним складовим компонентом стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. Слід відзначити, що лідери вітчизняного простору вищої освіти активно сприяють входженню власних університетів до провідних міжнародних університетських рейтингів та сприяють їх подальшому просуванню. Тим самим, якість вищої освіти підвищується, та приводиться у відповідність із європейськими та світовими стандартами, адже значна кількість критеріїв та індикаторів міжнародних університетських рейтингів узгоджених у відповідності із ними.

<sup>86</sup> Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. URL: <http://www.webometrics.info/en/world>

<sup>87</sup> Ranking Web of Universities. Ukraine. P.3. URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20?page=3>

<sup>88</sup> Ranking Web of Universities: Ukraine. URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>

## Висновки

В контексті розуміння інтернаціоналізації, яке склалося у англійській та вітчизняній літературі впродовж останнього десятиліття, питання забезпечення якості вищої освіти та поширення відповідних кращих практик в Європейському та глобальному просторі вищої освіти займають ключове місце. На глобальному мега-рівні ключовою концепцією для інтернаціоналізації вищої освіти та її успішної інтернаціоналізації можна вважати концепцію сталого розвитку. Розбудова на мезо-рівні Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору спирається на уніфікацію підходів до процесів забезпечення якості освіти та проведення наукових досліджень. До мезо-рівня можна віднести і національні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, особливо в неєвропейських країнах. Саме на ці стратегії робиться акцент у даних аналітичних матеріалах. На інституційному мікро-рівні заклади вищої освіти, інтегруючи у власні стратегії інтернаціоналізації завдання, сформульовані на макро- та мезо- рівнях, також орієнтуються на локальну специфіку підходів до інтернаціоналізації вищої освіти та відповідні контексти.

При розробленні власних стратегій інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості вищої освіти, та ідентифікації оптимальних форм реалізації цих стратегій, вітчизняним закладам вищої освіти варто робити акцент сучасні підходи, тренди та відповідні програми донорської підтримки на глобальному, та, особливо, регіональному (європейському) рівні. Варто також ідентифікувати та активно підтримувати найбільш фінансово виправдані форми інтернаціоналізації вищої освіти (наприклад, створення якісних англійських програм для іноземних студентів; залучення іноземних викладачів до процесів викладання на волонтерських засадах або ж за підтримки зовнішніх донорів; орієнтація на потреби роботодавців, які представляють регіональні та глобальний ринок, при розробці нових освітніх програм).

Важливим компонентом стратегії інтернаціоналізації університету та фактором забезпечення європейського й світового рівня якості вищої освіти є фіксація як одного із головних пріоритетів процесу входження та просування відповідного закладу вищої освіти у міжнародних університетських рейтингах. Цікавим є той факт, що серед вітчизняних університетів найкращі позиції у провідних міжнародних університетських рейтингах займають як традиційно визнані лідери вітчизняного простору вищої освіти (наприклад, Київський національний університет імені Тараса Шевченка), так і амбітні регіональні заклади вищої освіти (наприклад, Сумський державний університет), що свідчить про можливість для розвитку та значний потенціал вітчизняної системи вищої освіти.

## Список використаних джерел

1. Вербицька А.В. Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель. URL: [http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10\\_2018/26.pdf](http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2018/26.pdf) (дата звернення: 25.11.2019).
2. Курбатов С. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті. *Вища освіта України*. 2013. №2 (додаток 1). С. 46-56.
3. Курбатов С. Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів. *Вища освіта України*. 2013. № 3(50). С. 103-110.
4. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz\\_strategiy\\_VO\\_v\\_umovah\\_internac\\_ch1\\_analit\\_IVO-2018-113p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf) (дата звернення: 23.11.2019).
5. Курбатов С. Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2018. № 2 (99). С. 37-42.
6. Курбатов С. Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. *Педагогіка та психологія*. 2010. № 4(69). С. 111-121.
7. Курбатов С. Університетські рейтинги як альтернативний механізм освітніх вимірювань. *Рідна школа*. 2017. № 1-2. С. 3-6.
8. Курбатов С. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014.
9. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1> (accessed: 23.11.2019).
10. Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019-2025 роки»». URL: [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) (дата звернення: 25.11.2019).
11. Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків. URL: <https://erasmusplus.org.ua/projects/tempus-iv/909-rozvitok-i-vdoskonalennya-universitetskogo-upravlinnya-v-galuzi-mizhnarodnikh-zv-yazkiv.html> (дата звернення: 25.11.2019).
12. Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки». URL: [https://kneu.edu.ua/userfiles/center\\_international\\_relationships/Internationalization\\_strategy\\_and\\_Certificate.pdf](https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf) (дата звернення: 25.11.2019).
13. Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки. Суми, 2019.
14. Сумський державний університет. URL: <https://www.sumdu.edu.ua/uk/> (дата звернення: 25.11.2019).
15. Academic freedom and institutional autonomy: what role in and for EHEA? . URL: [http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024\\_Podgorica/75/1/Board\\_SK\\_ME\\_51\\_5\\_FundamentalValues\\_64275\\_1.pdf](http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Board_SK_ME_51_5_FundamentalValues_64275_1.pdf) (accessed: 23.11.2019).
16. Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/index.html> (accessed: 25.11.2019).
17. Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. URL: [https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf) (accessed: 23.11.2019).
18. Batalha Moreira Nery M. Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315317748526>.
19. Cots J., Lllurda E., Garrett P. Language Policies and Practices in the Internationalization of Higher Education on the European Margins: An Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35(4). P.311-317. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874430>.
20. Daquila T. Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2013. Vol. 17(5). P. 629-647.

21. de Haan H. Where is the Gap between Internationalization Strategic Planning and Its Implementation? A Study of 16 Dutch Universities' Internationalization Plans. *Tertiary Education and Management*. 2014. Vol. 20(2). P.135-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.896407>.
22. de Witt H., Hunter F., Howard L., Egron-Pollak E. Internationalization of Higher Education. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (accessed: 23.11.2019).
23. Enslin P., Hedge, N. International Students, Export Earnings and the Demands of Global Justice. *Ethics and Education*. 2008. Vol. 3(2). P.107-119. DOI: <https://doi.org/10/1080/17449640802395984>.
24. Fielden J. Getting to Grips with Internationalization: Resources for UK Higher Educational Institutions. URL: [https://www.hefcw.ac.uk/documents/working\\_with\\_he\\_providers/leadership\\_governance\\_and\\_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf](https://www.hefcw.ac.uk/documents/working_with_he_providers/leadership_governance_and_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf) (accessed: 23.11.2019).
25. Gopinathan S., Lee M.H. Challenging of Co-Opting Globalization: Singapore's Strategies in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(3). P. 37-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.565001>.
26. Hei-hang Hayes Tang, Chak-pong Gordon Tsui. Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE. *Asian Education and Development Studies*. 2018. Vol. 7(1). P. 26-41. DOI: <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2016-0095>.
27. Helms R.M., Rumbley L. E., Brajkovic L., Mihut G. Internationalization higher education worldwide: National policies and programs. URL: [https://www.researchgate.net/publication/310655054\\_National\\_Policies\\_for\\_Higher\\_Education\\_Internationalisation\\_What\\_Campus\\_Leaders\\_and\\_Practitioners\\_Need\\_to\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/310655054_National_Policies_for_Higher_Education_Internationalisation_What_Campus_Leaders_and_Practitioners_Need_to_Know) (accessed: 21.11.2019).
28. Hugh Neale R., Spark A., Carter J. Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK. *International Journal of Educational Management*. 2018. Vol. 32 (1). P. 171-184. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0183>.
29. Kurbatov S. University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy. *Annales Scientia Politica*. 2015. Vol. 4(2). P. 75 – 79.
30. Lewin-Jones J. Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages. *Research in Post-Compulsory Education*. 2019. Vol. 24(2-3). P.208-230. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596418>.
31. Lomer S. UK Policy Discourses and International Student Mobility: The Deterrence and Subjectification of International Students. *Globalization, Societies and Education*. 2018. Vol. 43(1). P.308-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/147677224.2017.1157859>.
32. Lomer S., Papatsiba V., Naidoo R. Constructing a National Higher Education Brand for UK: Positional Competition and Promising Capital. *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 35(4). P.134-153. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>.
33. Marlina R. Globalization, Internationalization and Language Education: An Academic Program for Global Citizens. *Multilingual Education*. 2013. Vol. 3(5). P.1-21. DOI: <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-5>.
34. McKenzie R., Gilmore A. The People Who are Out of "Right" English': Japanese University Students' Social Evaluations of English Language Diversity and the Internationalization of Japanese Higher Education/ Robert McKenzie and Alexander Gilmore // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2017. – Vol. 27(1). – P.152-175. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12110>.
35. QS World University Rankings. – URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> (accessed: 25.11.2019).
36. Ranking Web of Universities. URL: <http://www.webometrics.info/en> (accessed: 25.11.2019).
37. Sanders J. S. National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2018. P. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1417025>.
38. Soliman S., Anchor J., Taylor D. The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(8). P. 1413-1424, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445985>.
39. Sidhu R., Ho K. C., Yeoh B. Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education*. 2011. Vol. 61(1). P. 23-40. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9323-9>.

40. Tange H. Caught in the Tower of Babel: University Lecturer's Experiences with Internationalization. *Language and Intercultural Communication*. 2010. Vol. 10(2). P.137-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708470903342138>.
41. THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (accessed: 25.11.2019).
42. Uppsala University. URL: <https://www.uu.se/en> (accessed: 25.11.2019).
43. Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c\\_576214-l\\_1-k\\_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf) (accessed: 25.11.2019).
44. Uppsala University. Programme for Internationalisation. URL: [https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c\\_23992-l\\_1-k\\_programme-for-internationalisation.pdf](https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf) (accessed: 25.11.2019).
45. World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/> (accessed: 23.11.2019).
46. Yang Rui China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. *Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). P. 151-162. DOI: <https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0014-x>.

Розділ V. Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку  
на прикладі країн Південно-Східної Азії

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.** Роботу присвячено філософському розгляду особистісно-гуманістичного аспекту визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, який виступає орієнтиром для людської цивілізації, поєднуючи соціальний, економічний та інвайронменталістський вектори відповіді на існуючі глобальні виклики. В якості теоретичного підґрунтя дослідження обґрунтовано, що вища освіта є ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях; відмічено, що означені стратегії не є чимось зовнішнім щодо вищої освіти, але виражають саму її сутність, і місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини високого культурного рівня, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності. В ході аналізу зарубіжних практик утілення настанов стійкого розвитку та спроб реформування вищої освіти на відповідних засадах розглянутий і проаналізований досвід країн Південно-Східної Азії (Китай, Гонконг, Сінгапур, Південна Корея, Тайвань, Малайзія, Індія). Гідними взірцями при підготовці програм (стратегій) розвитку вищої освіти України виявляються подібні національні документи деяких країн даного регіону та реальні практики окремих ЗВО, зокрема стратегії «централізованої децентралізації», індивідуалізації навчальних планів, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності університетів нового виміру у вигляді соціальної інновації.

## Засади стійкого розвитку та їх вплив на стратегії вищої освіти: постановка проблеми та визначення її актуальності

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. Власне, у більш точному перекладі з англійської мови дане словосполучення мало б передаватися як «розвиток, що 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 (такий, що відноситься до справи збереження навколишнього середовища).

Подібна концептуалізація безпосередньо пов'язана з екологічною кризою, яка постала внаслідок антропогенних факторів і наявність якої почала усвідомлюватися дослідниками в 1970-ті роки, виступивши однією з основних глобальних проблем сучасності. Найбільш переконливим свідомством цьому стала славетна перша оприлюднена доповідь Римського клубу, заснованої 1968 року неформальної міжнародної організації, – 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»<sup>1</sup>. Автори цієї доповіді, проаналізувавши наявні тенденції розвитку людської цивілізації, прийшли до висновку, що у випадку, якщо збільшення світового населення, індустріалізація, забруднення навколишнього середовища та виснаження ресурсів продовжуватимуться незмінними, межі зростання на планеті будуть досягнуті десь протягом наступних ста років, а найбільш вірогідним результатом стане досить раптовий і неконтрольований спад як чисельності населення, так і промислових потужностей. 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»<sup>2</sup>.

Саме виходячи з такого прогнозування як колективи учених, так і різноманітні міжурядові комісії розробили гасло для позначення нових стратегій розвитку людської цивілізації «sustainable development». Проте, аналіз документів, що активно приймалися починаючи з кінця 1980-х років<sup>3</sup>, демонструє наявність певної суперечності, закладеної в концепції стійкого розвитку, – зокрема, відсутність засадничої узгодженості між «економічною» та «екологічною» складовою; остання навіть і не освітлюється з належною повнотою: так, природа виступає тут переважно як «база ресурсів» і засіб для здійснення економічного розвитку людства, а зміст і зміст такого розвитку розглядаються насамперед з точки зору західної ліберально-демократичної системи цінностей, які не завжди уможливають розуміння наявності інших етичних систем. Слід зазначити, що автори подібних декларацій про необхідність слідування настановам стійкого розвитку усвідомлюють можливість того, що значна частина людства відвернеться від західних демократичних ідеалів у разі їх неефективності для вирішення екологічних проблем, вбачаючи в учасниках міжнародних самітів і конференцій «не більше ніж мідь звучну або кімвали, що бряжчать»<sup>4</sup>.

Важливо підкреслити, що екологічний вимір визначення стратегій розвитку людства XXI століття не є чимось зовнішнім, таким собі «обмежуючим фактором», який накладається на економічну (чи то соціальну) складову, символізуючи межі її зростання, – але з політичних декларацій важко вивести аксіологічні чи світоглядні підвалини «стійкого розвитку». Так само й вирішити екологічні проблеми людства не можливо поза соціальним їх аспектом. З безлічі прикладів спроб розв'язання цієї проблемної ситуації в реальних дослідницьких практиках приведемо один – свідчення американського еколога литовського походження B. Goldoftas, автора праці «The Green Tiger: the costs of ecological decline in the Philippines»<sup>5</sup>. Відправившись на Філіппіни з метою вивчення тамтешніх лісів, вона мимоволі все більше й більше втягнулася у проблеми соціальної політики та суспільної моральності, присвятивши свою підсумкову працю скоріше опису життя

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Ibid. С. 23–24.

<sup>3</sup> Report of the World Commission on Environment and Development : Our Common Future (1987); Rio Declaration on Environment and Development (1992); The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future (2002).

<sup>4</sup> The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future. – 4 September 2002. P. 2. URL: <http://people.plan.aau.dk/~lund/Study/SEE8/Johannesburg.pdf>.

<sup>5</sup> Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York : Oxford University Press, 2006. XX, 244 p.

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»<sup>6</sup>.

Власне, таку гармонійну інтеграцію багатьох факторів, здатних привести до формування бажаного образу майбутнього, та практик, що здатні такий образ реалізувати, і закликає становити собою концепція стійкого розвитку. З усього спектру можливих напрямів філософського аналізу її настанов звернемося до тих, що стосуються саме стратегій розвитку вищої освіти та відповідних освітніх практик. З найбільшою повнотою такі настанови виражені у прийнятій у вересні 2015 року Резолюції ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»<sup>7</sup>. 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»<sup>8</sup>.

Проте, більш уважний і поглиблений аналіз означених настанов 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. Зокрема, можна згадати думку японського історика Sh. Ito, який у статті «A Framework for Comparative Study of Civilizations»<sup>9</sup> указує на те, що перехід до парадигми стійкого розвитку має загалом становити собою цілу глобальну екологічну революцію. Іншими словами, перетворення 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 життя<sup>10</sup>.

До речі, ще на початку 1990-х років А. Cortese (у роботі «Educational for an Environmentally Sustainable Future»<sup>11</sup>) зазначав, що роль саме закладів вищої освіти у 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»<sup>12</sup>.

Проблема перекладу гучних політичних декларацій (як, до речі, і глибоких філософських концепцій) на мову освітніх практик є, звісно, досить складною – 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»<sup>13</sup>, присвячена спробі формулювання рекомендацій щодо екологічно орієнтованої освіти для Міністерства міжнародного розвитку Великої Британії, свідчать, що для урядових організацій в усьому світі словосполучення «освіта для стійкого розвитку» сприймається передусім в руслі посилення інвайронменталістської складової, в ракурсі оптимізації методів природокористування.

<sup>6</sup> Ibid. P. 9.

<sup>7</sup> Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E). 35 p.

<sup>8</sup> Ibid. P. 14.

<sup>9</sup> Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Cortese A. D. Educational for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992, No. 26(6). P. 1108–1114.

<sup>12</sup> Ibid. P. 1112.

<sup>13</sup> 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.



Звичайно, мова не йде лише про окремі спеціальності, чи то в галузі менеджменту, державного управління або біологічної науки, які мають безпосереднє відношення до означеного кола питань і щодо практик «екологізації» освіти яких можна було б із легкістю запропонувати чіткий і послідовний план дій. Ні: мається на увазі екологізація вищої освіти в цілому; як пояснюють подібну постановку питання індійські дослідники освітніх інновацій, спрямованих на реалізацію настанов стійкого розвитку, А. Kalam та S. Pal Singh у монографії «Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development»<sup>14</sup>: «З цього випливає, що випускникам кожної дисципліни потрібні ґрунтовні робочі знання про стійкість [sustainability]»<sup>15</sup>.

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 та W. Scott, керівників Centre for Research in Education and the Environment (Центру досліджень освіти і навколишнього середовища), University of Bath, які присвятили перспективам і парадоксам вищої освіти для стійкого розвитку окрему фундаментальну роботу «Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility»<sup>16</sup>. 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 для 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»<sup>17</sup>. Інакше кажучи, для визначення стратегій і практик реалізації настанов стійкого розвитку в діяльності закладів вищої освіти потрібно розглянути цілі та ціннісні підвалини діяльності вищої освіти в цілому.

---

<sup>14</sup> Kalam A.P.J., and Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi : Penguin, 2001. 320 p.

<sup>15</sup> Ibid. P. 2. Див. також: Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher education's key role in sustainable development. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986>; Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education. URL: <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education>, та ін.

<sup>16</sup> Gough S. and Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London and New York : Routledge, 2007. XIV, 194 p.

<sup>17</sup> Ibid. P. 15.

## Ідеали та цінності вищої освіти та гуманістичний вимір її розвитку: аналіз публікацій та визначення теоретичних засад дослідження

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»<sup>18</sup>.

Як можна побачити на прикладі наведених міркувань уже цитованих вище британських спеціалістів S. Gough та W. Scott, стратегії сприяння стійкому розвитку людства уможливлюються 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 проблема інтродукції настанов стійкого розвитку до сфери вищої освіти обумовлена не в останню чергу саме тим, що наявні підходи до стратегії її розвитку характеризуються надмірно механістичним розумінням освітнього процесу, акцентуванням прикладних «професійних компетентностей» і вихолощенням 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 ХХІ ст. та її відповідності настановам формування культури стійкого розвитку, демонструє, що сьогоденні дослідники приходять до приблизно аналогічних висновків. Так, K. Shephard з новозеландського University of Otago, який нещодавно присвятив проблемі вищої освіти для стійкого розвитку свою монографію «Higher Education for Sustainable Development»<sup>19</sup>, 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»<sup>20</sup>, – тобто всі дисципліни та всі викладачі, включаючи й тих, хто скептично ставляться до глобальних проблем на кшталт кліматичного алармізму, може та має робити свій внесок у виховання необхідних навичків 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»<sup>21</sup>, – зокрема, в тому розділі цього документа, який стосується «освіти для стійкої (sustainable) цивілізації». Сьогоденні речники цієї поважної міжнародної організації E. Weizsäcker і A. 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,

<sup>18</sup> Ibid. P. 1.

<sup>19</sup> Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke : Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.

<sup>20</sup> Ibid. P. 83.

<sup>21</sup> 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.

незалежного та оригінального мислення. Освіта, яка зосереджена виключно на розумі, більше вже не є достатньою»<sup>22</sup>.

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 загалом<sup>23</sup>.

Справа полягає, передусім, у тому, що ситуація стійкого розвитку висуває особливі вимоги до людської особистості, що має жити та діяти у світі, який характеризується принциповою непередбачуваністю, несталістю, – загалом тим, що отримало у російських учених і спеціалістів із теорії самоорганізації позначення «складнісність»<sup>24</sup> («сложность»), під цим терміном слід розуміти принципову, сутнісну складність як незводимість до простих явищ і факторів), а, скажімо, у такого видатного сучасного британського філософа в галузі вищої освіти, як R. Barnett, – «понадскладності» (supercomplexity)<sup>25</sup>. За поясненням цього останнього автора, якщо складність виникає як результат надмірного обсягу даних, ідей або ресурсів у межах відносно дискретно даної ситуації (коли, наприклад, лікар обтяжений інформацією про нові ліки або про нові методи медичного втручання, або має прийняти велику кількість пацієнтів за обмеженого часу тощо), то ситуація понадскладності характеризує виклики самим межах цієї ситуації. За таких умов той саме лікар вимушений виступати водночас як менеджер коштовних ресурсів від імені держави, переосмислювати взаємини з пацієнтами на нових ринкових засадах чи переоцінювати своє традиційне ставлення до «альтернативної медицини», – тобто, іншими словами, змінювати фундаментальні світоглядні підвалини всієї своєї діяльності. Університет, продовжує R. Barnett, пов'язаний із понадскладністю, по-перше, як фактор, що частково винний в її виникненні (як заклад, що займався та займається виробництвом нових парадигм досягнення дійсності); по-друге, як агенція, закликана готувати молоде покоління до життя у світі понадскладності шляхом сприяння розвитку в його представниках відповідних якостей; а по-третє – з точки зору громадянської та просвітницької ролі університету в розумінні та затвердженні понадскладності як глобального феномена<sup>26</sup>.

До речі, дослідник особливо підкреслює, що мова йде не про «компетентності», ні про знання та навички, які випускник має отримати та набути відповідно до уявлень ХХ століття, – а про певні різновиди людських якостей, особливі модуси буття, що дозволятимуть людині мати справу з викликами нових парадигм. І справді: описана ситуація складності та невизначеності світу майбутнього (а то вже й теперішнього) обертається усвідомленням того, що в нас сьогодні не просто відсутнє готове знання, але воно й не може існувати у принципі. Світ змінюється вкрай швидко, і змінюється він непередбачуваним чином, а тому жодних «гарантованих» знань сучасний викладач студенту дати не здатний. Він може лише навчити їх самостійно породжувати знання; одеські дослідники нещодавно запропонували з цього приводу вельми цікаву концепцію «створювального знання», закликану дати позначення цьому новітньому феноменові<sup>27</sup>. Подібна концепція як раз і акцентує увагу не на «готовому» характері знання, а на його здатності породжувати нове, – це *originative, generative knowledge*, тобто, власне, здатність, вміння мислити творчим і критичним чином.

Готових формул, принципів, методів немає, – вони залишилися в класичній добі Модерну з її лінійністю та прогнозованістю. Сучасний студент тільки може навчитися створювати своє власне знання, за допомогою певних особистісних установок, і саме тому за подібних умов особливого значення в системі цінностей вищої освіти набуває *людська особистість, її загальна культура* – на протигагу простій обізнаності у певній галузі (компетентності), на розвиток якої й спрямована ще великою мірою сьогоденна

<sup>22</sup> Ibid. P. 196.

<sup>23</sup> Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012, №1–2. С. 211–222.

<sup>24</sup> Свирский Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М. : Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

<sup>25</sup> Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York : Falmer Press, 2000. P. 115–116.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> 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.

вища освіта. Однієї обізнаності вочевидь недостатньо, – так само, як недостатньо для успішної діяльності у будь-якій сфері наслідування наявним інструкціям: по-перше, у таких інструкціях відсутні описи непередбачуваних ситуацій, а по-друге, вони й самі можуть бути якщо не відсутніми, то неповними і суперечливими по відношенню до складних («складнісних», «понадскладних») ситуацій, – і вибір дії в будь-якому разі залежить від «людського фактору».

Ця теза, до речі, добре пасує до концепції класичної думки в галузі філософії освіти, до яких ми сьогодні повертаємося як до актуальних: 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 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 «одномірності» (H. Marcuse) людської особистості, демонструючи тим самим своєрідну фрагментацію та розпад, і, отже, самознищення людини як цілісності. 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 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, тямущий, аніж колись, але й більш неосвічений, – інженер, лікар, адвокат, науковець»<sup>28</sup>.

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 J. Raven, який присвятив свої праці вивченню феномена компетентності в сучасному суспільстві<sup>29</sup>, 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»<sup>30</sup>. Іншими словами, повнота і сукупність людських якостей в особистості, які задають можливість жити та діяти в ситуації стійкого розвитку, проявляється не тільки і не стільки в результаті формування її як професійного лікаря, психолога, юриста, фізика тощо, а як результат її становлення в якості високоосвіченої, висококультурної особистості та громадянина.

<sup>28</sup> Ortega y Gasset, J. Misión de la universidad // Obras Completas. Madrid : Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 322. Укр. переклад URL: <http://www.management.com.ua/vision/vis009.html>.

<sup>29</sup> 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.

<sup>30</sup> Ibid. P. 15–16.

## Використання теоретичних основ для аналізу практик

Таким чином, перш ніж перейти до аналізу безпосередніх практик вищої освіти в умовах інтернаціоналізації, слід коротко підсумувати «теоретичний вступ» до проблематики визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, визначивши напрями використання теоретичної бази для такого аналізу, для окреслення фокусу цього аналізу. По-перше, розглядувані нами стратегії не є чимось зовнішнім, бажаним або небажаним навантаженням щодо вищої освіти; подібно до того, як стійкий розвиток намагається гармонійним чином поєднати екологічний вектор з економічним і соціальним, так і вища освіта для стійкого розвитку – не якісь новітній різновид вищої освіти чи окремий напрям її реформування, але вираз самої її сутності, – тобто, *у ціннісному своєму вимірі стратегії вищої освіти для стійкого розвитку людства збігаються зі стратегіями вищої освіти як такої*. По-друге, поруч із діяльністю у галузі суто екологічного (чи інвайронменталістського) просвітництва, місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини *високого культурного рівня*, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності, коли наявні знання, навички та будь-які готові інструкції відсутні чи не працюють. По-третє, окреслена ідея добре корелює з класичним ідеалом та розумінням місії університету, до якого ми повертаємося на новому рівні розвитку цивілізації: в центрі уваги в якості головної мети опиняється *людська особистість*, і гуманістичні виміри виходять на перший план при визначенні стратегій розвитку вищої освіти.

## Практики вищої освіти на прикладі країн Південно-Східної Азії

### Обґрунтування вибору практик

Може здатися дещо дивним, що в якості предмету аналізу практик (чи точніше навіть буде сказати – спроб) утілення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства ми беремо не парадигмальні для всього Нового часу й аж до ХХІ століття країни та університетські традиції Європи чи Північної Америки, але традиційно периферійні в цьому плані країни азіатські. Проте, такий підхід має декілька суттєвих переваг. По-перше, процес інтернаціоналізації вищої освіти не може осмислюватися виключно в руслі уніфікації та вестернізації на кшталт «Болонського процесу»: життєдіяльність у ситуації складності, яка сприяла би стійкому розвитку людства, передбачає усвідомлення принципової культурної багатоманітності світу без намагань звести цю багатоманітність до єдиного стандарту. Наприклад, японський історик Sh. Ito (Сюнтаро Іто), автор згадуваної вже концепції «екологічної революції»<sup>31</sup>, висуває її в руслі палкої критики європоцентризму та лінійного підходу, стверджуючи, що, незважаючи на глобальний характер такої революції, у світі існувало чи існують 23 цивілізації (слідуючи А. Тойнбі), які характеризуються індивідуальністю стилю та розвиваються переважно автономно, хоча й зазнають впливу з боку інших. По-друге, саме на периферії світової думки у ХХ столітті висувається низка концепцій, що відрізняються гуманістичним, ціннісно насиченим розумінням освіти та науки – від «педагогіки пригноблених» великого бразильця Paulo Freire (Паулу Фрейре) до «гуманістичної економіки» індійця Amartya Sen (Амартії Сена). Нарешті, по-третє, шлях, яким пройшли більшість країн цього регіону в останні декілька десятиліть, від руйнації та зубожіння як результату війни, колонізації чи то внутрішніх негараздів до стану розвиненості та розквіту, був здійснений багато в чому завдяки вдалому реформуванню системи освіти – та може виступати гарним прикладом і для України. Слід також додати, що Південно-Східна Азія є найбільшим регіоном світу за кількістю населення (більше 60% від світового показника), нараховуючи у своєму складі країни з різними політичними системами, з радикально відмінним рівнем добробуту (від Японії до Бангладеш) – і з двома третинами бідних усього світу. Крім того, за висновками колективу міжнародних аналітиків на чолі з А. Ryan<sup>32</sup>, ініціативи щодо стійкого розвитку у даному регіоні в цілому збігаються з глобальними тенденціями, але демонструють значні успіхи саме в аспекті вищої освіти.

Вітчизняний дослідник В. В. Зінченко у своїй класифікації різних наявних на сьогодні моделей вищої освіти<sup>33</sup> виокремлює та аналізує передусім європейські моделі – германську, французьку, англосаксонську; системи вищої освіти Південно-Східної Азії виглядають на такому більш традиційному тлі не зовсім виразно, – внаслідок колоніального минулого більшість країн цього регіону відчуло на собі більш або менш значний вплив англосаксонської системи освіти, а тому можуть бути представлені як транзитивні, змішані чи такі, які поки що знаходяться у стані становлення. Втім, традиції освіти у Східній та Південній Азії налічують декілька століть і за потужністю та культурною значимістю аж ніяк не поступаються європейським. Особливо це стосується *Китаю*, з якого ми й почнемо наш розгляд, урахувавши його статус першої країни у світі як за кількістю населення, так і за величиною валового внутрішнього продукту.

<sup>31</sup> Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // *Comparative Civilizations Review*. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.

<sup>32</sup> Ryan A., Tilbury D., Corcoran P. B., Abe O., Nomura K. Sustainability in Higher Education in the Asia-Pacific: Developments, Challenges, and Prospects // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2010. Vol. 11, No. 2, P. 108.

<sup>33</sup> Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2015, № 2. С. 153–181; 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.

## Китайська Народна Республіка

Навряд чи варто сумніватися в тому, що зазначений статус Китаю не міг бути досягнутий без відповідної системи вищої освіти, за рівнем розвитку якої КНР також виступає на провідних позиціях. Так, у вересні 2019 року було оприлюднено статистику, за якою показник долі населення відповідного віку, що отримує вищу освіту, виріс за сімдесят років, з моменту проголошення Китайської народної республіки, з 0,26% до 48,1%<sup>34</sup>. В найближчому майбутньому очікується перевищення рубежу в 50%, а лише на один тільки 2020 рік заплановано видати дипломи 8,74 млн. випускникам закладів вищої освіти (HEIs), число яких, у свою чергу, – близько трьох тисяч. Із цих останніх 62 потрапили до списку п'ятисот кращих університетів світу (і це друге місце після США)<sup>35</sup>, – уряд постійно опікується підвищенням і контролем якості, що може виступати вразливою стороною китайської вищої освіти з урахуванням її масового характеру.

Мабуть, при погляді на такі цифри може здатися, що Китай переживає ще добу масифікації вищої освіти, тоді як інші країни й освітні системи (переважно європейські) дійшли вже у своєму розвитку до стадії «постмасифікації», і про особистісно та гуманістично орієнтовані інтенції важко говорити при такій чисельності населення – та при традиційно невисокій значимості окремої особистості на тлі такого ж традиційного майже тотального державного контролю. Так, якщо проаналізувати не офіційні китайські джерела, а відгуки міжнародних корпорацій роботодавців, то можна помітити й певні недоліки китайської вищої освіти – принаймні, характерні ще для середини – кінця 2000-х років. Зокрема, відмічається, що випускники HEIs Китаю є високо дисциплінованими та трудолюбивими, вони добре підготовлені теоретично, – але їм бракує практичних навиків і самостійного, критичного мислення: характерні риси, що цілком відповідають традиціям централізованої освіти середини ХХ століття, з усіма її вадами й перевагами, добре відомими і на наших теренах. Наприклад, стверджується, що японська аутсорсінгова ІТ-компанія, розглянувши резюме 1200 випускників кращих технічних університетів Сіаню, виявила лише 7 таких, що відповідають необхідним професійним кваліфікаціям<sup>36</sup>.

Втім, навіть серед таких критиків ніхто не заперечує величезний потенціал китайської вищої освіти, здатної подолати і ці свої хвороби зростання. Починаючи з 1980-х років освітні реформи в Китаї дещо повільно, але все ж таки вірно рухаються в таких напрямках, як децентралізація, диверсифікація та проліферація, що виразно контрастують з гіперцентралізацією доби Мао. Саме в цей час виникають і перші в країні приватні ЗВО, «міньбань» (民办 – буквально: установи «народні», «громадські» чи «такі, що самостійно управляються»), які в результаті дефіциту ресурсів виникали без фінансування, без приміщень і навіть майже без викладацького складу. Та й уряд, який з початку 1950-х років, з часів, коли китайська вища освіта багато в чому наслідувала стиль і структуру університетів СРСР, не завжди був готовий поступитися своїми адміністративними функціями на користь таких закладів: за свідченням китайського автора J. Lin<sup>37</sup>, «приватна вища освіта в Китаї становила і становить собою складну проблему у плані контролю та самостійності. Приватні університети закликають послабити державний контроль. Урядові чиновники стверджують, що приватний сектор вимагає суворого нагляду та контролю»<sup>38</sup>.

Загалом, подібну суперечливу тенденцію позначають терміном «централізована децентралізація»: з одного боку, ЗВО наділяються сьогодні все більшою автономією, а з іншого – підлягають суворому регулюванню заради забезпечення якості та підзвітності<sup>39</sup>. Все ж таки, не зважаючи на відносно невелику долю приватних університетів у вищій освіті КНР, виникнення та відносно успішний розвиток приватної освіти

<sup>34</sup> China makes great leaps in education over 70 years // Ministry of Education, The People's Republic of China. URL: [http://en.moe.gov.cn/news/media\\_highlights/201909/t20190910\\_398495.html](http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/201909/t20190910_398495.html). При аналізі цього показника як свідчення про розвиток китайської вищої освіти за останні 70 років слід пам'ятати також про катастрофічне падіння її рівня під час «Культурної революції» 1966–1976 рр., коли чисельність студентів зменшилася з 674 тис. до менш ніж 48 тис., – тобто, початок реального сучасного розвитку має сенс датувати лише 1977 роком.

<sup>35</sup> China has world's second-largest number of top universities // China Plus. 2018, August 16<sup>th</sup>. URL: [http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content\\_58887220.htm](http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content_58887220.htm).

<sup>36</sup> Outsourcing to China : Watch out, India // Economist. 2006, May 4<sup>th</sup>. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3\\_AcgoJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3_AcgoJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0).

<sup>37</sup> Lin J. China: Private Trends // International Higher Education. 2004, No. 36. P. 17–18.

<sup>38</sup> Ibid. P. 17.

<sup>39</sup> Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. P. 116.

дозволяє дослідникам, зокрема X. Ding<sup>40</sup>, стверджувати, що саме цей напрям свідчить про те, що перехід від партійного авторитаризму до університетської автономії в цілому відбувся.

Щоправда, у країні зі складною демографічною ситуацією, численними невирішеними соціальними проблемами та значною долею безробіття серед випускників ЗВО, тобто, у країні, економічний добробут якої ще знаходиться у процесі становлення, екологічним проблемам не приділяється такої значної уваги, як на Заході. За висновком K. DeFrancia<sup>41</sup>, стрімкі темпи економічного зростання Китаю роблять стратегію стійкого розвитку завданням складним, і для того, щоби серйозно оцінити прогрес, необхідна стандартизована та локалізована система для вимірювання та управління стійкістю. В якості прикладу спроби формування такої системи, яка й не забарилася з'явитися того ж 2018 року, можна навести серію звітів *《中国可持续发展蓝皮书》* («Синя книга стійкого розвитку Китаю»)<sup>42</sup> і систему China Sustainable Development Indicator System<sup>43</sup>, що становлять собою оцінку розвитку міст і провінцій країни, виходячи з індикатору щойно розробленої системи економічних, соціальних і екологічних показників (перший випуск цього документа вийшов в листопаді 2018 року, а другий – у серпні 2019-го). Незважаючи на велике значення, яке займає серед цих показників освіта (зокрема, рівень її фінансування місцевими органами влади), власне до нашої проблематики, тобто до практик визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку, які можна було би взяти за взірць при розробці відповідних рекомендацій для України, з матеріалів цих звітів можна віднести хіба що систему «China National Knowledge Infrastructure»<sup>44</sup>. Дана ініціатива становить собою започаткований 1996 року проект національної інфраструктури знань: це онлайн база даних, яка включає до себе всі наукові видання, газети, дисертації, матеріали конференцій, патенти, стандарти тощо.

Що до глобальних стратегій розвитку освіти Китаю у XXI столітті, то з найбільшою повнотою вони виражені у прийнятому ЦК КПК в лютому 2019 року плані *《中国教育现代化2035》* («Модернізація освіти Китаю – 2035»)<sup>45</sup>. Саме тут знайшло своє відображення й намагання КНР реалізувати Резолюцію ООН «Порядок денний 2030 для стійкого розвитку» на ґрунті власної культури та власного підходу до розвитку світової освіти. 2035 рік був обраний тому, що саме до цього часу на XIX-му з'їзді партії 2017 року було заплановано реалізувати модернізацію всього суспільства на соціалістичних засадах («соціалізм із китайським обличчям»). За словами заступника директора пекінського The 21st Century Education Research Institute Xiong Bingqi (Сюн Бінци) та старшого наукового співробітника National Institute of Education Sciences Chu Zhaohui (Чу Чжаохуея), основними напрямками стратегій розвитку освіти виступає делегування повноважень місцевим органам і освітнім закладам, зростання автономності останніх, подолання освітнього дисбалансу між міськими та сільськими студентами, зменшення надмірного академічного навантаження та нівелювання корупції та порушень академічної доброчесності<sup>46</sup>.

«Модернізація освіти Китаю – 2035» формулює вісім основних імперативів модернізації освіти, серед яких слід особливо відмітити такі, що відповідають особистісним і гуманістичним інтенціям сприяння стійкому розвитку людського суспільства: «Приділяйте більше уваги моралі, насамперед приділяйте більше уваги всебічному розвитку», «Більше уваги приділяйте навчанню протягом усього життя», «Більше уваги приділяйте навчанню студентів відповідно до їхніх можливостей», «Зосередьтеся на інтеграції та розвитку та приділіть більше уваги створенню та обміну», – при цьому до таких імперативів освіти входять також дотримання керівництва партії, дотримання китайських особливостей, наполегливе служіння людям і наполягання на реформах та інноваціях<sup>47</sup>. Серед десяти означених у плані стратегічних завдань модернізації освіти слід особливо відмітити розвиток високоякісної освіти з китайськими особливостями – шляхом

<sup>40</sup> Ding X. Policy Metamorphosis in China: A Case Study of "Minban" Education in Shanghai // The China Quarterly. September 2008, No. 195. P. 656–674.

<sup>41</sup> DeFrancia K. Sustainability Measurement in China: Fostering a Race to the Top. 2018, January 23<sup>rd</sup>. URL: <https://blogs.ei.columbia.edu/2018/01/23/sustainability-measurement-china-fostering-race-top/>.

<sup>42</sup> URL: <http://www.chinadevelopmentbrief.org.cn/news-20838.html>.

<sup>43</sup> URL: <http://urbansustainability.org>.

<sup>44</sup> URL: <http://www.cnki.net>. За свідченням веб-сторінки проекту, до даної системи в оцифрованому вигляді внесено 90% всіх інформаційних ресурсів Китаю.

<sup>45</sup> URL: [http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content\\_5367987.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm). Одночасно був прийнятий також і п'ятирічний план, в якому прописані більш конкретні заходи з реалізації означених у першому плані цілей у період 13-ї п'ятирічки 2018–2022 рр.

<sup>46</sup> Shuo Z. 2 plans detail China's goals for education // China Daily. 2019, February 25<sup>th</sup>. URL: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201902/25/WS5c7342b2a3106c65c34eb206.html>.

<sup>47</sup> 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》. URL: [http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c\\_1124154392.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c_1124154392.htm).



виховання ідеалів і вірувань, моральної та естетичної освіти (завдання друге), досягнення рівності в освіті всіх рівнів (завдання четверте), прискорення освітніх реформ за доби інформатизації, з розбудовою «розумних кампусів» і інформатизованих платформ адміністрування та обслуговування (завдання восьме)<sup>48</sup>.

Що стосується практик окремих закладів вищої освіти Китаю, на додаток (чи на противагу) програмам загальнонаціонального рівня, то їх аналіз є дещо утрудненим з огляду на недостатню поки що представленість переважної їх більшості в онлайн-вигляді англійською мовою. Проте, деякі такі практики описуються в наукових працях професорсько-викладацького складу відповідних закладів. Так, Шаньдунський університет з міста Цзинань (адміністративного центру провінції Шаньдун) виступив предметом кейс-дослідження і місцем опитування студентів на тему втілення концепції «зеленого університету», орієнтованого у своєму функціонуванні на засади стійкого розвитку<sup>49</sup>. Особлива увага при цьому приділяється не тільки змісту дисциплін, що викладаються, але й практикам забезпечення ефективного використання енергії в кампусах (яких у даному закладі налічується шість), з підвищенням соціальної відповідальності за охорону навколишнього середовища та переходом до відновлюваних джерел енергії, продуктів харчування та інших матеріалів, що використовуються в діяльності університету. Так, установка 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 викидів<sup>50</sup>.

До речі, *культура 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 Xi Shen (Сі Шень) доводить у своїй статті «Academic Culture and Campus Culture of Universities»<sup>51</sup>, що культура кампусу виступає комбінацією різних культур, створених сумісно усіма насельниками університетських навчальних 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 – це найбільш цікавий для нас компонент, 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 цілому<sup>52</sup>.

---

<sup>48</sup> 《中国教育现代化2035》. URL: [http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content\\_5367987.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm). Зміст основних положень даної та попередньої публікації викладений за допомогою автоматичної системи онлайн-перекладу Google Translate.

<sup>49</sup> Mu R. et al. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/df5d/06560b2e83183e1b7eda3f62b50820ca40ff.pdf>. P. 485–486.

<sup>50</sup> Ibid.

<sup>51</sup> Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol 2, No. 2. P. 61–65.

<sup>52</sup> Ibid. P. 62–64.

## Гонконг

Звернемося тепер до досвіду *Гонконгу*, який становить собою приклад водночас і близький китайському, і принципово відмінний від нього з огляду на півтора століття існування у статусі британської колонії. Відповідно, серед двадцяти двох ЗВО, що знаходяться сьогодні на території цього спеціального адміністративного регіону КНР, переважають ті, що були засновані у XIX – на початку XX століття та побудовані за британською чи американською моделями й досі зберігають свою самобутність. Втім, основні реформи вищої освіти прийшлися вже на час перебування Гонконгу у складі Китаю – і успішну діяльність даного регіону в якості одного з провідних фінансових центрів усієї Азії та навіть світу в цілому дослідники пов'язують з безпосереднім активним утручанням уряду в діяльність університетів, яка грає стратегічну роль у локальній політиці. Зокрема, Ка Хо Мок, автор фундаментального компаративного дослідження «Education Reform and Education Policy in East Asia»<sup>53</sup>, вбачає в розвитку вищої освіти Гонконгу такий особливий вектор, як корпоративізація: на думку вченого, його затвердження навіть становить собою «другу академічну революцією». Під першою мається на увазі перехід до університету дослідницького, який поруч із викладанням, тобто збереженням і розповсюдженням знання, взяв курс на його виробництво, поєднавши навчання із самостійним науковим пошуком, тоді як новий, «підприємницький» ЗВО відкриває для себе ще й третю місію: економічний та соціальний розвиток, на додаток до викладацької та дослідницької діяльності<sup>54</sup>.

Звісно, ці два напрями суспільного поступу цілком відповідають настановам стійкого розвитку; хоча аналіз практик діяльності гонконгських HEIs демонструє, що, на відміну від континентального Китаю, де соціальні та економічні проблеми стоять з куди більшою гостротою, на території САР (синергійний лад якого навіть характеризується у термінах на кшталт «соціальний капіталізм»), подібно до розвинених країн, на перший план виступає саме екологічна (чи, точніше, інвайронментальна) складова. В якості прикладу таких практик можна привести діяльність Hong Kong Sustainable Campus Consortium (Гонконгського консорціуму «стійкого кампусу») <sup>55</sup>, заснованого у травні 2010 року в якості колективної ініціативи восьми провідних університетів спеціального адміністративного регіону. У підписаній їх керівництвом декларації відзначається важливість кліматичних змін і стратегії стійкого розвитку для засадничої місії університету з досліджень, навчання та обміну знаннями, а також моральний обов'язок педагогічних працівників забезпечити студентам, як майбутнім лідерам суспільства, повномірне розуміння природи інвайронменталістських, соціальних і економічних викликів. При цьому підкреслюється здатність університетів виступати взірцем для спільноти та їх відповідальність за громадську роботу у відповідному напрямі; звідси ЗВО зобов'язуються здійснити переоцінку стилю життєдіяльності своїх кампусів, встановлюючи цілі щодо зменшення споживання енергії, води та викидів парникових газів і відходів, включивши відповідні теми в навчальні програми та регулярно рапортуючи про заходи, які були реалізовані у даних напрямках<sup>56</sup>.

Слід визнати, що в даному випадку однією парадною декларацією з боку керівництва справа аж ніяк не обмежується: на веб-сайті кожного з університетів, що бере участь у роботі даного проекту, на окремій сторінці присутня досить детальна інформація про заходи в напрямі реалізації концепції «стійкого кампусу», у контексті як буденної життєдіяльності закладу, так і його наукових досліджень; активно працює також і центральний орган консорціуму, хоча останній на даний момент наявний на сайті цієї організації річний звіт датований ще 2016–2017 навчальним роком (в ньому зокрема йдеться про показники зекономленої енергії, про плани зменшення викидів парникових газів на 20% до 2021 року тощо)<sup>57</sup>. В якості свого роду примітки слід зазначити, що постановка питання про впровадження настанов стійкого розвитку власне в освітній процес на рівні вищої школи в даному регіоні здійснюється не досить виразно з тієї причини, що переважна увага приділяється даному аспекту навчання у початковій та середній школі, а не в університеті<sup>58</sup>.

Ну а що стосується найбільш цікавого для нас особистісного виміру стратегій вищої освіти, то вони, хоча й не прив'язані безпосередньо до цілей і настанов стійкого розвитку суспільства, все ж таки досить

<sup>53</sup> Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. XIV, 258 p.

<sup>54</sup> Ibid. P. 130.

<sup>55</sup> URL: <http://www.hksc.edu.hk>.

<sup>56</sup> The Hong Kong Declaration / Hong Kong Sustainable Campus Consortium. URL: <http://www.hksc.edu.hk/hong-kong-declaration>.

<sup>57</sup> Hong Kong Sustainable Campus Consortium : Annual Report 2016–2017. 16 p. URL:

[https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEAfbnhinO6v2JQOyn4\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEAfbnhinO6v2JQOyn4_/view).

<sup>58</sup> Вельми цікавий матеріал з цієї тематики, який, на жаль, знаходиться поза межами нашого кола інтересів: Luo J. M., Ngok L., Qiu H. Education for Sustainable Development in Hong Kong : A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools // Public Administration and Policy. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 48–61.

яскраво представлені на гонконгських теренах. У даному плані слід послатися перш за все на такий цікавий і змістовний документ, як пропозиція щодо реформування освіти Гонконгу на XXI століття (sic: навіщо обмежуватися 2030 чи 2035 роком, коли можна мислити глобально?..), 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»<sup>59</sup>. Стратегічній наголос був зроблений на переході від «освіти, орієнтованої на викладача» до «освіти, орієнтованої на студента» (student-focused), аж до ідей щодо вже знайомого нам (але тим не менш вкрай актуального) 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 громад. Вірний баланс між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі має «окрім того, щоби допомогти студентам оволодіти необхідними знаннями та вміннями для конкретних професій / дисциплін, надає відомість про інші області навчання та допомагає їм розвивати почуття доброчесності, позитивного ставлення, широкого кругозору та важливих загальних навичок»<sup>60</sup>. Не дивно, що при цьому підкреслюється також і необхідність моральнісної, емоційної, духовної освіти, зокрема, для формування «здорового світогляду», а також освіти, яка водночас орієнтована на продовження віковічних традицій китайської культури – та є космополітично багатоманітною й відкритою міжнародному досвіду (що добре корелює з подвійним статусом Гонконгу).

---

<sup>59</sup> Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21<sup>st</sup> century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. 185 p. URL: [https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications\\_and\\_related\\_documents/education\\_reform/Edu-reform-eng.pdf](https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications_and_related_documents/education_reform/Edu-reform-eng.pdf).

<sup>60</sup> Ibid.

## Сінгапур

Багато в чому подібним до гонконгського виявляється досвід іншого «азіатського тигру» – Сінгапуру. Бідна острівна країна, колишня багаторічна британська колонія стрімко розвивалася після отримання незалежності – хоча й під керівництвом вельми авторитарного, а не демократичного уряду (і без подальшого об'єднання з могутньою соціалістичною державою). Не зважаючи на деякі відмінності суспільного ладу, основні орієнтири реформування освітніх систем Сінгапуру і Гонконгу, як можна побачити з порівняння стратегій вищої освіти цих двох міст-країн, здійсненого М. Lee<sup>61</sup>, з 1990-х в цілому збігаються: забезпечення якості, управлінська ефективність, ринкова значимість та громадська підзвітність. «Виникнення більш утилітарної, прагматичної та ринково орієнтованої перспективи для закладів державної служби, включаючи заклади вищої освіти, забезпечило домінування корпоративного управління, економічного раціоналізму та академічного капіталізму в розвитку вищої освіти у двох містах-державих, як і в інших країнах, що є розвиненими або такими, що розвиваються. У процесі реформи відбулися серйозні зміни у відносинах між урядами та університетами, включаючи питання фінансів, забезпечення та регулювання»<sup>62</sup>.

З одного боку, орієнтація на ринкову економіку принесла Сінгапуру значні плоди: природнича, особливо математична освіта цієї країни вважається чи не найкращою у світі. З іншого боку, такий результат досягнений за рахунок відставання зокрема гуманітаристики та інтегральної освіти в цілому: за відгуками критиків, які почали лунати вже у перших роках XXI століття, успіхи обумовлені переважанням зубріння, «грітного навчання», – і на порядку денному для сінгапурської освіти постає необхідність переходу до виховання творчого, критичного мислення – та до «цілісної освіти» (holistic learning – те, що ми скоріше звикли йменувати всебічним розвитком людської особистості)<sup>63</sup>.

У Сінгапурі сьогодні працює лише шість закладів освіти університетського рівню, причому тільки два з них були засновані до 2000 року. Втім, основні особливості локальної освіти відомі як раз здавна: окрім уже згадуваної прагматичної орієнтації та економічного раціоналізму, слід відмітити дві риси, що відповідають особистісним і гуманістичним інтенціям. Це, по-перше, меритократичний підхід в освіті, за якого велика увага приділяється особистій успішності студента, а по-друге – вдало реалізована інтернаціоналізація, зокрема в лінгвістичному аспекті. Завдяки етнічній різноманітності населення країни освіта в ній ще з 1966 року є принципово двомовною, і, незважаючи на наявність трьох офіційних місцевих мов – китайської, малайської та тамільської, – навчання в університетах ведеться майже винятково англійською<sup>64</sup>.

Що до стійкого розвитку, то, як і в майже всіх інших розвинених країнах, його настановам, і зокрема інвайронменталістській складовій, у Сінгапурі приділяється значна увага з боку урядових організацій. За визнанням голови держави прем'єр-міністра Lee Hsien Loong (Лі Сян Луна, старшого сина Лі Кван Ю), стійкий розвиток виступає інтегральною частиною історії Сінгапуру, і вже 2018 року Міністерством іноземних справ країни був оприлюднений звіт щодо ступені реалізації всіх сімнадцяти цілей Програми ООН<sup>65</sup>. Власне освіті, тобто меті номер 4, приділено у цьому документі лише три сторінки з 84-х: підкреслюється, що філософія освіти Сінгапуру базується на вірі в людей як найголовніше багатство країни, а базою для реалізації такої мети, як забезпечення для всіх громадян якісної інклюзивної освіти протягом усього життя, виступає «широка та холістична освіта, двомовність, добре підготовлені викладачі та інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій для сприяння навчанню»<sup>66</sup>. Виховання власне тих якостей, які уможливили би стійкий розвиток людства, забезпечується особливою програмою Character and Citizenship Education («Особистісної та громадянської освіти»), мета якої полягає у формуванні у студентів особистісних цінностей, завдяки яким вони могли би виступати відповідальними громадянами своєї спільноти, – шляхом акцентування при навчанні таких моментів, як взаємозв'язок цінностей, соціальних та емоційних компетентностей,

<sup>61</sup> Lee M. H. A Tale of Two Cities: Comparing Higher Education Policies and Reforms in Hong Kong and Singapore // Australian Journal of Education. 2002. Vol. 46, No. 3. P. 255–286.

<sup>62</sup> Ibid.

<sup>63</sup> Lim R. Singapore wants creativity, not cramming // BBC News. 2012, 23<sup>rd</sup> of May. URL: <https://www.bbc.com/news/business-17891211>.

<sup>64</sup> На відмінність від початкової та середньої шкіл. Загалом, саме двомовність багаторічний незмінний лідер Сінгапуру Лі Кван Ю вважав одним із факторів «економічного дива» та засадничим елементом системи освіти країн: The Lee Kuan Yew Fund for Bilingualism. URL: <http://www.bilingualism.sg/about-the-fund/about-the-fund>.

<sup>65</sup> Towards a Sustainable and Resilient Singapore : Singapore's Voluntary National Review Report to the 2018 UN High-Level Political Forum on Sustainable Development. Singapore : Ministry of Foreign Affairs, 2018. 84 p. URL:

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439SingaporeVoluntaryNationalReviewReport\\_v2.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439SingaporeVoluntaryNationalReviewReport_v2.pdf).

<sup>66</sup> Ibid. P. 12.

громадянської грамотності, глобальної обізнаності та крос-культурних навичок, які є критичними для побудови характеру особистості.

Більш практично орієнтована діяльність ЗВО стосується навіть не «стійких кампусів», як у Гонконзі, а дещо більш глобальних питань. Зокрема, при National University of Singapore працює Centre for Sustainable Asian Cities («Центр стійких азійських міст»)<sup>67</sup>, який займається дослідженнями в галузі інвайронментальної урбаністики – від промислової екології та моделювання транспортних мереж для регіонів з високою щільністю населення до вивчення впливу мінливості кліматичних умов на споживання енергії та вдосконалення навколишнього середовища для забезпечення якісного життя осіб похилого віку. Прикладом такої діяльності може слугувати відкрита на початку 2019 року будівля четвертого корпусу Школи дизайну та навколишнього середовища (в межах якої функціонує й описуваний центр): споруда розташована посеред саду, втілює в собі принцип «нульового» споживання енергії та виступає в якості прототипу «стійкого дизайну»<sup>68</sup>.

Ще більш цікавий для нашого аналізу приклад практик освіти для стійкого розвитку становить перший у Південно-Східній Азії навчальний курс «Стійкості» (Sustainability), запроваджений 2019 року у Singapore Management University в якості другої спеціальності (second major) для студентів, що планують отримати диплом бакалавра бізнес-менеджменту. Варто поглянути на програму такого навчання. Студент, який поступає у 2019/2020 навчальному році, має обрати, по-перше, 12 загально-університетських курсів: два курси з напрямку «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 має увійти одинадцять бізнес-курсів, спільних для всіх спеціальностей даної галузі знань («Фінанси», «Маркетинг», «Аналіз рішень» тощо); лише шість курсів відповідають 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 студента<sup>69</sup>. Навчання за новітньою спеціальністю розраховано на 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).

Щоправда, подальший аналіз освітніх практик Південно-Східної Азії змушує поставити під сумнів заявлений піонерський статус сінгапурських університетів у даному напрямі, оскільки, наприклад, університети *Південної Кореї* також пропонують отримати схожу спеціальність – тільки магістерського, а не бакалаврського рівня.

---

<sup>67</sup> URL: <http://www.sde.nus.edu.sg/csac/>.

<sup>68</sup> Griffiths A. National University of Singapore's SDE4 building is a prototype of sustainable design // DeZeen. 2019, March 1<sup>st</sup>. URL: <https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/>.

<sup>69</sup> The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. URL: <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum>. Див. також: Xuan G. S. Singapore business school launches Southeast Asia's first sustainability major. URL: <https://www.eco-business.com/news/singapore-business-school-launches-southeast-asias-first-sustainability-major/>.

## Південна Корея

Зокрема, University of Seoul розробив навчальну програму для державних службовців із країн, що розвиваються, за спеціальністю Sustainable Urban Development («Стійкий розвиток міст»)<sup>70</sup>. Не менше відношення до проблематики, що нами розглядається, має і навчальна програма 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»)<sup>71</sup>. На тлі вже неодноразово згадуваного популярного руху за вдосконалення безпосереднього навколишнього середовища університетських будівель виявляється цілком послідовним, що кілька десятків південнокорейських закладів вищої освіти також беруть активну участь у мережі Корейської асоціації «зелених кампусів», чия діяльність спрямована на вдосконалення навколишнього середовища для навчання у річці настанов стійкого розвитку<sup>72</sup>.

Загалом, історія реформування вищої освіти Південної Кореї нагадує таку в інших, уже розглянутих «азіатських тигрів», з тими лише відмінностями, що витікають з відсутності британської колонізації та відносно більш демократичного шляху розвитку. Не зважаючи на цей останній момент, за висновками аналітиків, основним недоліком південнокорейської системи вищої освіти на початок тисячоліття виступала надмірна регуляція та відсутність автономії як державних, так і приватних HEIs, до лав яких поступає близько 70% випускників середніх шкіл країни. Проте, подібна масовість, а також і прагматична «орієнтація на результат» призводила та призводить до захоплення репетиторством і завчанням на противагу творчості та критичному мисленню.

Відповідно, реформування потребувало перетворення системи вищої освіти на більш гнучкий і автономний інститут. За свідченням південнокорейського дослідника K. Yoon, основні стратегії розвитку вищої освіти країни відповідали таким напрямам, як трансформація освітніх акцентів<sup>73</sup>:

- 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 сектанства до індивідуальної здатності, та
- від кількісного зростання до якісного вдосконалення.

З одного боку, подолання традицій, що склалися протягом десятиліть, є справою тривалою і нелегкою, і ще в 2018 році скептики мали можливість стверджувати, що, всупереч численним спробам реформування вищої освіти, зубріння все ще переважає в університетах Південної Кореї над аналітичними навичками, творчістю та здатністю до обговорення, які є вирішальними для забезпечення цілей стійкого розвитку, – зокрема, внаслідок застарілої структури вступних іспитів для абітурієнтів, які не мають змоги бути оціненими саме за такими якостями<sup>74</sup>. З іншого боку, національні традиції можна й використати як перевагу для стрімкого розвитку в умовах світу, в якому стандартизація поступається місцем не просто множинності, але єдності в багатоманітності. Як зазначив уже у квітні 2019 року Lee Sung-Chull (Лі Сан Чхоль), віце-президент Hanyang University<sup>75</sup>, одного з провідних приватних закладів вищої освіти країни, значне поцінування освіти у корейському суспільстві базується на впливі конфуціанства, яке робить акцент на самодисципліні та самореалізації, і це становило вирішальний фактор «Дива на річці Ханган», коли після руйнації Кореї під час війни 1950–53 рр. південна половина півострову продемонструвала стрімкий

<sup>70</sup> Major in Sustainable Urban Development : Curriculum / University of Seoul, International School of Urban Sciences, Department of Sustainable Urban Development. URL: [http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2\\_2.do](http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2_2.do).

<sup>71</sup> Korea Advanced Institute of Science and Technology : Graduate School of Green Growth. URL: [https://www.business.kaist.edu/html/gsgg\\_en/sub01/sub01\\_0101.html](https://www.business.kaist.edu/html/gsgg_en/sub01/sub01_0101.html).

<sup>72</sup> Park T.Y. ESD of Korean Universities / A paper presented at the International Symposium on Sustainability in Higher Education: Learning from Experiences in Asia and the World. Tokyo, Rikkyo University. December 2008. Див. URL: <https://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/eng/event/report/20081214.html>.

<sup>73</sup> 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.

<sup>74</sup> Kalinowski Th., Rhyu S., Croissant A. South Korea Report : Sustainable Governance Indicators 2018. BertelsmannStiftung, 2018. P. 11. URL: [www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018\\_South\\_Korea.pdf](http://www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018_South_Korea.pdf).

<sup>75</sup> Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1<sup>st</sup>. URL: <https://qsownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.

економічний розвиток за відсутності природних ресурсів, перетворившись з однієї з найбільш бідних на одну з найбагатших країн світу за рахунок знання як єдиного наявного ресурсу та освіти як засобу його втілення. Корейські університети 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 із таких закладів, університети мають сприяти реалізації цілей програми ООН щодо стійкого розвитку через здійснення соціальних інновацій – не просто завдяки власне освітньої діяльності, а через активізацію рухів за розв'язання соціальних проблем: навколишнього середовища енергії, безпеки, похилого віку та охорони здоров'я. Такі рухи, стверджує Lee Sung-Chull, становлять собою 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 наводиться Корпус волонтерів, вперше заснований саме в Hanyang University ще 1994 року, під егідою якої 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.

## Малайзія

Малайзія зазвичай не включається до числа провідних країн Південно-Східної Азії та «тигрів» цього регіону; як в аспекті наявності низки невирішених екологічних проблем (вирубки віковичного тропічного лісу на Суматрі та Калімантані, що тривають, разом із прогресуючим знищенням великої кількості ендемічних тварин і рослин), так і соціальна напруженість не дозволяють говорити про успішні кроки даної держави на шляху до стійкого розвитку. Так, лише 2002 року була скасована система расових квот при відборі абітурієнтів до ЗВО – на користь більш меритократичного підходу; в той же час, зокрема, малайський дослідник М. В. Musa (Мухаммад Бакрі Муса) наводить приклади осудження вчених з боку державних посадовців за критику урядової системи освіти чи за публікацію досліджень на тему кризового стану навколишнього середовища у країні<sup>76</sup>. Проте, деякі практики окремих місцевих HEIs і за таких не дуже сприятливих умов можуть виступати цікавим предметом для аналізу – і для наслідування українськими закладами вищої освіти.

Власне, мова йде про Universiti Sains Malaysia (Малайзійський науковий університет)<sup>77</sup>, один із старіших і популярніших у країні, головний кампус якого розташований на острові Пінанг і який ще 2006 року відзначив при визначенні своєї місії сильну прихильність цілям стійкого розвитку, включаючи подолання бідності та вдосконалення навколишнього середовища. Ця остання настанова ще раніше, у 2001–2002 році, була концептуалізована у вигляді формули «Університет у саду»<sup>78</sup>. Концепція ця покликана відобразити тісну 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 у переважно 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 майбутнє<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> Musa, M. B. *Towards a Competitive Malaysia: Development Challenges in the Twenty-First Century*. Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre, 2007. P. 143.

<sup>77</sup> URL: <https://www.usm.my/>.

<sup>78</sup> *The University in a Garden*. Pulau Pinang : Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.

<sup>79</sup> Ibid. 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.



### *Тайвань (Китайська Республіка)*

Що стосується *Тайваню*, четвертого з «азіатських тигрів», то при всій його ідеологічній протилежності КНР як освітні традиції, так і шлях реформування вищої освіти був дуже подібний до китайського: тоталітарний гомінданівський режим панував на острові до 1987 року, коли почались радикальні зміни в напрямі демократизації та децентралізації вищої освіти («цзяоюй сунбан», дерегуляція освіти) паралельно з демократизацією суспільства. Роль держави у вищій освіті змінилася від тотально контролюючої до наглядової, – наприклад, науково-педагогічні працівники можуть обирати керівництво власних закладів, але затверджує їх все одно уряд; трансформації очікувано призвели до стрімкого кількісного зростання, але й до масофікації та маркетизації. Зокрема, починаючи з 2008 року до ЗВО вступає 95% відсотків випускників шкіл, що характеризується дослідниками як кризовий фактор<sup>80</sup>.

Стосовно стратегій розвитку тайванської вищої освіти у XXI столітті можна навести вислів колишнього міністру освіти країни Lin Ching-chiang (Лінь Чін Чяна), котрий визначив вісім стратегій для побудови «суспільства з навчанням протягом усього життя»<sup>81</sup>:

- розробка плюралістичного та гнучкого способу навчання;
- подальше поширення молодших старших шкіл та вищої школи;
- оновлення навчальних програм та навчальних матеріалів та посилення інформаційних технологій;
- раціоналізація розподілу освітніх ресурсів та заохочення до розвитку приватної освіти;
- створення освіти для дорослих та сприяння навчанню протягом усього життя;
- налагодження навчання на основі компетентностей, попереднього працевлаштування та навчання на робочому місці та навчання другої кваліфікації, а також більш правильне навчання у бізнес-галузях;
- удосконалення інформаційних служб зайнятості та сприяння створенню системи сертифікації навиків як іноземними, так і вітчизняними органами;
- сприяння розвитку культури спільноти.

Серед практик утілення настанов стійкого розвитку, які здійснюються окремими тайванськими закладами вищої освіти, окрім вже відомих нам за іншими прикладами рухів «зеленого кампусу» та магістерських програм, – зокрема, National Central University розробив програму International Environmental Sustainable Development («Міжнародного інвайронментального стійкого розвитку»)<sup>82</sup> для спеціалістів з інженерних наук, які займаються енергетичними технологіями, енергетичною політикою та управлінням інженерними системами споживання води та інших ресурсів, – слід привести розроблену колежем менеджменту National Taiwan University літню програму «Інновація, підприємництво та стійкість»<sup>83</sup>. Розрахована на зарубіжних студентів, програма викладається англійською мовою та триває чотири тижні, протягом яких відвідувачі не лише займаються в аудиторіях, але відвідують культурні заходи та мандрують островом, вивчаючи досвід як промислового Тайбея, що вважається досить розвиненим в екологічному плані, так і сільської місцевості.

---

<sup>80</sup> Hsueh Ch.-M. Higher Education Crisis in Taiwan / The World View. 2018, August 5<sup>th</sup>. URL: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/higher-education-crisis-taiwan>.

<sup>81</sup> Цит. за: Mok, K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. P. 155.

<sup>82</sup> URL: [https://www.masterstudies.com/Master-Program-of-International-Environmental-Sustainable-Development-\(IESD\)/Taiwan/National-Central-University/](https://www.masterstudies.com/Master-Program-of-International-Environmental-Sustainable-Development-(IESD)/Taiwan/National-Central-University/).

<sup>83</sup> Innovation, Entrepreneurship & Sustainability Summer Program. URL: [http://www.management.ntu.edu.tw/en/ia/short\\_term/summer\\_program/overview](http://www.management.ntu.edu.tw/en/ia/short_term/summer_program/overview).

## Індія

Мабуть, аналіз практик вищої освіти для стійкого розвитку, що демонструють країни Південно-Східної Азії та окремі заклади освіти на цих теренах, буде неповний без звернення до досвіду *Індії*, яка зазвичай розглядається як окрема цивілізація на окремому субконтиненті, що має не менш давні культурні традиції, ніж Китай, та займає друге місце у світі за чисельністю населення, значна доля – майже третина! – якого, на жаль, продовжує залишатися поза рівнем бідності. Як можна здогадатися, саме ця остання обставина не дозволяє однозначно стверджувати про успішну діяльність індійської вищої освіти у напрямі реалізації цілей стійкого розвитку.

З одного боку, ця велика та потужна країна також вдало розвиває свою систему вищої освіти: якщо на момент отримання незалежності у 1950 році в Індії було лише 20 університетів і 500 коледжів, у яких навчалося 100 тис. студентів, то за даними на 2019 рік уже функціонує 903 університети, більше 10 тис. професійних училищ та 42 тис. коледжів – і 36,6 млн. студентів, що робить індійську вищу освіту третьою у світі за чисельністю<sup>84</sup>. З іншого боку, навіть у суто кількісному відношенні такі показники поки що далекі від ідеальних, оскільки лише 10% населення країни мають вищу освіту, при чому серед відсталих каст – лише 6–7%, не зважаючи на постійне поширення квот. З якістю також не все гаразд, як і з рівномірністю розташування закладів вищої освіти на території країни: за свідченням дослідника A. Dansana (Ашока Дансани) р University of Delhi), який присвятив свою докторську дисертацію «Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities»<sup>85</sup> аналізу викликів і можливостей, що їх привносять до стратегій вищої освіти цілі та настанови стійкого розвитку в контексті освітнього та інвайронментального розвитку сільської місцевості Індії, внаслідок відсутності доступу до вищої освіти в таких місцевостях лише 8% релевантної вікової групи населення, від 18 до 23 років, має можливість поступати до ЗВО; провінційні автономні коледжі також відчувають гостру нестачу кадрів: рівень забезпеченості деяких з них викладацьким складом становить від 0% до 50% санкціонованого числа професорів<sup>86</sup>.

Дисбаланс індійської вищої освіти має свій прояв не лише у територіальному, але й у галузевому відношенні: переважають технічні спеціальності, дещо в меншій ступені – природничі, тоді як соціальні та гуманітарні спеціальності розвинені набагато слабше. Не дивно тому, що, як показують аналітичні дослідження індійських авторів, тематика стійкого розвитку практично не представлена у вищій освіті країни: лише зусиллями окремих професорів, які усвідомлюють значимість HEIs для підготовки нового покоління фахівців, здатних жити і діяти за нових цивілізаційних умов, здійснюються спроби ознайомлення студентів із перспективами та ідеями стійкого розвитку, відсутніми у навчальних планах і програмах курсів, – зокрема, подібні зусилля були продемонстровані викладацьким складом кафедри гуманітарних наук Делійського технічного університету по відношенню до студентів інженерних спеціальностей<sup>87</sup>.

Подібний дисбаланс можна пояснити орієнтацією на стратегії освіти, характерні для доби Модерну з її лінійністю, масофікацією, сцієнтизмом і, врешті-решт, споживацтвом: «В даний час у нас спостерігається ліберальний підхід до фінансування вищої освіти, починаючи від корпоративного домінування у межах держав і іноземних столиць, що часто порушує крихкий баланс фінансування вищої освіти в країні. Відволікання людських ресурсів потрапило до стоку виробництва грошей будь-якою ціною, в будь-якому місці та не зважаючи на наслідки»<sup>88</sup>. Подібні практики, як можна довести, скоріше протилежні тим, які відповідають настановам стійкого розвитку – зокрема, вихованню соціально, економічно та політично продуктивного та відповідального громадянина, що є однією з найважливіших цілей вищої освіти, за висновком A. Dansana: в результаті виявляється принципова розбіжність між ідеологічно встановленими цілями та освітньою практикою. Навчальний досвід не відповідає належному, тобто, потребам і прагненням

---

<sup>84</sup> Tandon R., Pandey P. Disciplines, Professions and the Sustainable Development Goals (SDGs): Challenges in Higher Education in India // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses. Barcelona : The Global University Network for innovation, 2019. P. 48. URL: [http://www.guninetwork.org/files/guni\\_publication\\_-\\_implementing\\_the\\_2030\\_agenda\\_at\\_higher\\_education\\_institutions\\_challenges\\_and\\_responses.pdf](http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf).

<sup>85</sup> Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi : Regal Publications, 2013. XIV, 186 p.

<sup>86</sup> Ibid. P. 101–104.

<sup>87</sup> Tandon R., Pandey P. Op. cit. P. 51.

<sup>88</sup> Dansana, A. Op cit. P. 124. Див. також інші праці автора (зокрема: Dansana, A. Understanding of Higher Education in Transitional Society: A Case Study of Rural Odisha, India // European Academic Research. July, 2013. Vol. 1, No. 4. P. 351–366), з яких слідує, що і провінційне населення країни, переважно його найбідніші верстви, сприймають вищу освіту суто як засіб влаштуватися на високооплачувану урядову посаду.

як окремого студента, так і всього місцевого населення: в існуючих HEIs бракує інноваційних освітніх практик і досвіду, внаслідок чого випускники отримують обмежені можливості, що призводить до марнотрат людських ресурсів, до падіння виробництва на мікрорівні та до зростаючої вразливості стійкості<sup>89</sup>.

Проте, не будемо завершувати даний огляд на такій песимістичній ноті, адже й негативні практики теж можуть слугувати, нехай і свого роду «антивзірцем», при формуванні стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства в Україні, – тим більше, що багато проблем, з якими зустрічаються при здійсненні аналогічного завдання країни, що розвиваються, можуть бути актуальними також і на наших теренах. Спробуємо тому коротко підсумувати розглянуті практики Південно-Східної Азії.

---

<sup>89</sup> Ibid. P. 139–140.

## Висновки

Стійкий розвиток суспільства як орієнтир для людської цивілізації при всій своїй суперечливості – зокрема, пов'язаної з намаганням, іноді дещо механічним, поєднати в одній концептуалізації вектори соціальний, економічний та інвайронменталістський, – виступає одним із найбільш перспективним елементів стратегії розвитку людської цивілізації у XXI столітті, в якості відносно реалістичної відповіді на існуючі глобальні виклики та як засіб банального збереження самої цієї цивілізації. Вища освіта є при цьому ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях, які розділяють і яким слідує майбутні фахівці – як у своїй професійній діяльності, так і в буденному житті.

В якості аналітичного матеріалу до концепції вищої освіти для стійкого розвитку суспільства були використані приклади та спроби визначення та реалізації стратегій такої освіти у країнах Південно-Східної Азії. Країни з різними політичними системами, від авторитарної до соціалістичної та демократичної, демонструють у цілому значні результати у соціальному, економічному, а подекуди й екологічному розвитку; парадоксальним чином найбільші успіхи наприкінці XX століття продемонстрували «азіатські тигри» – Гонконг, Сінгапур, Південна Корея та Тайвань, що за умов відсутності корисних копалин і природних ресурсів були буквально вимушені розбудовувати «економіку знань» за рахунок розвитку вищої освіти. Акценти на масофікацію та професіоналізацію, загалом на інженерно-технічні спеціальності, які були при цьому зроблені, призводять до деяких утруднень у XXI столітті, коли настанови стійкого розвитку зокрема та життя в умовах складного й непередбачуваного світу в цілому вимагають революційного переходу до освіти, орієнтованої на студента, до встановлення вірного балансу між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі.

Зміна освітньої парадигми від завчання та зубріння готового знання до критичного мислення 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 ставлення до навколишнього світу.

З огляду на дещо абстрактний характер такої постановки питання корисно було б урахувати програми деяких країн Південно-Східної Азії (зокрема Китаю та Гонконгу), висунуті на національному рівні в якості формулювань стратегій розвитку вищої освіти XXI століття, – в якості прикладів при складанні подібної програми розвитку вищої освіти України до 2030 року і далі. Зокрема, перспективними виявляються такі напрями, як-от: «централізована децентралізація»; інтернаціоналізація освіти в сенсі білінгвістичного та полілінгвістичного навчання; індивідуалізація навчальних планів із реальним, а не формальним урахуванням особистих якостей, здібностей, інтересів студентів, тощо. Корисним можуть виступити і практики деяких окремих університетів Сінгапуру, Малайзії, Південної Кореї та інших розглянутих країн, – зокрема, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності ЗВО новий вимір у вигляді соціальної інновації. Більш деталізовані рекомендації українським університетам будуть становити подальший напрям роботи з означеної дослідницької тематики.

## 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. Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher education's key role in sustainable development. – URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986>.
3. China has world's second-largest number of top universities // China Plus. 2018, August 16<sup>th</sup>. – URL: [http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content\\_58887220.htm](http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content_58887220.htm).
4. China makes great leaps in education over 70 years // Ministry of Education, The People's Republic of China. – URL: [http://en.moe.gov.cn/news/media\\_highlights/201909/t20190910\\_398495.html](http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/201909/t20190910_398495.html).
5. Cortese A. D. Educational for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992, No. 26(6). P. 1108–1114.
6. Dansana A. Understanding of Higher Education in Transitional Society: A Case Study of Rural Odisha, India // European Academic Research. July, 2013. Vol. 1, No. 4. P. 351–366.
7. Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi : Regal Publications, 2013. xiv, 186 p.
8. DeFrancia K. Sustainability Measurement in China: Fostering a Race to the Top. 2018, January 23<sup>rd</sup>. – URL: <https://blogs.ei.columbia.edu/2018/01/23/sustainability-measurement-china-fostering-race-top/>.
9. Ding X. Policy Metamorphosis in China: A Case Study of "Minban" Education in Shanghai // The China Quarterly. September 2008, No. 195. P. 656–674.
10. Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York : Oxford University Press, 2006. xx, 244 p.
11. Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London and New York : Routledge, 2007. xiv, 194 p.
12. Griffiths A. National University of Singapore's SDE4 building is a prototype of sustainable design // DeZeen. 2019, March 1<sup>st</sup>. – URL: <https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/>.
13. 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.
14. Hong Kong Sustainable Campus Consortium : Annual Report 2016–2017. 16 p. – URL: [https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEZAFbhnninO6v2JQOyn4\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEZAFbhnninO6v2JQOyn4_/view).
15. Hsueh Ch.-M. Higher Education Crisis in Taiwan // The World View. 2018, August 5<sup>th</sup>. – URL: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/higher-education-crisis-taiwan>.
16. Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.
17. Kalam A.P.J., Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi : Penguin, 2001. 320 p.
18. Kalinowski Th., Rhyu S., Croissant A. South Korea Report : Sustainable Governance Indicators 2018. BertelsmannStiftung, 2018. 49 p. – URL: [www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018\\_South\\_Korea.pdf](http://www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018_South_Korea.pdf).
19. Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21<sup>st</sup> century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. 185 p. – URL: [https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications\\_and\\_related\\_documents/education\\_reform/Edu-reform-eng.pdf](https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications_and_related_documents/education_reform/Edu-reform-eng.pdf).
20. Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1<sup>st</sup>. – URL: <https://qswownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.
21. Lee M. H. A Tale of Two Cities: Comparing Higher Education Policies and Reforms in Hong Kong and Singapore // Australian Journal of Education. 2002. Vol. 46, No. 3. P. 255–286.
22. Lim R. Singapore wants creativity, not cramming // BBC News. 2012, 23<sup>rd</sup> of May. – URL: <https://www.bbc.com/news/business-17891211>.
23. Lin J. China: Private Trends // International Higher Education. 2004, No. 36. P. 17–18.
24. Luo J. M., Ngok L., Qiu H. Education for Sustainable Development in Hong Kong : A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools // Public Administration and Policy. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 48–61.

25. Major in Sustainable Urban Development : Curriculum / University of Seoul, International School of Urban Sciences, Department of Sustainable Urban Development. – URL: [http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2\\_2.do](http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2_2.do).
26. Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education. – URL: <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education>, ta ih.
27. 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.
28. Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. xiv, 258 p.
29. Mu R. et al. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/df5d/06560b2e83183e1b7eda3f62b50820ca40ff.pdf>. P. 485–486.
30. Musa M. B. Towards a Competitive Malaysia: Development Challenges in the Twenty-First Century. Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre, 2007. 476 p.
31. Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // Obras Completas. Madrid : Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 143–242.
32. Outsourcing to China : Watch out, India // Economist. 2006, May 4<sup>th</sup>. – URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3\\_AcgoJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3_AcgoJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0).
33. Park T.Y. ESD of Korean Universities / A paper presented at the International Symposium on Sustainability in Higher Education: Learning from Experiences in Asia and the World. Tokyo, Rikkyo University. December 2008. – URL: <https://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/eng/event/report/20081214.html>.
34. 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.
35. Ryan A., Tilbury D., Corcoran P. B., Abe O., Nomura K. Sustainability in Higher Education in the Asia-Pacific: Developments, Challenges, and Prospects // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2010. Vol. 11, No. 2. P. 106–119.
36. 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.
37. Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol 2, No. 2. P. 61–65.
38. Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke : Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.
39. Shuo Z. 2 plans detail China's goals for education // China Daily. 2019, February 25<sup>th</sup>. – URL: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201902/25/WS5c7342b2a3106c65c34eb206.html>.
40. Tandon R., Pandey P. Disciplines, Professions and the Sustainable Development Goals (SDGs): Challenges in Higher Education in India // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses. Barcelona : The Global University Network for innovation, 2019. P. 47–53. – URL: [http://www.guninetwork.org/files/guni\\_publication\\_-\\_implementing\\_the\\_2030\\_agenda\\_at\\_higher\\_education\\_institutions\\_challenges\\_and\\_responses.pdf](http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf).
41. The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. – URL: <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum>.
42. The Hong Kong Declaration / Hong Kong Sustainable Campus Consortium. – URL: <http://www.hksc.edu.hk/hong-kong-declaration>.
43. The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future. – 4 September 2002. 4 p. – URL: <http://people.plan.aau.dk/~lund/Study/SEE8/Johannesburg.pdf>.
44. The University in a Garden. Pulau Pinang : Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.
45. Towards a Sustainable and Resilient Singapore : Singapore's Voluntary National Review Report to the 2018 UN High-Level Political Forum on Sustainable Development. Singapore : Ministry of Foreign Affairs, 2018. 84 p.

[https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439Singapores\\_Voluntary\\_National\\_Review\\_Report\\_v2.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439Singapores_Voluntary_National_Review_Report_v2.pdf).

46. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 35 p. – URL: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).

47. 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.

48. Xuan G. S. Singapore business school launches Southeast Asia's first sustainability major. – URL: <https://www.eco-business.com/news/singapore-business-school-launches-southeast-asias-first-sustainability-major/>.

49. 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.

50. Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015, № 2. С. 153–181.

51. 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.

52. 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.

53. Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012, №1–2. С. 211–222.

54. Свирский, Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М. : Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

55. 《中国教育现代化2035》. – URL: [http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content\\_5367987.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm).

56. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》. – URL: [http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c\\_1124154392.htm](http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c_1124154392.htm).

Розділ VI. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації  
для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД

Оксана Шипко,  
науковий співробітник  
відділу інтернаціоналізації вищої освіти  
Інституту вищої освіти НАПН України  
<https://orcid.org/0000-0002-3419-0987>

**Анотація.** У розділі розглянуто національні стратегії та досвід університетів таких країн, як Білорусь, Казахстан та Росія у реалізації четвертої глобальної цілі стійкого розвитку – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Аналіз базується на досвіді тих країн СНД, університети яких увійшли до всесвітнього рейтингу університетів «Times Higher Education 2020».



## Актуальність

Світова система освіти постійно перебуває у пошуку нових стратегій та моделей освіти, які б задовольняли потреби нинішніх і майбутніх поколінь. Одна з найбільш перспективних на сьогодні моделей світової освіти пов'язана зі стратегією стійкого розвитку. З прийняттям у 2015 році Генеральною Асамблеєю ООН Резолюції «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»<sup>1</sup> («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. Ключовим інструментом у реалізації цілей стійкого розвитку (ЦСР) визнається освіта, яка має сприяти досягненню кожної з інших цілей стійкого розвитку і яку виділено в окрему ціль – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Тобто перехід до стійкого розвитку залежить від становлення освіти для стійкого розвитку, а це означає, що насамперед освіта має змінити свій зміст і форму, щоб виконати свою місію із забезпечення стійкого розвитку суспільства.

Згідно з Дорожньою картою здійснення Глобальної програми дій щодо освіти в інтересах стійкого розвитку<sup>2</sup>, необхідно активізувати діяльність на всіх рівнях і у всіх галузях освіти і навчання в інтересах прискорення прогресу в досягненні стійкого розвитку кожної країни: «Стойкого 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»<sup>3</sup>.

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. Цьому, безперечно, буде сприяти ефективна комунікація з питань стійкого розвитку.

Для аналізу досвіду реалізації четвертої, освітньої, цілі відібрано ті країни СНД, університети яких увійшли до найбільшого і найрізноманітнішого всесвітнього рейтингу університетів Times Higher Education 2020<sup>4</sup> – ранжуванням у ньому охоплено майже 1400 університетів у 92 країнах. Так, із числа країн СНД до щорічного рейтингу ввійшли університети Білорусі (1), Казахстану (2), Росії (39). Серед університетів цих країн найвищу позицію – 189 місце у рейтингу – посів Московський державний університет імені М.В. Ломоносова. Білоруський державний університет, Казахський національний університет імені аль-Фарабі у рейтингу займають позицію 1001+.

<sup>1</sup> Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)

<sup>2</sup> ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus)

<sup>3</sup> Образование в интересах устойчивого развития. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>

<sup>4</sup> Times Higher Education World University Rankings. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort\\_by/name/sort\\_order/desc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats)

## Досвід Білорусі

Білорусь у напрямку реалізації Порядку денного – 2030 зробила низку важливих кроків на національному рівні. Насамперед, у 2015 році Урядом затверджено Національну стратегію соціально-економічного розвитку, що визначає основні орієнтири, яких планується досягти до 2030 року. Президентом Білорусі для забезпечення чіткого механізму і загальної координації діяльності задля досягнення Білоруссю цілей стійкого розвитку призначено Національного координатора з досягнення ЦСР<sup>5</sup>. За керівництвом Національного координатора створено Раду зі стійкого розвитку. Як зазначено у Національній доповіді Республіки Білорусь про здійснення Порядку денного в галузі стійкого розвитку на період до 2030 року, «діяльність ради, сформованої на рівні керівництва 30 профільних органів державного управління і регіонів, дозволить закріпити відповідальність за виконання цілей стійкого розвитку за конкретними урядовими агентствами, створить платформу для міжсекторального обміну та обговорення прогресу виконання цілей стійкого розвитку, дозволить ефективно вирішувати завдання вертикальної і горизонтальної координації»<sup>6</sup>. Завданням Національного координатора є організація в рамках Ради розгляду різних аспектів виконання цілей стійкого розвитку, про які він щорічно буде доповідати Президенту і Уряду про прогрес у виконанні цілей стійкого розвитку, а також вносити рекомендації щодо підвищення ефективності цієї роботи.

У 2017 році було зафіксовано стартові позиції Білорусі у досягненні кожної з цілей стійкого розвитку<sup>7</sup>. Зокрема, відносно освітньої цілі зазначено, що «Білорусь демонструє стабільно високі освітні досягнення. У країні досягнуто високих показників середньої тривалості навчання (11,5 року) і один з найвищих показників очікуваної тривалості навчання (15,7 року) серед 28 країн Центральної та Східної Європи і пострадянських країн. У Білорусі функціонують понад 8 тисяч закладів освіти, у яких навчаються та виховуються близько 2 млн дітей, учнів і студентів. Білорусь є лідером серед країн СНД за охопленням населення дошкільною освітою. У 2016 році охоплення закладами дошкільної освіти дітей у віці від 1 року до 5 років становив 75%, від 3 до 6 років – 93,9%. Охоплення дітей дошкільного віку підготовкою до школи складає 100%. Забезпеченість дітей місцями в закладах дошкільної освіти досягла 97,6%. У 2016 році частка учнів у закладах загальної середньої освіти до чисельності осіб 7-17 років склала 96%. У 2016/2017 навчальному році у закладах вищої освіти країни проходили навчання 313,2 тисяч студентів, з них 42% – за рахунок бюджетних коштів та 58% – на платній основі»<sup>8</sup>. Станом на кінець 2019 року в Білорусі функціонує 51 заклад вищої освіти (42 державних, 9 приватних); навчається 268,1 тисяч студентів (117,5 тисяч навчаються за рахунок бюджетних коштів, 150,6 тисяч – на платній основі); працює 20,3 тисяч викладачів<sup>9</sup>.

За результатами відкритих парламентських слухань щодо досягнення цілей стійкого розвитку, які відбулися у грудні 2017 року, зокрема, Міністерству освіти Республіки Білорусь рекомендовано<sup>10</sup>:

- доповнити цільові орієнтири, викладені в кодексі Республіки Білорусь про освіту, проблематикою формування компетентності учнів з питань стійкого розвитку;
- виділити інтеграцію ідей і принципів стійкого розвитку як одного з пріоритетних принципів державної політики в галузі освіти в Республіці Білорусь;
- здійснювати підготовку педагогічних кадрів з підвищення компетентності в питаннях стійкого розвитку в системі неперервної педагогічної освіти для всіх поколінь;
- організувати роботу з оновлення змісту освітніх стандартів, навчальних планів і програм покоління 3+ в закладах освіти всіх рівнів в контексті інтеграції ідей і цінностей стійкого розвитку, а також імплементації цілей стійкого розвитку;
- впроваджувати сучасні форми організації освітнього процесу, розвивати інклюзивну освіту, включаючи інтегроване навчання і виховання;

<sup>5</sup> Президент Республіки Беларусь: Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. URL: [http://president.gov.by/ru/news\\_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/](http://president.gov.by/ru/news_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/)

<sup>6</sup> Национальный доклад Республики Беларусь об осуществлении Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16357Belarus.pdf>

<sup>7</sup> Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: [http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG\\_start.pdf](http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf)

<sup>8</sup> Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: [http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG\\_start.pdf](http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf)

<sup>9</sup> Современное состояние и перспективы развития высшего образования в Беларуси. URL:

<https://www.belta.by/roundtable/view/sovremennoe-sostojanie-i-perspektivy-razvitija-vysshego-obrazovanija-v-belarusi-1208/>

<sup>10</sup> Приняты рекомендации по итогам открытых слушаний по ЦУР в Парламенте Беларуси. URL: <https://un.by/by/dokumenty/daklady/8-novosti-oon/novosti-oon-v-belarusi/3297-rekomendatsii-po-realizatsii-tsur-prinyaty-v-parlamente-belarusi>

- організувати масштабну просвітницьку роботу за участю засобів масової інформації для формування у населення розуміння суті стійкого розвитку, умінь діяти відповідно до цілей стійкого розвитку та співвідносити свої дії з їх наслідками;

- розробити програму науково-практичних досліджень з питань інклюзії ідей стійкого розвитку в освітній процес на всіх рівнях освіти з урахуванням вікових особливостей осіб, які навчаються на кожному віковому рівні.

Питання стійкого розвитку в Білорусі висвітлюється на національній цифровій платформі<sup>11</sup>, з якої можна здійснити перехід до показників досягнень Цілей стійкого розвитку Національного статистичного комітету Республіки Білорусь<sup>12</sup>.

Сьогодні Білорусь знаходиться на 23 місці серед більш ніж 160 держав за індексом стійкого розвитку. На глобальному і регіональному рівнях країна продемонструвала стійке зростання в рейтингу цілей стійкого розвитку, інвестиції країни в освіту, охорону здоров'я і соціальні послуги забезпечують стабільну позицію серед держав з високим рівнем розвитку людського потенціалу<sup>13</sup>.

Як визначено Національною стратегією стійкого соціально-економічного розвитку Республіки Білорусь на період до 2030 року, «у 2021-2030 роках передбачається перехід до нової парадигми освіти: навчання, в основі якого не засвоєння готових знань, а розвиток здібностей, що дають можливість самостійно засвоювати знання, творчо їх переосмислювати, створювати нове, впроваджувати його в практику та нести відповідальність за свої дії. Основним завданням цього етапу стане формування особистості з системним світоглядом, критичним, соціально та екологічно орієнтованим мисленням та активною громадянською позицією»<sup>14</sup>. Основними напрямками діяльності стануть<sup>15</sup>: оновлення освітніх стандартів нового покоління, у тому числі навчання стійкому споживанню, здоровому способу життя; інтеграція в Болонський процес, створення умов для набуття нових знань і навичок; розвиток електронної освіти, дистанційних інтерактивних форм і методів навчання, у тому числі випуск електронних підручників та посібників; забезпечення вільного доступу до міжнародних освітніх та інтелектуальних ресурсів; розширення ринку освітніх послуг, активізація академічної мобільності тих, хто навчається, їх участь у міжнародних освітніх, науково-дослідницьких та культурних програмах, професійних семінарах, регулярне проведення моніторингу якості освітнього процесу.

Наразі Міністерство економіки Республіки Білорусь та Науково-дослідницький економічний інститут Республіки Білорусь представили на громадське обговорення проект Національної стратегії стійкого розвитку Республіки Білорусь до 2035 року<sup>16</sup>. Очікується, що Національна стратегія «стане системотворчим документом, за допомогою якого в Республіці Білорусь будуть розроблятися прогнози і програми соціально-економічного розвитку країни на середньо- і короткострокову перспективу. В основі стратегії – системний підхід, що розкриває розвиток трьох взаємопов'язаних сфер: екологічної, соціальної, економічної та орієнтація на цілі стійкого розвитку. У проекті Стратегії відзначено тренди глобального розвитку, зовнішні виклики і ризики в довгостроковій перспективі, описано Білоруську модель стійкого розвитку»<sup>17</sup>.

У проекті Національної стратегії стійкого розвитку Республіки Білорусь до 2035 року представлено нову архітектуру сфери освіти та зазначено, що «вдосконалення системи освіти Республіки Білорусь виходить з її національних інтересів та потреб економіки з урахуванням основних тенденцій розвитку світового освітнього простору. Стратегічна мета – формування системи освіти, що відповідає потребам

<sup>11</sup> Цели устойчивого развития в Беларуси. URL: <http://sdgs.by/architecture/>

<sup>12</sup> Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL: [https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz\\_perechen\\_pokas\\_SDG/tsel-4/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas_SDG/tsel-4/)

<sup>13</sup> ООН торжествует: Беларусь поднялась на 23-е место в рейтинге Целей устойчивого развития. URL: <https://1prof.by/news/v-mire/oon-torzhestvuet-belarus-podnyalas-na-23-e-mesto-v-rejtinge-celej-ustojchivogo-razvitiya/>

<sup>14</sup> Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>

<sup>15</sup> Ходько Е. Образование для обеспечения устойчивого социально-экономического развития Беларуси. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obespecheniya-ustoychivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-belarusi/viewer>

<sup>16</sup> Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf>

<sup>17</sup> Проект Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года вынесен на общественные обсуждения. URL: [http://sdgs.by/news\\_events/news/b6476ff0af7a380.html](http://sdgs.by/news_events/news/b6476ff0af7a380.html)

інноваційної економіки і принципам стійкого розвитку. Зусилля будуть спрямовані на адаптацію системи освіти до процесів цифровізації, реалізацію принципу «освіта протягом усього життя»<sup>18</sup>.

Провідним науковим, освітнім, інноваційним і культурним центром Білорусі є Білоруський державний університет<sup>19</sup>. Університет використовує свій потенціал, що базується на кращому вітчизняному та міжнародному досвіді, для задоволення інтелектуальних, культурних і соціальних потреб та інтересів білоруського суспільства і держави, сприяє стійкому розвитку Білорусі.

Стратегія університету базується на творчій співпраці викладачів і студентів і спрямована на:

- виконання освітніх, дослідницьких та інноваційних програм;
- формування сприятливих умов для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості;
- збереження і відстоювання кращих традицій університетського класичного освіти;
- забезпечення гідного місця у світовому освітньому просторі.

Заклад успішно реалізує концепцію «Університет 3.0», усіляко заохочуючи об'єднання факультетів, наукових інститутів та підприємств. Вчені університету є лідерами в Білорусі за кількістю розміщених статей в базах даних Scopus та Web of Science та є найбільш цитованими в країні.

У Білоруському державному університеті застосовуються найновіші технології освіти, у тому числі дистанційні освітні програми, проектний метод, технології e-learning. Університет ініціює різноманітні освітні проекти, успішно здійснює стратегію цифрової трансформації у сфері модернізації змісту освіти та технологій навчання. У центрі стратегії – розкриття індивідуальних здібностей студента і його особистості. Впроваджується система розвиваючого, евристичного, діалогового навчання, вибір дисциплін і перехід на індивідуальні терміни вивчення окремих курсів, творча самореалізація студентів, розвиток у них критичного мислення і креативних здібностей. Створено відкритий інтернет-майданчик креативної освіти з можливістю дистанційної участі в такому проекті.

Університет надає своїм співробітникам і студентам широкі можливості для навчання, підвищення кваліфікації і стажувань за кордоном, і, в свою чергу, приймає іноземних громадян в рамках спільних проектів, програм і угод. Університет є учасником більш ніж 50 міжнародних освітніх та наукових проектів, на базі університету функціонують представництва міжнародних організацій та міжнародні центри. Сьогодні у Білоруському державному університеті близько 450 договорів про співпрацю із закордонними університетами, науковими та комерційними організаціями з 69 країн світу. Серед партнерів університету – провідні європейські заклади вищої освіти. Стратегічною для університету є співпраця з науковими та освітніми установами країн Південно-Східної Азії – зокрема, університет співпрацює з більш ніж 20 китайськими університетами. В Білоруському державному університеті є можливість отримання подвійного диплома.

Університет здійснює активну міжнародну діяльність, значну увагу приділяє інтернаціоналізації освітніх послуг, прагне до забезпечення стійкого розвитку свого закладу та суспільства в цілому.

---

<sup>18</sup> Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf> С.29.

<sup>19</sup> Белорусский государственный университет. URL: <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235521>

## Досвід Казахстану

Казахстан у 2015 році також приєднався до Порядку денного у галузі стійкого розвитку на період до 2030 року. У 2018 році у країні створено Координаційну Раду з цілей стійкого розвитку. Координаційним органом роботи Ради є Міністерство національної економіки, роль Секретаріату виконує Інститут економічних досліджень та надає експертно-аналітичну підтримку у цих питаннях.

У Казахстані розроблено національну інформаційно-комунікаційну платформу з реалізації цілей стійкого розвитку<sup>20</sup>, де відображено аналітичну інформацію щодо реалізації цілей стійкого розвитку, публікації, що стосуються ЦСР, актуальні новини, доступний зворотний зв'язок з аудиторією.

У ході реалізації цілей стійкого розвитку в Казахстані, як зазначено в добровільному оглядовому документі 2019 року, зроблено такі кроки<sup>21</sup>:

- створено Національну архітектуру ЦСР;
- визначено пріоритетні завдання та індикатори;
- проведено швидку комплексну оцінку документів;
- організовано перший форум зі стійкого розвитку;
- запущено веб-сайт з ЦСР;
- презентовано перший Добровільний національний огляд Казахстану.

Серед наступних пріоритетних кроків у реалізації цілей стійкого розвитку є такі<sup>22</sup>:

- визначити базові та прогнозні значення індикаторів ЦСР до 2030 року;
- продовжити роботу щодо підвищення ефективності місцевих і регіональних інституційних механізмів, які сприяють реалізації ЦСР;
- зосередити увагу на гармонізації бюджетного планування із завданнями та індикаторами ЦСР;
- почати роботу з локалізації завдань і показників ЦСР з урахуванням національних пріоритетів країни та принципу «ніхто не повинен залишитися осторонь»;
- сфокусуватися на специфічних характеристиках кожного регіону;
- продовжити діалог між державою, громадянським суспільством, бізнес-спільнотою, міжнародними організаціями та іншими зацікавленими сторонами.

Одним із важливих інструментів забезпечення стійкого розвитку у Казахстані сприймається «Зелена економіка». Президентом Казахстану визначено стратегічне завдання щодо переходу країни на «зелений» шлях розвитку і затверджена Концепція з переходу Республіки Казахстан до «зеленої економіки»<sup>23</sup>. Згідно з Концепцією, одним із принципів переходу до «зеленої економіки» є навчання та формування екологічної культури в бізнесі і серед населення, удосконалення чинних і розроблення нових освітніх програм із раціонального використання природних ресурсів та охорони навколишнього середовища. Тобто, громадяни Казахстану крім екологічних знань повинні володіти знаннями і навичками, пов'язаними з раціональним природокористуванням і збереженням біосфери для забезпечення стійкого розвитку. Таким чином у результаті освіти для стійкого розвитку буде формуватися нова генерація громадян з екологічною культурою, які будуть здатні втілювати ідеї стійкого розвитку у своїй професійній діяльності.

На сучасному етапі розвитку Казахстану йдеться не тільки про модернізацію усієї екологічної освіти, але й про формування екологічної культури населення в контексті національного пріоритету «Зелена економіка». Екологічна культура включає: екологічний стиль життя, якому притаманні екологічно обґрунтована діяльність та поведінка, екоцентричний світогляд; глобальне мислення; ціннісне ставлення до світу природи і людини; екологічна активність, відповідальність, повинність, раціональність, бережливість, здоровий спосіб життя<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Цели устойчивого развития в Казахстане. URL: [www.sdgs.kz](http://www.sdgs.kz)

<sup>21</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

<sup>22</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

<sup>23</sup> Концепция по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике». URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31399596](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31399596)

<sup>24</sup> Реализация Концепции экологического образования Республики Казахстан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-ekologicheskogo-obrazovaniya-respubliki-kazahstan>

Потужним імпульсом для переходу країни на зелений шлях розвитку слугує стратегія «Казахстан – 2050»<sup>25</sup>, у якій ґрунтовно розкривається стратегічний курс державної політики, орієнтованої на міжнародні стандарти. На перевагах переходу на магістраль стійкого розвитку наголосив постійний координатор ООН в Республіці Казахстан: «ЦСР не тільки допоможуть країні рости в економічному плані, а й сприятимуть тому, щоб економічне зростання було «зеленим», створювалися робочі місця, скорочувалася нерівність між містом і селом та мобілізувалися можливості жінок, молоді, людей з інвалідністю та кожного члена громади. В кінцевому підсумку вони сприяють зміцненню стабільності в країні»<sup>26</sup>.

У Казахстані створено необхідні умови для навчання людей протягом усього життя. Згідно з Конституцією Республіки Казахстан громадянам гарантується безкоштовна середня освіта, яка є обов'язковою. На конкурсній основі кожен має право на освітні гранти для отримання технічної, професійної, післясередньої, вищої та післядипломної освіти. Завдяки високим показникам охоплення початковою освітою, грамотності дорослих, частини учнів, що довчилися до 5 класу, та гендерної рівності в освіті, Казахстан входить до числа кращих країн світу за індексом розвитку освіти ЮНЕСКО. Конкурентоздатність людини є фактором успіху нації. Тому кожен має володіти компетентностями, необхідними для успішної адаптації до нових глобальних викликів, сучасних технологій, мінливих вимог ринку праці та нових професій<sup>27</sup>.

Доступна і якісна освіта визначається ключовою у забезпеченні потреб ринку праці, економічному зростанні і соціальному благополуччі. З 2017 року у Казахстані реалізується проект «Безкоштовна технічна та професійна освіта для всіх», мета якого – зниження рівня безробіття серед молоді, навчання всіх, хто бажає отримати безкоштовну технічну і професійну освіту із забезпеченням харчуванням, стипендією, проїздом та гуртожитком. Безкоштовну освіту можуть отримати випускники шкіл, безробітні громадяни, молоді люди, які не мають кваліфікації та які перебувають у скрутній життєвій ситуації, особи з числа вразливих груп. Оновлюються програми навчання з урахуванням модульнокомпетентнісного підходу, які дають змогу отримати до трьох спеціальностей замість однієї. Цей підхід дасть можливість перейти від предметного навчання до отримання затребуваних компетенцій та прикладних навичок і забезпечить мобільність випускників на ринку праці. Важливу роль у забезпеченні доступності технічної, професійної, а також вищої освіти відіграє цифровізація. Вона створює необхідні умови для реалізації концепції «Навчання упродовж усього життя» і вирівнювання умов навчання для учнів у віддалених, сільських регіонах. Приділяється увага створенню умов для інклюзивної освіти. Розширюється академічна і управлінська свобода ЗВО, посилюється роль корпоративних органів управління в закладах освіти. Академічна самостійність ЗВО у визначенні змісту освітніх програм розширена до 80% на рівні бакалаврату, до 85% на рівні магістратури і до 95% на рівні докторантури. Для підвищення доступності і привабливості вищої освіти щороку збільшується кількість освітніх грантів. У 2018-2019 навчальному році було виділено рекордну за останні п'ять років кількість освітніх грантів. Реалізуються ініціативи з інтернаціоналізації вищої і післядипломної освіти, зокрема стипендіальна програма «Болашак» з початку її реалізації дозволила пройти навчання за кордоном більш ніж 12 000 казахам<sup>28</sup>.

Досягненням Казахстану є 100% охоплення громадян країни середньою освітою, Казахстан входить до п'ятірки країн за охопленням початковою освітою. Серед викликів для країни є проблема розриву у функціональних компетентностях міських і сільських закладів освіти, дефіцит висококваліфікованих і спеціальних педагогів, непостійність кадрів<sup>29</sup>.

Наступними кроками в реалізації освітньої цілі є продовження роботи із забезпечення доступності та інклюзивності освіти; розширення державно-приватного партнерства і залучення приватних інвестицій у сферу освіти; цифровізація освіти та створення цифрового освітнього контенту, поширення методів інтерактивного і дистанційного навчання; перегляд підходів до залучення та навчання майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації сьогоdnішнього педагогічного складу, престижу професії викладача; створення

<sup>25</sup> Strategy 2050. URL: <https://strategy2050.kz/ru/page/multilanguage/>

<sup>26</sup> Казахстан может помочь другим странам в достижении Целей устойчивого развития – ООН. URL: [https://www.archive.inform.kz/ru/kazakhstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon\\_a3467252](https://www.archive.inform.kz/ru/kazakhstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon_a3467252)

<sup>27</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

<sup>28</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

<sup>29</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

освітнього хаба і розвиток експорту освітніх послуг і продуктів. Казахстан буде прагнути стати освітнім хабом Центральної Азії<sup>30</sup>.

Провідним закладом вищої освіти у Казахстані є Казахський національний університет імені аль-Фарабі<sup>31</sup>, що позиціонує себе як нову модель університету четвертого покоління, у якій поєднується чотири місії: освітня, дослідницька, інноваційно-підприємницька і духовно-моральна. В її основі лежить симбіоз інноваційно-технологічної і духовно-моральної платформ, покликаний забезпечити нову якість людського капіталу.

Оскільки у сучасному світі спостерігається різке падіння моралі, втрата ціннісних орієнтирів, проблема моральності залишається не тільки актуальною, але й загострюється в час високих технологій. У зв'язку з цим в університеті створено унікальну інноваційно-технологічну платформу, яка не має аналогів. Враховуючи, що ЗВО повинні готувати не тільки висококваліфікованих фахівців, але й громадян країни і світу, поряд з інноваційно-технологічної платформою невід'ємною частиною моделі «Al farab University smart city» є духовно-моральна платформа. Впровадження одночасно цих двох платформ сприяє зміні свідомості членів університетської спільноти, ставленню до роботи, до своєї праці, зростанню духу корпоративності.

В умовах світової екологічної кризи з'явилася гостра необхідність перегляду принципів взаємовідносин суспільства і природи. В контексті програми партнерства «Зелений міст» ініційовано створення міжнародного консорціуму університетів «Зелений міст через покоління», який використовує віртуально-комунікативну платформу [greenbridge.kaznu.kz](https://greenbridge.kaznu.kz). Важливими практичними кроками у реалізації цього напрямку є проект «Зелений міст для зеленого кампусу» з перетворення кампусів університетів світу в центри зеленої економіки і стійкої співпраці. З метою формування екологічно стійкого і комфортного середовища для співробітників університету і жителів міста на території кампусу створюється штучна екосистема «Аквапоніка».

Університет створює умови для поширення технологічних знань всередині галузі, між галузями, регіонами та між країнами. В університеті створено Науково-технологічний парк, Центр процесних інновацій (Центр інжинірингу та комерціалізації) і Центр «зелених технологій», які представляють сучасний кластер інжинірингу та наукомістких технологій. Здійснюється інтеграція з навчально-інноваційним центром MDP Global Classroom (Columbia University) як однієї з платформ спільної підготовки магістрів для вивчення сучасних тенденцій і практичних підходів у галузі стійкого розвитку та оптимальних шляхів переходу до «Зеленої економіки».

Університет приділяє особливу увагу питанню якості надання освітніх послуг, яка безпосередньо залежить і від використовуваних інструментів в автоматизації навчального процесу. Оскільки інформаційні системи автоматизації навчального процесу в освіті проектуються і розробляються децентралізовано в умовах відсутності єдиної методології, а тому не дозволяють розглядати і аналізувати діяльність системи освіти в цілому, Казахський національний університет імені аль-Фарабі розробив інформаційно-програмний комплекс «Univer 2.0», який відповідає сучасним промисловим стандартам у галузі розроблення і безпеки комп'ютерних систем та покликаний забезпечити автоматизованим робочим місцем всіх категорій користувачів, задіяних у навчальному процесі. Система здатна автоматизувати процес впровадження повноцінних можливостей кредитної технології навчання в університеті та організувати синхронну роботу всіх учасників навчального процесу. Цю систему впроваджено в понад десяти приватних і національних університетах у вигляді хмарного додатку.

Університет в контексті концепції мислителя аль-Фарабі, чиє ім'я має заклад, інтерпретує свою місію в стійкому розвитку суспільства через роль «правителя» добродесного міста як вихователя, наставника і вчителя народів. Таке наставництво можуть і повинні реалізовувати сучасні університети. Якщо, поряд з професійними компетенціями, випускники будуть носіями високих гуманістичних цінностей, то людська цивілізація стане кращою, безпечнішою, і як говорив аль-Фарабі, добродесною<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)

<sup>31</sup> Казахский национальный университет имени аль-Фараби. URL: <https://www.kaznu.kz/ru>

<sup>32</sup> Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Стратегия развития университета. URL: <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page/>

## Досвід Росії

Після підписання Росією підсумкових документів Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку, що відбулася в Ріо-де-Жанейро ще у 1992 р., першими кроками у переході Росії до стійкого розвитку були Укази Президента Російської Федерації «Про державну стратегію Російської Федерації з охорони навколишнього середовища і забезпечення стійкого розвитку»<sup>33</sup> та «Про Концепцію переходу Російської Федерації до стійкого розвитку»<sup>34</sup>, які мали здебільшого декларативний характер. Зокрема, у Концепції переходу Росії до стійкого розвитку наголошується на збалансованому розв'язанні соціально-економічних завдань та збереженні навколишнього середовища і природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб нинішніх і майбутніх поколінь<sup>35</sup>. Серед основних напрямків переходу Росії до стійкого розвитку в Концепції зазначено формування ефективної системи пропаганди ідей сталого розвитку та створення відповідної системи виховання і навчання. Однак, як констатує через десять років В. Незамайкін, «розвиток національної економіки перебував зовсім не в руслі забезпечення стійкого розвитку, що, без сумніву, варто віднести до суттєвих прорахунків державного управління національною економікою»<sup>36</sup>.

Загалом у Росії було розроблено цілу низку державних документів щодо розвитку національної стратегії стійкого розвитку і стосувалися вони переважно охорони навколишнього середовища.

Мету переходу до стійкого розвитку було зазначено в «Національній доктрині освіти в Російській Федерації»<sup>37</sup>, прийнятій у 2000 році. Доктрина визначає цілі виховання і навчання, шляхи їх досягнення за допомогою державної політики у сфері освіти, очікувані результати розвитку системи освіти на період до 2025 року. Однак у моделі освіти, що представлена у доктрині, «поєднані в одне ціле елементи колишньої і «бажаної» сучасниками освіти, більш адекватної для нашого «перехідного» суспільства. Але оскільки цей перехід тепер сполучений з рухом не тільки по модернізаційній стратегії (вписуванням в ринково-демократичну частину світової спільноти), але й трансформаційно-випереджальній – переходом до стійкого суспільства, то це веде і до нового бачення освіти в майбутньої цивілізації. Освіта набуває принципово нових рис і орієнтації, які є пріоритетними в освіті для стійкого розвитку»<sup>38</sup>.

У цей час акцент в освіті для стійкого розвитку робиться переважно на екологічній складовій, оскільки перехід до стійкого розвитку почався саме з розв'язання екологічних проблем. Основним завданням екологічної освіти для стійкого розвитку, згідно з Екологічною доктриною Російської Федерації, є створення державних і недержавних систем неперервної екологічної освіти та просвітництва з метою розвитку екологічної культури та базових наукових знань населенням, наукового екологічного світогляду і професійних навичок раціонального природокористування, ресурсозбереження і забезпечення екологічної безпеки у фахівців виробничої та інших сфер діяльності<sup>39</sup>.

Росія не залишилась осторонь від глобальної концепції стійкого розвитку, однак не зробила великих успіхів у цьому напрямку. Безперечно, рух у цьому напрямку є, і є успішні кроки окремих елементів освітньої системи. Зокрема, у Росії накопичено оригінальний досвід розвитку екологічної освіти, університети включають в освітній процес курси зі стійкого розвитку. Стартовим майданчиком для впровадження ідей стійкого розвитку стали ті заклади вищої освіти, у яких досить серйозно була розвинена екологічна освіта.

Особливістю освіти для стійкого розвитку в Росії є «не тільки подальша екологізація освіти і становлення екологічної освіти, а й футуризація всієї освіти, тобто зміщення акцентів на вивчення і моделювання майбутнього. Тому, поруч з іншими характеристиками, в освіті для стійкого розвитку як особливість, що відрізняє нову форму (модель) освіти від сучасної (будемо називати її ще й традиційною), виділяється випереджальний механізм розгортання освітнього процесу. Перенесення акценту на майбутнє

<sup>33</sup> Указ Президента Российской Федерации от 04.02.1994 г. № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/5422>

<sup>34</sup> Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 г. № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/9120>

<sup>35</sup> Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102040449>

<sup>36</sup> Незамайкин В.М. Стратегия устойчивого развития Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskoj-federatsii/viewer>

<sup>37</sup> Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

<sup>38</sup> Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

<sup>39</sup> Экологическая доктрина Российской Федерации. URL: <http://www.unepcom.ru/publications/eco-doctrina>



зробить справжню темпоральну революцію в освіті, не просто відновить темпоральну цілісність, розширивши предметне поле навчального процесу, а кардинальним чином змінить його зміст»<sup>40</sup>.

Згідно з Концепцією довгострокового соціально-економічного розвитку Російської Федерації на період до 2020 року<sup>41</sup>, затвердженою у 2008 році, перед Росією ставилася мета виходу на траєкторію стійкого збалансованого зростання, що дозволило б перейти до інноваційної стадії економічного розвитку і створення відповідної інфраструктури постіндустріального суспільства в країні. Однак в реальності поставлених у документі цілей досягти не вдалося, а низка цільових показників документа стали національними цілями, що закріплено Указом Президента Росії «Про національні цілі та стратегічні завдання розвитку Російської Федерації на період до 2024 року»<sup>42</sup> у 2018 році. Зокрема, серед пріоритетних національних цілей – «забезпечення глобальної конкурентоздатності російської освіти, входження Російської Федерації до десятки провідних країн світу за якістю загальної освіти». Серед завдань – «створення сучасного та безпечного цифрового освітнього середовища, що забезпечує високу якість і доступність освіти всіх видів і рівнів». Досягнення ЦСР Росія пов'язує з реалізацією національних проектів, розроблених на виконання Указу, і які тісно пов'язані з державними програмами, у рамках яких реалізується політика соціально-економічного розвитку країни.

Для зібрання даних для звітності про прогрес у досягненні цілей стійкого розвитку, їх значення для соціально-економічного розвитку, інформування усіх зацікавлених та можливості зробити свій вклад у багатьох країнах розроблено національні цифрові платформи. Розроблення такої платформи у Росії планується у майбутньому, а з інформацією щодо ЦСР нині можна ознайомитися тільки у спеціальному розділі на сайті Росстату<sup>43</sup>. На сьогодні також триває підготовка Добровільного національного огляду досягнень цілей стійкого розвитку в Росії, представлення якого заплановане на Політичному форумі зі стійкого розвитку ООН у 2020 році<sup>44</sup>.

Провідним закладом вищої освіти в Росії є Московський державний університет імені М.В. Ломоносова. Він займає особливе місце щодо освіти для стійкого розвитку. Московський державний університет імені М.В. Ломоносова «з початку століття є лідером цього напрямку освіти. Це єдиний заклад вищої освіти, де у Програмі розвитку університету до 2020 року є спеціальний розділ, присвячений проблемі стійкого розвитку, і зазначається, що головним завданням університету на цьому етапі стане реалізація нової глобальної науково-освітньої політики в інтересах російського академічного співтовариства і країни в цілому»<sup>45</sup>.

Важливою у цьому процесі є ініціатива географічного факультету університету щодо публікації інформаційних матеріалів та низки програм зі стійкого розвитку, зокрема програм «Стійкий розвиток» для студентів географічного факультету, «Основи стійкого розвитку» для студентів природничих факультетів, «Економіка стійкого розвитку» для студентів у сфері природокористування й економіки, «Стійкий розвиток людства» для студентів, які вивчають екологію, геоекологію і природокористування, «Стійкий розвиток та екологічна політика» для студентів-екологів, «Проблеми стійкого розвитку» для студентів хіміко-технологічного напрямку, «Основи стійкого розвитку» для студентів природничого й гуманітарного напрямків, «Соціальна екологія та стійкий розвиток» для студентів природничого та соціального напрямків, які показують розгортання нового напрямку навчально-методичної діяльності у галузі стійкого розвитку в Росії і орієнтовані переважно на студентів природничого профілю<sup>46</sup>.

<sup>40</sup> Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

<sup>41</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://government.ru/info/6217/>

<sup>42</sup> О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>

<sup>43</sup> Федеральная служба государственной статистики (Росстат). URL: <https://gks.ru/sdg>

<sup>44</sup> Добровольный национальный обзор достижения целей устойчивого развития. URL: <https://ac.gov.ru/projects/project/dobrovolnyj-nacionalnyj-obzor-dostizhenia-celej-ustojcivogo-razvitia-10>

<sup>45</sup> Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>; Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года. URL: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf>

<sup>46</sup> Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

Разом із розвитком освіти для стійкого розвитку розробляються і глобальні аспекти цього напрямку, досліджується взаємозв'язок глобалізації освіти і становлення глобальної освіти з проблемами стійкого розвитку. На факультеті глобальних процесів Московського державного університету ім. М.В. Ломоносова створено й впроваджено в освітній процес глобальну концепцію стійкого розвитку і глобальної освіти для стійкого розвитку, адже тут готують не просто спеціаліста вузької сфери діяльності, але й особистість з глобальним мисленням і світоглядом, орієнтованим на забезпечення стійкого майбутнього для людства.

## Висновки

Трансформаційні процеси у сфері вищої освіти тісно пов'язані з глобальними цивілізаційними змінами, взаємодією суспільства і природи. Однією з перспективних моделей освіти, зорієнтованої на задоволення потреб нинішніх і майбутніх поколінь, на сьогодні є модель освіти для стійкого розвитку. Освіті, зокрема вищій, належить особлива роль у забезпеченні реалізації цілей стійкого розвитку. Відповідно до викликів сьогодення саме освіта першочергово має змінити свої зміст і форму, щоб сприяти стійкому розвитку суспільства. Розуміння освіти як комунікації сприяє ефективності і забезпеченню соціального ефекту у питаннях стійкого розвитку. Нове бачення освіти, з огляду на те, що загрози існуванню людства набули глобального характеру, полягає в необхідності прогнозування і корегування глобальних процесів, які можуть мати негативні наслідки. Досвід країн показує, що важливою тенденцією сучасною освіти є перехід від разового отримання кваліфікації на все життя до засвоєння компетенцій, які сприятимуть самоосвіті і самовдосконаленню та навчанню упродовж усього життя. Саме комунікації в освіті з питань стійкого розвитку мають допомогти набуту знань, умінь і навичок, необхідних для пошуку оптимальних рішень, застосування випереджальних механізмів розвитку задля забезпечення виживання людства.

Стратегічною метою є формування якісної системи освіти – ключового механізму забезпечення стійкого розвитку, яка повною мірою відповідатиме принципам стійкого розвитку. Освіта для стійкого розвитку повинна мати системний характер і впроваджуватися у всі освітні програми та курси, однак на сьогодні процес впровадження ідей стійкого розвитку відбувається на рівні окремих закладів вищої освіти, окремих стандартів і програм і не набув необхідної якості, зокрема і в тому, що переважає лише екологічне бачення цієї проблеми і спрямованості освіти. У зв'язку з цим важливим є розроблення державних освітніх стандартів нового покоління, навчальних планів, підручників, посібників тощо, які б сприяли реалізації освіти для стійкого розвитку.

## Список використаних джерел

1. Strategy 2050. URL: <https://strategy2050.kz/ru/page/multilanguage/>
2. *Times Higher Education World University Rankings*. URL: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort\\_by/name/sort\\_order/desc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats)
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
4. Белорусский государственный университет. URL: <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235521>
5. Добровольный национальный обзор достижения целей устойчивого развития. URL: <https://ac.gov.ru/projects/project/dobrovolnyj-nacionalnyj-obzor-dostizhenia-celej-ustojchivogo-razvitiia-10>
6. Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN\\_VNR\\_Kazakhstan\\_web\\_site\\_2019.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf)
7. Казахский национальный университет имени аль-Фараби. URL: <https://www.kaznu.kz/ru>
8. Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Стратегия развития университета. URL: <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page/>
9. Казахстан может помочь другим странам в достижении Целей устойчивого развития – ООН. URL: [https://www.archive.inform.kz/ru/kazahstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon\\_a3467252](https://www.archive.inform.kz/ru/kazahstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon_a3467252)
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://government.ru/info/6217/>
11. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102040449>
12. Концепция по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике». URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31399596](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31399596)
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
14. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf>
15. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitija-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>
16. Национальный доклад Республики Беларусь об осуществлении Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16357Belarus.pdf>
17. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL: [https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz\\_perechen\\_pokas\\_SDG/tsel-4/](https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas_SDG/tsel-4/)
18. Незамайкин В.М. Стратегия устойчивого развития Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskoj-federatsii/viewer>
19. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>
20. Образование в интересах устойчивого развития. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>
21. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>
22. ООН торжествует: Беларусь поднялась на 23-е место в рейтинге Целей устойчивого развития. URL: <https://1prof.by/news/v-mire/oon-torzhestvuet-belarus-podnyalas-na-23-e-mesto-v-rejtinge-celej-ustojchivogo-razvitiya/>
23. Президент Республики Беларусь: Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. URL: [http://president.gov.by/ru/news\\_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/](http://president.gov.by/ru/news_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/)

24. Приняты рекомендации по итогам открытых слушаний по ЦУР в Парламенте Беларуси. URL: <https://un.by/by/dokumenty/daklady/8-novosti-oon/novosti-oon-v-belarusi/3297-rekomendatsii-po-realizatsii-tsur-prinyaty-v-parlamente-belarusi>
25. Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года. URL: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf>
26. Проект Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года вынесен на общественные обсуждения. URL: [http://sdgs.by/news\\_events/news/b6476ff0af7a380.html](http://sdgs.by/news_events/news/b6476ff0af7a380.html)
27. Реализация Концепции экологического образования Республики Казахстан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-ekologicheskogo-obrazovaniya-respubliki-kazahstan>
28. Современное состояние и перспективы развития высшего образования в Беларуси. URL: <https://www.belta.by/roundtable/view/sovremennoe-sostojanie-i-perspektivy-razvitija-vysshego-obrazovaniya-v-belarusi-1208/>
29. Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: [http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG\\_start.pdf](http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf)
30. Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 г. № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/9120>
31. Указ Президента Российской Федерации от 04.02.1994 г. № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/5422>
32. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). URL: <https://gks.ru/sdg>
33. Ходько Е. Образование для обеспечения устойчивого социально-экономического развития Беларуси. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obespecheniya-ustoychivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-belarusi/viewer>
34. Цели устойчивого развития в Беларуси. URL: <http://sdgs.by/architecture/>
35. Цели устойчивого развития в Казахстане. URL: [www.sdgs.kz](http://www.sdgs.kz)
36. Экологическая доктрина Российской Федерации. URL: <http://www.unepcom.ru/publications/eco-doctrina>
37. ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus)

## Наукове видання

Віктор Зінченко  
Віталій Брижнік  
Людмила Горбунова  
Сергій Курбатов  
Юрій Мелков  
Ірина Сікорська  
Ірина Степаненко  
Оксана Шипко

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

Аналітичні матеріали  
У двох частинах

За редакцією Віктора Зінченка

Формат 60x84\16

Ум. друк. арк. 15,64 Обл.-вид.арк. 16,8

Наклад 100 прим. Зам. №. 1226.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Прінтеко»,

вул. Предславинська, 28, м. Київ, 03150, тел. 044-360-23-60

e-mail: [printeco@ukr.net](mailto:printeco@ukr.net)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

ДК № 6991 від 25.11.2019

Інститут вищої освіти НАПН України  
вул. Бастіонна, 9, м. Київ, 01014  
тел./факс (044) 286-68-04,  
e-mail: [ihed@ihed.org.ua](mailto:ihed@ihed.org.ua) , web-сайт: [www.ihed.org.ua](http://www.ihed.org.ua)