

РОЗДІЛ I

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.25 : 378 (= 111) «71» (51 «19» – 10 «20»)

Авшенюк Наталія Миколаївна,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. КиївПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ
У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

На підставі аналізу історичних, порівняльно-педагогічних наукових робіт доведено, що розвиток транснаціональної вищої освіти в розвинених англomовних країнах відображений у послідовній зміні чотирьох періодів упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століть: ідеологічний період (середина 40-х рр. – середина 60-х рр. ХХ ст.), стратегічний період (середина 60-х рр. – кінець 70-х рр. ХХ ст.), інституційний період (початок 80-х рр. – середина 90-х рр. ХХ ст.), реформаційний період (середина 90-х рр. ХХ ст. – перше десятиліття ХХІ ст.).

Ключові слова: транснаціональна вища освіта, еволюція, Велика Британія, Австралія, Канада, США, критерії періодизації, етап, період, тенденція.

Постановка проблеми. Концептуальні підходи, які нині використовуються для формування сучасного розуміння явища транснаціональної вищої освіти, є неповними, оскільки реалістичніший опис вимагає перегляду історії міжнародних освітніх ініціатив щонайменше за останні 150 років [7]. З огляду на принцип історизму педагогічної історіографії, яка, зокрема, досліджує розвиток освіти або окремих її видів у конкретний історичний період [3, с. 129], основну увагу нашого дослідження ми сконцентруємо на окресленому у хронологічних межах дослідження періоді другої половини ХХ – початку ХХІ століть. Ми використовуємо таке трактування понять «період» і «етап»: період – це проміжок часу, протягом якого відбувається певний процес, а етап – відрізок часу у розвитку будь-якого руху, процесу. Етап виступає як частина періоду і може відрізнятися передусім тим, що містить основні, найважливіші події періоду, несе в собі, так би мовити, його сутність [4, с. 38]. Маємо наголосити, що необхідність поглибленого ретроспективного аналізу досліджуваного явища та окремих його елементів зумовив вихід за межі хронологічних рамок нашого дослідження, які датуються другою половиною ХХ – початком ХХІ ст.

Мета статті: на підставі еволюційного підходу, що зумовлює розгляд транснаціональної вищої освіти у динаміці розвитку, обґрунтувати періодизацію її становлення у розвинених англomовних країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На початку ХХ ст. зародився інтерес учених з різних країн до проблеми еволюції транснаціональної вищої освіти крізь призму розвитку міжнародної освіти як на мононаціональному (однієї країни), так і мультинаціональному (декількох/багатьох країн) матеріалах. Перший офіційний опис завдань міжнародної освіти зробив угорський дослідник Ф. Кемені (F. Kemény) у публікації «Проект міжнародної академії: Всесвітня академія» (1900 р.), в якій запропонував шість напрямів розвитку міжнародної освіти, а саме: вивчення освітніх систем в різних країнах; міжнародні конференції для вчителів; міжнародні кодекси для організації й структури освіти; навчання в галузі прав людини на основі західних демократичних принципів; боротьба з ксенофобією й крайнім націоналізмом; необхідність викоринення расових забобонів [13, с. 78].

У 1914 р. Ф. Кемені розширив формулювання шести аспектів міжнародної освіти як частини свого плану зі створення Міжнародного інституту освіти. Початковий перелік складових міжнародної освіти був доповнений так: стан освіти в зарубіжних країнах (описи, статистика тощо); організації, завдяки яким деякі країни переважають (конференції, виставки тощо), зусилля і заходи, спрямовані на зближення або навіть об'єднання освіти за певними параметрами (організація, законодавство, права і привілеї тощо); міжнародна або світова освіта (на основі універсальних прав людини і знання сучасних мов); пацифістське виховання (щоб

протидіяти шовінізму); міжрасова освіта (щоб протидіяти расовим забобонам) [16, с. 95].

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. розпочалася співпраця ВНЗ з міжнародними асоціаціями та організаціями щодо здійснення наукових досліджень в галузі міжнародної освіти. Найбільш значущим дослідницьким проектом того часу вважається спільна робота Департаменту освіти Університету Індіани (США) та Всесвітньої федерації асоціацій освіти. Мета дослідження полягала у формулюванні принципів для розробки навчальних програм з міжнародної освіти з метою встановлення взаєморозуміння і дружніх стосунків між народами в усьому світі. Наведемо декілька цих принципів для ілюстрації трактування міжнародної освіти у зазначений період: 1) важливим завданням сьогодення є розвиток нового типу мислення, яке б дозволило зрозуміти й оцінити особливості характеру, досягнення й традиції інших народів; такий тип мислення має виходити за межі національних кордонів, не намагаючись знищити їх; 2) глобальне мислення особистості та її добру волю до взаєморозуміння можна розвивати без втрат специфічних якостей, необхідних для забезпечення бажаного національного громадянства.

Суттєве дослідження міжнародної освіти на європейському континенті здійснив викладач Рутгерського університету (США) Д. Прескотт (D. Prescott). Отримавши грант від Оксфордського університету (Велика Британія), він з 1926 р. по 1928 р. проводив своє дослідження у Великій Британії, Швейцарії, Франції, Австрії, Чехословаччині та Німеччині з метою вивчення результатів запровадження навчальних програм у галузі міжнародних відносин. У результаті дослідження Д. Прескотт дійшов висновку про експресивний характер міжнародної освіти, яка заохочує «міжнародне взаєморозуміння» для підготовки громадян глобального суспільства [12, с. 138].

Провідним дослідником у галузі порівняльної педагогіки та міжнародної освіти першої половини ХХ ст. по-праву вважається професор Колумбійського університету (США) І. Кандель (I. Kandel). Його наукова діяльність за важливістю та внеском у розвиток педагогічної науки прирівнюється до невеликої гогорти видатних учених Західної Європи і США. Погляди І. Канделя про необхідність закорінення міжнародної освіти у національну етику й норми поведінки широко представлені в його творах. У праці «Інтелектуальний націоналізм у курикулумі» (1937 р.) він надає визначення міжнародній освіті як «освіти для міжнародного взаєморозуміння» та окреслює широкий контекст її впровадження. І. Кандель закликав, що міжнародного взаєморозуміння можна досягнути за умови усвідомлення цивілізації і культури як колективного досягнення – спільного надбання і солідарної відповідальності всіх народів [11, с. 15].

Видатний історик міжнародної освіти В. Брікмен (W. Brickman), заслужений професор Університету штату Ілліной

(США), вперше у 1950 р. опублікував комплексну бібліографію з історії міжнародної освіти (сучасна епоха) в Енциклопедії досліджень у галузі освіти. Бібліографія містить більше, ніж тридцять офіційних планів діяльності різних міжнародних освітніх організацій у період з 1814 р. по 1914 р., а також праці А. Жюльєна (М-А. Jullien), Ф. Кемені та ін. Автор також запропонував широкий спектр визначальних характеристик для терміна «міжнародна освіта», а саме: «термін «міжнародна освіта» може застосовуватись до різних освітніх та культурних зв'язків між державами. У широкому сенсі він охоплює порівняльну педагогіку, а у вузькому, – відноситься до міжнародних зусиль у співпраці і гармонізації обмінів викладачами та студентами, реабілітації відсталих галузей культури, взаєморозуміння через навчання». Дослідник надає кілька характеристик історичного контексту міжнародної й порівняльної освіти, а саме: «Початок XIX ст. є переломним у розвитку системного і методологічного дослідження міжнародної й порівняльної освіти. До XIX ст. умови космополітизму й універсалізму були прийнятні і зрозумілі, але ідея інтернаціоналізму була практично невідома. Поява нових, створених європейськими державами і звільнених латиноамериканських республік, зростання поінформованості Африки та Азії, а також відкриття внеску індустриальних, буддистських і мусульманських педагогів на початку XIX ст. сприяли появі порівняльної освіти як нової галузі дослідження» [5, с. 617-618].

Водночас, в енциклопедичній статті Р. Баттса (R. Butts) про міжнародну освіту, пояснюється, що «міжнародна освіта не з'явилася, допоки сучасні нації-держави не сформувалися; тому термін найчастіше відноситься до просвітницьких зв'язків між національними державами з XVI ст.» [6, с. 165]. У зв'язку з цим саме Я. Коменський вважається основоположною фігурою в розвитку міжнародної освіти, оскільки він запропонував створити «Pansophic коледж», де вчені мужі з різних країн світу збиратимуться й уніфікуватимуть існуючі знання для «міжнародного взаєморозуміння» [13, с. 75 – 82].

Одне із перших фундаментальних досліджень розвитку міжнародної освіти у США й Європі за останні 150 років здійснив професор Департаменту освіти Університету м. Бріджвотер (США) Р. Сильвестр, який представив його у вигляді трилогії «Відображення міжнародної освіти: історичне дослідження 1893 – 1944» [16], «Подальше відображення території міжнародної освіти у XX столітті (1944 – 1969 рр.)» [15] та «Обрамовування карти міжнародної освіти (1969 – 1998 рр.)» [14] у профільному часописі «Журнал досліджень з міжнародної освіти», розробивши авторську періодизацію. У науковій праці автор дослідив еволюцію категорії «міжнародна освіта», історію розвитку навчальних закладів з міжнародним профілем навчання та зародження міжнародних інституцій регіонального й глобального рівнів, а також розкрив внесок видатних діячів культури, освіти й політики у розвиток міжнародної освіти.

Подібну дослідницьку роботу провів професор Університету Міннесоти (США) Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser), науково обґрунтувавши чотири основні періоди розвитку міжнародної вищої освіти у США впродовж XX ст.:

- перший період «ейфорія» (40 – 70-ті рр. XX ст.) характеризувався підвищенням інтересу до міжнародної діяльності з метою посилення лідерських позицій США на міжнародній арені;
- другий період «фіаско» (кінець 60-х рр. – кінець 70-х рр. XX ст.) відзначався загостренням внутрішніх проблем в галузі освіти країни і скороченням витрат на міжнародну освіту внаслідок низької підтримки Акту про міжнародну освіту (1966 р.);
- третій період «об'єднання» (початок 80-х рр. – початок 90-х рр. XX ст.) позначився продовженням скорочень фінансування міжнародних освітніх програм адміністрацією федерального уряду, водночас утверджуючи діяльність недержавних освітніх організацій та їх підтримку меценатами й філантропами;
- четвертий період «нова ейфорія» (початок 90-х рр. XX ст. – донині) [10, с. 23-62].

Професор Університету прикладних наук Амстердама Г. де

Віт здійснив аналіз розвитку інтернаціоналізації вищої освіти у своїй праці «Інтернаціоналізація вищої освіти у США та Європі: історичний, порівняльний і концептуальний аналіз» (2002 р.), охоплюючи XIX ст. – початок XXI ст.. На сторінках дослідження учений визначив п'ять періодів запровадження міжнародного виміру у діяльності університетів на основі соціальних, економічних та політичних вимірів розвитку США, а саме:

- перший період (XIX ст.) пов'язаний із запозиченням європейської моделі вищої освіти у США та інтенсифікацією академічної мобільності американських студентів до університетів європейських країн, переважно Великої Британії;
- другий період (початок XX ст.) характеризується консолідацією зусиль для досягнення миру після Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) та посилення міжнародного взаєморозуміння;
- третій період (40 – 60-ті рр. XX ст.) характеризується пріоритетністю завдань зовнішньої політики держави щодо забезпечення національної безпеки;
- четвертий період (60 – 80-ті рр. XX ст.) визначається розбудовою системи міжнародного співробітництва та академічних обмінів за суттєвої підтримки держави;
- п'ятий період (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) пов'язаний з нарощенням активності інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації [17].

Дещо іншої думки дотримується американський дослідник процесів інтернаціоналізації вищої освіти у США Г. Меркс (G. Merckx), який розглядає розвиток цього явища дискретно, у вигляді певних підйомів у контексті сприятливих обставин. Так, він стверджує, що впродовж XX – початку XXI століть у США відбулося три періоди інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема:

- перший період припадає на першу половину XX ст. і характеризується розвитком програм міжнародної освіти у навчальних закладах, а також організацією навчання іноземних студентів, переважно з числа іммігрантів;
- другий період тривав з 70-х по 90-ті рр. XX ст., під час якого на інтернаціоналізацію була покладена, здебільшого, миротворча функція;
- третій період розпочався у 90-х рр. XX ст. і активно триває донині як реакція на глобалізацію суспільно-економічної діяльності людства [19, с. 6-12].

Історичний аналіз процесу інтернаціоналізації вищої освіти у міжнародному вимірі здійснено Дж. Найт та Г. де Вітом у спільній праці «Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: порівняльне вивчення Австралії, Канади, Європи та Сполучених Штатів Америки» (1995 р.). У дослідженні автори виокремлюють три періоди розвитку інтернаціоналізації вищої освіти від Середньовіччя й до теперішнього часу, а саме:

- перший період (епоха Середньовіччя – епоха Відродження), якому було притаманне зародження міжнародних ініціатив в європейських університетах;
- другий період (1800 р. – 1945 р.), що характеризувався посиленням націоналістичних рухів в університетській освіті;
- третій період (повоєнний час Другої світової війни – донині), що позначився активною міжнародною співпрацею [18, с. 6-9].

У контексті нашого дослідження викликає зацікавлення одноосібна наукова робота Дж. Найт «Інтернаціоналізація: три покоління транснаціональної вищої освіти» (2013 р.), в якій авторка розкрила особливості розвитку досліджуваного явища через визначення основних чинників, обсягів, масштабів, а також ключових зацікавлених осіб у період з середини XX ст. і донині. Свої міркування дослідниця узагальнила у вигляді таблиці, в якій висвітлила основні явища, характерні для кожної з трьох хвиль розвитку транснаціональної вищої освіти. Перша хвиля представлена, переважно, індивідуальною мобільністю студентів, яка за останні 50 років експоненціально зростала з 238000 осіб у 60-х рр. XX ст. до 3,3 млн. осіб у 2010 р. та прогнозованих 7,5 млн. до 2025 р. Під час другої хвилі, на початку 90-х рр. XX ст., мобільними

стають навчальні програми і навчальні заклади. Пропонуючи освітні послуги за кордоном, вони уможливили здобуття якісної зарубіжної вищої освіти для студентів на території рідної країни. Третя хвиля дагується початком XXI ст. і представлена формуванням освітніх центрів/хабів, які можуть вибудовуватися на основі освітніх ініціатив першого і другого покоління транснаціональної вищої освіти, проте вони уособлюють ширшу й стратегічнішу конфігурацію взаємодії усіх зацікавлених осіб [8, с. 4-13].

Не залишилися поза нашим дослідницьким інтересом історико-педагогічні роботи вітчизняних науковців з проблем міжнародної діяльності університетів та суб'єктів академічної мобільності. Так, характеристики пріоритетних завдань управління міжнародною діяльністю в університетах США на різних етапах інтернаціоналізації освіти присвячене дослідження В. Донченко, в якому автор виділив чотири основні періоди розвитку міжнародної діяльності університетів США, що зумовлюється впливом об'єктивних чинників на трансформацію мети і основних завдань інтернаціоналізації: 1) XIX – початок XX ст. – міжнародна діяльність визнається засобом підвищення якості освіти; 2) 20 – 50-ті рр. XX ст. – відбувається активізація міжнародного співробітництва; 3) 60 – 80-ті рр. XX ст. – зростання ролі держави в управлінні міжнародною діяльністю ВНЗ; 4) 90-ті рр. XX – початок XXI ст. – цілісний та системний підхід до управління міжнародною діяльністю університету [2, с. 245-250].

С. Вербицька здійснила низку робіт щодо визначення значимих історичних подій, які обумовлювали перебіг глобального руху мобільного студентства. Науковець дослідила чотири історичні періоди розвитку студентської академічної мобільності, встановивши основні зовнішні чинники, які вплинули на типологію та характер досліджуваних процесів і суб'єктів організації студентської мобільності, що уможливило обґрунтування авторської періодизації, зокрема: 1) приватний або церковно-приватний (Середньовіччя); 2) державно-церковно-приватний (з кінця IV до початку XX ст.); 3) громадсько-професійно-приватний (з початку XX ст. до 90-х років XX ст.); 4) новітній (від 90-х XX ст. до сьогодні) [1, с. 23].

Результати дослідження. Зважаючи на полікомпонентність явища транснаціональної вищої освіти, авторську періодизацію основних періодів її розвитку у другій половині XX – на початку XXI століть ми розробляємо, базуючись на таких основних критеріях:

1) конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку держав у цілому та систем вищої освіти зокрема;

2) концептуалізація трактування поняття «транснаціональна вища освіта» крізь призму еволюції розуміння родових (типологічно споріднених) понять «міжнародна освіта», «глобальна освіта»; формування наукових шкіл, в коло інтересів яких входило дослідження транснаціональної вищої освіти;

3) виникнення й динаміка основних форм транснаціональної вищої освіти (індивідуальна та інституційна транснаціональна академічна мобільність);

4) інституалізація транснаціональної вищої освіти (запровадження нормативно-правових основ міжнародної діяльності вищих навчальних закладів);

5) утвердження на міжнародному рівні відкритого методу координації розвитку транснаціональної вищої освіти у діяльності міжнародних інституцій глобального масштабу (ООН, ЮНЕСКО, Світового Банку, Світової організації торгівлі, Європейської Комісії, Ради Європи);

6) створення спеціалізованої системи науково-комунікативних зв'язків (виставки, конференції, «круглі столи», симпозиуми, видання часописів, збірників наукових праць тощо).

Дотримання цих критеріїв при побудові авторської періодизації розвитку транснаціональної вищої освіти дозволило чітко виявити тенденції її розвитку в країнах, обраних для дослідження, прослідкувати генезис та еволюцію наукових ідей і

концепцій.

Обґрунтовуючи авторську періодизацію, ми враховували її основні компоненти, насичуючи їх конкретним змістом, а саме: об'єкт періодизації – явище «транснаціональна вища освіта», яке ми розглядаємо в його розвитку, виділяючи конкретні інтервали часу; суб'єкт періодизації – друга половина XX ст. – початок XXI ст., тобто, той інтервал часу, який відображає собою специфіку перебігу історичного часу і виражається у його основній категорії – «століття»; атрибут періодизації – «епоха глобалізації», тобто назва суб'єкта, детермінована соціокультурним контекстом, що прийнята у конкретному науковому співтоваристві.

Аналіз історико-педагогічної літератури (Г. де Віт, Г. Меркс, Дж. Местенхаузер, Дж. Найт, Т. Пітч, Р. Сильвестр) дозволив розробити авторську періодизацію розвитку транснаціональної вищої освіти у розвинених англомовних країнах у другій половині XX – на початку XXI ст., в якій виокремлено чотири основні періоди, а саме:

1. *Ідеологічний період* (середина 40-х рр. – середина 60-х рр. XX ст.), що характеризується прагненням прогресивної світової наукової, політичної, освітньої спільноти до встановлення й утвердження ідей міжнародного взаєморозуміння, солідарної відповідальності за мир і цивілізаційний розвиток на основі культурних і освітніх обмінів між народами, які стали основоположними принципами створення й діяльності міжнародних організацій після Другої світової війни (1939 – 1945 рр.), відображеними в їх статутних і стратегічних документах. Цьому періоду притаманні такі тенденції: 1) встановлення просвітницьких зв'язків між країнами на державному й інституційному рівнях для досягнення миру після двох світових воєн та посилення міжнародного взаєморозуміння; 2) налагодження монокультурної індивідуальної транснаціональної мобільності в межах Західної Європи та Північної Америки; 3) підвищення інтересу до транснаціональної освітньої діяльності з метою посилення лідерських позицій розвинених англомовних країн; 4) утвердження пріоритетності завдань зовнішньої освітньої політики з метою національної безпеки; 5) розвиток програм міжнародної освіти у ВНЗ та освітніх асоціаціях.

2. *Стратегічний період* (середина 60-х рр. – кінець 70-х рр. XX ст.), що характеризується активним пошуком розвиненими англомовними країнами стратегічних напрямів і орієнтирів у розвитку транснаціональної вищої освіти на національному й міжнародному рівнях. Цей період відзначався тенденціями: 1) розроблення стратегічних документів; 2) диверсифікація провайдерів освітніх послуг (корпоративні університети транснаціональних корпорацій, освітні транснаціональні корпорації (Британська Рада, Американська асоціація міжнародної освіти, IDP Освіта Австралії, Канадське бюро міжнародної освіти), що сприяло реалізації формальної, неформальної й інформальної транснаціональної вищої освіти; 3) стрімкий розвиток інтернаціоналізації вищої освіти шляхом реалізації грантових програм технічної допомоги для країн, що розвиваються; 5) боротьба з проявами дискримінації в галузі вищої освіти і науки; 6) започаткування міжнародного руху за взаємознання кваліфікацій і дипломів у галузі вищої освіти під егідою ЮНЕСКО; 7) зростання односторонньої студентської транснаціональної мобільності у напрямі з Південної частини світу до Північної.

3. *Інституційний період* (початок 80-х рр. – середина 90-х рр. XX ст.), що характеризується об'єднавчими зусиллями державного й недержавного секторів управління освітою щодо інституалізації транснаціональної вищої освіти. Цьому періоду притаманні тенденції: 1) утвердження діяльності недержавних освітніх організацій та їх підтримка меценатами й філантропами; 2) розбудова системи транснаціональної вищої освіти, диверсифікація її форм за сприяння урядових структур; 3) зародження інституційної транснаціональної мобільності програм на основі ІКТ; 4) створення комерційних провайдерів транснаціональних освітніх послуг внаслідок запровадження ринкових механізмів в управління вищою

освітою; 5) започаткування міжнародними організаціями всесвітніх масових заходів з проблем транснаціоналізації вищої освіти.

4. *Реформаторський період* (середина 90-х рр. XX ст. – перше десятиліття XXI ст.), що характеризується посиленням інтеграційних процесів у галузі вищої освіти під впливом глобалізації, що спричинило бурхливий розвиток транснаціональної вищої освіти й активізувало нормативно-законодавчу діяльність міжнародної освітянської спільноти з метою забезпечення якості транснаціональних освітніх послуг. Цей період відзначається такими тенденціями: 1) диверсифікація інституційної транснаціональної мобільності провайдерів освітніх послуг; 2) прискорений розвиток віртуальної Інтернет-освіти і формування відкритого освітнього середовища; 3) створення регіональних освітніх центрів у країнах, що розвиваються; 4) консолідація міжнародних організацій в ухваленні документів щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти під егідою ЮНЕСКО, ОЕСР; 5) становлення двосторонньої транснаціональної індивідуальної мобільності з Південної частини світу до Північної та з Південної до Південної за рахунок утвердження Австралії одним із світових лідерів транснаціональної вищої освіти; 6) посилення регуляторних процедур експорту/імпорту освітніх

послуг; 7) лібералізація комерційної пропозиції освітніх послуг; 8) інтенсифікація наукових досліджень у галузі транснаціональної вищої освіти, посилення уваги до узагальнення міжнародного й національного досвіду з метою пошуку раціональних шляхів удосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Використання загальнонаукових методів дослідження, а саме: порівняльно-історичного методу (врахування конкретних історичних умов існування досліджуваного явища, виявлення внутрішніх механізмів змін на різних етапах розвитку) та генетичного методу (встановлення джерел виникнення, етапів розвитку, тенденцій транснаціональної вищої освіти) забезпечило досягнення мети й вирішення поставлених завдань щодо обґрунтування критеріїв авторської періодизації розвитку транснаціональної вищої освіти в Австралії, Канаді, Великій Британії та США у другій половині XX – на початку XXI ст., виокремлення й характеристику чотирьох основних періодів розвитку транснаціональної вищої освіти на основі визначення властивих для кожного періоду тенденцій. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблем інтернаціоналізації освіти в європейських країнах.

Список використаних джерел

1. Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / Вербицька С.В. // Вісник Житомирського державного університету: Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 45. – С. 20 – 26.
2. Донченко В.М. Пріоритетні завдання управління міжнародною діяльністю в університетах США в умовах глобалізації / В.М. Донченко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 245 – 250.
3. Молоков Д. Теоретико-методологические основы педагогической историографии / Дмитрий Молоков // Rocznik Towarzystwa Naukowego Plockiego. – 2013. – № 5. – С. 127 – 133.
4. Наточий Л.О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) / Л.О. Наточий // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 15. – Частина 1. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка. – 2010. – С. 35 – 43.
5. Brickman W. International Relations in Higher Education (1862 – 1962) / W. Brickman. – A Century of Higher Education: Classical Citadel to Collegiate Colossus. – Society for the Advancement of Education: New York, 1962. – P. 208 – 239.
6. Butts R. International education: overview / R. Butts. – The Encyclopedia of Education [L.C. Deighton (Ed.)]. – Free Press: New York, 1971. – P. 164 – 171.
7. Hayden M., Thompson J., Levy J. The SAGE Handbook of Research in International Education / M. Hayden, J. Thompson, J. Levy (Eds.). – SAGE Publication, 2007. – 520 p.
8. Knight J. Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education / Jane Knight. – India International Centre: Occasional Publication 38. – New Delhi: IIC, 2013. – 32 p.
9. Merckx G. The two waves of internalization in U.S. higher education / G. Merckx // International educator. – 2003. – Vol. 11. – № 1. – P. 6-12.
10. Mestenhauser J. Missing in action: leadership for international and global education for the twenty-first century / Mestenhauser J. – Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective. Papers on Higher Education [L. Barrows (Ed.)]. – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Bucharest. European Centre for Higher Education, 2000. – P. 23 – 62.
11. Pachocinski R. Pedagogika porownawcza: podrecznik akademicki / R. Pachocinski. – Wydawnictwo akademickie “Zak”: Warszawa, 2007. – 350 p.
12. Prescott D. Education and International Relations: A Study of the Social Forces that Determine the Influence of Education / D. Prescott. – Harvard University Press: Cambridge, 1930. – 168 p.
13. Scanlon D. International Education: A Documentary History / D. Scanlon. – Columbia University: Bureau of Publications, Teachers College: New York, 1960. – P. 75 – 82.
14. Sylvester R. Framing the map of international education (1969 – 1998) / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – 2005. – Vol. 4. – № 2. – P. 123 – 151.
15. Sylvester R. Further mapping of the territory of international education in the 20th century (1944 – 1969) / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – 2003. – Vol. 2. – № 2. – P. 185 – 204.
16. Sylvester R. Mapping international education: an historical survey 1893 – 1944 / Robert Sylvester // Journal of Research in International Education. – September 2002. – Vol. 1. – № 1. – P. 90 – 125.
17. Wit H. De Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis / H. De Wit. – Westport, CT: Greenwood, 2002. – 270 p.
18. Wit H. De Strategies for the Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the USA / H. De Wit. – Amsterdam: European Association for International Education, 1995. – 176 p.

На основани анализа исторических, сравнительно-педагогических научных работ доказано, что развитие транснационального высшего образования в развитых англоязычных странах отражено в последовательной смене четырех периодов во второй половине XX – в начале XXI веков, а именно: идеологический период (середина 40-х гг. - середина 60-х гг. XX в.), стратегический период (середина 60-х гг. - конец 70-х гг. XX в.), институциональный период (начало 80-х гг. - середина 90-х гг. XX в.), реформационный период (середина 90-х гг. XX в. - первое десятилетие XXI в.).

Ключевые слова: транснациональное высшее образование, эволюция, Великобритания, Австралия, Канада, США, критерии периодизации, этап, период, тенденция.

On the basis of pedagogical and comparative analysis of the transnational higher education evolution, the author has developed the periodization of its development during the second half of the 20th - the beginning of the 21st centuries, namely: the ideological period (the middle of the 1940's - the middle of the 1960's), characterized by the establishment of monocultural individual mobility within Western Europe and North America; increased interest in transnational educational activities in order to strengthen the leadership positions of developed English-speaking countries; the strategic period (the middle of the 1960's - the end of the 1970's), which was marked by the development of strategic documents; the establishment of an international movement for the mutual recognition of qualifications and diplomas in the field of higher education; growth of one-way student mobility from the Southern part of the world to the North; the institutional period (the early 1980's - the middle of the 1990's), which is characterized by the tendencies of strengthening the activities of non-state educational organizations; diversification of transnational higher education forms; creation of commercial providers of transnational educational services; the reformation period (the middle of the 1990's - the first decade of the XXI century), characterized by the accelerated development of virtual education and the formation of an open educational environment; the consolidation of international organizations to ensure the quality of transnational higher education; the emergence of bilateral transnational individual mobility from the Southern part of the world to the North and from South to South through the establishment of Australia as the world leader of transnational higher education.

Key words: transnational higher education, evolution, United Kingdom, Australia, Canada, USA, periodization criteria, stage, period, trend.

УДК 930.85:[303.02+001.12]

Бабійчук Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ,

ПЕРЕДУМОВИ ЗАРОДЖЕННЯ НАУКОВОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ВІДРОДЖЕННЯ

У статті розглянуто зародження наукової освіти в епоху Ренесансу. Проаналізовано погляди гуманістів на розвиток наукового знання в епоху античності, середньовіччя та Відродження. Визначено причини, які стали каталізатором розвитку та поширення наукових методів та засобів дослідження навколишнього середовища. Розглядається вплив наукових розвідок епохи Ренесансу на сучасну науку. Визначено внесок гуманістів у становлення педагогіки епохи Відродження. Розглянуто взаємозв'язок мистецтва та науки, які в тандемі зіграли вирішальну роль у становленні культури епохи Відродження.

Ключові слова: наукова освіта, Відродження, наука, гуманісти, античність.

Постановка проблеми. Епоха Відродження змінює напрям наукової думки з теоцентричного до античного антропоцентризму. Християнська церква у цей період поступово втрачає безапеляційний авторитет у науці, культурі та літературі, відбувається «відродження класичної давнини» [3, с. 7] в Європі. Наукові знання збільшуються не лише кількісно, але й якісно. Освіченість стає пріоритетом та неодмінною ознакою людини епохи Відродження. Освічений громадянин, на думку гуманістів, уже не може пояснювати усі природні явища та процеси, базуючись лише на християнській доктрині. Епоха Ренесансу відчиняє двері до нового методу знання – спостереження, експедиції, експеримент, що безповоротно змінило напрям розвитку наукового знання, та як наслідок – освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Витоки педагогічної думки через призму філософських шкіл досліджують В. Андрущенко, Т. Андрущенко, В. Вашкевич, В. Огнев'юк та ін. Дослідженням імплементації наукової освіти в сучасний навчально-виховний процес займаються М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, С. Довгий.

Мета статті: визначення внеску гуманістів епохи Відродження у становлення педагогіки як науки та концепту наукової освіти.

Результати дослідження. Під Відродженням слід розуміти культурний процес, історичний сенс якого полягає у відмові від середньовічного світогляду, результатом чого є звільнення людської особистості від середньовічних пут, а головною ознакою – пошук опори в античності [3, с. 8].

Визнання внеску епохи Відродження у світову філософську думку не завжди відбувалося належним чином. Георг Вільгельм Фрідріх Гегель розглядав Ренесанс як частину середньовічної філософії, як «обробку античних філософських вчень, як відновлення чогось забутого» [1, с. 166]. Гуманісти, мислили дещо інакше. Французький філософ та юрист Жан Боден у своєму трактаті про метод вивчення історії писав: «Немає сумніву, що наші відкриття рівні відкриттям древніх (античності – авт.), а часто і перевершують їх... нові моря, нові землі, нові види людей, закони, звичаї, традиції, нові трави, дерева, мінерали, нові винаходи, такі, як книгодрукування, артилерія, компас» [2, с. 18]. Глибокі і різнобічні зв'язки філософів Відродження із сучасною наукою. Без математичних відкриттів Джироламо Кардано навряд чи б існувало вчення Джироламо Фракасторо про контакти. Космологія Франческо Патріці, Джордано Бруно, Томмазо Кампанеллі не лише тісно

пов'язана з відкриттями Коперника, Тихо Браге та Галілея [2, с. 13], але й стала каталізатором подальшого розвитку знань про всесвіт.

Нові відкриття вимагали створення нової науки та нових методів дослідження. Ні середньовічні схоластичні знання, ні творіння античних мислителів не могли служити керівництвом у безперервному й бурхливому потоці нових відомостей та відкриттів. Дослідження постало у непримиренному протиріччі з книжною мудрістю схоластів. Французький хірург, гуманіст Амбруаз Паре писав: «Я вважаю за краще бути правим одинаком, ніж помилятися не тільки з мудрецами, але і з усім іншим світом» [2, с. 27]. Це стало переломним моментом у розумінні сили людського інтелекту. Наукових фактів ще не вистачало, не були обгрунтовані принципи їх відбору та перевірки, але головне – обрано правильний шлях розвитку наукового знання. Довіра до спостережень й досліджень – шлях, на якому зароджується нова наука [2, с. 27].

Філософія італійського Відродження як особливий етап в історії філософської думки обумовлений специфічним характером виникаючих в цю епоху проблем, пов'язаних з потребами суспільного розвитку і накопиченням наукових знань [2, с. 5]. Світські школи середньовічної Італії створені за типом римських шкіл імперської епохи. Завідують ними зазвичай вчителі грамоти. Фактів, що вказують на діяльність світських шкіл, збереглося дуже мало, але все-таки маємо можливість простежити її безперервно від VII до XI століття [3, с. 24], перш ніж будуть створені перші італійські університети. Гуманіст Томмазо Кампанелла, у передмові до «Філософія, доведена відчуттями» критикує педагогів середньовіччя та відродження: «замість того щоб дослідити природу, вони (вчителі – авт.) вивчали висловлювання, і навіть не самих філософів, а тільки їх критиків ... я ніколи не бачив, щоб хто-небудь з них займався спостереженням, йшов у поле, на море, в гори, щоб вивчати природу; вони не роблять цього і у себе вдома, а дбають тільки про книги Арістотеля, над якими проводять цілі дні...» [2, с. 165]. Проте і серед справжніх науковців, які здобувають знання шляхом дослідів та спостережень, гуманіст не визнає авторитетів, більше того – вважає помилки природними супутниками науки «якби існував настільки блискучий вчений, що ніхто не прагнув би нічого додати до його вчень... але так як не буває людини, яка не робила би помилок, хоч би який святий чи вчений він не був, то постійне відкриття нових речей піднімає й оновлює науки» [2, с. 165].