

Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

Культурно-гуманітарні стратегії
розвитку університетської освіти в умовах динамічних
суспільних трансформацій

Монографія

Київ 2018

УДК 101+378.147:001.875
ISBN 978-617-7486-16-8

*Друкується за рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
(від 28 грудня 2017 р., протокол № 12/4)*

Авторський колектив:

І.В. Степаненко (керівник), Л.С. Горбунова, М.А. Дебич,
В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, О.М. Шипко.

Рецензенти:

*Бойченко Н.М. – доктор філософських наук, доцент
Скотна Н.В. – доктор філософських наук, професор*

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.

У монографії досліджено інтернаціоналізацію вищої освіти як головний напрям її розвитку в умовах динамічних суспільних трансформацій, спричинених глобалізацією і стрімким розвитком новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій. Проаналізовано особистісний та інституційний виміри інтернаціоналізації вищої освіти, її мультикультурний і трансформативний потенціал, зокрема у космополітичній перспективі, висвітлено механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу та комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти. Обґрунтовано, що інтернаціоналізація вищої освіти має розглядатися не як самодостатня мета, а як засіб підвищення якості освіти і засіб підготовки молодшої людини до життя у глобалізованому світі в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій. Для цього інтернаціоналізація вищої освіти повинна мати культурно-гуманітарне наповнення і здійснюватись із застосуванням особистісного підходу. У монографії проаналізовано стратегічні документи глобального, європейського і національного рівнів, що визначають політику і перспективи інтернаціоналізації вищої освіти.

Результати дослідження, представлені в монографії можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, ЗВО України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України та позитивно вплинути на процес реформування університетської освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами. Монографія може також становити інтерес для дослідників, викладачів, молодих науковців, магістрів, студентів, а також всіх, хто цікавиться проблемами інтернаціоналізації вищої освіти і її культурно-гуманітарними стратегіями.

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2018
© Колектив авторів, 2018

Зміст

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ СТРАТЕГІЇ (І. СТЕПАНЕНКО)	10
Імперативне значення інтернаціоналізації вищої освіти у сучасному світі: постановка проблеми	10
Особистісна орієнтація у вищій освіті як методологічна оптика і практична форма організації освітньої діяльності	19
Колізії ринкової і культурно-гуманістичної орієнтацій у контексті розроблення особистісних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти	28
Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія та її особистісний вимір: керівні принципи для України	33
Висновки	42
РОЗДІЛ 2. ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІР ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ (В. ЗІНЧЕНКО)	43
Актуальність теми	43
Сучасні підходи до розв'язання проблеми	44
Основні принципи і практики розв'язання проблеми	46
Глобальні інституційні трансформації інтернаціоналізації вищої освіти	64
Висновки і рекомендації	69
Додатки	72
РОЗДІЛ 3. ТРАНСФОРМАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ТА ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В КОСМОПОЛІТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ (Л. ГОРБУНОВА)	79
Транскультурна освіта як відповідь на виклики глобалізації: імперативи і можливості трансформації	79
Ключові освітні компетенції як культурно-гуманітарні стратегії університетської освіти	82
Трансформативний потенціал транскультурної освіти	110
Висновки	127
РОЗДІЛ 4. МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНИЙ ВИМІР (М. ДЕБИЧ)	131
Інтернаціоналізація вищої освіти: європейський вимір	131
Механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу	133
Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Північної Європи: Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії і Фінляндія	145
Висновки	172
РОЗДІЛ 5. ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР (І. СІКОРСЬКА)	173
Постановка проблеми	173
5.2. Вища освіта в умовах сучасного мультикультурного суспільства	175
5.3. Основні напрямки освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти в межах формування європейського простору вищої освіти	182
5.4. Напрями формування мультикультурної складової інтернаціоналізації вищої освіти в Україні	189
Висновки	197
РОЗДІЛ 6.	198
КОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ (О. ШИПКО)	198
Постановка проблеми	198
Теоретичне обґрунтування комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти	199
Досвід інтернаціоналізації вищої освіти на основі комунікаційних процесів	203

Концептуальні засади комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти	210
Висновки	213
КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНИХ СТРАТЕГІЙ	214
Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії (І. Степаненко).....	214
Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій (В. Зінченко)	218
Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі (Л. Горбунова).....	219
Механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу: культурно-гуманітарний вимір (М. Дебич)	221
Європейська політика інтернаціоналізації вищої освіти: мультикультурний вимір (І. Сікорська)	223
Комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти (О. Шипко)	224
Рекомендації.....	225

Вступ

Коллективна монографія «Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій» є результатом виконання однойменної планової наукової теми відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України на 2015-2017 роки. Обираючи тему наукового дослідження, ми виходили з того, що в умовах динамічних суспільних трансформацій вища освіта, як невід'ємна складова суспільного життя і головний стратегічний ресурс продуктивного і випереджального розвитку суспільства, сама має перебувати у стані перманентної трансформації. Водночас, складний і суперечливий характер глобалізаційних процесів, що розгортаються за різними конкурентними сценаріями, у свою чергу, формує можливості реалізації різних, суперечливих і конкурентних моделей університетської освіти, одні з яких орієнтовані переважно на потреби ринку, що становить загрози комерціалізації і комодифікації вищої освіти, а через це і усіх суспільних відносин, інші – на розвиток культури людини і суспільства, що зберігає і відкриває нові гуманістичні перспективи майбутнього. Суть проблеми полягає в тому, що сучасний університет не може вижити і розвиватися поза межами ринкової стратегії, водночас, ринкова стратегія не може бути єдиною і самодостатньою. Відтак постає необхідність знаходження таких стратегічних рішень щодо розвитку університетської освіти, які дозволили б розв'язати цю суперечність.

Як показав проведений аналіз, проблема визначення стратегічних перспектив розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій перебуває у центрі уваги багатьох дослідників, як вітчизняних, так і закордонних. Але такі дослідження здійснюються здебільшого фрагментарно і «аспектно» без належної комплексності та цілісності, що не дозволяє здійснити раціональний вибір між конкуруючими моделями університетської освіти на користь тієї із них, яка буде найбільш оптимальною відповіддю на сучасні цивілізаційні виклики. Особливо це відчутно у вітчизняному науковому полі, де відсутня цілісна філософська концепція розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій із застосуванням новітніх гуманітарних і культурних стратегій, які розглядалися би як такі, що доповнюють одна одну і розміщувались би у загальній транскультурній перспективі. У свою чергу, відсутність такої концепції ускладнює процес модернізації вітчизняної вищої освіти, позбавляючи його необхідної цілеспрямованості і визначених стратегічних орієнтирів. Тому розроблення такої цілісної філософської концепції є теоретично затребуваною і практично актуальною.

Виходячи з усього вище зазначеного і була сформульована **мета наукового дослідження** – розроблення концепції розвитку університетської освіти в умовах цивілізаційного переходу як простору транскультурної взаємодії із застосуванням гуманітарних і культурних стратегій.

Об'єктом дослідження виступила університетська освіта в умовах динамічних суспільних трансформацій. **А предметом дослідження** – культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти.

Ще одна обставина, що визначила спрямованість нашого наукового дослідження, полягає в тому, що під впливом процесів глобалізації і стрімкого розвитку новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій головним напрямом розвитку вищої освіти в усьому світі стала її інтернаціоналізація. Таке пріоритетне значення інтернаціоналізації є закономірною відповіддю на виклики глобалізації: «глобалізація є явищем, що справляє вплив на інтернаціоналізацію, а інтернаціоналізація є одним із проявів реакції вищої освіти на можливості та проблеми, що виникають внаслідок глобалізації»¹. Причому, як зауважує Джейн Найт, – «Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації»².

Інтернаціоналізація вищої освіти розпочалася ще у середині 80-х років ХХ століття, але саме в останнє десятиліття вона перетворилася із другорядного на першочергове питання і набула характеру імперативу, як на державному, так і на інституційному рівні: «Інтернаціоналізуйся, або не будеш мати шансу на успіх».

Хоча в останні роки інтернаціоналізація перетворилася на «мейнстрім» розвитку вищої освіти в усьому світі, але в Україні таке її пріоритетне значення ще недостатньо усвідомлено. В той час як на світовому і європейському рівнях відбувається перехід до розуміння інтернаціоналізації як всеохоплюючої стратегії розвитку вищої освіти і здійснюється інтеграція інтернаціоналізації в інституційне лідерство, в Україні інтернаціоналізація вищої освіти здійснюється переважно фрагментарно, а не системно і комплексно.

¹ Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – С. 6.

² Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – С. 1.

Суттєвою перешкодою інтернаціоналізації вищої освіти в Україні є неготовність суспільства і на державному рівні, і на рівні керівництва ЗВО, і на рівні академічної спільноти до комплексного впровадження цього процесу і відсутність консолідованих і цілеспрямованих зусиль у цьому напрямі. Тому при розробленні концепції розвитку університетської освіти в умовах цивілізаційного переходу основний фокус дослідницької уваги було зосереджено на вивченні і розв'язанні *наукової проблеми* розроблення і впровадження комплексних, всеохоплюючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти. При цьому ми виходили із того, що інтернаціоналізація вищої освіти не є самодостатньою метою, а має виступати засобом підвищення якості освіти і засобом підготовки молодшої людини до життя у глобалізованому світі в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій, тобто здійснюватися на культурно-гуманітарних засадах. Досліджуючи проблему інтернаціоналізації вищої освіти ми застосовували два основні підходи – інституційний і особистісний, при чому не як такі, що відокремлені один від одного, а як такі, що взаємопов'язані і доповнюють один одного.

Проведений аналіз показав, що немає «однорозмірної», тобто універсальної моделі інтернаціоналізації. Кожна країна і кожний заклад вищої освіти здійснюють інтернаціоналізацію на основі власного бачення стратегічних перспектив свого розвитку і власних моделей. Але у багатоманітні стратегій, моделей і механізмів інтернаціоналізації важливо виділити як успішний унікальний і особливий досвід, так і загальні підходи, що підтвердили свою продуктивність у багатьох країнах, так і той досвід, який може бути найбільш корисним саме для нашої країни. По суті це і стало кінцевою метою виконання НДР. Для її досягнення було поставлено і вирішено такі завдання – на основі культурно-гуманітарних стратегій:

- ✓ Визначити і обґрунтувати теоретико-методологічні основи інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій
- ✓ Проаналізувати стан інтернаціоналізації вищої освіти в Україні
- ✓ Здійснити аналіз провідного зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти
- ✓ Розробити концепцію інтернаціоналізації вищої освіти в Україні на основі культурно-гуманітарних стратегій.

Відповідно до поставлених мети і завдань були визначені основні напрями наукового дослідження, які знайшли відображення у структурі монографії. Монографія складається із Вступу (автор, за виключенням анотацій до кожного розділу, Степаненко І.В. – науковий керівник теми, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти, доктор філософських наук, професор), шести розділів і *Концепції інтернаціоналізації вищої освіти в Україні на основі культурно-гуманітарних стратегій*, яка відображає основні колективні висновки і результати проведеного дослідження.

У **розділі 1** «Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії» (автор Степаненко Ірина Володимирівна – науковий керівник теми, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти, доктор філософських наук, професор) здійснено філософсько-освітнє обґрунтування особистісної орієнтації культурно-гуманістичних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) в умовах динамічних суспільних трансформацій. Проаналізовано особистісну орієнтацію у вищій освіті як методологічну оптику і практичну форму організації освітньої діяльності. Встановлено, що ІВО має потужний і системний потенційний особистісний ефект, але цей потенціал реалізується не повною мірою. Обґрунтовано, що особистісно орієнтовані культурно-гуманістичні стратегії вищої освіти мають бути спрямовані на формування мобільної, активно і відповідально діючої на основі самодетермінації і саморегуляції особистості, на основі її власно виробленої рефлексивної, критичної і самостійної життєвої позиції. Це і має бути інтегративною метою таких стратегій. Така спрямованість передбачає нове, динамічне розуміння особистості, для якої її цілісність не є чимось остаточно даним, а є динамічною, постійно поновлюваною, а внутрішні і зовнішні конфлікти виступають не чимось виключно руйнівним щодо її гармонійного розвитку, а необхідним джерелом для продуктивного оновлення відповідно до нових життєвих обставин. Особистісно орієнтовані стратегії ІВО можуть суттєво допомогти сформуванню у особистості спроможності оволодіння мінливою дійсністю – готовності до зміни заданих умов і здатності до самостійного створення необхідних умов. У сучасній вищій освіті виявлено тенденцію переходу від формування професійної компетентності («hard skills») до формування «soft skills», які разом із синонімічними термінами «life skills» і «transferable skills» позначають психо-соціальні навички, які визначають ціннісну поведінку і включають рефлексивні навички, такі як рішення проблем і критичне мислення, особисті навички, такі як самосвідомість та міжособистісні навички тощо. На підставі аналізу колізії ринкової і культурно-гуманістичної орієнтацій у контексті розроблення особистісних стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації обґрунтовано, що особистісна орієнтація може бути

важливим запобіжником проти таких загроз ІВО, як комерціалізація і комодифікація, що виникають у наслідок проникнення у вищу освіту законів ринку. Наголошено, що у фокусі уваги стратегій інтернаціоналізації має перебувати не студент, як споживач освітніх послуг, а студент, як особистість, при цьому особистість має розумітися як *динамічна* цілісність.

Визначено передумови і ключові принципи розроблення стратегії ІВО, із врахуванням міжнародного досвіду осмислення і вирішення цього питання, а також із врахуванням особистісного чинника. Особистісно орієнтовані стратегії інтернаціоналізації вищої освіти мають сприяти розвитку особистісного потенціалу усіх суб'єктів освітнього процесу – викладачів, студентів, управлінського і адміністративного складу, а також спиратися на цей потенціал при своєму впровадженні, на формування відповідного рівня мотивації і компетентностей.

У **розділі 2** «Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій» (автор Зінченко Віктор Вікторович – головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, доктор філософських наук, старший науковий співробітник) наголошено, що 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.

На межі тисячоліть проблема освіти, а особливо вищої, її роль у становленні держави й вплив на життя суспільства набула особливої актуальності й стала предметом дослідження не тільки педагогів, істориків, а й економістів, політологів, психологів, суспільствознавців та, перш за все, – філософів (у зв'язку з чим і з'явилися різноманітні моделі, напрями *філософії освіти*). Водночас дещо бракує ґрунтовних *інтегративних досліджень* комплексного освітньо-управлінського і суспільно-історичного, соціально-економічного і державно-політичного досвіду втілення даних філософсько-освітніх парадигм, напрямів, моделей, концепцій реформування/модернізації вищої освіти і науки окремих розвинених країн, розглянутого з урахуванням аналогічних завдань, що стоять перед освітою і наукою в Україні.

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, також вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в *управлінні науково-освітнім простором* (це вже стосується як галузі соціальної складової *філософії освіти*, так і сфери *менеджменту освіти*) і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти.

У **розділі 3** «Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі» (автор Горбунова Людмила Степанівна – головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, доктор філософських наук, доцент) на засадах контекстуального підходу розглядаються найбільш значимі фактори, що формують виклики для освітньої політики, та напрями її реформування у транснаціональному освітньому просторі. Як показує аналіз, освітня політика розвинених країн демонструє досвід розвитку та імплементації трансверсальних (трансферабельних, транскультурних, трансдисциплінарних) компетенцій як ключових для XXI століття. Яскравим проявом трансверсальних інтенцій сучасних освітніх систем в процесі інтернаціоналізації є формування транскультурної компетентності, спрямованої на космополітичну перспективу в рамках становлення глобального громадянського суспільства. Для визначення релевантного понятійно-концептуального інструментарію дослідження автор вдається до компаративного аналізу різних концептів культури, розглядає динаміку осмислення стратегій культури в концептах інтеркультурності, мультикультурності і транскультурності, виснує про дескриптивну і нормативну релевантність концепту транскультурності для формування нової освітньої стратегії і практики, визначає основні напрями і форми транскультурної компетентності та засадничі принципи і моделі її формування. Імплементація та інтеграція трансверсальних компетенцій в освітню

систему може бути успішною лише на засадах навчання, яке має в цілому трансформативний характер. На підставі висновку про трансформативний характер транскультурних, а в цілому трансверсальних компетенцій автор спрямовує своє дослідження у напрямку прояснення сутності трансформативного навчання, звертаючись до теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу та методологічного повороту в рамках парадигми цілісного розуміння людини на засадах енактивізму та теорії самоорганізації складних динамічних систем. Дослідження підсумовується висновком про необхідність транскультурної трансформативної освіти для України, що передбачає усвідомлення його складності і ризикованості, а тому вимагає серйозного аналізу існуючого практичного досвіду у просторі раціонального дискурсу, а саме критичної рефлексії, на засадах якої можливо досліджувати та моделювати процеси трансформації і самотрансформації в освіті.

У **розділі 4** «Механізми інтернаціоналізації університетів європейського союзу: культурно-гуманітарний вимір» (автор Дебич Марія Андріївна – провідний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник) здійснено аналіз стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у 21 закладі вищої освіти країн – членів Європейського Союзу: Франція, Фінляндія, Німеччина, Польща, Італія по 3 університети, Велика Британія – 6 університетів. Вибірку університетів здійснено за географічним представництвом у різних містах країн та присутністю університету у рейтингах Шанхайський (2016) і Таймз (2016-2017). З'ясовано, що у топ-100 Шанхайського рейтингу входять 8 університетів Великої Британії, по 3 університети Німеччини і Франції, 1 університет Фінляндії.

Ідентифіковано традиційну та комплексну інституційні моделі. Традиційна модель включає такі складові: академічна мобільність; інтернаціоналізація курикулуму; міжнародне співробітництво у сфері досліджень; партнерські відносини з закордонними закладами. Таку модель реалізують: Catholic University of the Sacred Heart, Sapienza University of Rome, University of Bologna (Італія); Jagiellonian University, University of Warsaw, Adam Mickiewicz University in Poznań (Польща); University of Oxford, University of Manchester, Queen's University of Belfast, Cardiff University (Велика Британія); University of Helsinki, University of Eastern Finland, University of Turku (Фінляндія). Таким чином, університети країн-лідерів міжнародної освіти (Великої Британії, Німеччини, Франції) реалізують комплексну модель інтернаціоналізації.

Комплексна модель включає: академічну мобільність; інтернаціоналізацію курикулуму; міжнародне співробітництво у сфері досліджень; партнерські відносини з закордонними закладами; міжнародні освітні програми спільних / подвійних / багатосторонніх дипломів; філії за кордоном; он-лайн / електронні навчальні курси. Таку модель реалізують такі університети: Pierre and Marie Curie University, Aix-Marseille University, University of Strasbourg (Франція), Heidelberg University, Ludwig-Maximilian University of Munich, University of Bonn (Німеччина), University of Glasgow, University of Cambridge (Велика Британія).

Участь університетів у міжнародних, регіональних та міжрегіональних мережах університетів сприяє інтернаціоналізації освіти і наукових досліджень.

Підкреслено, що культурно-гуманітарний аспект інтернаціоналізації полягає у вихованні громадян, здатних жити і працювати в умовах глобалізованого світу та мультикультурного середовища. Освіта глобального громадянства вказує, як освіта може розвивати знання, навички, інтеркультурні компетентності, цінності, необхідні для світу більш справедливого, мирного, толерантного, інклюзивного, надійного і екобезпечного. Вона являє собою концептуальний зсув у тому, що визнає значимість освіти в розумінні й вирішенні глобальних проблем в їх соціальних, політичних, культурних, економічних і екологічних аспектах. Освіта глобального громадянства спонукає до дій, партнерства, діалогу та співпраці у рамках формальної та неформальної освіти.

У **розділі 5** «Європейська політика інтернаціоналізації вищої освіти: мультикультурний вимір» (автор Сікорська Ірина Миколаївна – провідний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти, кандидат наук з державного управління, доцент) розглянуто основні напрями освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти в ракурсі сучасних реформ в країнах ЄС та в Україні. Наголошено, що у глобалізованому соціумі людина постійно знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від неї діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. З огляду на нові соціокультурні реалії, світова педагогічна думка розробляє відповідну освітню стратегію формування загальнолюдських цінностей особистості. Головна мета мультикультурної освіти – формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка володіє розвинутих почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань. Зростаюча зацікавленість у міжкультурній освіті з'явилась у офіційних дискурсах та політичного законодавства в Європі

лише в 1990-х роках, заохочувана політикою поважних міжнародних органів, таких як UNESCO, та Інститут Світового банку, ОБСЄ. Рада Європи. Всі національні системи освіти європейських країн, вирішуючи свої внутрішні завдання, будують спільний культурний простір як мультикультурний, тобто складний, комплексний, перехресний з такими ж іншими і збільшуючи свою різноманітність впливу.

Розглядаючи освітню політику в Україні, можна зазначити, що розвиток мультикультурної освіти стає важливою соціальною проблемою, що відображає сучасні зміни позиції України у національному, європейському та глобальному контексті. Міжкультурний вимір освіти в Україні має розглядатися як позитивна тенденція щодо формування політики мультикультуралізму, яка є більш всеохоплюючою та когерентною до потреб культурного розмаїття України у даний час.

У **розділі 6** «Комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти» (автор Шипко Оксана Миколаївна – старший науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти) висвітлено характерні ознаки комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти в Україні і світі. На основі культурно-гуманітарних стратегій розвитку вищої освіти обґрунтовано прогностичні характеристики їх розгортання. На підставі аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду ідентифіковано чинники успіху університету на ринку освітніх послуг, зокрема комунікаційна діяльність розглядається як один із факторів, що сприяє підвищенню глобальної конкурентоспроможності університету – входженню у міжнародний освітній простір, розширенню обміну між країнами, створює умови та можливості для реалізації нової стратегії розвитку університету. Визначено та обґрунтовано концептуальні засади комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

У монографії знайшли відображення результати попередніх досліджень колективу відділу, представлені у препринтних виданнях «Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: препринт (аналітичні матеріали)»³, «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій (частина II): препринт (аналітичні матеріали)»⁴, «Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації»⁵.

Головний висновок, до якого дійшов науковий колектив у процесі дослідження, полягає в тому, що найбільших успіхів в інтернаціоналізації вищої освіти закономірно досягають ті країни, де на державному рівні існує розроблена стратегія із чітким визначенням цілей, пріоритетів, механізмів і системою заходів, підкріплених відповідним фінансовим забезпеченням. Тому стратегія інтернаціоналізації вищої освіти має бути інтегрована до комплексу заходів по реформуванню вищої освіти України і бути узгодженою із загальною національною стратегією розвитку вищої освіти, яка, у свою чергу, має відповідати національній стратегії стійкого розвитку суспільства і національній стратегії розвитку людського капіталу. Водночас, стратегічне планування не є разовим актом, а має бути поновлюваним процесом, що розгортається нелінійно, а системно і комплексно і передбачає постійне переосмислення мірою виконання сукупності поставлених на тому чи іншому етапі завдань і планів.

Одержані та викладені у монографії результати і висновки можуть сприяти подальшому комплексному і галузевому розробленню освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства, інтернаціоналізації системи вищої освіти в умовах інституційної глобалізації, удосконаленню відповідної методології не тільки в межах окремих наукових напрямів та навчальних дисциплін, а й на рівні загальнонаукового і міждисциплінарного аналізу – філософсько-освітнього і педагогічного, соціально-філософського і суспільно-економічного, політичного і державно-управлінського, а також можуть застосовуватися у наукових дослідженнях у сферах соціальних, педагогічних, політичних, економічних наук, державного управління.

³ URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analiz_dosvidu_internac%20BO_strategii_kulto-gum%20avtors-kolektiv_IVO-2015_130p.pdf

⁴ URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Analitichni_Internats-VO-kult-gum-strategii_IVO-2017-144p_avtors-kolektiv.pdf

⁵ URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/MR_Internats-VO-Ukrayini_2016_158p_IBO_avtors-kolektiv.pdf

Розділ 1. Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії (І. Степаненко)

Імперативне значення інтернаціоналізації вищої освіти у сучасному світі: постановка проблеми

Актуальність теми дослідження¹

Цілеспрямоване розгортання процесу інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) у світі триває вже понад чверть століття. Цей термін практично дорівнює періоду незалежності України. Але якщо на світовому рівні в останні роки інтернаціоналізація вищої освіти все більше сприймається як своєрідний «локомотив» розвитку не тільки освіти, а і усього суспільства, як ефективний інструмент примноження їх лідерського потенціалу, то в Україні цей процес тільки починає розгортатися, причому *без чіткого розуміння цілей ІВО, її пріоритетів, механізмів та інструментів здійснення, практичних наслідків і очікуваних результатів*.

Така ситуація у вітчизняній системі вищої освіти має бути кардинально змінена, оскільки міжнародне співробітництво в усьому світі вважається зараз одним із головних показників визначення якості в сфері освіти і науки і, водночас, одним із головних інструментів її забезпечення і підвищення. Вже у 2009 році у доповіді, присвяченій аналізу трендів у глобальній вищій освіті, визнані UNESCO експерти по цьому питанню Ф. Альтбах, Л. Рейзберг і Л. Рамблей зазначали, що інтернаціоналізація значною мірою перестала бути маргінальною, випадковою або спеціалізованою діяльністю і перетворилася на більш централізований, ретельно організований, і вдумливий компонент інституційної дії, а університети по всьому світу переходять від реактивної до проактивної позиції у цьому питанні². Цю думку підтверджують і інші авторитетні дослідники даної проблематики, такі, як У. Бранденбург³, Г. де Віт⁴, Дж. Найт⁵.

Таке підвищення значущості інтернаціоналізації є закономірною відповіддю на виклики глобалізації: «глобалізація є явищем, що справляє вплив на інтернаціоналізацію, а інтернаціоналізація є одним із проявів реакції вищої освіти на можливості та проблеми, що виникають внаслідок глобалізації»⁶. Причому, як зауважує Джейн Найт, – «Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації»⁷.

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

- ✓ зростаюче значення суспільства знань / економіки знань;
- ✓ розроблення нових торговельних угод, які охоплюють, у тому числі, торгівлю освітніми послугами;
- ✓ нововведення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;
- ✓ зростаюча роль ринку і ринкової економіки.

¹ При написанні даного підрозділу ми частково використовували матеріали із нашої попередньої статті: Степаненко І.В. Стратегії розвитку інтернаціоналізації вищої освіти: пріоритетні завдання для України // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 373-382.

² Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. Published in 2009 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

³ Brandenburg Uwe, Federkeil Gero How to measure internationality and internationalization of higher education institutions: Indicators and key figures. Working paper No. 92, July 2007. – P. 6. – URL: http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_ap_92.pdf; Brandenburg Uwe Measuring what really matters – ways of impact measurement of employability and the effects of mobility / CHE Consult GmbH/ January 2016.

⁴ De Wit Hans Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

⁵ Knight J. Five Myths about Internationalization INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION Number 62 Winter 2011. – URL: http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf; Knight J. Five truths about internationalization. International Higher Education // Boston College Magazine. Fall 2012. № 69.

⁶ Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – С. 6.

⁷ Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – С. 1.

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

- ✓ поява таких нових провайдерів освіти, як мультинаціональні компанії, корпоративні університети та медіакорпорації;
- ✓ нові форми забезпечення освіти, включаючи дистанційну, віртуальну і пряму освіту, що надається в тому числі і приватними компаніями;
- ✓ велика диверсифікація кваліфікацій та свідоцтв про освіту;
- ✓ велика мобільність учнів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів;
- ✓ акцент на навчання протягом усього життя, що, в свою чергу, призводить до збільшення попиту на після середню освіту;
- ✓ збільшення обсягу приватних інвестицій у сферу послуг, що надаються у сфері вищої освіти.

Усі ці явища тягнуть за собою істотні наслідки для вищої освіти, у плані її якості, доступу до неї, різноманітності та її фінансування⁸.

Враховуючи імперативну затребуваність інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобалізації майже усі заклади вищої освіти (ЗВО) в усіх країнах по всьому світу *не просто залучені в міжнародну діяльність, а прагнуть розширити її, демонструючи при цьому відміни у розумінні її цінностей, цілей, завдань і засобів*. Як зазначається у комюніке Всесвітньої конференції UNESCO із вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства», – «Нова динаміка перетворює ландшафт вищої освіти і наукових досліджень. Необхідно зміцнювати партнерські стосунки і узгоджувати дії на національному, регіональному і міжнародному рівнях з метою забезпечення якості і усталеності систем вищої освіти в усьому світі»⁹. Саме у відповідь на цю потребу інтегративної трансформації вищої освіти розпочалася і продовжує інтенсивно розгортатися її інтернаціоналізація.

Але інтернаціоналізація є не тільки відповіддю на потреби розвитку вищої освіти, а відповідає і потребам міжнародної економічної, соціальної, політичної та культурної інтеграції, що наростає в умовах глобалізації. Вона також є відповіддю на виклики глобальних проблем сучасності, які можуть бути вирішені лише за допомогою спільних зусиль світової спільноти на засадах продуктивного міжнародного співробітництва, що потребує формування у молодого покоління сучасного глобального мислення, глобальної відповідальності, здатностей і вміння жити разом, системи глобальної і міжкультурної компетентності тощо. У цілому значення інтернаціоналізації для вищої освіти дослідники вбачають в тому, що вона є необхідним чинником:

- ✓ інтеграції освітніх систем до світового і європейського простору вищої освіти і наукових досліджень;
- ✓ налагодження інтеркультурної комунікації, розвитку партнерських стосунків між державами, а також і між суб'єктами (інституційними та індивідуальними) освітньої і наукової діяльності;
- ✓ підвищення якості освіти і наукових досліджень.

У більш розгорнутому вигляді, узагальнюючі наявні дослідження (Г. де Віт, Дж. Найт, Г. Янг та інші)¹⁰, до основних переваг ІВО можна віднести:

- ✓ поліпшення якості викладання, навчання і дослідження;
- ✓ поглиблення, розширення і урізноманітнення контактів з національними, регіональними і глобальними партнерами;
- ✓ краща підготовка студентів як національних і глобальних громадян і продуктивних членів суспільства;

⁸ Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – С. 4-6. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf>.

⁹ Всемирная конференция по высшему образованию 2009 г.: Новая динамика развития высшего образования и исследований в целях социальных изменений и развития (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 июля 2009 г.). Коммюнике (8 июля 2009 г.). – С. 8. – URL: <http://законодавство.com/obednanih-natsiy-organizatsiya/vsesvitnya-konferentsiya-vischoji-osviti-2009236738.html>.

¹⁰ De Wit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual analysis. Westport, CN: Greenwood Press. 2002; Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008; Jiang, X. Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. Journal of Further and Higher Education, 32 (4), 2008. – P. 347-358.

- ✓ розширення для студентів можливості доступу до освітніх програм до яких доступ у своїх країнах для них неможливий або обмежений;
- ✓ розширення можливостей вдосконалення для професорсько-викладацького складу і дослідників і зниження ризику академічного «інбридингу» – деградації академічної спільноти унаслідок неможливості оновлювати свій ідейний потенціал завдяки обміну науковою інформацією із членами міжнародного наукового співтовариства;
- ✓ можливість брати участь у міжнародних академічних мережах для проведення досліджень з актуальних проблем в країні і за кордоном і використовувати досвід і перспективи вчених з багатьох частин світу;
- ✓ можливість підвищувати інституційну ефективність за рахунок збагачення міжнародним досвідом і партнерством;
- ✓ поліпшення інституційної політики, управління, сервісних функцій завдяки обміну досвідом через національні кордони;
- ✓ сприяння розвитку національної держави за рахунок нових фінансових надходжень і примноження людського, інтелектуального та інноваційного капіталу;
- ✓ внесок у глобальний розвиток і забезпечення солідарної відповідальності за нього.

Як можна побачити, практично в усіх пунктах, що характеризують значущість інтернаціоналізації вищої освіти, зафіксовані так чи інакше (безпосередньо, або опосередковано, явно, або неявно) культурно-гуманістичне призначення цього процесу та його особистісний вимір.

Починаючи із 2000 року інтернаціоналізація вищої освіти стала ключовим питанням і у європейському порядку денному. Але для країн Європи передумови і причини ІВО мали свою специфіку. При усвідомленні значення вимог глобалізації, тут на перший план висувається вимога євроінтеграції, актуалізована утворенням Європейського Союзу. Саме мета побудови єдиного європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA) стала визначальною у Болонській декларації 1999 року і зумовила цілі і механізми розгортання інтернаціоналізації університетської освіти у країнах, які приєдналися до Болонського процесу. Інтернаціоналізація як чинник євроінтеграції вищої освіти була спрямована на те, щоб структури вищої освіти у Європі стали більш сумісними і співставними, кваліфікації і дипломи визнавалися б в усіх країнах ЄС і країнах-учасницях Болонського процесу, що забезпечило б підтримку великомасштабної студентської мобільності та мобільності робочої сили, а також сприяло б європеїзації вищої освіти для підвищення її якості і трансляції через неї європейських цінностей¹¹.

Перші десять років ІВО переважно розглядалася як процес європеїзації із визначальним наголосом на розвитку студентської мобільності. Ця специфіка знайшла відображення у Львівському комюніке (2009 р.), де була визначена пріоритетна мета інтернаціоналізації – досягти у європейських університетах до 2020 року 20%-го рівня студентської мобільності¹². Але вже у 2013 році у програмному документі Європейської Комісії «Європейська вища освіта у світі» (Брюссель 11.7.2013), було визначено нові пріоритети і зафіксоване нове, комплексне, розуміння інтернаціоналізації вищої освіти¹³.

Перетворення інтернаціоналізації вищої освіти на централізований, ретельно організований, і вдумливий компонент інституційної дії, яке відбулося і на світовому, і на європейському рівнях, значною мірою завдячує розробленню і впровадженню національних і інституційних стратегій організації і здійснення цього процесу. Розуміння ключового значення стратегічного планування для успішної реалізації ІВО утвердилось серед експертів і стейкхолдерів як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Так, за даними опитування, проведеного Європейською Асоціацією Університетів (EUA) у 2012 році, – «99% ЗВО, які відповіли на анкету, або мають стратегію інтернаціоналізації (56%), мають намір розробити її (13%), або розглядали інтернаціоналізацію в інших стратегіях (30%). Всі, крім одного закладу, заявляють, що їхня стратегія справляє позитивний вплив на їх інституційну інтернаціоналізацію, особливо щодо розвитку

¹¹ Більш докладно про розвиток стратегії ІВО у документах Болонського процесу див.: Степаненко І.В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти: колізії інструментального і культурно-гуманітарного вимірів // Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій. / Авт. кол.; за заг. ред. Степаненко І.В. // Вища освіта України. 2015. – №3 (додаток 2). – К.: Інститут вищої освіти НАПН України. – С. 154-180.

¹² The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

¹³ European higher education in the world. Communication from the Commission to European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Brussels, 11.7.2013. COM (2013) 499 final.

партнерських відносин, вихідної студентської мобільності, викладання англійською мовою, залучення іноземних студентів та розвиток можливостей мобільності персоналу»¹⁴.

В Україні процес ІВО розпочався із суттєвим запізненням і досі, незважаючи на певну активізацію в останні декілька років, здійснюється за відсутністю національної стратегії і комплексних стратегій на інституційному рівні. У вітчизняному освітньому просторі, навіть серед стейкхолдерів освіти, ще не сформувалося релевантне вимогам часу розуміння імперативної значущості цього процесу, його багатовимірною змісту і принципів реалізації та інтенсифікації. Недостатньо вивченим залишається і міжнародний досвід інтернаціоналізації вищої освіти.

Проблема інтенсифікації та успішної реалізації інтернаціоналізації вищої освіти в Україні ускладнюється також невизначеністю загальних стратегічних перспектив реформування вищої освіти і ціннісно-світоглядного підґрунтя цього процесу. Йдеться про те, що в умовах динамічних суспільних трансформацій вища освіта, як невід'ємна складова суспільного життя і головний стратегічний ресурс продуктивного і випереджального розвитку суспільства, сама має перебувати у стані перманентної трансформації. Але сама по собі трансформація може мати різну спрямованість – бути скерованою логікою ринку, зорієнтованою на імплементацію ринкових законів і механізмів у систему освіти і освітній процес з метою їх фінансово-економічної оптимізації і капіталізації, або бути скерованою гуманістичним розумінням освіти як головного символічного джерела культурного розвитку людини, а через це і досягнення загального блага у його широкому розумінні.

Саме другий підхід нам бачиться таким, що є більш продуктивним і таким, що більш відповідає сучасним цивілізаційним викликам і запитам. Тут ми цілком перебуваємо у річищі, заданому новим Законом України «Про освіту», в преамбулі якого зазначається:

«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.

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»¹⁵.

Але як показує і теорія, і практика, просте декларування гуманістичного призначення освіти виявляється є недостатнім. Поширення комерціалізації і комодифікації освіти, насамперед вищої, під впливом переможного проникнення неоліберальної ідеології в усі сфери суспільного життя, надзвичайно загострює питання про можливість і механізми збереження культурно-гуманістичного призначення вищої освіти.

Ці питання є надзвичайно актуальними і у контексті інтернаціоналізації вищої освіти, яка мірою свого розгортання породжує чисельні проблеми і виклики культурного і гуманітарного характеру. Це і загроза уніфікації вищої освіти, втрата нею національної специфіки і надбань, ризик бути англосаксонізованими, англо-американізованими чи вестернізованими» (Г. Янг), «культурна гомогенізація» (Дж. Найт), здійснення інтернаціоналізації за моделлю неокolonіалізму, загроза комодифікації та комерціалізації вищої освіти (Ф. Альтбах, Дж. Найт, Г. де Віт), її масофікації (П. Скотт) та макдоналізації (Дж. Рітцер). Узагальнено ці проблеми і виклики Джейн Найт подає у своїй статті «П'ять істин про інтернаціоналізацію»¹⁶ так: хто міг прогнозувати, що інтернаціоналізація перетвориться з процесу, заснованого на цінностях співробітництва, партнерства, обміну, взаємних вигод і розширення можливостей, на процес, що все більше характеризується конкуренцією, комерціалізацією, особистою вигодою і підвищенням статусу? Необхідно приділити серйозну увагу визначенню істин і цінностей, що лежать в основі інтернаціоналізації вищої освіти.

¹⁴ Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. – С. 7. – URL: http://www.eua.be/Libraries/higher-education/EUA_International_Survey.pdf.

¹⁵ Закон України «Про освіту». – С. 1. – URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.

¹⁶ Knight J. Five truths about internationalization. International Higher Education // Boston College Magazine. Fall 2012.

У світлі зазначеного надзвичайно актуалізується потреба узгодження культурно-гуманістичних стратегій і стратегій IBO. Як показує аналіз наукової літератури (і англомовної, і, особливо, вітчизняної), ці дві проблемні площини є ще недостатньо інтегрованими. У науковому дискурсі інтернаціоналізації вищої освіти у кращому випадку до розгляду залучається культурно-гуманістичний **аспект**, а не цілісні культурно-гуманістичні **стратегії** як необхідна підстава для здійснення відповідної діяльності і розгортання відповідного процесу. Теж саме можна спостерігати і у дослідженнях і розробленні культурно-гуманістичних стратегій, де інтернаціоналізація вищої освіти представлена переважно одним із своїх **аспектів** і як одна із **складових** і далеко не завжди визначальних, а не системно і цілісно як всеохоплююча і наскрізна вимога і умова. Особливо це відчутно у вітчизняній освітній теорії і практиці.

Ситуація у практичній сфері ускладнюється також і теоретичною проблематизацією сучасного дискурсу гуманізму і наявністю у філософсько-педагогічному дискурсі плюралістичного розуміння того, що власно означає і має означати особистісна орієнтація у вищій освіті.

Виходячи з усього вище зазначеного ми і визначили мету нашого дослідження: *здійснити філософсько-освітнє обґрунтування особистісної орієнтації культурно-гуманістичних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій.*

Для досягнення поставленої мети були визначені такі дослідницькі завдання:

- ✓ проаналізувати особистісну орієнтацію у вищій освіті як методологічну оптику і практичну форму організації освітньої діяльності;
- ✓ виявити колізії ринкової і культурно-гуманістичної орієнтацій у контексті розроблення особистісних стратегій вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації;
- ✓ визначити передумови і ключові принципи розроблення стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, із врахуванням міжнародного досвіду осмислення і вирішення цього питання, а також із врахуванням особистісного чинника.

Теоретико-методологічні засади дослідження

Проблема інтернаціоналізації вищої освіти на основі особистісно орієнтованих культурно-гуманістичних стратегій є складною не тільки у практичному, а й у теоретичному відношенні. Тому для її теоретичного осмислення необхідним є розроблення спеціальної методологічної програми. Основні складові такої програми були представлені у наших попередніх роботах¹⁷, на які ми будемо спиратися далі.

Насамперед, теоретичне осмислення проблеми інтернаціоналізації вищої освіти, а тим більше практики її здійснення, має розпочинатися із визначення ключових питань у даному проблемному полі, їх змісту і черговості. До таких питань, слід за Г. де Вітом¹⁸ можна віднести: Чому (Why)?, Навіщо (What for)?, Що означає (What is)? і Як здійснювати (How to do)? інтернаціоналізацію вищої освіти. Із врахуванням особистісного підходу до проблеми інтернаціоналізації вищої освіти до цього переліку слід також додати ще

¹⁷ Степаненко І.В. Філософсько-методологічні проблеми узгодження національного, загальноєвропейського і глобального в процесах інтернаціоналізації університетської освіти // Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Вид-во «Гілея», 2015. – № 100. – С. 208-212; Степаненко І.В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти України у перспективі методологічного космополітизму // «Освіта і доля нації». Європейські цінності в освітньому просторі України: Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції (25-26 вересня 2015 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2015. – С. 140-143; Степаненко І. Потреба узгодження культурно-гуманітарних стратегій і стратегій інтернаціоналізації вищої освіти // Філософія як культурна політика сучасності : тези доповідей III всеукраїнської наукової конференції 23–24 жовтня, 2015 р., м. Острого. – Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – С. 34-37; Степаненко І.В. Рецепція ідеї людяності як філософсько-методологічна передумова розробки та практичної імплементації концепції людиномірності вищої педагогічної освіти // Людиновимірність гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення і перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 червня 2015 р.): в 2-х т. / Міністерство освіти і науки України, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького; за заг. ред. д. філос. н., проф. В.В. Молодиченка. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – Т. 1. – С. 62-65; Степаненко І.В. Мистецтво життєтворчості як стратегічний орієнтир університетської освіти у «суспільстві знань» / В. Молодиченко, Т. Троїцька // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи : монографія / Авт. кол. ; за заг. ред. В.В. Молодиченка. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 121-126 та ін.

¹⁸ Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

одне ключове питання – Хто (Who?) буде її здійснювати? Це питання про суб'єктів інтернаціоналізації вищої освіти має як інституційний, так і особистісний рівні.

На інституційному рівні на перший план висуваються питання про співвідношення різних суб'єктів розроблення і здійснення стратегій ІВО – міжнародних організацій глобального рівня, таких, як UNESCO, Світовий банк, різних міжнародних асоціацій у царині вищої освіти та інш., європейських стейкхолдерів, таких, як Рада Європи, Комісія ЄС та інші, національні уряди і неурядові освітні організації, університети та інші ЗВО. За визнанням більшості дослідників, основні події у здійсненні ІВО відбуваються на рівні ЗВО, хоча стратегічні перспективи і програмні рамки задаються на більш високих рівнях. Ця думка була **зафіксована вже у Декларації IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) під назвою «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей»** (квітень 2007 р.)¹⁹. Тут було визнано, що університети є основною рушійною силою розроблення структур і стратегій міжнародного співробітництва, а також обмінів на інституційному, національному та європейському рівнях. Вони все активніше розробляють структури і стратегії, що охоплюють як науково-дослідницьку, так і викладацьку діяльність, прагнуть до забезпечення балансу між співпрацею і конкуренцією.

Щодо особистісного виміру питання про суб'єктів ІВО, то тут особливого значення набувають проблеми мотивації і компетентності. Для того, щоб університети стали основною рушійною силою інтернаціоналізації, усі учасники та організатори освітнього процесу – керівництво університету, адміністративний персонал, викладачі, студенти, навіть допоміжний та обслуговуючий персонал, повинні мати відповідний рівень мотивації і компетентностей.

Виокремлені виміри є пов'язаними між собою і без їх врахування відповідь на питання «як здійснювати ІВО?» залишиться нереалістичною, відірваною від життя, такою, що не враховує вимогу активізації і залучення усіх суб'єктів освітнього процесу до його реформування на всіх рівнях.

З тих пір, як інтернаціоналізація була визнана «мейнстрімом» розвитку вищої освіти в усьому світі, здавалось би ключовим для її осмислення є питання «як її здійснювати?». Але, наголосимо ще раз, відповіді на нього неможливо без відповіді на попередню низку питань: «чому?», «навіщо?», «що власно означає?» інтернаціоналізація і «хто?» її буде здійснювати. Причому, розпочати, як завжди, треба з початку, тобто з питання «чому?», або з питання про її передумови. Без відповіді на це питання неможливо обґрунтувати значущість ІВО, її зв'язок із конкретними вимогами і викликами, що висувають вищій освіті процеси динамічних цивілізаційних трансформацій, а відтак і відповіді на питання «навіщо потрібна інтернаціоналізація?».

При відповіді на ці питання слід враховувати не тільки загально цивілізаційний контекст функціонування і розвитку вищої освіти, а й регіональний, національний та інституційний, кожний з яких додає необхідної конкретизації до попередньо отриманих загальних відповідей. Тільки за таких умов можна перейти від *абстрактного постулювання* імперативної значущості ІВО до розроблення *конкретної стратегії, програми і плану заходів по її виконанню*.

Але перед тим, як здійснити такий перехід, не менш важливою є відповідь на запитання «що власно означає інтернаціоналізація вищої освіти?». Відповідь на нього є не менш складною і важливою, ніж на попередні питання. Без перебільшення можна твердити, що сформувалося розгорнуте глобалізоване міждисциплінарне дискурсивне поле інтернаціоналізації, представлене публікаціями тисяч авторів з усього світу²⁰, серед яких найбільш авторитетними є Ф. Альтбах (Altbach P.G.), У. Бранденбург (Brandenburg U.), М. ван дер Венде (Van der Wende M.), Г. де Віт (De Wit H.), Дж. Гудзик (Hudzik J.), Е. Джонс (Jones E.), Дж. Найт (Knight J.), П. Скотт (Scott P.), У. Тейхлер (Teichler, U.), Г. Янг (Jiang X.) та інші. Тут спеціально застосовано поняття «поле», щоб підкреслити наявність певної ідейної спільності і, водночас, змістовних, методологічних і програмно-праксеологічних розбіжностей у відповідях на вище поставлені питання. Причому, ці розбіжності передусім інспіруються різним розумінням і реально існуючою конфігурацією співвідношення національного, загальноєвропейського і глобального у процесах інтернаціоналізації вищої освіти.

¹⁹ Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) під назвою «Університети Європи після 2010 рік: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.).

²⁰ Див., наприклад: Internationalization of higher education. – URL: http://www.academia.edu/Documents/in/Internationalization_of_higher_education?page=32; Bibliography: Internationalizing Higher Education – University of Minnesota (January 2013) – URL: http://global.umn.edu/icc/documents/bibliography_intlz_higher_ed.pdf.

Зміна ландшафту інтернаціоналізації не розвивається однаковим чином в системі вищої освіти по всій Європі і в світі в цілому. Є різні акценти і підходи. Як свідчать результати порівняльного аналізу стратегій інтернаціоналізації різних європейських університетів (Фреліх і Вега (2005), де Віт (2005, 2007)), вони фільтруються і контекстуалізуються відповідно до специфічного внутрішнього контексту університету, типу університету, і як вони впроваджуються на національному рівні²¹.

Перша філософсько-методологічна настанова, яку можна виокремити вже на підставі попередніх зауважень, – це **вимога системного і комплексного** підходу до інтернаціоналізації та її оцінювання.

Друга, – це **вимога контекстуального і диференційованого** підходу до розуміння причин, змісту, впливу і механізмів інтернаціоналізації вищої освіти.

Обидві ці вимоги зумовлені тим, що фактори, які сприяють або перешкоджають інтернаціоналізації, що здійснюється на інституційному рівні, не можна розглядати фрагментарно та ізольовано один від одного, тільки в національному або міжнародному контексті. Можна цілком погодитись із де Вітом, що «є впливи, що глибоко вкорінені в нормативних та культурних ідеях, такі, як історія і культура; навчальні дисципліни і предмети; інституційні профілі вищої освіти та індивідуальна ініціатива; національні політики; нормативно-правова база; фінанси; європейські проблеми і можливості; та глобалізація»²².

Стратегії інтернаціоналізації формуються на програмному рівні за допомогою різних відносин, які ці програми повинні мати до ринку і суспільства. Стратегії інтернаціоналізації можуть істотно відрізнятися для навчальної програми вчителя, для школи стоматології або бізнес-школи. І в результаті Болонського процесу все більше і більше стратегії інтернаціоналізації можуть бути різними за рівнем: кандидат наук або доктор філософії, магістр та бакалавр. Йоріс (2009) заявляє з посиланням на розроблення переліку заходів або індикаторів для оцінювання якості інтернаціоналізації для Фламандських закладів вищої освіти, що різні інститути роблять різні політики вибору, по-різному організовані, мають різні типи і роботу в різних контекстах²³.

Ще однією вихідною і ключовою філософсько-методологічною настановою має виступити, на нашу думку, методологічний космополітизм у тому сенсі, як він був розроблений і впроваджений Ульріхом Беком для соціальних наук. Методологічний космополітизм Бека не слід змішувати з його узвичаєним розумінням як ідеології чи теорії, яка пропонує відмовитись від своєї національної локалізації і патріотичних почуттів і замінити їх аналогічними по відношенню до світу, усїєї планети. Саме в останньому розумінні космополітизм оцінювався у суспільній свідомості здебільшого негативно, що виражалося у відомому вислові радянських часів: «безрідний космополіт». Натомість, Бек спеціально підкреслює, що «космополітизм являє собою сукупність глобальних відносин і транснаціональний словник символів, але також і глибоке залучення в локальну діяльність, локальну свідомість, зв'язок з локальним населенням. У нього одночасно є і коріння, і крила»²⁴. У результаті, національне перестає бути національним, як таким. «Національне» повинно бути по-новому досліджено як інтернаціоналізоване, із застосуванням глобальної перспективи.

За усїєї неоднозначності цієї методології і наявності певної критики на її адресу, у нашому випадку методологічний космополітизм дозволяє сформувати таку теоретико-методологічну оптику, яка дозволяє утримати у полі зору і національний, і загальноєвропейський, і глобальний контексти. Якщо методологічний націоналізм фокусує увагу на національних аспектах, особливостях і факторах, методологія глобалізму на глобальних, то методологічний космополітизм дозволяє їх поєднати, долаючи бінарне протиставлення національного і загальносвітового, і переміщуючи глобальне у внутрішній національний контекст, додаючи при цьому ще й загальноєвропейську перспективу. Але необхідно враховувати, що «космополітизм не тільки відкидає націоналізм, але й передбачає його в якості попередньої умови. Без стабілізуючих факторів, який надає націоналізм для управління відмінністю, космополітизму загрожує небезпека загубитися у філософській пустелі»²⁵.

²¹ Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

²² Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

²³ Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.

²⁴ Beck U. Qu'est-ce que le cosmopolitisme? – Paris: Aubier, 2006. – С. 180.

²⁵ Бек У., Шнайдер Н. Открывая космополитизм для общественных наук: исследовательская повестка дня // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз, 2013. – №03 (70). – С. 26.

Методологічну збитковість глобалізму У. Бек вбачає у тому, що «Якщо – аналітично! – існує тільки світове суспільство, немає ніякої необхідності, наприклад, вивчати нові реалії півстолітньої європейської інтеграції (Europeanization). І в цьому криється ще одна причина того, чому соціальна теорія «сліпа» до Європи. Світ-системна теорія Іммануїла Валлерстайна передбачає дуалізм національного і міжнародного, так само як і концепція «світової політики» Джона Меєра»²⁶.

Заслуговує на увагу також те, що методологічний космополітизм Бек доповнює теоретичним конструктом «реалістичний космополітизм», який «повинен розумітися, розвиватися і практикуватися не як щось існуюче саме по собі, але в інклюзивному зв'язку з універсалізмом, контекстуальністю, націоналізмом, транснаціоналізмом і т. д. Це саме та особлива комбінація семантичних елементів, яку космополітичний кут зору розділяє з універсалістським, релятивістським і національним підходами і яка водночас відрізняє його від них. Реалістичний космополітизм передбачає наявність універсалістського мінімуму, що охоплює ряд субстанціальних норм, які повинні підтримуватися будь-якою ціною»²⁷.

Нарешті, ще одна настанова, що міститься у методологічному космополітизмі і має непересічне значення для розуміння інтернаціоналізації вищої освіти. Методологічний космополітизм пропонує *процесуальне розуміння сучасного світу*, становлення і розгортання якого Бек і визначає як процес космополітизації. На відміну від наївних уявлень про космополіс, така космополітизація, на думку Бека, є «нелінійним діалектичним процесом, у якому необхідно розуміти універсальне і контекстуальне, подібне і відмінне, глобальне і локальне не як культурні полярності, а як взаємопов'язані принципи, що переходять один в одного»²⁸. Відтак, ідея космополітизації є методологічним прийомом, який допомагає подолати ще одну ваду методологічного націоналізму – монолізм. Методологічний космополітизм орієнтує на міжкультурний діалог і налагодження продуктивної інтеркультурної комунікації і, за рахунок цього, на збереження культурного багатоманіття. При цьому, методологічний космополітизм визнає, що «нам потрібно задатися питанням: як ми можемо осмислити світ у контексті глобальної динаміки, коли залишаються неясними наслідки все більше радикальної модернізації, які фактично усувають наріжні камені і логіки дій – певні історично вироблені фундаментальні розрізнення і базові інститути – національно державного порядку?»²⁹. Далі ми також задамося цими питаннями.

У цілому, у нашому дослідженні ключові для розуміння інтернаціоналізації вищої освіти питання, – чому, навіщо, що вона означає, ким і як має здійснюватись – буде розглянуто на підставі застосування системи таких філософсько-методологічних настанов:

- 1) вимоги системного і комплексного підходу до інтернаціоналізації та її оцінювання;
- 2) вимоги контекстуального і диференційованого підходу до розуміння причин, змісту, впливу і механізмів інтернаціоналізації вищої освіти;
- 3) методологічного космополітизму, який дозволяє подолати бінарне протиставлення національного і загальносвітового, і переміщує глобальне у внутрішній національний контекст, додаючи при цьому ще й загальноєвропейську перспективу;
- 4) підходу до інтернаціоналізації як процесу, що розвивається;
- 5) вимоги узгодження і синтезу основних підходів до розуміння суті інтернаціоналізації вищої освіти і мети її здійснення;
- 6) вимоги враховувати як позитивні, так і негативні наслідки інтернаціоналізації вищої освіти, її зиски і ризики.

Ми також будемо керуватися загально логічними принципами сходження від абстрактного до конкретного, діалектичної єдності одиничного, особливого і загального, діалектичної єдності історичного і логічного.

Принцип сходження від абстрактного до конкретного при розробленні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти на державному та інституційному рівнях означає, що абстрактні теоретичні моделі ІВО,

²⁶ Бек У., Шнайдер Н. Открывая космополитизм для общественных наук: исследовательская повестка дня // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз, 2013. – №03 (70). – С. 22.

²⁷ Бек У., Шнайдер Н. Открывая космополитизм для общественных наук: исследовательская повестка дня // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз, 2013. – №03 (70). – С. 26.

²⁸ Beck U. Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am M.: Suhrkamp, 2004. – С. 113.

²⁹ Бек У., Шнайдер Н. Открывая космополитизм для общественных наук: исследовательская повестка дня // Полития. Анализ. Хроника. Прогноз, 2013. – №03 (70). – С. 15.

розроблені у різних міжнародних нормативних і програмних документах, наявні у відповідному теоретичному дискурсі, зокрема модель комплексної інтернаціоналізації вищої освіти, прийнята Європейською комісією, містять рамкові принципи і напрями здійснення цього процесу і мають бути наповнені конкретними заходами, що враховують конкретний контекст розгортання інтернаціоналізації вищої освіти на державному та інституційному рівнях, конкретні пріоритети, можливості і ресурси задіяних суб'єктів.

Принцип єдності одиничного, особливого і загального при розробленні стратегії інтернаціоналізації на державному та інституційному рівнях означає, що «однорозмірної», універсальної моделі інтернаціоналізації не існує, але при розробленні власної моделі, кожна країна і кожний ЗВО має здійснювати рецепцію світового і європейського досвіду відповідно до власних пріоритетів, можливостей і перспектив розвитку.

Принцип діалектичної єдності історичного і логічного у нашому випадку означає вимогу розгляду ІВО у її історичному розвитку із виокремленням її логічних закономірностей і тенденцій.

Провідними для нас є системний і комплексний підходи, які дозволяють розглянути освіту як динамічну відкриту систему у комплексі взаємозв'язків, чинників і аспектів її функціонування і розвитку.

Ми також будемо застосовувати методи антропологічної інтерпретації і редукції, які дозволяють системно розкрити особистісний аспект теми, який є антропологічно засадничим за своєю суттю.

Ми також будемо спиратися на методологію філософії конструктивізму, що дозволить розглянути вищу освіту як культурно-освітній простір, що конституюється у взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Особистісна орієнтація у вищій освіті як методологічна оптика і практична форма організації освітньої діяльності

У дослідженнях вищої освіти можна умовно виокремити два найбільш широкі підходи – інституційний і особистісний. Перший акцентує увагу на об'єктивних, інституційних чинниках функціонування і розвитку вищої освіти, її реформування та модернізації, інституційних формах і механізмах її організації/самоорганізації та управління/самоуправління нею. У межах цього підходу вища освіта переважно розглядається як самостійна галузь і підсистема суспільного життя, як складна система, що має різні рівні, види і форми, як процес, що розгортається у різних інститутах і здійснюється за їх участю.

Другий підхід акцентує увагу на суб'єктивних і суб'єктних чинниках функціонування і розвитку вищої освіти, її реформування та модернізації, особистісних, суб'єктних аспектах самоорганізації/організації та самоуправління/управління нею.

Тут варто підкреслити, що якщо у межах першого підходу наголос робиться на об'єктивних – контекстних, системних, інституційних аспектах суб'єкт-об'єктної взаємодії у розгортанні освітнього процесу, то на перший план висуваються проблеми організації та управління крізь призму яких розглядаються процеси самоорганізації і самоуправління. Натомість у межах особистісного підходу на перший план висуваються процеси самоорганізації і самоуправління. У межах цього підходу переважно розглядаються не стільки зовнішні впливи на освіту як систему і процес, скільки внутрішні суб'єкт-суб'єктні взаємодії, що визначають характер і спрямованість освітнього процесу і освітньої діяльності та їх антропологічний і соціокультурний результат, що виражається у формуванні особистості із визначеною системою компетентностей і особистісних якостей.

З достатньою мірою умовності можна сказати, що перший підхід переважно дає відповідь на питання «Що забезпечує ефективне функціонування і розвиток вищої освіти?», а другий підхід – на питання «Хто це забезпечує?».

Умовність виокремлення цих двох підходів, так само, як і двох питань, має як праксеологічні, так і методологічні підстави.

У праксеологічному відношенні ця умовність визначається тим, що у реальному процесі функціонування і розвитку освітньої системи задіяні як інститути, так і люди. Без відповідного інституційного забезпечення і змін навіть найталановитіші педагоги і найталановитіші студенти не зможуть досягти успіху, принаймні системного успіху у впровадженні своїх педагогічних інновацій і реалізації своїх потенційних талантів. З іншого боку, жодні реформи у вищій освіті не можуть бути успішними без врахування людського фактору, без належної підготовки не тільки тих, хто їх здійснює, але й усіх учасників освітнього процесу, їх відповідної вмотивованості, їх активного залучення і заохочення до освітніх реформ. Про негативні наслідки «забуття викладача» як чинника освітніх реформ ми писали ще у 2007 році³⁰, але з того часу ситуація принципово не змінилася. Українській викладач і до сьогодні значною мірою продовжує залишатися і «загубленим чинником», і «загубленою людиною» у вітчизняних освітніх реформах, що суттєво їх гальмує і викривляє їх очікувані результати.

У методологічному плані протиставлення інституційного та особистісного підходу становить загрозу абсолютизувати позицію або об'єктивної, або суб'єктивної педагогіки з усіма їх недоліками одностороннього бачення освітніх проблем.

У цілому, існування цих двох методологічних підходів до осмислення освітньої реальності є історично і логічно виправданим. Як зауважує із цього приводу М.Д. Култаєва, посилаючись на Д. Беннера³¹, – «Суб'єктивна педагогіка концентрує основну увагу на антропологічному аспекті виховання та освіти, віддаючи перевагу онтологічним та аксіологічним проблемам [...]. Саме засобами суб'єктивної теоретичної педагогіки здійснюються конструювання та обґрунтування ідеалу формування людини, визначаються ідеально-типові риси вчителя, учня і, врешті решт, суспільства як суб'єктів педагогічних процесів. При цьому

³⁰ Степаненко І.В. Викладач як загублений чинник реформування вищої освіти в Україні // Новий Колегіум. Науковий інформаційний журнал. – № 5, 2007 (42).- С. 42-45.

³¹ Benner D. Hauptströmungen in der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditionellen und modernen Theorien. – Weinheim, 1991. – P. 130.

самі процеси зникають за об'рями рефлексії або заслоняються фігурами вихователів і вихованців»³². Важливо враховувати, що «така педагогіка є можливою лише як педагогічна антропологія, теоретичні конструкти якої визначаються розумінням сутності і призначення людини. Показово, що сама людина тут може трактуватися і як суб'єкт (автентичне людське і педагогічне буття), і як об'єкт педагогічного маніпулювання (відчуження буття)»³³.

Мірою розвитку інституту освіти та освітніх інститутів на зміну суб'єктивній педагогіці закономірно приходить об'єктивна, яка задовольняє потребу у відповідному розширенні предметного і тематичного полів філософсько-освітньої рефлексії. Об'єктивна педагогіка, на відміну від суб'єктивної, «віддає перевагу розгляду виховних дій, практик, реформ у галузі освіти, структурі освіти та її інститутів. Вона відчуває посилену потребу в політологічних та соціологічних обґрунтуваннях своїх положень. Безперечно, проблематика людини та культурологічний комплекс, що домінують у суб'єктивній педагогіці, тут не зникають, а постають у вигляді соціокультурних синтезів, репрезентованих у певних соціальних практиках. Така теоретична педагогіка є можливою як педагогічна адаптація етичної концепції добropорядного життя, дискурсивної етики та функціональної соціології. Саме вона визначала педагогічне мислення у Франції, США та Великій Британії протягом ХХ століття, а з 50-х років – і в Німеччині».³⁴

Але якщо у цих двох парадигмах теоретичної педагогіки мета і завдання, як це показує Д. Беннер,³⁵ кардинально відрізнялися – раціональне обґрунтування планування і реформування системи освіти та оптимізація педагогічних дій в об'єктивній педагогіці та обґрунтування ідеалу особистості і суспільного розвитку, а також оновлення суспільства засобами освіти і виховання у суб'єктивній педагогіці³⁶, – то зараз виникла потреба у синтезі та інтеграції цих завдань. Це, у свою чергу, формує запит на інтеграцію і синтез двох попередньо відокремлених парадигм теоретичної педагогіки. Такий синтез можливий у межах нової метапарадигми. Як зауважує М.Д. Култаєва, – «У новій метапарадигмі, що виходить із комплементарності суб'єктивної та об'єктивної педагогіки, важливим моментом є активізація процесів самотворення, самоформування людини як безперервного процесу самоосвіти і самовиховання, але не стільки в темпоральному розумінні, скільки в комунікативному. Такими є, наприклад, обґрунтовані з позицій дискурсивної етики положення конструктивістської дидактики та теорії виховання».³⁷

У своїх подальших розвідках ми будемо керуватися саме настановою на інтеграцію цих двох парадигм, а не їх протиставлення. Відтак особистісну орієнтацію культурно-гуманістичних стратегій вищої освіти в умовах цивілізаційних трансформацій ми будемо розглядати не тільки і не стільки як суто теоретичний проект педагогічної антропології, але як практичний проект наповнення реформ у вищій освіті особистісним виміром. Тут ми виходимо із того, що оптимізація педагогічних дій і процесів не може бути самодостатньою метою, а має підпорядковуватись меті оновлення суспільства і людини засобами освіти і виховання. Водночас, обґрунтування ідеалу особистісного і суспільного розвитку без врахування реально існуючих контекстів і запитів – економічних, соціальних, політичних, культурних, цивілізаційних тощо, буде мати

³² Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 193.

³³ Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 193-194.

³⁴ Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 194.

³⁵ Benner D. Hauptstromungen in der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditionellen und modernen Theorien. – Weinheim, 1991. – P. 130-131.

³⁶ Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 195.

³⁷ Култаєва М.Д. Парадигмальні зміни сучасного педагогічного мислення: до проблеми оновлення теоретичної педагогіки // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття: Монографія / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 206-207.

утопічний характер. Постає у наслідок такого обґрунтування освітньо-реформаторська утопія буде не просто відірваною від суспільного життя, а і небезпечною для нього³⁸.

Можливість вище окресленого метапарадигмального синтезу обумовлюється також тим, що людський вимір є наскрізним для освіти і як діяльності, і як процесу, і як системи. Визначена ідея людини, навіть, якщо вона чітко не усвідомлюється і не артикулюється, покладається в основу організації освітнього процесу, а тим більше освітньої діяльності, від самого початку і до самого їх завершення.

Освітній процес, як «система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей»³⁹, імманентно утримує у собі людський вимір. Цей вимір включає до себе ідею людини, образ людини, уявлення про людський потенціал, виражений в ідеї особистості, можливості та припустимі засоби його активізації, розвитку та реалізації.

Ідея людини дає відповідь на питання «Що є людина як така?». Діапазон відповідей на це питання у філософії є доволі широким. Не заглиблюючись у характеристику різних концептуальних і парадигмальних побудов філософської антропології, зупинимось лише на розкритті їх впливу на освітній процес. Якщо припустити, що людина є істотою завершеною, із чітко визначеним набором сутнісних характеристик, серед яких визначальною є її розумність, є істотою жорстко детермінованою або зовнішніми умовами свого існування, або своєю біологічною природою та інстинктами, то ми отримуємо так би мовити «навчально-тренувальний» варіант організації освітнього процесу. У такому варіанті визначальними будуть суб'єкт-об'єктні педагогічні відносини, організація освітнього процесу як навчання, спрямованого на передачу і накопичення знань, вербальні навчально-виховні впливи, дисциплінарні навчально-виховні практики тощо. Якщо ж припустити, як на цьому наполягають представники німецької школи філософської антропології, заснованої М. Шелером, що людина є істотою принципово незавершеною і такою, що потребує компенсації недостатності своєї біологічної природи, є істотою трансцендентною, тобто такою, що висунута у Ніщо (М. Гайдеггер) і постійно долає свої межі та обмеження, постійно ризикуючи при цьому втратити свою людяність (Х. Ортега-і-Гассет), то ми отримуємо варіант компенсаторної і розвивальної педагогіки, орієнтованої на активізацію і прирощення ресурсів саморозвитку людини на основі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Якщо ідея людини є ще доволі абстрактним уявленням про неї, то образ людини є вже певним кроком на шляху сходження від абстрактного до конкретного, хоча ще і зберігає значний ступінь абстрактності. Образ людини дає відповідь на питання «Якою є/має бути людина?», при цьому, частина питання «Якою є людина? є визначальною на початку організації освітнього процесу, а частина питання «Якою має бути людина?» стосується насамперед визначення його мети і кінцевого результату, але при цьому справляє вплив і на його початок, і на його перебіг.

Діапазон відповідей на це питання у філософії є не менш широким, ніж на попереднє. Розглянемо лише одну групу наявних відповідей на нього і їх вплив на освітній процес, а саме: людина за своєю природою зла, людина за своєю природою добра, людина за своєю природою здатна обирати між добром і злом. Якщо пристати на першу позицію, то ми будемо вибудовувати репресивну і каральну педагогіку, яка спрямована на приборкання і коригування негативних проявів людського у тих, хто навчається. У другому випадку пануючою в освітньому процесі стане настанова на вивільнення позитивних природних сил людини у процесі навчання і виховання. Але обидві ці позиції за усієї їх протилежності мають спільні недоліки. Перший – це уявлення про наявність задалегідь заданої природи людини і наявність у цій «природі» визначеної моральної позиції. Другий – забуття того, що не тільки той, хто навчається, а і той, хто навчає, є людиною і він не тільки має таку ж саме «природу», а й сам має бути вихований/навчений так, щоб бути спроможним приборкати/вивільнити «природні сили» своїх підопічних. Ці недоліки були притаманні Просвітницькій парадигмі і моделі освіти, яка ґрунтувалася на субстанціональному розумінні людської сутності, тобто на її розумінні, як готової, але ще прихованої і нерозвинutoї субстанції. У ХХ столітті сформувалося і утвердилося нове розуміння людини, у межах якого сутність людини визначається як принципово відкрите питання (і у метафізичному, і у праксеологічному сенсі), як здатність розрізняти добро і зло і робити вибір між ними, як становлення.

³⁸ Про безпеку утопічного педагогічного мислення див. більш докладно: Степаненко І.В. Українське педагогічне мислення в тенетах міфотворчості: від утопічних проектів антропологізації освіти до реалістичних // Практична філософія. – № 4 (№ 50), 2013. – С. 190-197.

³⁹ Закон України «Про освіту». – С. 1. – URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html

Загальним контурам нового бачення людини ми вже приділяли увагу у наших попередніх публікаціях⁴⁰, тому у даному теоретичному контексті наголосимо лише ті моменти, які є необхідним теоретико-методологічним підґрунтям для наших подальших розвідок.

Відмова від субстанціонального розуміння сутності людини веде до визнання того, що вона не має внутрішньої «самості», яка абсолютно гарантує її «людяність» і яку лише слід «вивільнити» в освітньому процесі. Сутність людини в більшості сучасних гуманістичних концепцій розуміється як становлення, до того ж таке становлення в процесі якого людині ніщо не гарантовано, яке є принципово неоднозначним і може демонструвати як велич, так і ницість людської природи. Людина ніколи не є однозначною у добрі чи в злі, ані у воліннях своєї душі, ані в усіх аспектах своєї поведінки, як це дуже точно виразив Ганс Йонас.

Ці положення мають принципове значення для визначення змісту особистісного підходу в освіті і для розроблення особистісно орієнтованих культурно-гуманістичних стратегій вищої освіти. Для пояснення цього значення можна знов звернутися до міркувань Г. Йонаса, який наголошує, що «по-справжньому однозначна утопічна людина, може бути тільки гомункулусом суспільно-технічної футурології, якого мерзенним чином змусили до позитивної поведінки та позитивного способу мислення, скерували – аж до його внутрішньої суті – до відповідності встановленим правилам. Сьогодні це один з моментів, яких ми маємо *боятися* від майбутнього»⁴¹. Поведінка і діяльність у відповідності до встановлених правил, які не стали для особистості внутрішніми переконаннями і свідомо прийнятими регуляторами, а залишилися виключно зовнішніми для неї вимогами, може приховувати негідні наміри і мотиви, а також придушувати її інноваційний потенціал і творче самоздійснення.

Визнання того, що людина – це абсолютний ризик рішень і здійснень, успішність яких заздалегідь абсолютно не гарантована і які приймаються на особисту відповідальність, визначає затребуваність у культурно-гуманістичних стратегіях вищої освіти ціннісних і моральних компонентів, розвиток складного і критичного мислення, необхідних для прийняття морально відповідальних і зважених рішень у ситуаціях невизначеності (як життєвих, так і професійних). Таке реалістичне розуміння людини є особливо затребуваним з огляду на поширення у вітчизняній педагогіці настанов на «природовідповідну» освіту/виховання. Тут можна знов звернутися до Г. Йонаса, який наполягає: «мусимо розуміти, що немає аніякої однозначної «природи» людини» що від природи (тобто «сама по собі») людина ані добра, ані зла: вона *здатна* бути доброю чи злою, і навіть одночасно *і* доброю, *і* злою – і саме ця двозначність властива її «сутності». Ми, щоправда, називаємо великих негідників «нелюдами», проте тільки людина може бути нелюдом, і ці створіння розкривають природу людини не менше, ніж святі. Слід відмовитись від ідеї про «багатство людської природи, що десь дремає, яку варто тільки розкрити («розкути»), аби ми побачили всю її силу»⁴².

Якщо ми відмовляємося від такого розуміння людської природи і відповідного їй образу людини, який має стати ідеалом освітньої діяльності, то ми маємо виробити якийсь новий образ людини, який би відповідав реальним запитам, потребам, викликам сучасного суспільного життя і сучасних цивілізаційних трансформацій. Продуктивні для розв'язання означеної проблеми пропозиції (причому, як у теоретичному, так і у практичному відношенні) висувують, на нашу думку, кричуща педагогіка і філософія конструктивізму. Як ми уже доводили раніше⁴³, вихідні настанови конструктивістської і критичної педагогіки є співставними і цілком реалістичними саме у своїй кінцевій антропологічній спрямованості: у якості мети навчання вони висувують не якійсь утопічний проект «ідеальної» людини, а зосереджуються на формуванні і розвитку в людини тих якостей і здібностей, які є наріжними для її буття як особистості – істоти внутрішньо автономної і самозаконної (І. Кант) й, водночас такої, яка здатна до концептуальної організації власного досвіду у «горизонтах загальних значень» (Ч. Тейлор), що є необхідною передумовою для її відповідального

⁴⁰ Степаненко І.В. Духовність у світлі нової парадигми гуманізму: проблеми та наближення // Практична філософія №1, 2001 (№2). – С. 257-262; Степаненко І.В. Контури духовності у постсучасній перспективі // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХВУ, 2004. – Випуск 3 (21). – С. 25-33; Степаненко І.В. Тематичне поле виховання духовності особистості у нових дискурсивних контекстах // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (14). – С. 19-25.

⁴¹ Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для техногенної цивілізації / Ганс Йонас; Пер. з нім. А. Єрмоленка, В. Єрмоленка. – К. : Лібра, 2001. – С. 330-331.

⁴² Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для техногенної цивілізації / Ганс Йонас; Пер. з нім. А. Єрмоленка, В. Єрмоленка. – К. : Лібра, 2001. – С. 333.

⁴³ Степаненко І.В. Українське педагогічне мислення в тенетах міфотворчості: від утопічних проєктів антропологізації освіти до реалістичних // Практична філософія. – № 4 (№ 50), 2013. – С. 190-197.

життєздійснення. Реалістичність цих вихідних настанов виявляється також і в тому, що вони є адекватними запитам суспільного життя на творчу і відповідальну особистість, яка в умовах ескалації і глобалізації ризиків і небезпек різного ґатунку здатна приймати самостійні і виважені рішення на особисту відповідальність.

Вихідні настанови конструктивістської і критичної педагогіки можуть утворити продуктивне теоретико-методологічне підґрунтя не тільки для розроблення і здійснення гуманізації освіти як реалістичного проекту, а і у цілому для організації освітньої діяльності з урахуванням тих змін, що відбуваються у сфері сучасного наукового знання. Тут мається на увазі не тільки стрімке зростання обсягу наукових знань і їх постійне оновлення, а й те, що «Змінилося також співвідношення між знанням (досі його уявляли як відображення, більш чи менш адекватне, об'єкта реальності) та відповідною системою практичних значень. Завдання при цьому полягає не в тому, щоб знайти всезагальну концептуальну схему, яка була б найбільш адекватною, а в тому, щоб описати ситуацію, в якій задані можливості побудови такої схеми. Відповідно в пізнанні на перший план виходить не система категорій, не раціонально-дискурсивні процедури мислення, а **життєво-практична установка індивіда**, для якого пошук істини не є відокремленим від процесу життєдіяльності»⁴⁴.

Наступним кроком сходження від абстрактного до конкретного у педагогічній теорії і практиці є застосування поняття «особистість». Це поняття містить у собі подвійне смислове навантаження. З одного боку, «особистість» позначає наш власний, індивідуальний спосіб бути людиною, або як це виразив Ч. Тейлор, – *кожна особистість має власну моральну конфігурацію, власний спосіб бути людиною*⁴⁵. З іншого боку, «особистість» – це «соціальне обличчя» людини, індивідуальна конфігурація її соціально значущих якостей. Звідси випливає і подвійне завдання особистісного підходу в освіті – сформувати людину як відповідального автономного суб'єкта соціальної дії і власного життєздійснення і забезпечити процес соціалізації людини відповідно до існуючих у суспільстві вимог і норм. Але тут варто наголосити, що мова йде саме про подвійне завдання, а *не про два окремих завдання*. Ми маємо на увазі, що у відокремленому вигляді ці завдання можуть суперечити одне одному, оскільки у першому випадку наголос робиться на автономії, здатності особистості вибудовувати власну траєкторію свого життя (що за умови абсолютизації може становити загрозу індивідуалізму і соціальної дезадаптації), а у другому випадку наголошується на «адаптованості», здатності особистості підпорядковуватись соціальним стандартам і нормам (що за умови абсолютизації може становити загрозу втрати здатності до автономної дії, нездатності вибудовувати і реалізовувати персоніфікований життєвий сценарій, схильності до конформізму). Тільки за умови поєднання цих двох завдань в інтегративну цільову установку особистісний підхід в освіті може стати засобом формування у тих, хто навчається, культури життєдіяльності, яка дозволяє продуктивно будувати своє життя на засадах відкритості світові і залученості до його ціннісно-смислових горизонтів.

У вищій освіті цільовим призначенням особистісного підходу має виступати формування у студентів самостійності, насамперед у пізнавальній діяльності, а також самокерованості, ініціативності та інноваційності, тобто готовності бути не тільки хорошим виконавцем, але і проектувальником своєї діяльності, спроможності орієнтуватися в нових ситуаціях суспільного, індивідуального, професійного життя й успішно вирішувати нові життєві та професійні завдання, покладаючись при цьому не стільки на зовнішню допомогу і керівні вказівки, скільки на себе, на розвиток і реалізацію власного особистісного потенціалу. *Саме розвиток особистісного потенціалу доцільно, на нашу думку, розглядати як інтегративну мету особистісно орієнтованих культурно-гуманістичних стратегій вищої освіти*. Враховуючи концептуальне значення цього положення для нашого дослідження, розглянемо його більш докладно.

Поняття особистісного потенціалу ґрунтовно розроблено науково-дослідною групою під керівництвом Д.О. Леонтьєва, що склалася на факультеті психології МГУ. Результатом їх дослідження самодетермінації і особистісного потенціалу стала колективна монографія «Личностный потенциал: структура и диагностика»⁴⁶. Поняття особистісного потенціалу «відображає міру подолання особистістю заданих обставин, у кінцевому рахунку подолання особистістю самої себе»⁴⁷.

У структурі особистісного потенціалу дослідники виділяють три групи змінних, що доповнюють одна одну, і відповідають трьом його сторонам:

⁴⁴ Світоглядно-методологічні інновації в західноєвропейській філософії. – К.: Український Центр духовної культури, 2001. – С. 4-5.

⁴⁵ Тейлор Ч. Етика автентичності / Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2002. – 128 с.

⁴⁶ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

⁴⁷ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 7.

- ✓ ті, які пов'язані з успішністю самовизначення в просторі можливостей і вибору мети для подальшої реалізації,
- ✓ ті, які пов'язані з організацією цілеспрямованої діяльності,
- ✓ ті, що пов'язані зі збереженням стійкості й цілісності на тлі несприятливих або ворожих обставин⁴⁸.

На думку Д.О. Леонтьєва найбільш чітко роль особистісного потенціалу проявляється в трьох класах ситуацій, які характеризуються трьома видами викликів:

- ✓ у ситуаціях невизначеності, що вимагають від суб'єкта визначитися по відношенню до них, поставити собі мету і намітити орієнтири їх досягнення;
- ✓ у ситуаціях досягнення, що потребують реалізації поставленої або заданої ззовні цілі у відповідності з визначеними критеріями належного;
- ✓ у ситуаціях зовнішнього тиску або загрози, що змушують суб'єкта вирішувати завдання збереження себе як особистості, свого життєвого світу, своїх цінностей, цілей і планів.

Як доводиться у монографії, кожному з цих викликів відповідає одна з функцій саморегуляції і одна підструктура особистісного потенціалу. До функцій саморегуляції віднесено: самовизначення, реалізація, збереження. Їм відповідають взаємопов'язані підструктури особистісного потенціалу: потенціал самовизначення, потенціал реалізації, потенціал збереження⁴⁹.

Залучення поняття особистісного потенціалу як ключового до особистісного підходу в освіті відповідає вимогам і викликам світу, що стрімко змінюється, оскільки дозволяє *перейти від статичного розуміння особистості до динамічного*.

Статичний погляд на особистість, як справедливо зауважує Д.О. Леонтьєв, – «був панівним протягом більшої частини ХХ століття у психології особистості, яка концентрувала свої зусилля на поясненні стійкості і самототожності особистості [...] У сучасному світі, що стрімко змінюється з новими механізмами конституювання та функціонування особистісної ідентичності особливу актуальність набуває проблема не стійкості особистості, а її динаміки, доцільних змін і трансформацій, при яких головне в особистості зберігало б стійкість. Для їх пояснення і знадобилося поняття ОП»⁵⁰. Теоретична потреба у новому, динамічному розумінні особистості, як зазначає Д.О. Леонтьєв, – «властива не тільки психології особистості, а й філософії особистості, філософії освіти, соціології особистості, педагогіці, а так само і всім іншим науковим дисциплінам, в проблемну область яких входить поняття «особистість»⁵¹.

Теоретична потреба у новому, динамічному розумінні особистості є особливо відчутною у її вітчизняному науковому дискурсі, де і до сьогодні наголос робиться на цілісності і адаптивній спроможності особистості. Натомість в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій і стрімких соціальних змін «на зміну поняттю адаптації йде більш широке уявлення про оволодіння мінливою дійсністю – не тільки пристосування до заданих умов, але і готовність до їх зміни і здатність до самостійного створення необхідних умов»⁵². Варто наголосити, що задані умови автори концепції розуміють максимально широко – це і біологічні, зокрема тілесні передумови, а також потреби, характер та інші стійкі психологічні структури. Відтак цілісність особистості може бути осмислена лише як принципово динамічна, як така, що постійно здобувається, втрачається і знов відновлюється у процесі незупинного оволодіння заданими умовами, що перманентно змінюються.

Нове розуміння цілісності особистості як принципово динамічної викликає потребу переосмислення ще одного, пануючого у вітчизняному філософсько-педагогічному дискурсі стереотипного кліше, який залишився нам у спадок з радянських часів, – орієнтації на гармонійний розвиток особистості як виховний ідеал. У світі, що стрімко змінюється, такий виховний ідеал становиться не тільки утопічним, а і небезпечним. Постійне оновлення заданих умов неминує породжувати психологічні конфлікти у внутрішньому світі особистості. Причому саме ці конфлікти, при їх правильному сприйнятті і осмисленні, виступають внутрішнім джерелом особистісного саморозвитку. Орієнтація ж виключно на гармонійний розвиток сприяє формуванню ставлення до внутрішніх і зовнішніх конфліктів як до чогось деструктивного, що підриває внутрішні сили особистості. Важливими складовими особистісного потенціалу у мінливому світі є не стільки гармонія, скільки такі особистісні характеристики, як «оптимістичне мислення, життєстійкість, вітальність,

⁴⁸ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 670.

⁴⁹ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 671.

⁵⁰ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 669.

⁵¹ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 669.

⁵² Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 669.

особистісна автономія, толерантність до невизначеності, стратегії приборкання та інш.»⁵³. Відтак в особистісному підході наголос має бути зроблений не на гармонійному розвитку особистості, а на підготовці та залученні особистості до напруженої і незупинної внутрішньої роботи – роботи над собою, своїми помилками і вадами, над самозапереченням та оновленням себе у нових життєвих обставинах.

Особистісно орієнтовані культурно-гуманістичні стратегії вищої освіти мають бути спрямовані на формування мобільної, активно і відповідально діючої на основі самодетермінації і саморегуляції особистості, на основі її власно виробленої рефлексивної, критичної і самостійної життєвої позиції.

Досягнення цієї мети передбачає спрямованість вищої освіти не тільки на формування так званих «hard skills», а і «soft skills». М'які навички – це поєднання міжособистісних і соціальних навичок, навичок спілкування, рис характеру, світовідчуття, кар'єрних атрибутів, соціального та емоційного інтелекту разом із іншими його формами, які дозволяють людям ефективно управляти своїм оточенням, добре працювати з іншими, успішно реалізовувати себе і досягати своїх цілей із доповненням «жорсткими навичками»⁵⁴.

В останній час увага до проблеми формування «soft skills» постійно зростає як з боку педагогічної теорії і практики, так і з боку роботодавців. І це цілком виправдано. Відповідно до дослідження, проведеного в Гарвардському університеті, 80% досягнень у кар'єрі визначаються «soft skills» і лише 20% «hard skills». Дослідження Стенфордського дослідницького інституту та Фонду Карнегі Меллон серед 500 керівників CEO встановлено, що на 75% довгостроковий успіх у роботі обумовлений «soft skills» і тільки на 25% «hard skills» (Sinha, 2008).

До складу «soft skills» включають когнітивні, комунікативні, інтерперсональні навички, навички прийняття рішень, а також навички навчання впродовж життя. Особливо важливе місце у структурі «м'яких навичок» посідають особистісні характеристики, такі, як цілеспрямованість, висока самооцінка, наполегливість, вміння планувати, комунікабельність, вміння взаємодіяти з іншими, вміння керувати емоціями.

На думку експертів World Economic Forum, викладену у доповіді «Future of Jobs», до 10 найбільш затребуваних навичок у 2020 році належать⁵⁵:

1. Комплексне багаторівневе рішення проблем (Complex problem solving)
2. Критичне мислення (Critical thinking)
3. Креативність (Creativity)
4. Уміння управляти людьми (People management)
5. Взаємодія з людьми (Coordinating with others)
6. Емоційний інтелект (Emotional intelligence)
7. Формування власної думки і прийняття рішень (Judgment and decision-making)
8. Клієнтоорієнтованість (Service orientation)
9. Вміння вести переговори (Negotiation)
10. Гнучкість мислення (Cognitive flexibility).

Варто відмітити, що порівняно із переліком 10 найбільш затребуваних навичок у 2015 році, креативність перемістилася з 10 на 3 місце, критичне мислення із 4 на 2, взаємодія з людьми перемістилася із 2 на 5 місце, вміння вести переговори із 5 місця перемістилася на 9, а такі навички, як контроль якості (6 місце) і активне навчання (9 місце) зникли із списку, натомість у переліку 2020 року з'явилися нові навички, такі як емоційний інтелект і гнучкість мислення.

У межах особистісного підходу в освіті в останній час все більша увага приділяється проблемі формування «life skills» – життєвих навичок. Життєві навички, за визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я – це «здатності адаптивної та позитивної поведінки, що дозволяють людям ефективно справлятися з потребами і труднощами повсякденного життя»⁵⁶. Вони являють собою психо-соціальні навички, які визначають ціннісну поведінку і включають рефлексивні навички, такі як рішення проблем і критичне мислення, особисті навички, такі як самосвідомість та міжособистісні навички.

⁵³ Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 10.

⁵⁴ Soft skills // Wikipedia, 23 March 2017.

⁵⁵ Grey Alex The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

⁵⁶ WHO, (1999) Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting. Geneva, WHO, 1999.

Відпрацювання навичок життя формує такі якості, як самооцінка, комунікабельність і толерантність, компетентні дії по впровадженню і проведенню змін, можливості мати свободу вирішувати, що робити і ким бути. Як можна побачити, за своїм змістом «life skills» і «soft skills» дуже схожі. Відміна у назві переважно стосується того, що перша – вказує на призначення такого роду навичок (компетентностей), а друга – на їх характер, спосіб формування і розвитку.

Ще одне поняття, яке застосовуються для позначення такого роду якостей – це «transferable skills». За своїм змістом вони по-суті схожі із попередньою групою навичок (компетентностей), але ця назва робить наголос на їх задіяності у різних видах професійної діяльності. Тим самим визнається, що професійна діяльність у сучасному світі потребує не тільки вузької фахової освіти, але й сформованості певного роду особистісних якостей і соціально-психологічних характеристик. Далі ми будемо використовувати наведені поняття як синоніми, віддаючи перевагу поняттю «life skills», як більш широкому серед них.

Узагальнивши вивчення багатьох програм формування «life skills», Департамент ментального здоров'я ВООЗ ідентифікував п'ять базових і спільних для різних культур сфер застосування «life skills»:

- ✓ прийняття рішень і розв'язання проблем;
- ✓ креативне мислення і творче мислення;
- ✓ комунікативні та інтерперсональні навички;
- ✓ самоповага та емпатія;
- ✓ спроможність справлятися з емоціями і стресом⁵⁷.

У даний час програми навчання життєвим навичкам отримали широке поширення в усьому світі. Найбільш відомою серед них можна вважати програму «Life skills», розроблену Б. Спрангером і організацією Life Skills International. Призначення навчання життєвим навичкам, як це було визначено Департаментом ментального здоров'я ВООЗ ще у 1999 році, вбачається у просуванні особистісного та соціального розвитку, профілактики здоров'я, соціальних проблем і захисту прав людини. Причому, таке навчання має бути фасилітацією практики та зміцненням психосоціальних навичок культурно-розвивальним чином.

При запровадженні навчання «life skills», як на тому наголошує М. Сингх, вони мають бути включені в освітні програми, а не поставати у вигляді окремих, самостійних програм, за винятком випадків, коли цього вимагають певні умови. Крім того, слід розуміти, що «life skills» не можуть бути вивчені в абстрактному і теоретичному плані. Тут потрібен індивідуальний творчий аналіз та оцінювання власного досвіду, контексту і зауважень з приводу життєвої проблеми⁵⁸.

На нашу думку, формування життєвих навичок не має обмежуватися лише системою шкільної освіти, а має бути залучено і до системи вищої освіти, як ефективний засіб активізації і прирощення особистісного потенціалу студентів. Така настанова, хоча і неявно, зафіксовано і у новому Законі України «Про освіту», де зазначається: «Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами ступенів вищої освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації»⁵⁹.

Для більш послідовного і повного залучення настанови на формування «soft skills» і «life skills» до особистісно орієнтованої вищої освіти, доцільно їх розглядати у контексті більш загальної настанови на формування в особистості життєвої компетентності і оволодіння нею мистецтвом жити. До цього питання ми вже неодноразово привертали увагу у своїх попередніх публікаціях⁶⁰. У даному контексті наголосимо лише на деяких її аспектах, використовуючи наші попередні напрацювання.

⁵⁷ WHO, (1999) Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-agency Meeting. Geneva, WHO, 1999. – P. 1.

⁵⁸ Singh Madhu Understanding life skills. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality. – P. 4-5.

⁵⁹ Закон України «Про освіту». – URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html

⁶⁰ Степаненко І.В. Мистецтво життєтворчості як стратегічний орієнтир університетської освіти у «суспільстві знань» // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : проблеми та перспективи : монографія / Авт. кол. ; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 121– 126; Степаненко І.В. Життєва компетентність як стратегічний орієнтир університетської освіти у суспільстві знань // Компетентність особистості в контексті сучасних соціальних трансформацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 лютого 2014 р. [Текст] / Ред. кол. Бушман О.П., Дашковська О.Р., Куцупал С.В., Лебеденко С.О., Перебийніс Ю.В. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2014. – С. 145-157; Степаненко І.В. Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. – № 1 (20). – С. 235-245 та інші.

Мистецтво жити ми розуміємо, насамперед, в античному сенсі «technique to be», де мистецтво постає, як майстерність, кваліфікація, вміння, вправність тощо, а буття у сенсі принципу буття Фромма, як продуктивно-творче розгортання і самоздійснення індивідуального життя. У такому сенсі оволодіння мистецтвом жити постає не просто як підготовка до життя у його повсякденному перебігу а як формування компетентності щодо саморозвитку (self-development) – самовизначення і самоздійснення у «неминучих горизонтах загальних значень» (Ч. Тейлор).

Прикметно, що UNESCO четверту ціль освіти для XXI століття позначила саме «вчитися, щоб бути» (learning to be), а не вчитися, щоб жити. Остання настанова орієнтує швидше на розвиток у особистості адаптивних здібностей і вміння вирішувати поточні проблеми повсякденного життя і мало пов'язана із загальною перспективою особистісного життєздійснення. Але саме така настанова переважно і впроваджується у систему середньої освіти в Україні, що знаходить вираження у відповідних навчальних предметах. Сучасна ж людина має бути не тільки і не стільки адаптивною, скільки інноваційною і креативною, постійно виходити за межі свого досвіду, розширювати свої можливості, долати наявні границі, але водночас, усвідомлювати границі людяності і людського співбуття, керуватися принципом відповідальності за можливість продовження прийдешніх поколінь людей (Г. Йонас). Допомогти особистості вирішити ці питання може філософія мистецтва жити.

Наскріною для філософії мистецтва жити є ідея турботи про себе і культури себе, оскільки предметом філософії мистецтва жити вважається не життя само по собі, а людина як головний творець цього життя. Відповідно стратегія гуманізації вищої освіти має бути спрямована на формування особистості як відповідального, активного і творчого суб'єкта власного життя із використанням усього людинотворчого потенціалу філософії.

Ще одна наскрізна ідея – у справі життєтворчості важливо як можна раніше почати і ніколи не зупинятися. Ця ідея корелює із вимогами концепції навчання впродовж усього життя і орієнтує на формування життєтворчих спрямувань особистості, її здатності вчитися і перенавчатися, самовизначатися і саморозвиватися вже із раннього віку і на всіх подальших етапах освіти, що суттєво підносить роль педагога і необхідність організувати освіту, насамперед педагогічну, на життєтворчих засадах. Причому викладач має відмовитись від ролі «транслятора знань» на користь ролі наставника, що знаходить підтвердження у таких сучасних формах, як тьютер, коучер, фасилітатор тощо.

У сучасних умовах проблема оволодіння мистецтвом жити міститься не тільки в площині вимоги «почати жити для себе», а й в площині вимоги будувати своє життя і здійснювати свою життєдіяльність і професійну діяльність на засадах етики відповідальності (Г. Йонас), бути відповідальним суб'єктом суспільного розвитку в умовах глобалізації ризиків і невизначеності образу майбутнього, що суттєво підсилює ризикованість індивідуального життя і усіх процесів життєздійснення⁶¹.

Мистецтво жити як культурне явище має гуманістичне, духовно-моральне наповнення. «Воно пов'язане з удосконаленням особистості, піднесенням її життєвих спрямувань, оволодінням моральними чеснотами, розвитком здатності володарювати над своїми примхами і лікувати свої вади»⁶². Таким чином, доцільною є актуалізація філософії мистецтва жити у навчальних курсах філософії, що може не тільки надати більшої життєздатності філософії і зробити її більш затребуваною для студентства, але може сприяти і більш активному залученню гуманістичних засад у розвиток університетської освіти.

Осмислений таким чином особистісний підхід у вищій освіті для стратегування її інтернаціоналізації означає вимогу як підсилення уваги до формування відповідної вмотивованості і системи компетентностей в усіх її учасників, так і залучення особистісного виміру до визначення її мети, а також до усіх показників оцінювання успішності ІВО.

⁶¹ Див. про це більш докладно: Степаненко І.В., Степаненко Н.Б. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику // Філософія освіти. – № 1, 2013. – С. 158.

⁶² Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – С. 159.

Колізії ринкової і культурно-гуманістичної орієнтацій у контексті розроблення особистісних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти

Скільки би ми не наголошували значення культурно-гуманістичної орієнтації у розвитку вищої освіти, зокрема у процесах її інтернаціоналізації, ми не можемо не враховувати того факту, що у ринковому суспільстві вища освіта закономірно перетворюється на ринкову сферу надання освітніх послуг, де ефективність функціонування освітніх інститутів визначається їхньою конкурентоспроможністю. Ринок освітніх послуг підпорядковується, насамперед, економічним законам і механізмам і відбиває економічні інтереси своїх суб'єктів – продавців і покупців освітніх послуг. Знання стають товаром, який купується і продається за гроші. Це принципово міняє природу вищої освіти і, особливо, культурно-освітній статус університету. Простір університету все більше перетворюється із культурно-освітнього на «ринково-освітній».

Але не зважаючи на усю закономірність таких перетворень, необхідно усвідомлювати їх негативні наслідки і шукати засоби їх зменшення, якщо не усунення. Ми вже неодноразово привертали увагу до цієї проблеми⁶³ і далі будемо спиратися на наші попередні напрацювання⁶⁴.

Закони ринку усе перетворюють на товар, який має приносити максимальний прибуток. Людина також перетворюється на товар, який користується попитом чи ні на ринку праці, чи на ярмарку марнославства і арені змагань за владу і панування. Для такої людини-товару із домінуючою ринковою орієнтацією головними стимулами і цілями є Гроші, Престиж і Влада. Але така людина, як про це писав ще Еріх Фромм, живе для чого завгодно, але лише не для себе і служить для задоволення чужих для себе інтересів⁶⁵. Відтак вона втрачає відчуття осмисленості життя, здатність до продуктивного цілепокладання, смислотворення, самореалізації. Такий стан сучасної людини можна діагностувати як духовну хворобу, оскільки він заважає людині нормально жити і реалізовувати свій унікальний людський потенціал відповідно до свого покликання і призначення. Звідси випливають і такі хвороби сучасності, як ескалація жорстокості, агресивності, насильства, поширення асоціальної поведінки, саморуйнування через наркотики і алкоголь, ескапізм у суспільному і громадському житті, або надмірна самоексплуатація, яка призводить до самовигорання і саморуйнування, внутрішньої спустошеності, життєвого розчарування, суцільної самотності тощо.

Важлива роль у «лікуванні» цих духовних хвороб належить освіті, яка з давніх часів розглядалася як друге, духовне народження людини. Але якщо сучасна середня освіта у розвинутих країнах Заходу стає все більш життєво орієнтованою і включає до своїх освітніх програм і навчальних планів системну підготовку дитини до життя, то вища освіта ще суттєво відстає від переорієнтації на оволодіння мистецтвом жити як одну із своїх провідних стратегічних цілей. Тут склалася достатньо парадоксальна ситуація. Якщо на рівні декларацій і нормативних документів, що регулюють розвиток вищої освіти і в світі, і у нашій країні, проголошується орієнтація на гуманістичний розвиток людини, то на рівні менеджменту і фінансування панує логіка ринку і суто економічні міркування. Вища освіта перетворюється на комерціалізовану сферу надання освітніх послуг, де викладачі, як постачальники послуг, пропонують знання, навички і вміння у якості товарів для студентів як освітніх споживачів. Таким чином, комерціалізація освіти знаходить своє логічне завершення у її комодифікації.

Небезпечність панування логіки ринку у царині вищої освіти визнається більшістю науковців і експертів. В усіх документах UNESCO, що визначають принципи розвитку вищої освіти для XXI століття, наголошується необхідність її радикального перетворення і переорієнтації на забезпечення культурного, соціально-економічного й екологічно стійкого розвитку людини, співтовариств і націй. У реалізації гуманістичного

⁶³ Степаненко І.В. Колізії ринкової і життєтворчої стратегем університетської освіти у суспільстві знань // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції: «Економічний розвиток: теорія, методологія, управління». 9-16 листопада, 2014. Східно-європейський центр фундаментальних досліджень, Київський національний лінгвістичний університет МОН України, Науково-дослідний інститут економічного розвитку, 2014. – С. 20-32; Степаненко І.В. Мистецтво життєтворчості як стратегічний орієнтир гармонізації освітньо-культурного простору університету // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : проблеми та перспективи : монографія / Авт. кол. ; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь : Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 121–126; Stepanenko Iryna: Internationalization of higher education between Scylla of market and Charybdis of utopian humanistic orientations: the need for philosophical navigation // (META) FILOZOFIA – PRAX. Zborník vedeckých príspevkov. Andrea Javorská – Lenka Kocinová – Simona Wagnerová (eds.). – Bratislava, 2016. – P.p. 370-379. – URL: www.sfz.sk.

⁶⁴ Степаненко І.В. Людинотворчий потенціал філософії: стратегічні перспективи вищої освіти // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. – № 1 (20). – С. 235-245.

⁶⁵ Фромм Э. Человек для самого себя // Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – С. 19-191.

призначення вищої освіти вбачають необхідну передумову збереження за нею статусу суспільного блага і успішного виконання нею її соціальних функцій – формування у тих, хто навчається, соціальної відповідальності, громадянської і політичної позиції, почуття справедливості, міжнародного розуміння і розвитку, усього того, що є фундаментальними аспектами нашої спільної людяності. Показовим у цьому відношенні є один із останніх документів UNESCO, присвячених вищій освіті, під назвою «Переосмислення освіти: у напрямку глобального загального блага?». Тут у підрозділі із відповідною назвою підтверджується гуманістичний підхід до освіти як центральне питання для сталого людського та соціального розвитку, в якому основна мета освіти має полягати в тому, щоб підтримати і зміцнити почуття власної гідності, здатності і благополуччя людини по відношенню до інших і до природи⁶⁶. Зрозуміло, що реалізація такого гуманістичного підходу неможлива при радикальному скороченні гуманітарних і філософських дисциплін в освітніх програмах університетів. Але саме таке скорочення відбувається у багатьох університетах світу, зокрема і в Україні, де ця тенденція набуває особливо загрозливого характеру у силу недостатньої продуманості і стратегічної визначеності освітніх реформ.

У реальних процесах інтеграції України до світового освітнього простору, зокрема євроінтеграційних (Болонський процес) переважає спрямованість на уніфікацію і стандартизацію у сфері вищої освіти, а за мету, передусім, ставиться підвищення її ринкової ефективності, що розуміється як пріоритетна орієнтованість на потреби ринку праці, оптимізація бюджетних видатків і підвищення конкурентоспроможності на світовому (європейському) ринку освітніх послуг. При цьому, розвиток людського потенціалу розглядається з точки зору його функціональної ефективності у межах логіки ринку праці. Про це свідчить уся ідеологія реформаційних заходів – реструктуризація системи держзамовлення у напрямі радикального скорочення підтримки гуманітаріїв (і студентів, і науковців), критерії оцінювання ефективності ЗВО, викладачів і науковців, які не враховують специфіку гуманітарних і соціальних наук, прагнення перевести ці дисципліни у розряд дисциплін за вибором, що за умов недостатнього фінансування ЗВО призводить до радикального скорочення цих дисциплін в освітніх програмах тощо.

Але така тенденція зневаги до фундаментальних засад вищої освіти – гуманістичних, культурних, аксіологічних суперечить не тільки покликанню і призначенню університету як території вільного розуму і вільного духу, що закріпилися за цим унікальним суспільним інститутом ще з часів В. фон Гумбольдта, але і потребам сучасного ринку праці, який стає все більш зацікавлений не стільки у функціонально спрямованих, вузько спеціалізованих фахівцях, скільки, як це було показано вище, у фахівцях, що володіють здатністю складного і критичного мислення, які здатні досягнути і вирішувати проблеми високого, навіть глобального рівня відповідальності, здатні до творчості та інновацій, є гнучкими та адаптивними до стрімких змін.

Питання про долю людини і призначення вищої освіти набувають ще одного смислу в умовах Четвертої індустріальної революції (4 IR), яку зараз переживає людська цивілізація. Для 4 IR характерне злиття технологій, які стирають межі між фізичною, цифровою і біологічною сферами, що надає нові способи, в яких технологія буде вбудована в суспільство і навіть людське тіло. Складається нова антропологічна ситуація, і вища освіта має на неї адекватно відреагувати. Насамперед, йдеться про зайвість / не зайвість людини у світі (а у прикладному плані – на ринку праці) у зв'язку із глобальною роботизацією і створенням штучного інтелекту, що можуть відбутися у найближчі 10-20 років.

Протягом усієї своєї попередньої історії людина підтверджувала свою буттєву затребуваність як істота, що здатна протистояти хаотичним силам світу, завдяки своїй спорідненості або із Космічним законом (Логосом, Дао тощо), або із Богом, Абсолютним Розумом, або завдяки силі свого розуму. Відповідно до цих уявлень вибудовувалися і релевантні освітні стратегії.

У перспективі появи робототехніки нового покоління і штучного інтелекту, які значно перевершують обчислювально-інструментально-операційні можливості людського розуму, перед людиною постала потреба віднайти у собі те, що не зможуть замінити ані роботи, ані штучний інтелект. Або, як це висловив Клаус Шваб, засновник і виконавчий голова Всесвітнього економічного форуму, – «Зрештою, все зводиться до людей і цінностей. Ми повинні сформулювати майбутнє, яке працює для всіх нас, ставлячи на перше місце людей і розширення їх прав та можливостей. У своїй найбільш песимістичній, дегуманізованій формі, 4 IR дійсно може призвести до «роботизації» людства і, таким чином, позбавити нас нашого серця і душі. Але як доповнення до кращої частини людської природи – креативність, емпатія, керівництво – це також може

⁶⁶ Rethinking Education: Towards a Global Common Good? By Sobhi Tawil and Rita Locatelli, UNESCO Education Research and Foresight. Posted on May 15, 2015 by norrag.– URL: <https://norrag.wordpress.com/2015/05/15/rethinking-education-towards-a-global-common-good/>.

підняти людство на новий рівень колективної та моральної свідомості на основі загального здорового глузду. Ми зобов'язані зробити все, щоб переконатися, що останній переважає»⁶⁷.

На думку експертів Всесвітнього економічного форуму, найбільш затребуваними у найближчому майбутньому у наслідок 4 IR будуть філософи і гуманітарії, оскільки саме для них найбільш притаманні такі soft skills як складне і критичне мислення, креативність – компетентності, що займають трійку лідерських позицій у топ-10 навичок, що будуть потрібні у 2020 році⁶⁸. Але «логіка ринку» що стає все більш пануючою у розвитку університетської освіти, продовжує сприймати філософські і гуманітарні дисципліни як зайві з точки зору можливості отримання максимального прибутку.

У цілому, до основних викликів вищої освіти з боку глобалізації, що здійснюється на засадах «логіки ринку», відносять:

- ✓ комодифікацію, пов'язану з перетворенням знання і освіти на міжнародний товар,
- ✓ комерціалізацію, як орієнтацію на отримання максимального прибутку від продажу освітніх товарів,
- ✓ зниження якості вищої освіти внаслідок її масовізації,
- ✓ виникнення недоброчесних провайдерів, орієнтованих виключно на прибуток, можливості для шахрайських і низькоякісних постачальників вищої освіти, так званих «ступеневих млинів», боротьба з якими вимагає багатосторонніх зусиль на національному і міжнародному рівнях,
- ✓ вестернізації, або американизації, оскільки лідерство у царині вищої освіти належить розвиненим країнам Заходу, серед яких першість зберігають США.

У результаті проникнення ринкових законів у сферу освіти, діяльність університетів, зокрема їх інтернаціоналізація, здійснюється сьогодні в умовах *зростаючої конкуренції*. У процесі інтернаціоналізації кожен університет прагне залучити до себе якомога більше іноземних студентів, підняти свій міжнародний рейтинг, стати конкурентоспроможним на міжнародній арені у сфері надання якісних освітніх послуг. Ця конкурентна боротьба розгортається і загострюється як між університетами всередині країни, так і на міжнародній арені. Нагадаємо, що головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення *конкурентоспроможності* європейської системи вищої освіти і науки, створення системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

Перетворення університетів на самостійних гравців на надзвичайно конкурентному ринку освітніх послуг позначається і на внутрішній структурі університетів, і на характері їх освітньої діяльності. Університети перетворюються на *економічні корпорації*. Те, ще це корпорації особливого роду – пов'язані з виробництвом і поширенням знань, суті справи не змінює. «Усі ланки університетської структури починають самовизначатися за ознаками конкурентоспроможності й прибутку. Всі факультети, лабораторії, наукові центри і навіть окремі професори розглядаються тепер під кутом зору того, скільки студентів, які приносять дохід, вони змогли залучити, скільки зовнішніх грантів і дотацій вони внесли у «загальну скарбничку», який їхній внесок у бренд університету на ринку освітніх послуг. Все сказане сповна стосується й традиційно гуманітарних, «чистих» галузей знання. Вони не становлять виключення. Безперечними лідерами університетів стають ті з них, хто будь-якими способами (іноді далекими від академічних) залучають маси студентів, мобілізують демінутивну підтримку з боку фондів і приватних донорів, а також постійно працюють над своїм особистим брендом на зовнішньому ринку, включаючи престижні премії, гучні публікації, зв'язок зі ЗМІ та ін. У рамках університету виживає той, хто не тільки може зробити нове знання, але й має здатності вигідно його реалізувати в ринкових умовах. У цьому сенсі передбачається, що кожний викладач повинен мати хоча б мінімальні таланти й в області менеджменту. Суто академічна стратифікація, як і раніше, має значення, але вона ні в якій мірі не може бути альтернативою вищевказаній тенденції». Тут ми скористалися реферативним описом ситуації, що складається в університетах внаслідок проникнення у них ринкових механізмів⁶⁹. У художній формі ця ситуація дуже яскраво описана у романі Джеймса Хайнса «Розповідь лектора». Тут автор мовою художніх образів не тільки змальовує панораму змін в американському

⁶⁷ Schwab Klaus The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. 14 Jan 2016. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>.

⁶⁸ Grey Alex The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

⁶⁹ Рынок образовательных услуг в России и за рубежом. – URL: <http://www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp?id=-30473>.

університеті, а й живописує їх згубні наслідки, як для самого освітнього інституту, так і для людей, що тут працюють і навчаються, а врешті решт і для усього суспільства, його морального і духовного стану.

Конкурентна боротьба за студента – це конкурентна боротьба за гроші, що виражається у поширеному гаслі «гроші ходять за студентом». «У цій системі координат виявляють себе і нові ролі студентів (магістрів, аспірантів). Тепер вони виступають як **клієнти** корпорації, **покупці** на ринку освітніх послуг, пропонуваніх університетом. І хоча відомі дисциплінарні обмеження відносно студентства як і раніше існують, але по всіх позиціях змінився статус студентів. Корпорація, як ніколи раніше, виявляється залежною від своїх клієнтів – від їхніх запитів, бажань, життєвих цілей і навіть капризів. «Покупець завжди правий!» – ця стара істина, що прийшла до нас із світу торгівлі, сповна заявляє про себе й в університетах-корпораціях»⁷⁰.

Ситуація ускладнюється тим, що ставлення студентів та їхніх батьків до університетської освіти стає все більш споживацьким. Більш за те, у вітчизняному реформаційному дискурсі вищої освіти спостерігається тенденція до утвердження за студентом статусу «споживача освітніх послуг». Це тягне за собою цілу низку негативних наслідків:

- ✓ закладаються передумови для культивування пасивно-споживацького ставлення до вищої освіти з боку студентів. У студента складається уявлення, що знання і компетентності, які він має отримати у результаті надання йому освітньої послуги, не є його особистим здобутком, що виник у наслідок його власних зусиль, докладених у процесі набуття освіти, а є чимось готовим, заздалегідь закладеним у «пакет освітніх послуг»;

- ✓ закладаються передумови для утвердження «презумпції правоти» студента як споживача освітньої послуги. У студента формується враження, що він, як «освітній клієнт», завжди правий і краще знає, що йому потрібно. Як наслідок, виникає загроза зниження вимог до результатів навчання студента, оскільки високі вимоги можуть призвести до втрати «освітнього клієнта», освітні здібності і запити якого можуть не відповідати високим стандартам якості. Ця загроза є особливо відчутною в умовах, коли якість фахової підготовки не є безпосередньо затребуваною на ринку праці як необхідна передумова для успішного працевлаштування і подальшого кар'єрного зростання, або у силу недостатньої розвинутості ринку висококваліфікованої праці, або у силу потужності на ньому «поза освітніх соціальних ліфтів», таких як, наприклад, протекціонізм;

- ✓ споживацьке ставлення до освіти орієнтує студента не стільки на якість «освітньої послуги», скільки на «зручність» і «комфортність» її отримання, відтак в університетській освіті підсилюється сервісна і розважальна складові;

- ✓ клієнтські відносини в університетській освіті можуть становити загрозу і для її науково-дослідної складової, послаблювати соціальну та інноваційну функції університету, статус університетської освіти як загального блага;

- ✓ клієнтські відносини в університетській освіті змінюють і статус професорсько-викладацького складу, який поступово може набути характеру обслуговуючого персоналу з усіма наслідками, що випливають із цього.

Сказане не означає, що поняття «освітня послуга» не має права на існування стосовно університетської освіти. Воно дає можливість обчислити фінансові та матеріально-технічні витрати, від яких залежить ефективно забезпечення освітнього процесу, а також оптимізувати їх. Водночас, це поняття не може бути єдиним, що застосовується для опису усіх процесів в університетській освіті. Більш ємним, на нашу думку, є поняття «освітня програма». Її вартість також піддається фінансово-економічному обчисленню. Але на відміну від поняття «освітня послуга», поняття «освітня програма» не містить споживацьких коннотацій і є більш відкритим до залучення і оцінювання змістовних аспектів освітньої пропозиції, що надається, включає до себе аспект якості очікуваних освітніх результатів, перелік спеціальних і загальних компетентностей, які мають бути сформовані «на виході» тощо.

З усього вищезазначеного випливає, що сучасний університет не може вижити і розвиватися поза межами ринкової стратегії. Водночас, не менш очевидним є і те, що ця стратегія не може бути єдиною і самодостатньою.

Гроші, фінансове благополуччя, максимальний прибуток не можуть бути єдиними стимулами і цілями для університету. Недаремно у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» наголошувалося на необхідності для вищої освіти вийти за межі суто економічних інтересів. Не тільки у цій декларації, але й в

⁷⁰ Рынoк oбpaзoвaтeльнoгo ycлyг в Pocсии и зa pyбeжoм. – URL: <http://www.webkursovnik.ru/kartgotrab.asp?id=30473>.

усіх інших міжнародних і національних документах, які визначають перспективи і стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти проголошується, що головною цінністю суспільства, яке все більше заявляє про себе як суспільство знань, є освічена людина, яка здатна приймати нестандартні й відповідальні рішення у швидкозмінних суспільних умовах, зокрема й економічних.

Університет як генератор суспільних змін не може орієнтуватися виключно на отримання прибутку від продажу освітніх послуг. Він має продукувати і генерувати нову шкалу цінностей і смислів на засадах принципу відповідальності Г. Йонаса за можливість продовження життя прийдешніх поколінь людей. Саме університет може і має розробляти стратегічні програми розвитку суспільства і людини, роз'яснювати їх суть представникам влади й широкій громадськості, активізуючи їх зусилля на прогресивні перетворення (В.П. Андрущенко).

Університет, навіть у ринкових умовах, не може і не має позбавлятися своєї людино- і культурно-творчої функції, інакше він повністю розчиниться у загальній системі вищої освіти, втративши свою специфіку. У свою чергу, суспільство і особистість втрачатимуть той культурно-освітній простір, ту «територію», де відбувалося формування вільного розуму і вільного духу, де продукувалися, зберігалися і поширювалися надутилітарно значущі цінності і смисли.

Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія та її особистісний вимір: керівні принципи для України⁷¹

Суттєвою перешкодою інтернаціоналізації вищої освіти в Україні є недостатня готовність суспільства і на державному рівні, і на рівні керівництва ЗВО, і на рівні академічної спільноти до впровадження цього процесу і відсутність консолідованих і цілеспрямованих зусиль у цьому напрямі. Тому першим керівним принципом і визначальною передумовою для суттєвої інтенсифікації процесу ІВО в Україні є, на нашу думку, усвідомлення його імперативної значущості, причому не просто як «мейнстріму» розвитку вищої освіти у сучасному світі, а і як стратегічного пріоритету для реформування і модернізації вітчизняної системи вищої освіти, надання їй нової якості. Таке усвідомлення передбачає знаходження (шляхом колективного обговорення за участю як стейкхолдерів, так і усіх учасників освітнього процесу) чіткої відповіді на питання «навіщо потрібна ІВО саме Україні?». Таке колективне обговорення як інструмент активізації суб'єктів освітньої діяльності і спрямування їхніх зусиль на свідоме досягнення поставленої мети можна вважати першою формою реалізації особистісного підходу в інтернаціоналізації вищої освіти.

Для України вимоги глобалізації та євроінтеграції тривалий час залишалися доволі абстрактними, що повною мірою позначилось і на процесах ІВО. У 80-ті роки, перебуваючи у складі Радянського Союзу, Україна, як і інші радянські республіки, не сприймала вимогу інтернаціоналізації вищої освіти не тільки як пріоритетну, а взагалі як власно вимогу. Міжнародна складова радянської системи вищої освіти переважно обмежувалася залученням іноземних студентів як засіб трансляції і поширення радянських цінностей на міжнародній арені.

У 90-ті роки, набувши незалежності, Україна болісно переживала пострадянські трансформації, а процеси державо- і націотворення актуалізували і утвердили у стратегії реформування вищої освіти методологічний націоналізм.

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

У першій декаді XXI сторіччя ситуація поступово почала змінюватись і вимога інтернаціоналізації вищої освіти почала усвідомлюватись як нагальна, і на державному рівні, і на рівні окремих інститутів, хоча ще не стала сприйматись як справжній пріоритет розвитку вищої освіти. Щоб стати таким пріоритетом, питання «навіщо інтернаціоналізація?» має отримати у національній стратегії цілком реалістичні і достатньо прагматичні відповіді. Завдання набути через інтернаціоналізацію конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг є для України сьогодні надмірно амбітним і може сприйматись як завдання на довготривалу перспективу. Тоді як завдання підвищити якість вищої освіти відповідно до світових і європейських стандартів за рахунок розроблення і впровадження нових міжнародних стандартів освітніх програм та інтеграції до навчальних курсів міжнародних елементів і освітніх стандартів є значно більш

⁷¹ При написанні цього підрозділу ми частково використовували матеріали наших попередніх публікацій: Степаненко І.В. Стратегія розвитку інтернаціоналізації вищої освіти: пріоритетні завдання для України // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 373-382; Степаненко І.В. Філософсько-методологічні проблеми узгодження національного, загальноєвропейського і глобального в процесах інтернаціоналізації університетської освіти // Гілея: науковий вісник: збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: Вид-во «Гілея», 2015.– № 100. – С. 208-212; Степаненко І. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія: ключові концепти, проблеми і принципи впровадження // Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні : Методичні рекомендації / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – С. 6-42.

реалістичним і безпосередньо нагальним. Те саме можна сказати і про інтеграцію до ЄПВО через цілеспрямоване розширення програм міжнародного співробітництва і партнерства на індивідуальному та інституціональному рівнях, створення стратегічних освітніх альянсів.

Другий керівний принцип і важливу передумову ми вбачаємо у зміні перспективної оптики бачення процесу реформування вітчизняної системи освіти. Насамперед, йдеться про те, що методологічний націоналізм має поступитися місцем методологічному космополітизму, як це було обґрунтовано вище. Тільки за таких умов ІВО в Україні може бути осмислена як пріоритетне стратегічне питання, яке не суперечить національним інтересам, чи є формальною зовнішньою рамкою для їх забезпечення, а само є наскрізним національним інтересом у глобальному контексті і контексті євроінтеграції. Для України дуже важливо не встати на шлях так би мовити «наздоганяючої» *інтернаціоналізації*, коли наша вища освіта, розпочавши цей процес пізніше, ніж розвинуті західні країни, буде як пріоритетні відтворювати і застосовувати ті форми і вирішувати ті завдання, які вже перестали бути пріоритетними у світовому і європейському освітньому просторі. Це також важливе для запобігання таким загрозам ІВО, як освітній неоколоніалізм, допущення на національний ринок освітніх послуг недоброчесних освітніх провайдерів, «відтік мізків» і «спустошення аудиторій». Для цього і потрібне застосування перспективи методологічного космополітизму, яка дозволяє врахувати не тільки вимоги а й виклики глобалізації щодо освіти, а також специфічні умови функціонування і розвитку європейської вищої освіти, осмисливши і ті, й інші з позицій національних інтересів. Перспектива методологічного космополітизму дозволяє не тільки подолати бінарне протиставлення національного і загальносвітового, інтегруючи глобальну і загальноєвропейську перспективи до внутрішнього національного контексту, а також показує, що «безрозмірної», придатної для всіх моделі інтернаціоналізації не існує. Кожна країна має визначити свій індивідуальний підхід до інтернаціоналізації на основі своїх чітко сформульованих обґрунтувань, цілей та очікуваних результатів.

В Україні недостатність уваги до проблем ІВО на державному рівні, як у його стратегічному вимірі, так і у плані реалізації навіть визначених стратегічних настанов, обертається недостатньою розвиненістю самого цього процесу⁷². Звісно, за загальним визнанням, основні події у ході інтернаціоналізації розгортаються на рівні ЗВО. Саме вони мають розробляти і здійснювати ефективні програми і плани міжнародної діяльності у світовому освітньому просторі для удосконалення своєї навчальної, наукової і сервісної діяльності і підвищення своєї конкурентоспроможності у новому, глобалізованому та інтернаціоналізованому освітньому середовищі. Але державна політика відіграє ключову роль, так як вона може сприяти або перешкоджати ІВО. Тому для України одним із пріоритетних завдань у реформуванні вищої освіти має стати розроблення загальнонаціональної стратегії ІВО із чітким визначенням її пріоритетів, механізмів і державних ресурсів, спрямованих на її стимулювання і підтримку. При цьому надзвичайно важливо усвідомлювати, що стратегія ІВО має бути інтегрована до комплексу заходів по реформуванню вищої освіти України і бути узгодженою із загальною національною стратегією розвитку вищої освіти, яка, у свою чергу, має відповідати національній стратегії стійкого розвитку суспільства і національній стратегії розвитку людського капіталу. Саме так відбулося у більшості європейських країн, зокрема у країнах-лідерах ІВО, таких, як Німеччина, Норвегія, або у Польщі, де такі заходи дали позитивні результати.

Так, наприклад Польща⁷³ цілком свідомо саме на державному рівні вступила у глобальну конкуренцію за залучення іноземних студентів, розглядаючи це завдання як складову стратегії розвитку людського капіталу. У середині 2013 року польський уряд затвердив проект «Стратегії розвитку людського капіталу 2020», основною метою якого стало збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються в Польщі (принаймні протягом одного академічного року) до 5 %, причому вже до кінця другого десятиліття

⁷² Див. про це більш докладно: Степаненко І.В. Ключові питання інтернаціоналізації вищої освіти: колізії інструментального і культурно-гуманітарного вимірів // Аналіз зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій / Авт. кол.; за заг. ред. Степаненко І.В. // Вища освіта України. – 2015. – №3 (додаток 2). – С. 154-180

⁷³ Більш докладний аналіз польського досвіду інтернаціоналізації вищої освіти див.: Степаненко І.В. Інтернаціоналізація вищої освіти у Польщі: проблеми і перспективи розгортання // 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. – URL: <http://ihed.org.ua/ua/resursy/biblioteka.html>. – С. 69-92.

XXI століття. При цьому іноземні студенти (і випускники) були оголошені особливо бажаними імігрантами, урахувавши їх освіту, знання польської мови й відносно легку інтеграцію в польське суспільство⁷⁴.

Для активного залучення іноземної молоді був застосований саме особистісний підхід, який враховував потреби, запити і можливості майбутніх абітурієнтів: були введені більш гнучкі процедури прийому на навчання і запроваджена система пільг для іноземців при вступі, розширений асортимент курсів, які викладаються іноземними мовами (найчастіше англійською), постійно триває адаптація освітніх програм до потреб іноземців. 1 травня 2014 вступив у силу новий закон про іноземців, який передбачає цілий ряд нових можливостей в області прийому та легалізації перебування іноземних громадян. Покращення умов легального проживання та працевлаштування додатково мотивує іноземців на продовження освіти й подальше перебування в Польщі. На думку дослідників, новий закон, безперечно, є кроком у вірному напрямку, тому що безпосередньо веде до лібералізації доступу до польської системи вищої освіти та ринку праці для молоді з-за кордону. Якщо його виконання буде супроводжуватись посиленням інформаційної кампанії, зміцненням міжнародного співробітництва та розширенням університетської системи стипендій для найбільш талановитих студентів, кількість іноземних студентів, що навчаються у польських університетах у найближчі кілька років суттєво збільшиться. І хоча не слід очікувати, що закордонні студенти повністю скомпенсують негативні демографічні тенденції, у деякій мірі вони їх пом'якшать і в той же час посприяють розвитку польської економіки (за даними Європейської міграційної мережі, ця категорія вже вкладає в польський бюджет більше 400 млн злотих за рік), що в цілому робить навчання іноземних студентів у польських ЗВО взаємовигідним⁷⁵.

Але цей успішний досвід Польщі з залучення іноземних студентів, насамперед українських, має привернути увагу Міністерства освіти і науки України не тільки як приклад для наслідування, але і з іншої причини – як запобігти відтоку української молоді, причому активної і обдарованої, на навчання до Польщі. Адже спустошення навчальних аудиторій, і скорочення припливу кваліфікованих кадрів на вітчизняний ринок праці може стати для України у найближчі роки дуже гострою проблемою. За даними CEDOS, – «кількість молодих українців, які виїжджають на навчання до закордонних університетів, щороку збільшується. За попередніми прогнозами у минулому навчальному році закордоном навчалось щонайменше 53 тис. українців. Це така ж кількість студентів, як у двох найбільших українських університетах разом взятих – Львівській політехніці та КПІ, або це стільки ж студентів, скільки сукупно навчається у вишах Рівненської та Волинської області. Найчастіше українці обирають саме польські університети. За даними головного управління статистики Польщі минулого навчального року в польських університетах навчалось 20,5 тис. українських громадян. І це лише повні програми, які по завершенні дають диплом, а ще є чимало семестрових чи річних стажувань»⁷⁶.

Але гострота проблеми полягає особливо у дуже швидкому зростанні кількості студентів, що виїжджають на навчання за кордон. Так, «Сім-вісім років тому, коли українських студентів у Польщі було не більше 3 тисяч, переважали магістерські студії, але з часом все більше українців почало вступати до польських ВНЗ одразу після школи. Більшість (60%) вступає саме у приватні університети»⁷⁷. Проблему загострює і той факт, що приватні ЗВО у Польщі у своїй більшості поступаються державним за якістю навчання. То ж, якщо українці і повернуться після отримання диплому міжнародного зразка до дому, то їх диплом про вищу освіту зовсім не обов'язково буде свідченням міжнародної якості набутих ними кваліфікацій.

Для вирішення проблеми «відтоку мізків» також може бути корисним досвід Польщі. Польський уряд, оголосивши що буде запускати з 2016 року грантові програми для кращих студентів для навчання у провідних закордонних ЗВО одночасно ввів і певний запобіжник відтоку фахівців за кордон (еміграція висококваліфікованих людей). Було прийнято рішення що, ця можливість буде надаватися за умови, що

⁷⁴ Study of human capital in Poland. Warszawa: PARP. (2011). – URL: https://www.academia.edu/2433951/_2011_Diagnosis_of_human_capital_in_Poland_BKL_.final.pdf

⁷⁵ Biuletyn Migracyjny», Marcin Gońda, Інститут соціології, Лодзінський університет (Уї). – URL: http://osvita.ua/abroad/higher_school/poland/42368/.

⁷⁶ Стадний Є. Українські студенти в польських ВНЗ (2008-2015) – URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-v-polskykh-vnz-2008-2015>.

⁷⁷ Стадний Є. Українські студенти в польських ВНЗ (2008-2015) – URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-v-polskykh-vnz-2008-2015>.

бенефіціари мають повернутися і пропрацювати п'ять років у Польщі після закінчення навчання або аспірантури закордоном⁷⁸.

Поєднання національної стратегії ІВО із національною стратегією розвитку людського капіталу на засадах особистісного підходу дає також можливість дати більш чітку відповідь на питання, що власно дає інтернаціоналізація для загальних та спеціальних, універсальних та професійних компетентностей у тих, хто залучений до цього процесу, хто бере участь у програмах мобільності – студентської та академічної. Тобто з'ясувати який власно людський, особистісний ефект має ІВО і спрямувати зусилля на його забезпечення і підсилення.

За оцінками експертів, інтернаціоналізація вищої освіти має потужний і системний потенційний особистісний ефект, але цей потенціал реалізується не повною мірою. Так У. Бранденбург, аналізуючи вплив мобільності, зокрема Еразмус-мобільності на студентів, які брали у неї участь, наводить такі дані: 51% усіх мобільних студентів і 52% студентів Еразмуса покращили свої навички під час перебування закордоном, але не усі студенти, 81% студентів відчувли поліпшення їх особистісних якостей, але тільки 52% дійсно досягли вищої позиції за фактором цінностей, випускники Еразмуса майже в два рази рідше страждають від тривалої безробіття (2% порівняно з 4% у немобільних), у них більш, ніж на 20% нижче рівень безробіття через 5 років після випуску, ніж у не-мобільних, у них на 44% більше шансів мати керівну посаду, ніж у не-мобільних, удвічі більше шансів для того, щоб займати робочі місця з міжнародними характеристиками, ніж у не-мобільних, 80% Еразмус студентів відчувли зміцнення своєї приналежності до Європи і відчувли себе більшими європейцями після перебування закордоном тощо⁷⁹.

Для врахування і подальшого підсилення особистісного ефекту від інтернаціоналізації У. Бранденбург розробив спеціальний інструментарій, який заслуговує на окрему увагу. У даному контексті обмежимося лише виокремленням так би мовити «керівних принципів», які він запропонував:

- ✓ «Виміряти початковий рівень особистості студентів на початку їх навчання.
- ✓ Вимірювати регулярно розвиток особистісних якостей всіх учнів на їх просування по шляху до випуску.
- ✓ Описати відмінності між суб'єктом культури в різних областях досліджень.
- ✓ Визначити групи ризику для ефективної підтримки.
- ✓ Виміряти вплив окремих заходів, що застосовуються.
- ✓ Надати рекомендації для прийняття стратегічних рішень, для коригування інституційної політики для того, щоб задовольнити потреби кожного студента»⁸⁰.

Ці «керівні принципи» доцільно використовувати при розробленні стратегії інтернаціоналізації ІВО на основі особистісного підходу, оскільки вони дають можливість зосередитись на конкретних результатах, які мають ключове значення і для стратегії розвитку людського капіталу.

У цілому, в останні роки зосередження на конкретних результатах (real outcome and impact) вважають керівним принципом ІВО більшість дослідників. У концентрованому вигляді усю гостроту цієї проблеми У. Бранденбург презентує так:

- «Якою є цінність:
- ✓ кількості партнерств, якщо: нічого не відбувається?
 - ✓ % іноземних студентів, якщо: вони не відчують себе інтегрованими, є слабо підготовленими, безпорадними,...?
 - ✓ % вихідних [outgoing] студентів, якщо: вони повертаються впродовж культурного шоку, не отримують визнання, не набувають навички міжкультурного спілкування,...?
 - ✓ Проголошення себе міжнародним університетом, якщо це в основному на словах (заява про місію)»⁸¹.

⁷⁸ Education and Training Monitor 2015 Poland. – P. 7. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-poland_en.pdf.

⁷⁹ Brandenburg Uwe Measuring what really matters – ways of impact measurement of employability and the effects of mobility / CHE Consult GmbH/ January 2016. – P. 39-44.

⁸⁰ Brandenburg Uwe Measuring what really matters – ways of impact measurement of employability and the effects of mobility / CHE Consult GmbH/ January 2016. – P. 49.

⁸¹ Brandenburg Uwe Measuring what really matters – ways of impact measurement of employability and the effects of mobility / CHE Consult GmbH/ January 2016. – P. 16.

Не менш важливо, щоб розроблена стратегія дозволяла не втратити у процесі інтернаціоналізації свою національну, культурну, інституційну самобутність, перетворивши поліпшення своїх академічних стандартів для міжнародного рівня викладання та досліджень на стандартизацію і уніфікацію освітнього процесу і академічного життя. Тут як раз і виникає ризик, до якого привертають увагу чисельні дослідники: навчальні плани і академічні традиції можуть втратити свої особливості і унікальні властивості і стати схожими на академічні традиції інших країн, у гіршому випадку – перетворитися на «МакДоналізовані академічні традиції» (термін наш – С.І.).

Щоб запобігти цим загрозам, як на тому наполягає Джус Фортуйджн, координатори міжнародних проектів у галузі освіти повинні знаходити баланс між, з одного боку, збереженням своєї академічної традиції, культури університету і країни, що має додаткову привабливість і вигоду для іноземних партнерів, які можуть бути залучені до навчання; з іншого боку, важливо стандартизувати і гармонізувати освітній процес, щоб досягти успішного співробітництва з партнерами з різних країн⁸².

Нааявність стратегії з чіткими вказівками і загальним керівництвом також є одним із вирішальних чинників підвищення ефективності інтернаціоналізації на рівні інститутів. Нажаль, в Україні значна частина ЗВО також не має власної стратегії інтернаціоналізації. І до сьогодні, і на державному рівні, і на рівні ЗВО, і ще більше на рівні професорсько-викладацького складу, інтернаціоналізація сприймається як щось екзотичне, або другорядне у порівнянні із іншими проблемами ВО, а часом ототожнюється з міжнародною діяльністю у сфері ВО із збереженням радянських коннотацій, а не як всеохоплююча стратегія, успішна реалізація якої здатна вивести систему ВО і її інститути на якісно новий рівень розвитку.

За останній час увага до ІВО в Україні суттєво підсилилась. Наприкінці 2015 року МОН України надіслало керівникам ЗВО нові форми звітування про міжнародну діяльність (реєстраційний №1/9-599 від 15.12.2015). Оскільки ці форми є значно більш розгорнуті і змістовні, ніж попередні, то це об'єктивно посприяє самоусвідомленню ЗВО своєї інтернаціоналізації і тих параметрів на покращення яких вони мають орієнтуватися у своїй міжнародній діяльності. Але у цих формах поняття «інтернаціоналізація» не фігурує, а практично усі характеристики показників розпочинаються зі слова «кількість».

Підсилення представленості міжнародного аспекту відбулося і в оцінюванні діяльності наукових установ НАН України і галузевих академій наук. Так, НАПН України розробило і запровадило у практику нове Положення про порядок проведення державної атестації підвідомчих установ, де міжнародний вимір стає одним із визначальних. Але цей документ має ті ж самі недоліки про які мова йшла вище.

Слід також відмітити, що з 2016 року в Україні почали більш активно, організовано і цілеспрямовано збиратися статистичні дані про стан ІВО, але його оцінювання і на державному рівні, і на рівні ЗВО здійснюється переважно за формальними показниками, які мало що кажуть про реальні проблеми. Увагу ж необхідно приділяти *якісним* показникам і поліпшити інтерпретацію кількісних, оскільки більше не завжди означає краще.

Отже можна твердити, що і на державному рівні, і на рівні ЗВО процес ІВО в Україні продовжує здійснюватися не системно і комплексно як всеохоплююча стратегія, а переважно фрагментарно. Для подолання цих недоліків і розроблення стратегій ІВО (на державному рівні і на рівні ЗВО) має бути виконана ще одна, *третья передумова* – сформоване розуміння ІВО як комплексного та інтегративного процесу.

Визначення ІВО, яке стало класичним і найбільш цитованим запропонувала ще у 1993 році Дж. Найт: інтернаціоналізація у її інституційному вимірі – «це процес інтеграції міжнародного/ міжкультурного аспекту у викладання, дослідження і сервісні функції вищої освіти», або мовою оригіналу: «Internationalization is the process of integrating the international / intercultural dimension into the teaching, research and services function of higher education»⁸³. Пізніше, вона запропонувала уточнене визначення, у якому до характеристик інтернаціоналізації додалися нові виміри – *глобальний, цільовий і процесуальний*, що цілком відповідає еволюції, яка відбулась і з самим феноменом, і з його теоретичним дискурсом: інтернаціоналізація – це «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального компонента до мети, функцій чи процесу набуття вищої освіти», або мовою оригіналу: «the process of integrating an international, intercultural or global

⁸² Fortuijn, J. D. Internationalising Learning and Teaching: A European experience / Joos Droogleever Fortuijn // Journal of Geography in Higher Education, 26 /3 (2002). – P. 264.

⁸³ Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – P. 19.

dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education»⁸⁴. За усієї формальності і загальності цих визначень вони виражають головне в інтернаціоналізації – її комплексний, всеосяжний характер і фіксують її культурний вимір.

В останні роки на світовому і європейському рівнях все більше утверджується нове, комплексне, розуміння інтернаціоналізації вищої освіти і визначаються її нові пріоритети. Відповідно до програмного документу Європейської Комісії «Європейська вища освіта у світі» було визначено такі ключові галузі, які має охоплювати **комплексна стратегія інтернаціоналізації і які мають розглядатися не як ізольовані, а як інтегровані елементи:**

- ✓ міжнародна мобільність студентів, викладачів і адміністративного персоналу;
- ✓ інтернаціоналізація та вдосконалення освітніх програм та цифрового навчання;
- ✓ стратегічне співробітництво, партнерство і нарощування потенціалу⁸⁵.

Заслуговує на увагу визначення комплексної інтернаціоналізації, запропоноване Дж. К. Гудзіком: «Всеосяжна інтернаціоналізація є зобов'язанням, що підтверджується діями, для впровадження (influse) міжнародної і порівняльної перспективи протягом навчання, дослідження і сервісної місії вищої освіти. Вона формує інституціональний етос і цінності і охоплює все виробництво вищої освіти. Важливо, щоб вона використовувалася інституційним лідерством, управлінням, викладачами, студентами і усіма академічними службами і допоміжними підрозділами. Це інституціональний імператив, а не тільки бажана можливість. Всеосяжна інтернаціоналізація не тільки впливає на все життя кампусу, але і на інституціональні зовнішні рамки стандартів, партнерських зв'язків і відносин»⁸⁶. По суті у цьому визначенні зафіксовані **основні фактори, що визначають успішність реалізації стратегії інтернаціоналізації університету**, а саме:

- ✓ Наявність чітко сформульованої стратегії (інтернаціоналізація як зобов'язання), програми і плану дій по розвитку інтернаціоналізації (підтверджується діями).
- ✓ Узгодженість стратегічного та операційного рівнів інтернаціоналізації закладу.
- ✓ Інтегрованість стратегії, програми і плану розвитку інтернаціоналізації у загальну стратегію розвитку закладу (її всеосяжність і охоплення усіх традиційних функцій університету).
- ✓ Високий рівень керівництва, відповідального за даний напрям, залучення в проект просування інтернаціоналізації перших осіб університету (інституційне лідерство і управління).
- ✓ Високий рівень залучення у цей проект усіх співробітників університету і студентів.
- ✓ Якість управлінської інфраструктури: кількість міжнародних підрозділів і їх структурна відповідність поставленим завданням, рівень і якість координації між ними, якість персоналу, його компетенції і компетентності.
- ✓ Адекватність ресурсів, що виділяються на міжнародне співробітництво: мобільність студентів, викладачів, дослідників, співробітників університету, підтримку міжнародних проектів, впровадження подвійних дипломів, проведення міжнародних конференцій, участь у зарубіжних конференціях, гранти для іноземних студентів і дослідників.
- ✓ Кадрова політика, система заохочень і підтримки, що формує стимули для розвитку лінгвістичних та інших компетентностей, необхідних для успішної інтернаціоналізації.
- ✓ Кадрова політика, спрямована на залучення в університет провідних зарубіжних вчених і кращих викладачів.
- ✓ Система стимулів для участі в міжнародних дослідницьких проектах, підготовці спільних публікацій, розвитку міжнародного співробітництва і партнерства на рівні структурних підрозділів університету (факультетів, кафедр, академічних служб).
- ✓ Кадрова політика, спрямована на залучення в університет провідних зарубіжних вчених і кращих викладачів.

⁸⁴ Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008. – P. 21.

⁸⁵ Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. – URL: http://www.eua.be/Libraries/higher-education/EUA_International_Survey.pdf. – P. 6.

⁸⁶ Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action by John K. Hudzik and JoAnnS. McCarthy. A publication of NAFSA: Association of International Educators, 2012. This publication is available on the NAFSA Web site at www.nafsa.org/epubs.

✓ Сформованість інституційної культури (етос і цінності) відповідно вимог інтернаціоналізації, необхідної системи мотивації, адекватного розуміння комплексності та імперативності інтернаціоналізації, системи стимулів і підтримки.

✓ Якісна інформаційна підтримка процесу комплексної інтернаціоналізації: сайт іноземними мовами, участь у міжнародних виставках, організація маркетингових заходів, публікації та презентації результатів досліджень на міжнародному рівні, доступ до міжнародних наукових баз даних.

✓ Якісна консультаційна і організаційна підтримка академічної мобільності: спеціальні структури для роботи з іноземними абітурієнтами і студентами, для підтримки академічної мобільності викладачів.

✓ Якісна побутова інфраструктура для іноземних студентів, викладачів, дослідників: гуртожитки, університетські готелі, медичні послуги, страхування, харчування.

На нашу думку, фактори успішності ІВО, виділені Дж. К. Гудзіком, можуть бути сприйняті як ключові принципи розроблення стратегії інтернаціоналізації, причому не тільки на рівні університетів, а і на державному рівні. До цього можна додати, що розроблення стратегії ІВО доцільно здійснювати, спираючись на загальні принципи стратегічного менеджменту компанії, які вимагають вирішення таких завдань:

- ✓ визначення стратегічного бачення;
- ✓ роз'яснення цілей і місії компанії;
- ✓ аналіз внутрішнього і зовнішнього середовища;
- ✓ окреслення стратегічних альтернатив і вибір оптимального варіанту між ними;
- ✓ реалізація поставлених цілей;
- ✓ оцінювання результатів.

Особливу увагу доцільно привернути до усвідомлення головних для ЗВО (держави) внутрішніх мотивів інтернаціоналізації, які і будуть виступати рушійною силою для інвестування ресурсів у цей процес. Ці внутрішні мотиви засновані на цінностях установи та розуміння ролі, яку вона відіграє в системі ВО країни і суспільства в цілому. Мотиви, які рухають зусиллями зі створення міжнародного порядку на інституціональному рівні, пов'язані з трьома основними проблемами: *академічними, економічними і культурними*. Причому, для комплексної стратегії інтернаціоналізації притаманне сприйняття цих мотивів не як взаємовиключних, а як таких, що доповнюють один одного.

Нарешті, важливою настановою має бути розуміння того, що стратегічне планування не є разовим актом, а має бути поновлюваним процесом, що розгортається нелінійно, а системно і комплексно і передбачає постійне переосмислення мірою виконання сукупності поставлених на тому чи іншому етапі завдань і планів.

Узагальнену схему-матрицю для розроблення стратегії інтернаціоналізації можна представити, звернувшись до напрацювань Onisa Alpenidze⁸⁷.

⁸⁷ Alpenidze, Onise (2015) : Conceptualizing internationalization strategies for higher education institutions, Central and Eastern European Journal of Management and Economics, ISSN 2353-9119, Vol. 3, Iss. 3. – P. 237-238.

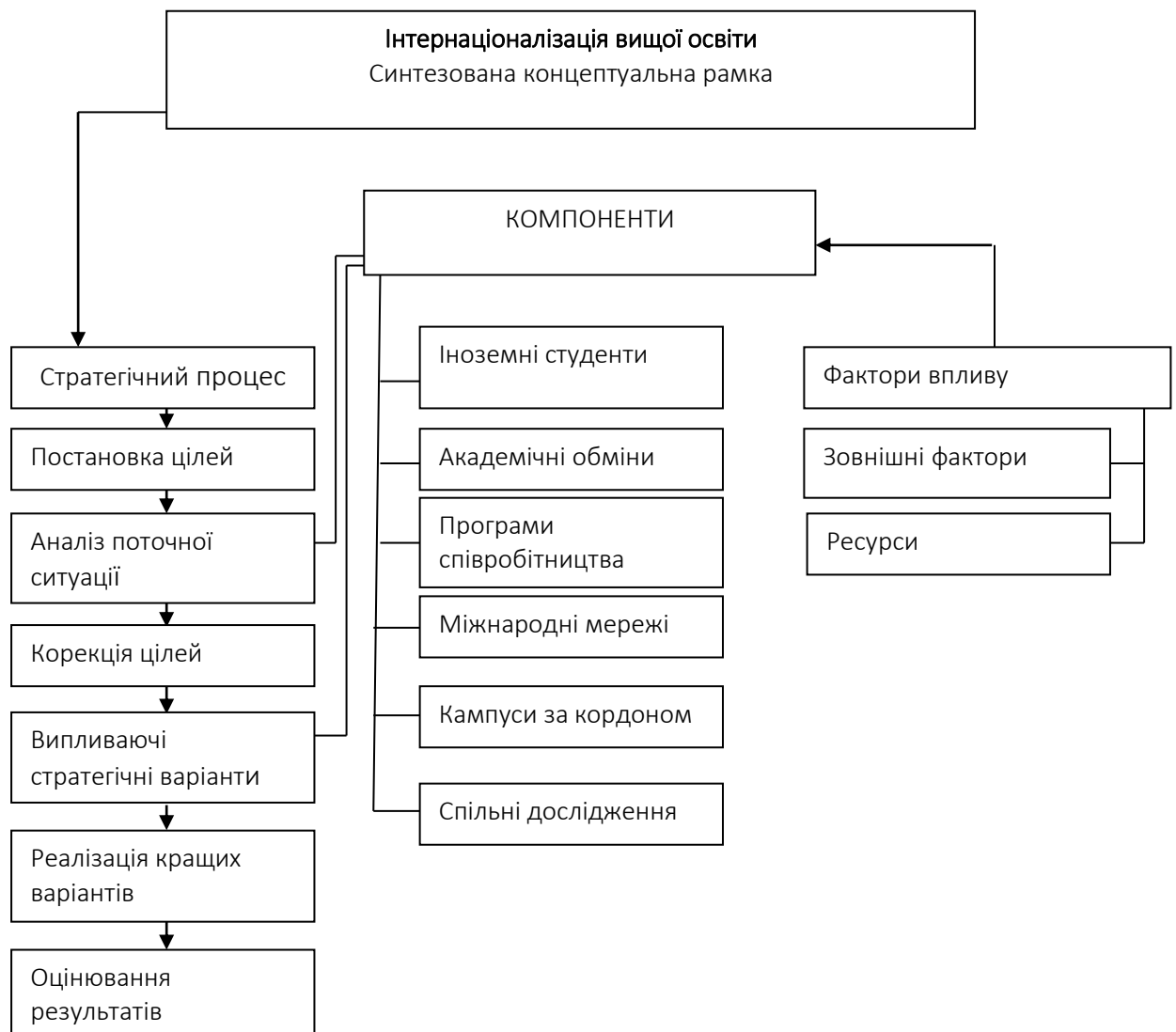


Рис. 1. Схема-матриця для розроблення стратегії інтернаціоналізації

Ключову увагу при розробленні стратегії інтернаціоналізації університету доцільно приділити взаємозв'язку цього процесу із забезпеченням і підвищенням якості вищої освіти. При цьому, якість освіти доцільно розглядати не тільки як відповідність визначеним стандартам освіти, а і як відповідність вимогам і запитам суспільства, а також потребам і запитам особистості і розвитку особистісного потенціалу. Комплексна стратегія інтернаціоналізації має бути особистісно орієнтованою – «на вході» враховувати особистісні ресурси, необхідні для її здійснення, а «на виході» результуватися не тільки у відповідних інституційних змінах, а також у розвитку особистісного потенціалу. Тільки за такої умови комплексна стратегія інтернаціоналізації буде сприяти комплексному прирощенню лідерства у вищій освіті – інституційного та особистісного.

Насамкінець можна виділити ще один **керівний принцип ІВО для України**, який має значення і на державному рівні, і на рівні ЗВО – це впровадження *системи оцінювання перебігу і результатів ІВО*. Таке оцінювання є *необхідним засобом налагодження співпраці уряду і ЗВО для підтримки і оптимізації цього процесу, підсилення його впливу на якість освіти і ринок праці*. Таке оцінювання має стати необхідною передумовою для розроблення стратегії і застосовуватись як необхідний інструмент контролю за її реалізацією. Більш за те, воно є *необхідним для виходу на новий, стратегічний рівень в інтернаціоналізації вищої освіти*. Як показали результати моніторингового дослідження ІВО в Європі, проведеного European Association of International Education (EAIE), заклади вищої освіти, що є провідними у сфері інтернаціоналізації, моніторять і оцінюють розвиток інтернаціоналізації частіше, ніж інститути, що

розглядаються як середні⁸⁸.

Виходячи з усього вище зазначеного і можна виокремити одну із ключових проблем цілеспрямованого і комплексного стратегічного планування і ефективної практичної реалізації інтернаціоналізації ЗВО: потрібне розроблення системи індикаторів, яка б дозволила здійснювати самооцінювання і самокорекцію розгортання цього процесу і його стратегічного, програмного і ресурсного забезпечення. Така система індикаторів має надавати уявлення не тільки про кількісні, а і про якісні характеристики інтернаціоналізації як комплексної і цілеспрямованої діяльності.

При підготовці і впровадженні процедури оцінювання слід чітко розрізнити два поняття **«інтернаціональна (міжнародна) освіта»** і **«інтернаціоналізація освіти»**. Таке розрізнення необхідно не тільки із теоретичних, а, насамперед, із практичних міркувань. Як показують У. Бранденбург і Г. Федеркейл, змішання цих понять суттєво ускладнить вимірювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Вони зазначають, що у різних цільових угодах, анонсах і публікаціях ЗВО і міністерств на тему інтернаціоналізації і інтернаціональність ці терміни часто змішуються або використовуються як синоніми. Часто говорять про «інтернаціоналізацію» у випадках, коли ключові показники або індикатори ледве показують поточний рівень «інтернаціональності» (наприклад, кількість іноземних студентів, які навчаються на певну дату x). Ми повинні бути в змозі розрізнити ці дві умови не тільки для того, щоб оцінити показники відповідним чином щодо встановлення цільових показників та значимості. Крім того, в цілях досягнення корисного вимірювання треба чітко визначитися заздалегідь, що може бути оцінено як вимірні «інтернаціональність» та «інтернаціоналізація» і при яких умовах це відбувається. У більшості випадків, це може бути тільки компанією закладів в окремих фрагментах у контексті їх стратегії. На думку У. Бранденбурга і Г. Федеркейла, інтернаціональність і інтернаціоналізація можуть бути класифіковані наступним чином: *Інтернаціональність* описує або установлює поточний стан або статус помітні на дату збору даних щодо міжнародної діяльності. На відміну від цього *інтернаціоналізація* описує процес, у якому установа, більш або менш керувала ходом процесу, від фактичного статусу інтернаціональності в момент часу x в бік модифікованого фактичного стану розширеної інтернаціональності в момент часу x+N. У цьому випадку, в разі правильного планування, фактичний стан встановлюється проти очікуваного цільового стану. Результатом є та різниця між фактичною ситуацією після закінчення періоду N і бажаною ситуацією після закінчення періоду N. В останньому випадку, термін, протягом якого ця зміна ситуації буде спостерігатися, повинен бути визначений⁸⁹.

У наших попередніх публікаціях⁹⁰ ми запропонували концептуальну модель внутрішнього оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО, яка стала теоретичним узагальненням ключових базових принципів стратегії розгортання цього процесу на інституційному рівні, власної стратегії, прийнятої у конкретному закладі освіти, системи індикаторів, що застосовуються для оцінювання цього процесу, які мають включати не тільки кількісні показники, а показники якості, елементів SWOT – аналізу на «вході» і «виході».

Внутрішнє оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО має проводитись регулярно, але не зводиться до простого моніторингу процесу, а виходить на рівень його евалюації, що передбачає чітке визначення проблеми, на вирішення якої спрямована процедура оцінювання.

Запровадженню внутрішнього оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО має передувати розроблення стратегії розгортання цього процесу. У свою чергу, сама процедура оцінювання дозволяє з'ясувати міру успішності реалізації наявної стратегії і у разі потреби внести у неї корективи.

⁸⁸ Сайт проекту The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. URL EAIE measures the state of internationalisation in Europe. – URL: <http://monitor.icef.com/2015/05/eaie-measures-the-state-of-internationalisation-in-europe/>.

⁸⁹ Brandenburg, Uwe, Federkeil, Gero, In cooperation with: Harald Ermel, Technische Universität Berlin, Dr. Stephan Fuchs, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dr. Martin Groos, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Andrea Menn, Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven. – Working paper No. 92. – July 2007. – P. 6-7.

⁹⁰ Степаненко І. В. Концептуальна модель внутрішньої оцінки ступеня інтернаціоналізації ВНЗ // Інноваційний університет і лідерство: проект і мікропроекти – II. – Варшава: Fundacja «Instytut Artes Liberales», 2017. – С. 49-71; Степаненко І. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія: ключові концепти, проблеми і принципи впровадження // Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: Методичні рекомендації / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – С. 6-42.

Висновки

В останні роки інтернаціоналізація вищої освіти перетворилася із другорядного на першочергове питання і набула характеру імперативу, як на державному, так і на інституційному рівні: «Інтернаціоналізуйся, або не будеш мати шансу на успіх».

Цілі інтернаціоналізації вищої освіти постійно еволюціонують разом із зміною контексту, в якому вона відбувається, появою її нових форм і нових учасників. Водночас, має місце саме еволюція цілей, а не їх кардинальна зміна. Тобто відбувається розширення номенклатури цілей, зміна наголосів і цільових пріоритетів, уточнення цільових установок.

У комплексних стратегіях інтернаціоналізації вищої освіти набуває все більшої ваги особистісна орієнтація, що реалізується через впровадження компетентнісного підходу, і підсилює їх культурний і гуманістичний потенціал.

Особистісна орієнтація може бути важливим запобіжником проти таких загроз ІВО, як комерціалізація і комодифікація, що виникають у наслідок проникнення у вищу освіту законів ринку. У фокусі уваги стратегій інтернаціоналізації має перебувати не студент, як споживач освітніх послуг, а студент, як особистість, при цьому особистість має розумітися як динамічна цілісність. Особистісно орієнтовані стратегії інтернаціоналізації вищої освіти мають сприяти розвитку особистісного потенціалу усіх суб'єктів освітнього процесу – викладачів, студентів, управлінського і адміністративного складу, а також спиратися на цей потенціал при своєму впровадженні.

У розділі були визначені передумови і ключові принципи розроблення стратегії комплексної та інтегративної ІВО. Вона має розроблятися як складова стратегічного планування, враховувати і на державному, і на інституційному рівнях академічну культуру і можливості, бути інтегрованою в інституційне лідерство і якість досягнень.

Інтернаціоналізація може стати найважливішим ресурсом розвитку закладів вищої освіти, їх академічного і культурно-гуманітарного потенціалу, а через це і розвитку країни – її людського капіталу, інтелектуального, наукового, економічного, політичного, соціального, культурного потенціалу, якщо процес інтернаціоналізації вищої освіти *буде ефективно керований і правильно стратегічно спрямований*, постійно перебуваючи під пильним контролем усіх зацікавлених суб'єктів освітнього процесу. Тобто процес інтернаціоналізації має рухатися, як «зверху вниз», так і «знизу вгору» для забезпечення прозорості, налагодження системи зворотного зв'язку, системи обміну кращими практиками і самокорекції перебігу інтернаціоналізації на усіх рівнях. Ефективним інструментом для інтенсифікації ІВО є бенчмаркінг. Його невід'ємні елементи, такі, як ясні і точні цілі запровадження, обговорення і вироблення спільного розуміння процесів і суджень, взаємодія і співробітництво є необхідною рамковою умовою як для інтеграції інтернаціоналізації в інституційне лідерство, так і для розроблення і застосування внутрішнього оцінювання успішності цього процесу.

Інтернаціоналізація вищої освіти має розумітися як всеосяжна стратегія, розроблятися на засадах методологічного космополітизму і спиратися на адекватно усвідомлені та визначені культурно-гуманітарні основи і власні імперативи. Інтернаціоналізація має дотримуватись таких імперативів: враховувати і поважати місцеві умови, індивідуальні потреби закладів вищої освіти, враховувати не тільки вигоди, а і ризики та непередбачені наслідки, не бути самоціллю, а виступати засобом для досягнення мети підвищення якості освіти, формування у всіх учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компетентностей, необхідних для життя і праці у глобальному суспільстві знання. Ці імперативи мають стати ключовими елементами державної та інституційних стратегій інтернаціоналізації, наповненої культурно-гуманітарним змістом і зорієнтованої на гарантування взаємної вигоди, поваги та справедливості, в якості основи для міжнародного партнерства, а також дотримання і збереження академічних цілей і цінностей, таких, як академічна свобода, академічна доброчесність, інституційна автономія і соціальна відповідальність.

Розділ 2. Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій (В. Зінченко)

Актуальність теми

Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою.

Найважливіші з них – що є загальне та 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.

На межі тисячоліть проблема освіти, а особливо вищої, її роль у становленні держави й вплив на життя суспільства набула особливої актуальності й стала предметом дослідження не тільки педагогів, істориків, а й економістів, політологів, психологів, суспільствознавців та, перш за все, – філософів (у зв'язку з чим і з'явилися різноманітні моделі, напрями **філософії освіти**).

Водночас дещо бракує ґрунтовних інтегративних досліджень комплексного освітньо-управлінського і суспільно-історичного, соціально-економічного і державно-політичного досвіду втілення даних філософсько-освітніх парадигм, напрямів, моделей, концепцій реформування/модернізації вищої освіти і науки окремих розвинених країн, розглянутого з урахуванням аналогічних завдань, що стоять перед освітою і наукою в Україні.

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, також вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором (це вже стосується як галузі соціальної складової **філософії освіти**, так і сфери **менеджменту освіти**) і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти.

Сучасні підходи до розв'язання проблеми

Моделі філософії освіти в системах менеджменту освіти у перспективах освітньо-наукового лідерства

Світові системи освіти

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»*,
- 2) *«англо-саксонська»* системи, на ґрунті якої історично сформувалася (спочатку як її модифікація, а потім – як окрема модель) й
- 3) система – *«американська»*¹.

Інтернаціональні моделі філософії та менеджменту освіти

Найбільшою популярністю в сучасній філософії освіти у контексті її теоретико-прикладного втілення в менеджменті освіти користуються чотири дещо умовних *«моделі»*, котрі втілюються або формують певне ідейно-духовне тло тих або інших інтернаціональних, континентальних, регіональних та національних систем освіти.

Перша інтернаціональна модель філософії освіти

Згідно однієї з них (*«першої»*), філософія освіти і менеджмент освіти – це *галузі знань і соціально-організаційної діяльності, які використовують у освітній і науково-управлінській практиці ідеї різних філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та ін.), а також деяких соціологічних шкіл*. Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей і втілювати в організаційно-управлінську практику освітньо-наукової діяльності.

Таке розуміння філософії освіти поділяють, наприклад, в середовищі більшості дослідників в німецькій і французькій системах філософії освіти, прибічники «критичної педагогіки» і пов'язаною з нею соціально-критичній філософії освіти, англійський філософ Р. Берроу, представник Оксфордського дослідницького центру з освіти і етичного виховання Б. Шугерман, англійський соціолог У. Кей та ін.

Серед тих, хто у принципі приймає таку «модель» проте ведуться суперечки про те, яка саме філософська система може надати найцінніші рекомендації процесів освіти і виховання.

Друга інтернаціональна модель філософії освіти

«Друга модель» філософії освіти значною мірою пов'язана з позитивістською методологією і на практиці в значній мірі втілюється в *«англо-саксонських»* і *«американізованих»* системах освіти і виховання. Ідеї прихильників «другої моделі» користуються, мабуть, найбільшим впливом у сучасній освітній практиці на Заході, що обумовлене зростанням в сучасних умовах ролі математичних і логічних знань, наростаючою загальною тенденцією до формалізації наукового знання. В такій ситуації саме позитивізм виявився для наукової інтелігенції найзручнішою філософською доктриною, що дозволяє поєднувати визнання цінності знань зі світоглядною нейтральністю.

Найбільш впливовими у цій «моделі» є два ідейно кардинально протилежних напрями – 1) *«гуманістичний»* (в основному у формі концепції *«нового гуманізму»*) в *«англо-саксонській»* системі освіти і 2) *сцієнтистсько-технократичний*, який виступає з відверто автократичних (іноді й тоталітаристських) позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії (сформований в основному у

¹ Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2 (17) – С. 153-181. – С. 155.

межах педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму, психології біхевіоризму та ідеології постбіхевіоризму) в «американізованій» системі освіти².

Третя інтернаціональна модель філософії освіти

Ще одна група дослідників розглядає філософію освіти як спосіб передачі суспільних, наукових і культурних цінностей від однієї епохи до іншої (**«третьа модель»**) і підґрунтя формування того чи іншого типу **менеджменту освіти**.

У континентальній Європі (фундаментальними засновками системи освіти якої є досвід Німеччини та Франції) поширене розуміння філософії освіти в освітньо-науковій системі як *філософського методу дослідження і втілення в освіту і науку цінностей соціуму і моралі* (їх обґрунтування і формування); як спосіб передачі культурних, інтелектуальних і духовних цінностей від однієї епохи до іншої (такої ж точки зору дотримується і група дослідників не з континентальної Європи – американський філософ Т. Баффорд, англійські філософи освіти та етики Д. Страйк, К. Еган та ін.). «Філософія освіти і виховання – це спроба досліджувати у філософському плані основні питання, пов'язані з процесом передачі культурних цінностей» (Т. Баффорд)³.

В основі цього визначення лежить поняття освіти у широкому значенні, що включає навчання, освіту, виховання і творчість. Визначається те, що є спеціальні, політичні, естетичні, релігійні, етичні цінності, але і **знання як цінності**, бо цінності культури охоплюють і аспекти формування і передачі знань (процес навчання, наукової творчості), і залучення особистості до системи цінностей. Якщо передача знань відноситься до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (освіта/виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання.

Четверта інтернаціональна модель філософії освіти

В **«четвертій»**, або **«соціально-критичній»** моделі аналізується модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання.

Однак спільним для цієї моделі є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів, педагогічних підходів з активним використанням напрацювань *соціальної філософії* (тому для її найменування часто використовують термін **«соціальна філософія освіти»**), яка, фактично й є ідейним, методологічним і міждисциплінарним «містком» між освітньою і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

У концепціях, напрямах *«соціальної філософії освіти»* досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізаційних процесів (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі).

² Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2 (17) – С. 153-181.

³ Bufford Th. Toward a Philosophy Education. – Boston: World-Press, 2001. – 278 p. – P. 7.

Основні принципи і практики розв'язання проблеми

Інтернаціональні напрями і концепції філософії освіти в менеджменті освіти і науки

У межах вищезазначених моделей філософії освіти (і пов'язаних з ними моделями менеджменту освіти) для чіткішої деталізації визначають *напрями філософії і менеджменту освіти*, котрі формуються відповідно у тій чи іншій інтернаціональній моделі, а в межах напрямів – виникають і розвиваються *концепції філософії і менеджменту освіти*.

У середовищі «першої моделі» філософії і менеджменту освіти найбільш впливовим є *«екзистенційно-персоналістський» напрям*, найбільш повно втілюваний у німецькій та «франконській» інтернаціональних системах освіти.

Наприклад, реалізуються ідеї мислителя Е. Муньє, котрий вважав, що форми і призначення історії не визначені, а швидше створюються людьми як співтворцями разом з Богом у ході історії та суспільно-історичної діяльності. Центральною для Муньє є ідея, що християнство – це релігія Втілення (у тому числі й через інститути освіти, виховання). Трансцендентне (Бог) втілюється в людей, які живуть у світі і творять в історії. Виходячи з їх особливої орієнтації на трансцендентні цінності, християни прагнуть спрямувати історію відповідно до цих християнських цінностей. Для Муньє – це прагнення у першу чергу загальних, а не індивідуальних зусиль, у результаті чого християнська громада постає в якості головного виміру супроти релігійного суб'єктивізму⁴.

Водночас у цій моделі спостерігаємо значний вплив ідей і підходів напрямів *критичної педагогіки* та *соціально-критичної філософії освіти* (багато в чому це пояснюється й тим, що французька вища школа та її представники традиційно є активним фактором будь-яких суспільних змін та продуктором соціально-емансипації та радикалізму). Тому можемо спостерігати досить цікавий симбіоз та інтеграцію соціально-критичної та духовно-релігійної традицій в ідеях та освітянській практиці «франконської моделі». До речі, багато ідей Муньє про роль Бога в людській історії також відображені у одного з засновників критичної педагогіки П. Фрейре. Зокрема, у «Листі до семінариста» Фрейре описує його богослов'я надії. Він зазначає, що християни не можуть домогтися змін в житті людей, водночас не звертаючись й до проблем умов світу, в якому вони живуть, що по-справжньому почути Слово Боже означає активно працювати проти гноблення і за звільнення: слухати Слово Боже не означає вести себе як «порожні судини», які очікують на заповнення цим Словом. Тобто порятунок (і звільнення) мають бути «дієво досягнуті», а не «пасивно очікувані від трансцендентного», тобто людина повинна активно працювати над цим і добиватися справедливості⁵.

Особистість існує тільки в русі до іншого, пізнає себе тільки через іншого, знаходить себе тільки в іншому. *Персоналізм* підкреслює, що людина знаходить себе у своїх відносинах до «інших», до світу речей, стає самою собою у праці, товаристві, дружбі, любові, діяльності, у контактах, а не наодинці із собою. Особистість стверджує себе не поза світом і не в ізоляції від інших, а у боротьбі з безособовим і безвідповідальним світом, де життя згасає. Ця філософія закликає людину до активного життя і дії. На систему менеджменту освіти Франції, внутрішню модель організаційних та міжлюдських взаємовідносин у навчальних закладах вплинула екзистенціалістська критика Г. Марселем «неістинного буття людини», яке ґрунтується на «речевих відносинах» – це ставлення до іншої людини як до речі і до її світу, як до світу речей – це породження неправильного, проблемного підходу до світу. Замість речових відносин має бути ставлення людини до іншої людини як до такого ж суб'єкту, має бути ставлення «я» і «ти». Саме у такому відношенні, в акті такої комунікації знімається проблема суб'єкта та об'єкта. Можливо, в основі сучасного гуманізму (іноді на шкоду академізму) внутрішньоуніверситетських відносин у Франції, крім фактору радикальної соціальної боротьби за академічні свободи (з 1968 р. й до сьогодні), є й вплив ідей Г. Марселя про ставлення до іншої людини як до «ти», що є онтологічно справжнім; оскільки воно протистоїть відношенню до неї як до знеособленого «він» (означає приведення іншого до статусу речі). І тому ставлення до іншої людини як до «ти» прокладає шлях до Бога як абсолютного «Ти»⁶.

⁴ Муньє Э. Что такое персонализм? – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1994. – 128 с.

⁵ Boyd D. Pedagogy for the Reign of God: A Theological Perspective on the Educational Philosophy of Paulo Freire. Eastern University Working Papers. – URL: <http://ngoleader.org/articles/56/4/Paulo-Freire/Page4.html>.

⁶ Марсель Г. Быть и иметь. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 159 с. – С. 45.

Екзистенційно-діалогічна філософія освіти, представлена насамперед М. Бубером (класичний етап) і О. Больновим (сучасний *«оптимістичний», «позитивний екзистенціалізм»*), вбачаючи сенс і засновки педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, у взаємозв'язку Я і Ти.

У своїх висхідних філософських позиціях цей напрям спирається на *«філософію життя»* і головним чином – на *екзистенціалізм* як у класичному, так і в «оптимістичному» його варіанті, створеному у ФРН О.Ф. Больновом. Прихильники цього напрямку прагнуть відкинути технократичні концепції, які підмінюють процес виховання маніпулюванням особою. Виходячи з тези про неповторність, унікальності особистості, що розкривається в граничних ситуаціях, прихильники цього підходу не визнають цілком домінуючої ролі соціального середовища у формуванні людини. Середовище, на їхню думку, може лише завдати колосального збитку її етичному самозростанню, оскільки соціальні інститути націлені на уніфікацію особистості, її поведінки. Етичне ж виховання та освіта, навпаки, покликані розкрити індивідуальні якості і здібності особистості, що сприятиме збереженню моральнісної сутності особистості у процесах набуття знань, розвитку інтелекту та в системі освіти.

У формуванні унікальної особистості послідовники екзистенційно-діалогічної філософії освіти вбачають у певному «ірраціоналізмі» перешкоду тоталітарним виявам та небезпекам. На їхню думку, формування неповторної, унікальної особистості є не що інше, як процес саморозвитку і самовиховання, який припускає подолання у поведінці людини «масовізаційних» тенденцій, бо справжні виховання і освіта не можуть мати своїм об'єктом виключно маси. Завдання освіти і виховання вони вбачають у тому, щоб відвести унікальну особистість від масового, «колективістського суспільства» як джерела «несправжнього буття». Але замикання процесу освіти/виховання на окремому суб'єкті, ізоляція його від соціальних зв'язків і відносин різко обмежує реальні можливості формування активної особистості, хоча прихильники такого підходу проголошують це однією з головних цілей виховання. Крім того, самоізоляція особистості посилює її відчуженість у світі, робить її усе більш беззахисною перед лицем антигуманних тенденцій суспільства.

Ця обставина спонукала деяких представників екзистенціалізму модернізувати його доктрину в галузі освіти і виховання, щоб зберегти до неї довіру, а головне – пристосувати її до сучасних умов суспільного розвитку і потреб неоіндустріального/постіндустріального суспільства, створити шляхом освіти і виховання соціально активну людину з новою ціннісною орієнтацією. Так, у ФРН виник один з варіантів *«позитивного екзистенціалізму»* О.Ф. Больнова, ядром якого є його концепція етичного. Особливу роль у формуванні особистості, Больнов відводить зміні етичної спрямованості екзистенціалізму, змісту тих фундаментальних чеснот, якими він наділяє особу та її *екзистенцію* (існування). Якщо представники класичного екзистенціалізму зводили сутність екзистенції, її етичний аспект до почуттів і настроїв, що мають негативний характер (страх, вина, відчай), то Больнов наділяє екзистенцію такими чеснотами, як *відчуття піднесеності, холоднокровність, довір'я, надія і віра у краще майбутнє*⁷.

Згідно Больнову, *ці моральні якості, відкриває філософія освіти/виховання, а теорія освіти/виховання шукає методи і засоби їхнього формування*. Виховання нових моральних якостей і знань, на думку Больнова, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але і допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво існуючому ладу. Завдяки цим чеснотам, вважає він, моральний вибір людини стає свідомим і ясным, виступаючи важливою умовою її активного відношення до світу. При усій важливості виховання системи чеснот, поза сумнівом, як складових невід'ємного компоненту моральної структури особистості, необхідно чітко позначити ті чинники, які обумовлюють їхній конкретний зміст, і лише у такому разі чесноти можуть служити важливою установкою у поведінці людини. Основу чеснот Больнов вбачає в антропології, у вроджених потребах людської природи. У вихованні та освіті Больнов вбачає вираження антропологічної потреби людської природи – вродженої схильності індивіда до сприйняття моральних якостей, принципів, норм.

Ці чесноти можуть служити керівництвом поведінки людей, і, тим більше – основою для створення людських умов буття, названих Больновим *«новим притулком»*. Фундууючою екзистенціальною категорією його філософії освіти/антропологічної педагогіки є категорія *«зустріч»*. У О.Ф. Больнова зустріч як особливий якісний стан – це процес екзистенціального досягнення міжособистісного спілкування. Зустріч як специфічний прояв кризи людини по відношенню до іншої людини, виходячи з можливості невдачі у стосунках, одночасно волає до сили і безперервності освітньої дії. Орієнтуючи системи етичного виховання і освіти на загальнолюдські цінності, Больнов тлумачить їх, також й у дусі філантропії. У такій своїй якості вони

⁷ Bollnow O.F. Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1999. – 247 s. – S. 52.

можуть служити лише вихованню людини, відданій культурі, моралі, суспільству, уявленням про гуманність, справедливість, гідність.

Представниками цієї течії, для якої основний принцип виховання і освіти – діалог, виступають також А. Петцелт, К. Шаллер (характеризують освіту як симетричну комунікацію між учителем і учнями), К. Мелленхауер (звернувшись до *теорії комунікації* Ю. Габермаса та К.О. Апеля, він визначав **освіту як форму комунікативної дії**).

«Друга модель» філософії та менеджменту освіти реалізується в основному через «гуманістичний» та «сцієнтистсько-технократичний» напрями, котрі реалізуються в основному в англосаксонській та американській системах освіти.

Консервативний напрям включає *прагматистську* та *утилітаристську* концепції освіти, близькі по цільових установках і критеріях оцінювання поведінки людей, пов'язані з *філософією прагматизму* і *неопрагматизму* як найтиповішої для даного напрямку. Вона представлена перш за все філософією та етикою Дж. Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції освіти, теоретиками яких є Т. Браммельд, К. Роджерс⁸, Е. Келлі⁹ та інші. Неопрагматистські модифікації багато в чому спираються на біхевіористську і фрейдистську психологію, включають також окремі установки екзистенціалізму. Це дозволило лідеру так званої *гуманістичної психології* А. Маслоу¹⁰, а також А. Комбсу долучитися до неопрагматистської концепції¹¹.

Методологічною основою консервативного напрямку в освіті слугує теза Дьюї, згідно якій інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини. Звідси завдання освіти та виховання представники прагматизму вбачають не у формуванні певних принципів, ціннісної орієнтації особистості, а лише у кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей, знань та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. На відміну від Дьюї, неопрагматисти вважають, що понад це, процес освіти має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації діяльності людей.

Гуманістичний напрям у цій «другій моделі» філософії освіти і менеджменту освіти найчастіше іменується у дослідницькій літературі **«новим гуманізмом»**.

Він пов'язаний з *позитивізмом*, особливо з філософією школи *лінгвістичного аналізу, аналітичною філософією*, поєднуючи їхні установки з пізнавальними моделями та ідеями етики Платона, Арістотеля, Юма, Канта, а в окремих питаннях – з деякими («особистісноцентрованими») положеннями *неопрагматизму*. Це додає концепціям даного напрямку більш академічний, *сцієнтистський характер*. Представники цих концепцій – П. Херст¹², Р. Пітерс¹³, Дж. Вільсон, М. Уорнок¹⁴, Л. Кольберг¹⁵, А. Харріс¹⁶ та інші – спираються також на педагогіко-психологічні ідеї Ж. Піаже і його послідовників – Л. Кольберга, К. Бруннера та інших. Відповідно до позитивістської установки вони відстоюють світоглядний нейтралітет в питаннях освіти і науки, посилаючись на те, що соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує «раціонального мислення», а не ідеології.

Так, австралійський теоретик так званої *«соціальної філософії освіти/виховання»* К. Харріс (Kevin Harris) основну сутність освіти/виховання у власному значенні цього слова вбачає у соціалізації особистості, тоді як

⁸ Rogers Carl R. «Toward Becoming a Fully Functioning Person». – In: Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. Yearbook. Ed. A.W. Combs (edited by A.W. Combs). – Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 2012. – 256 p.

⁹ Kelly E. The fully functioning self, – In.: Combs A. (ed) Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. – Assn for Supervision & Curriculum, 2002. – 127 p.

¹⁰ Maslow A.H. Motivation and Personality. – Scotland: HarperCollins Publishers, 1987. – 293 p.

¹¹ Combs A.W. The Schools We Need: New Assumptions for Educational Reform. – Lanham, MD: University Press of America, 2011. – 178 p.

¹² Hirst P. Moral Education in a Secular Society. – London: University of London Press, 2004. – 123 p.

¹³ Peters R. Education and Values. – N-Y: Sloan, 2009. – 229 p.

¹⁴ Warnock M. Schools of Thought. – London: Faber, 2007. – 176 p.

¹⁵ Kohlberg L. Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy). – Birmingham: Munsey, 2000. – 496 p.

¹⁶ Harris A. Teaching Morality and Religion. – London: Allen and Unwin, 2006. – 127 p.

«освітнє виховання» в широкому значенні припускає, на його думку, «найбільш повний, пізнавальний розвиток осіб»¹⁷.

У гуманізації системи освіти вони вбачають головний засіб утвердження у всіх сферах життя суспільства справедливості як головного принципу відносин між людьми. «Виховання пов'язане з раціональністю емоцій і раціональністю дій, які звідси витікають»¹⁸ – відзначає А. Харріс (*Alan Harris*) і тому він вважає, що вихователь перш за все повинен знайти специфічний критерій для визначення раціонального характеру своїх власних емоцій. А. Харріс переконаний, що саме таким, і лише таким шляхом можна виховати зрілих, «самостійних людей, які вміють виражати свої судження, підкріплені певною інформацією». У раціональності як суджень, так і емоцій він бачить заставу правильного вибору між різними переконаннями і думками.

Також цей напрям (у своїх дослідницько-інструментальних та методологічних аспектах) тісно пов'язаний і з аналітичною філософією, де відбувався вихід з логічного позитивізму до *філософії свідомості* і *філософії особистості* – і з класичною моделлю Л. Вітгенштайна (як «раннього» – у дослідженні мови, так і «пізнього» – у дослідженні форм «мовних ігор» та соціальної, зокрема, освітньо-наукової практики), і з новітніми «аналітичною філософією свідомості» Г. Фейгла, Д. Генріха; «теорією інтенціональності мовленнєвих актів» Д. Сьорля, Д. Остіна, П. Строссона; «аналітичною філософією освіти» – І. Шеффлер, Е. Макміллан, Д. Солтіс та ін.

Спільним тут є те, що інтеграція освітнього знання йде методом логічного аналізу мови, яка вживається в практиці освіти: зокрема, виявлення змісту основних термінів («освіта», «навчання» тощо), «логічної географії» їхніх зв'язків. Виведення людини, її автономії, а також цілей освіти з вимог суспільства, демократії. Зміст освіти за аналітичного підходу наповнюється критеріями наукової перевірюваності. Акцентування самостійності мислення доповнюється критикою «індоктринації» – нав'язування ідеологічних доктрин без аналізу коректності їхніх початкових засновків. Саме багато в чому саме завдяки аналітичній традиції відбулося обґрунтування філософії освіти як навчальної дисципліни на Заході. «Зсув парадигми» аналітичної філософії освіти йде від аналітичного підходу, вербалізму, «абстрактної людини» Піаже-Кольберга та «індустрії» її навчання до діалогу з гуманітарними напрямками філософії і менеджменту освіти.

Для цього напрямку, з одного боку, характерна гостра критика існуючої системи освіти і виховання, а з іншого – спроба представити конструктивну програму освіти, у якій максимальну увагу надається людському Я. Ідеї, що містяться в цій програмі, висувуються як альтернатива консервативним, особливо *технократичним концепціям*. Один з представників «нового гуманізму», А. Комбс, писав: «Ми дотепер зосереджували нашу увагу на методах контролю та управління шляхом маніпулювання стимулами і наслідками поведінки. Ми розглядали мотивацію поведінки не з погляду прагнень людей, а як питання про те, яким чином примусити їх робити те, що від них вимагають інші. Ми були прихильниками дуже вузького погляду на природу людей»¹⁹.

Різка критика технократичних концепцій, апологія індивідуалістичних прагнень, які відносяться прихильниками «нового гуманізму» до розряду «вищих людських цінностей», значною мірою забезпечує цьому напрямку провідне місце серед західних напрямів філософії освіти і суспільного виховання.

Сцієнтистсько-технократичний напрям займає автократичні позиції з питань освіти та суспільного управління. Він спирається головним чином на концепцію «технології поведінки» засновника сучасного біхевіоризму Б. Скіннера і в цілому на біхевіористську психологію. Ідеї *необіхевіоризму* в їхньому безпосередньому застосуванні до проблем виховання поділяє значна група філософів, педагогів, психологів, представлена перш за все, Е. Морісом, М. Блеком та іншими.

Прихильники цього напрямку відкидають самовираження особистості як головної мети виховання, вбачаючи у цьому одну з головних причин соціальної і моральної кризи. Вони виходять з установки, що людина – навчальна істота, що саме у процесі навчання виробляються усі норми її поведінки. Ефективність же навчання досягається впровадженням в систему виховання досягнень науки і техніки, експерименту²⁰. Таким чином, створюється видимість строго «наукового», раціоналістичного підходу до освіти і виховання і забезпечується вплив цих концепцій серед певних кіл суспільства, у тому числі наукової інтелігенції.

Освіта за такого підходу підпорядковане суто утилітарній меті, перш за все підвищенню продуктивності праці, а також набуттю навиків для засвоєння моральних норм, установок соціального середовища і

¹⁷ Harris K. Teachers and Classes. A Social Analysis. – Edinburgh.: Education Press, 2002. – 216 p. – P. 6.

¹⁸ Harris A. Teaching Morality and Religion. – London: Allen and Unwin, 1996. – 127 p. – P. 23.

¹⁹ Combs A. Humanism, education and future. – Boston: Educational Leadership, 2013. – 301 p. – P. 299.

²⁰ Feinberg W. Behavioral theory and education. – Boston: Prentice-Hall, 1994. – 467 p.

суворого, беззаперечного підкорення цим установкам. Як головний засіб реалізації такої виховної програми виступає жорсткий контроль з боку соціального середовища за допомогою механізму «підкріплення», тобто системи заохочень або покарань за щонайменші відхилення від заданої програми. Цей механізм (особливо його репресивна сторона) покликаний забезпечити благонадійність людей, перш за все молоді, формувати у них відчуття необхідності підкорятися існуючим у суспільстві нормам, вимогам, які досить часто (особливо у суспільствах транзитивного, або перехідного типу, до яких належить і Україна), відображають інтереси панівної еліти.

Технократичні концепції особливу увагу надають тому, щоб, спираючись на систему «підкріплення», створити видимість добровільного підкорення особистості цим вимогам і тим самим досягти «гармонії» між свідомістю індивіда і суспільства. Проте саму цю «гармонію» вони тлумачать як служіння абстрактно-загальним ідеалам нації у збиток особистим інтересам, а відчуття відповідальності особистості як вияв лояльного відношення до цінностей суспільства та атрибутів влади.

Ідеї технократичних концепцій освіти знайшли своє практичне втілення в різних формах «модифікації поведінки». Ці методи впроваджують в систему соціального управління і навчальні заклади США та Великобританії.

Джерелами ідейних, організаційних та методологічних засновків напрямів **«третьої моделі» філософії і менеджменту освіти** та пов'язаними з нею системами освіти є гуманітарні напрямки у класичній європейській філософії освіти, засновками якої свого часу стали системи німецького ідеалізму поч. XIX ст. (особливо – Ф. Шлейєрмахер, Г. Гегель), філософія життя (насамперед філософія В. Дільтея, Г. Зіммедя), екзистенціалізм і різні варіанти *філософської антропології*.

Для даних напрямів у цій національній філософії освіти характерні:

- 1) підкреслення специфічності методів педагогіки саме *як науки про дух*,
- 2) її гуманітарна спрямованість,
- 3) трактування *освіти як системи осмислених дій* і взаємодій учасників педагогічного відношення,
- 4) висунування на перший план *методу розуміння*, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу.

Всередині напрямів даної школи філософії освіти можна виділити декілька основних концепцій:

1) герменевтичний історизм, в центрі якого поняття «повсякденність», «життєвий світ» людини; цей напрям відстоює думку про те, що в будь-якому життєвому акті існує освітній момент; задача філософії освіти трактується як *осмислення всіх духовних об'єктивізацій людини, що утворюють певну цілісність*, як *аналіз специфіки педагогічного відношення (Bezug)* – висхідної клітинки педагогічної дії, перейнятого відповідальністю і любов'ю.

Наприклад, Г. Ноль конкретизує визначення предмету *педагогічної антропології*. Ним є формування вихованця згідно з його можливостями, обдарованістю, глибинним змістом особистості. Людина розглядається як істота досить пластична, схильна до виховної дії, готова розгорнути свої здібності в процесі виховання, удосконалювати закладені природою завдатки. Так що функція виховання безпосередньо замикається на специфіці людського існування. Проблема здібностей людини, яку виховують, виходить на передній план. Але у вихованні здібності реалізуються тільки за допомогою вихователя. Тому такою важливою для останнього стає проблема педагогічного інструментарію, який може надати йому комплекс наук, що займаються людиною. Педагог повинен сприймати учня таким, яким він стане через деякий час, зобов'язаний виховувати його виходячи з рівня, до якого його слід підняти. Розуміти вихованця з точки зору цього існування, вважає Г. Ноль, означає обмежити, зафіксувати його в деякому стійкому стані, виключити розвиток здібностей, не помітити обдарованість, відкинути позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Це фактично не лише закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але і кладе кінець всякому вихованню взагалі.

«Духовне планування» надає можливість побачити внутрішню дистанцію між тим, чим є людина і тим, чим хоче стати, формує прагнення перейти із старого стану в якісно новий. Освітньо-виховні стосунки набувають суто внутрішнього значення, концентруються у відношенні усередині особистості, яка в озірваності свого стану знаходить стимул до самовдосконалення. Г. Ноль визначає цей стан як волю до «самореалізації» і зводить її в ранг найважливішої умови освіти і виховання²¹.

²¹ Nohl H. Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza. – Weinheim/Basel, 1981. – 344 s. – S. 67

2) **структурна герменевтика** (зокрема, концепції Е. Венігер і В. Флітнера), які, виходячи з автономії освіти в сучасному суспільстві, розглядають педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємин всередині педагогічного процесу, аналізують структуру теорії, виявляючи її різні рівні, підкреслюють значення герменевтики в педагогічній теорії і практиці, а також висувують програму автономії освіти;

3) **педагогічна антропологія**, представлена в різних варіантах – від натуралістично орієнтованих (Г. Рот, Г. Здарзіл, М. Лідтке) до феноменологічних (І. Дерболав, К. Данелт, М.Я. Лангевельд. частково – О. Больнов). Для перших (**«натуралістка»**), педагогічна антропологія – приватна інтеграційна наука, яка об'єднує досягнення і методи всіх наук про людину, у т.ч. теорії еволюції, екології, етіології, психології і т.ін. **Феноменологічні варіанти** бачать в педагогічній антропології певний спосіб розгляду, підхід, методологію, не закінчується у педагогічній теорії. При цьому на перший план висувається поняття **«homo educandus»**. За допомогою методу феноменологічної редукції на матеріалі автобіографічних і біографічних джерел автори прагнуть побудувати антропологію дитинства і юнацтва.

В останні роки ядром педагогічної антропології стає **«образ людини»**, який будується виходячи з біологічної недостатності людини, її відкритості і становлення в процесі виховання і освіти, розуміння людини як цілісності, де духовно-душевне нерозривно пов'язане з тілесним. Різниця в концепціях педагогічної антропології багато в чому пояснюється орієнтацією на певного роду концепції **філософської антропології** (А. Гелена, М. Шелера, Е. Муньє, М. Гайдеггера, Г. Марселя тощо);

4) **Антропорсофська філософія освіти** і сформована на її основі «Вальдорфська педагогіка», започатковані Р. Штайнером.

За вальдорфської «ідеології» людина знаходиться серед інших людей і життя складається з мережі смислових зв'язків. Я не просто один існую і самоактуалізуюся. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків і сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти, ставити спільні значимі цілі.

Відомо, що **квота вступників до університетів учнів вальдорфських шкіл в 2-3 рази більше, ніж звичайних шкіл**. І це загадка для педагогічної науки. На цей рахунок є різні пояснення – наприклад, що у вальдорфські школи дітей віддають батьки, які мають підвищений інтерес до освіти своїх дітей. Самі ж вальдорфці дають інше пояснення. Якщо на початку навчання дітей не переважувати, а йти через цілісність досвіду, тоді інтерес і смак до мислення і знання у них не пропадають. Навпаки, якщо трохи притримувати учня, у нього формується «голод», постійний «голод» до пізнання, і це прагнення пізнавати розвивається і триває постійно.

Це дуже сучасний підхід, оскільки зараз все більше говорять про **навчання протягом усього життя**. Вальдорфці стверджують, що завдяки тому, що вони пробуджують голод до знань, не «переговорюючи» на молодших щаблях і в старшій школі, тобто діють, пробуджуючи **«пізнавальний голод»**, через мотивацію, вони формують постійне прагнення до знань, жагу до знань.

Пафос **трьохскладової моделі особистості** антропософії (тіло, душа, дух) полягає і в тому, що **тіло, душа, дух взаємопов'язані**. Людина, яка живе творчим осмисленим життям, і у фізичному відношенні є здоровою. Така людина менше втомлюється, витримує стреси і т.ін. **Цілісність здорової особистості можна розділити на духовну складову**, тобто здатність творчо осмислювати самостійні дії життя і ставити цілі, і **душевну** (або емоційну) стійкість.

Завдання **старшої і вищої школи**, за Штайнером, – це розвиток здатності до самостійного судження²². Що таке судження? У суто людському плані **судження** – це вміння застосувати свої здібності до чогось, що лежить поза мною і моїм мисленням. У логіці (**поняття, умовивід, судження**) судження – це логічна операція, яка пов'язує предикат і суб'єкт, коли я кажу щось про щось, якимось ставлюся до нього. Ось ця взаємодія зі світом, зв'язок мого мислення зі світом і є деякою свободою. Вальдорфська педагогіка також ставить перед собою мету розвивати її. Але свобода має структуру. Свобода – це не просто можливість щось робити, творчо самореалізуючись, вона має й іншу складову, яку можна назвати «світ», «соціальний світ», «світ праці».

Є гарне слово, яке це підкреслює, – **«відповідальність»**. Моя свобода повинна бути відповідальною, а для цього у мене має бути здатність до розуміння іншої людини. Свобода – це не творіння в порожнечі. Це вчинок, на основі розуміння, тобто **відповідальний вчинок**. У вальдорфській педагогіці складову відповідальності реалізується, наприклад, через екологічне виховання. Потрібно сприймати свою діяльність

²² Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. – М.: Парсефаль, 1993. – 142 с. – С. 64.

як частину загальної діяльності. Свобода має структуру і обов'язково включає в себе складову відповідальності.

У панівній в «четвертій моделі» філософії і менеджменту освіти²³ сучасній концепції *критичної соціальної філософії освіти* і *критичної (радикальної) педагогіки* (Д. Келлнер, Г.А. Жіру, П. Макларен, М.А. Фостер, Р. Вінтер, М. Ваврус, Г. Ріковські та ін.) у контексті інституціональних тенденцій суспільного життя вважається, що глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови і реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивним соціальним змінам.

Також значна увага приділяється питанням медіакультури та медіаосвіти як складного й неоднозначного політичного, філософського та економічного явища. Наприклад, на думку одного з лідерів цього напрямку – Дугласа Келлнера²⁴, – засоби масової інформації постають як «оспорювані території», в яких ідейна і політична боротьба постають в ігровій, описовій і візуальній формах²⁵. Таким чином, фільми, телебачення, Інтернет тощо водночас і формують домінуючі соціальні консервативні, реакційні цінності, але також і пропонують прогресивний опір проти цих «цінностей».

Концепція в якості окремого напрямку бере свій початок ще з 1970-80-х рр. у соціально-критичних дослідженнях (соціуму, людини, освітньо-виховних інститутів) неомарксистів та постмарксистів і близьких до них студій з *критичної педагогіки* П. Фрейре, Г. Маркузе, Ч. Рейча, І. Ілліча, «*негативного психоаналізу*» Р. Лейнга, К. Ліча та ін. Використовуються також деякі нароби і моделі соціуму, особистості, соціальної поведінки, психіки Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, М. Фуко, Ж. Лакана. Наприклад, створена Лаканом услід за Фрейдом модель людської психіки слугує одному з найбільш знаних сучасних постмарксистів С. Жижеку універсальною метафорою сучасних суспільств. Відштовхуючись від зауваження Лакана, що винаходом симптому ми зобов'язані саме Марксу, Жижек спершу вводить поняття «несвідомої товарної форми», яке дозволяє перейти до смислообразу суспільної дійсності, для якої умовою можливості є саме це несвідоме, незнання її суб'єктів²⁶.

Методологічні принципи в дослідженнях даного напрямку спираються на критичну теорію соціальних досліджень та сформовану на її основі соціальну філософію (у тому числі, соціальну філософію освіти), критичну педагогіку, глобалістику, зокрема, в концепціях «*соціальної деліберативності*», «*суспільної субсидіарності*», *лібертарного комунітаризму*, згідно яких суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими факторами в середовищі сукупності усієї суспільної практики на інституційному рівні даного етапу її соціально-історичного, культурно-цивілізаційного та освітньо-наукового розвитку²⁷. Зараз цей міждисциплінарний напрям очолюють філософи, педагоги, соціологи, психологи, політологи, економісти, культурологи Д.Келлнер, Д.Ф. Кнеллер, Р. Літмен, П. Макларен, Л. Бентлі, К. Стівенс, Ніколас К. Бурбулес, Руперт Берк, Г. Жиру, І. Шор, Р. Якобі, І. Бенджамін, Р. Літмен, Р. Якобі, Д. Купер, А. Яппе, А. Бадью, М. Дебез, Г. М'єрі, С. Жижек, Р.Д. Аннеман та ін. Методологічні принципи в дослідженнях цього напрямку спираються на критичну теорію соціальних досліджень і сформовану на її основі соціальну філософію, зокрема, в концепціях «*соціальної деліберативності*», «*суспільної субсидіарності*», *лібертарного комунітаризму*, згідно яких суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими чинниками в середовищі сукупності усієї суспільної практики на інституційному рівні даного етапу її історичного розвитку.

Вони прагнуть розширити існуючі уявлення теорії і практики освіти і соціальної філософії, менеджменту про здобутки і проблеми процесів глобалізації, інституалізації громадянського суспільства, їхньої ролі для суспільного буття та соціального пізнання в контексті соціального просвітництва та аналізу явищ освіти,

²³ Див.: Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2 (17) – С. 153-181. – С. 163-166.

²⁴ Дуглас Келлнер – сучасний науковець у сферах філософії освіти, педагогіки, політичних і соціальних студій, дослідження якого здійснюється на стиці «третього покоління» критичної теорії в традиції Франкфуртської інституту соціальних досліджень («Франкфуртської школи») і культурологічних дослідженнях в традиціях Бірмінгемського центру сучасних культурних досліджень (також відомий як «Бірмінгемська школа»). У даний час він очолює кафедра філософії освіти імені Джорджа Кнеллера у Вищій школі освіти та інформаційних досліджень в Університеті Каліфорнії.

²⁵ Kellner D. Critical Theory, Marxism, and Modernity. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.

²⁶ Žižek S. The Ticklish Subject. The Absent Center of Political Ontology. – London: Verso, 2000. – 221 p. – P. 128-143.

²⁷ Zinchenko V. Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education // Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S. 59-68. – P. 62.

виховання, навчання. Соціальна філософія, філософія освіти, глобалістика і менеджмент розглядаються в «соціальній філософії освіти» як базис світоглядних основ інституційно-громадянського процесу; освітній процес постає у цьому контексті як об'єкт управлінського і соціально-філософського аналізу.

У цьому напрямі та пов'язаних з ним концепціях здійснюється аналіз соціальних, світоглядних та управлінських аспектів в моделях і методології сучасної філософії освіти і менеджменту освітньо-виховних процесів. Р. Ліхтменом²⁸ відзначається, що серед існуючих умов і передумов успішного формування і функціонування систем освіти та ефективних моделей багаторівневого менеджменту освіти необхідним є наявність розвинутого громадянського суспільства²⁹.

Континентальна європейська освітньо-наукова система

У континентальній Європі можна констатувати домінування так званої *Гумбольдтівської моделі університету* (тобто власне вищої освіти). Модель, яка сходить до Берлінського університету, що його заснував 1809 р. знаменитий німецький філолог, історик та філософ Вільгельм фон Гумбольдт, будувалася на принципі двох свобод: *Lehrfreiheit* (свободи викладання) та *Lernfreiheit* (свободи навчання). Стосовно викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, у якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. Відносно студента ця модель передбачала передусім свободу вибору дисциплін, семінарів та здатність студента автономно формувати свій навчальний план. Відповідно до гумбольдтівської моделі, студент міг обирати семінари, які він хотів відвідувати і навіть до певного часу поєднувати у своєму навчальному плані абсолютно різні дисципліни: право та філософію, біологію та літературу. Фактично, Гумбольдтівська модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, при якій студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» чи «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, центрованого на предметі (що вивчається) до освіти, центрованої на особистості (хто навчає та хто навчається).

І в такій системі традиційні «предмети» дуже часто перетворювалися на професорські семінари, які студенти, а також і люди ззовні університетів, могли вільно відвідувати. І попри те, що народилася в Німеччині, наприкінці XIX ст. означена система почала проникати у Францію та інші країни Західної Європи. У Франції проникнення Гумбольдтівської системи почалося принаймні від початку 1870-х рр. Відлік цього проникнення можна починати від знаменитого тексту видатного французького історика Ернеста Ренана «Інтелектуальна і моральна реформа» (1871). У ньому, зокрема, звучала теза про те, що поразка Франції у франко-прусській війні 1870-1871 рр. пояснюється відставанням французької освіти від пруської системи навчання. Якщо перша, стверджував Ренан, будується навколо давньої моделі передання *готових знань* та виховання передусім сумлінного громадянина, то друга – на моделі творення *нових знань* у самому освітньому процесі – і як наслідок, виховання не лише сумлінного громадянина, а й амбітного дослідника. Уже тоді, починаючи із середини XIX ст., гуманітарна освіта у багатьох німецьких університетах будувалася навколо професорських семінарів. Їх завдання полягало не в тому, аби передати готові знання, витворені минулими поколіннями, а в тому, щоб дати можливість професору презентувати та обговорити конкретні *результати своїх досліджень*. Такі семінари є, властиво, презентуванням та розглядом результатів самого дослідницького процесу, що його здійснює професор, – наодинці чи спільно зі своєю дослідницькою групою. Вони можуть тривати роками – і при цьому ніколи новий рік не повторює попередній. Цієї автономії не знала ані традиційна догумбольдтівська (середньовічна та ранньомодерна) система освіти, ані радянська система, у рамках якої студент, вступаючи в університет, отримував чіткий список обов'язкових дисциплін.

²⁸ Річард Ліхтмен – соціальний і освітній філософ, політолог, психолог, професор в Інституті Райт у Берклі, професор Університету Каліфорнії (Санта-Крус), Державного університету Сан-Франціско, Каліфорнійського університету (Берклі), який спеціалізується на дослідженні взаємовідносин і взаємодіями між соціальними, педагогічними, психологічними та політичними вимірами людського життя; його підхід є широко міждисциплінарним.

²⁹ Lichtman R. The Production of Desire: The Integration of Psychoanalysis into Marxist Theory. – New York, NY: The Free Press, 2012. – 482 p. – P. 79.

Континентальна європейська освітньо-наукова система: німецька модель управління освітою і підготовкою науково-дослідних кадрів³⁰

У «європейській континентальній» системі освіти особливий інтерес і викликає досвід розвитку системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів Німеччини, Австрії (**«німецька науково-освітня модель»**), 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 європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції

Особливий інтерес і викликає досвід розвитку системи вищої освіти та підготовки наукових кадрів, 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 європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції.

Сучасна система вищої освіти Німеччини є потужною розгалуженою освітньою мережею, яка об'єднує 347 закладів вищої освіти різних типів і різного професійного спрямування, у яких навчається близько 2 млн студентів. Система вищої освіти Австрії поділяється на *сектори*: 1) **університети та університети мистецтв**; 2) **коледжі**, де навчають викладачів і соціальних працівників; 3) **академії** – професійні навчальні заклади з трирічним терміном навчання: *педагогічні академії (Pädagogische Akademien)*, *академії з підготовки соціальних працівників, медико-технічні академії*, що випускають медичні кадри середньої ланки і технічних асистентів; 4) **вищі школи (Fachhochschulen)** – це наймолодший сектор австрійської вищої школи, що сформувався лише на початку 1990-х рр. Він орієнтований на 8-семестрові програми професійного навчання. У їх рамках випускникам шкіл даються переважно практичні знання, що дає змогу швидко влаштуватися на роботу.

Основу системи освіти Німеччини становлять: 1) **університети (класичні, технічні)**, 2) **загальноосвітні та спеціалізовані ЗВО університетського рівня**, зокрема **вищі педагогічні, теологічні та медичні школи**, а також 3) **вищі школи мистецтва і музики, професійні заклади вищої освіти (Fachhochschule)**. Останній тип навчальних закладів є характерним переважно для Німеччини. Він виник на базі середніх професійних навчальних закладів та інженерних шкіл і в 1975 р. був піднятий до статусу вищої освіти. Завдання таких шкіл, програми яких зосереджені на інженерних та інших технічних дисциплінах, зорієнтованих на практичні знання й навички, полягає у здійсненні прикладних досліджень та розробок, спрямованих на конкретне практичне використання. Навчання тут триває 4 роки (на відміну від 5-річного університетського рівня), і ці заклади не мають права присвоювати наукове звання. Особливістю навчання в університетах цієї моделі є широкий профіль підготовки³¹.

Університет, як правило, надає загальні теоретичні знання. Практичні навички і здібності більшою мірою формуються у процесі трудової діяльності. У навчальному плані регламентується обсяг часу на обов'язкові дисципліни і дисципліни за вибором. Студент самостійно формує свою програму, спочатку йому допомагає консультативна служба при навчальному закладі, а також студенти старших курсів, які зможуть дати корисні поради щодо того, як краще розпорядитися своїм часом.

Усі університети в Австрії та Німеччині державні.

Викладачі і співробітники університетів є державними службовцями.

Оскільки всі основні університети фінансуються з федерального бюджету, для австрійських і німецьких громадян (та переважної кількості іноземців) **навчання у ЗВО є безкоштовним.**

Принцип «вільного навчання» передбачає, що навчання в університеті починається з ввідного етапу (*Einführungstutorien*), мета якого – допомогти студентам-першокурсникам освоїтися у ЗВО. У цьому їм допомагають *тьютори* – старшокурсники. Принцип «вільного навчання» потребує від студентів гарної орієнтації у пропонованому факультетом навчальному матеріалі, самостійності й організованості.

³⁰ Див. її досить розлоге дослідження: Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с. – С. 56-67, 122-125; Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2 (17) – С. 153-181. – С. 167-171.

³¹ Wex P. Bachelor und Master: die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland; ein Handbuch / von Peter Wex. Berlin: Duncker und Humblot, 2005. – 448 s.

Передбачено не тільки право вибору навчальних дисциплін, тем курсових і дипломних робіт, а й право скласти іспит у термін, що встановлюється самим студентом. Якщо дисципліну ведуть кілька викладачів, студентові надається можливість вибору екзаменатора. Навчальний рік поділяється на два семестри. Основу навчального процесу становлять **семінари** і **практичні заняття**. На лекції відводиться близько 25 % навчального часу. Поряд із звичними для нас лекціями і семінарами усталені й особливі форми занять. Наприклад, **«просемінари»** (*Proseminar*), на яких даються базові знання, вивчається спеціальна термінологія тощо; **бесіди** (*Konversatorien*) – дискусії і з'ясування у викладача незрозумілих моментів. Важливо згадати також **спільну роботу над проектами**. Під **проектом** розуміється реальна проблема, вирішення якої потребує міждисциплінарного підходу. Навчання в університеті підрозділяється на два етапи (на медичних факультетах – три етапи навчання): **базовий** і **спеціалізація**. Кожен етап завершується іспитами – переддипломними наприкінці базового і дипломними – після закінчення навчання. На **першому етапі** надаються фундаментальні наукові знання, здійснюється огляд наукових галузей, що належать до обраного наукового напрямку (*Studienzweige*), а також суміжних наукових дисциплін. **Другий етап** присвячений поглибленню науково-теоретичної сфери та спеціалізації знань. Вивчаються також філософські, історичні і соціологічні аспекти, пов'язані з конкретною науковою галуззю. На другому етапі збільшується обсяг навчального часу, що відводиться на семінарські заняття і самостійну наукову роботу, проводяться спеціалізовані дослідницькі семінари.

Після закінчення навчання випускники отримують **перший академічний ступінь: дипломованого фахівця** (наприклад, **«дипломованого інженера»** (*Dipl.-Ing.*) тощо або **магістра** (*Magister*, скорочено **Mag.**) філософії, права, соціальних наук, архітектури та інших напрямів. Присвоюються також такі **кваліфікації** (*Studienabschluss*):

- ✓ **Магістр мистецтв** (*magister artium*, M.A.). Відмінність полягає у вільнішій програмі навчання, яку складає сам учень. Програма має три блоки: **основна спеціалізація** (*Hauptfach*) і дві **додаткові спеціалізації** (*Nebenfach*). Вона припускає широку різнобічну освіту.

- ✓ **Учитель молодших класів/середніх класів/гімназії/професійного училища** (*Lehramt*). Крім загальноуніверситетської фахової підготовки для цієї кваліфікації передбачені **педагогічні практики**.

- ✓ **Ліцензіат**. Ця кваліфікація присуджується на католицьких факультетах. Той, хто її отримав, має право викладати у вищих католицьких школах. Умовою присудження ступеня є закінчення повного університетського курсу, тобто наявність кваліфікації **«дипломований фахівець», «учитель»** або **«магістр мистецтв»**, складання серії іспитів зі спеціальних предметів і написання наукової роботи. Два основні типи ліцензіата: **ліцензіат богослів'я** (*lic. teol.*) і **ліцензіат канонічного права** (*lic. iur. can.*).

- ✓ **Бакалаврат** (*B. D.*) не є традиційним для німецької освіти. Він існує тільки в окремих університетах і не на всіх факультетах. Тривалість навчання – 6 семестрів. Після закінчення складаються іспити. Бакалаврат був введений у зв'язку зі стандартизацією освіти у Європі і не є традиційним в чинній системі конфесійної освіти: випускник, котрий отримав цю кваліфікацію, не може ні викладати в державних школах, ні працевлаштуватися, – для цього потрібне складання спеціальних іспитів.

- ✓ **Доктор** – науковий ступінь доктора німецьких університетів приблизно відповідає вітчизняному ступеню **«кандидат наук»**. **Основні умови присудження ступеня:** наявність повної університетської освіти (**«дипломований фахівець», «учитель»** або **«магістр мистецтв»**), складання серії екзаменів зі спеціальних предметів (**«Rigorosum»** – аналогічні кандидатським іспитам в наших університетах) і написання дисертації. Підготовчі заняття, подібні до занять в аспірантурі, тривають зазвичай близько трьох років.

- ✓ Найвища кваліфікація: **Doctor habilitatus** (*Dr. habil.*), приблизно відповідна вітчизняному ступеню **«доктор наук»**.

Питання реформування вищої освіти Німеччини є актуальними для німецьких дослідників і знайшли свій відбиток у ряді публікацій П. Векса, О. Маасена, Х.Л. Фрідріха, А. Ханфт та І. Мюскенс, які, зокрема розглядають проблеми трансформацій в німецьких ЗВО, передумови реформування вищої освіти Німеччини та основні шляхи адаптації національної системи вищої освіти країни до Болонського процесу. Німеччина ставить за мету разом із іншими європейськими країнами провести структурне реформування вищої освіти і консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й уряду для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та науки у світі.

Німеччина досить обережно реформує свою систему вищої освіти в контексті завдань Болонського процесу. У Німеччині існує чітка нормативно-законодавча база, на основі якої відбувається реформування системи вищої освіти країни у дусі Болонської декларації, також існує система державного фінансування Болонського процесу, створені відповідні соціально-політичні та економічні умови перебудови та розширення національної освітньої системи. Досвід Німеччини може бути корисним при розробленні

стратегій реструктуризації державних систем вищої освіти та закладів вищої освіти для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи, а також для України, яка стала на шлях системної трансформації вищої освіти. Основними напрямками на шляху конструктивних динамічних перетворень у вищій освіті Німеччини є якісна освіта на всіх рівнях підготовки, інноваційний розвиток освіти, розвиток суспільства на засадах конкурентоспроможності освіти³².

«Франконська модель» у континентальній європейській освітньо-науковій системі

У «континентальній європейській освітньо-науковій системі» певну специфіку також має і «**франконська модель**» – модель вищої освіти Франції, поширена також у колишніх французьких колоніях та країнах «французького культурного ареалу» (країни Північної та Західної Африки, Близького Сходу, Океанії, Полінезії, Індокитаю, деякі регіони Канади, окремі держави Південної Америки)³³.

На цю модель системи освіти (котра у свою чергу пов'язана з «першою моделлю» філософії освіти), незважаючи на її давній суто світський характер навчальної інституалізації і організації (ще з XVIII ст.) в ідейно-духовному плані значною мірою вплинули філософські ідеї **персоналізму** – з-поміж сучасних мислителів, це, безперечно Е.Муньє та екзистенційного релігійного персоналізму Г.Марселя.

Починаючи з 1975 р. система шкільної освіти у Франції є уніфікованою. Тобто, за винятком окремих випадків, усі діти, отримуючи освіту, проходять тепер один і той же шлях: дошкільний заклад (від 2 до 6 років), початкова школа (з 6 до 11 років), коледж (з 11 до 15 років) та ліцей (з 15 до 18 років). Надання кожному можливості отримати дошкільну освіту розглядається сьогодні як значне досягнення. Відсоток дітей, залучених до процесу навчання вже у віці 3 років, близький до абсолютної цифри, і викладачі, які працюють в дошкільних закладах, мають ту ж кваліфікацію, що і вчителі початкової школи. У ліцеї з'являється можливість обрати один з декількох напрямів: так звану **загальну освіту** (зі спеціалізацією по літературі, наукам чи економіці), **технічну освіту** (для майбутніх технічних працівників) і **професійну освіту** (вона дозволяє адаптуватися до сучасних вимог роботодавців). Усі ці напрямки мають на меті підготувати учня до здачі іспиту на **ступінь бакалавра** (випускний іспит у середній школі). Після 1989 року дипломи випускників різняться в залежності від обраного напрямку, тобто є загальними, технічними або професійними. Втім, хоч би якою була спеціалізація диплома, він дозволяє своєму власнику вступити до будь-якого університету. У підсумку більшість молодих людей закінчують ліцей і отримують ступінь бакалавра. Це одночасно і свідцтво про закінчення середньої школи, і щось на зразок першого університетського диплому, що надає право розпочати навчання у закладі вищої освіти і забезпечує тим самим безперервність освіти.

Для вирівнювання можливостей до освіти і боротьби з соціальною дискримінацією у 1980 році були прийняті заходи так званої «**позитивної дискримінації**». Тоді були створені зони «**пріоритетної освіти**» – цим терміном позначають міста або окремі райони деяких міст, де соціальні проблеми особливо значні. Навчальні заклади в таких зонах, головним чином коледж, отримують додаткові кредити і мають можливість запрошувати кваліфікованих викладачів³⁴.

У цій країні для вступників у ЗВО давно введений і діє «**Єдиний державний іспит**», або **БАК** (від слова «бакалавр»). Мотивація введення французького БАК була приблизно та ж, що і вітчизняних сертифікатів абітурієнтів: щоб поставити всіх учнів у рівні умови; звести нанівець корупцію на ґрунті освіти; уніфікувати вимоги до випускників тощо. Є і відмінність: у БАК є декілька спеціалізацій. Він може бути **науковим** (точніше, **природничонауковим**), коли пріоритет (*підвищений коефіцієнт*) мають екзаменати з математики і фізики; **гуманітарним**, коли пріоритет віддається мовам, філософії; економічним, суспільствознавчим, правовим тощо наукам. Особа, яка склала БАК, має право без будь-яких вступних іспитів записатися у будь-який університет свого профілю (щоправда, тільки за місцем) і вчитися у ньому абсолютно безкоштовно (якщо не рахувати «комісійного збору» 300 євро на початку кожного навчального року). А якщо студент документально доведе, що доходи його сім'ї нижчі від певного рівня, то може отримувати *стипендію* (*абсолютно незалежно від*

³² Maassen, Oliver T. Die Bologna-Revolution : Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland / Oliver T. Maassen. – 3. Aufl. – Frankfurt am Main: Bankakad.-Verl., 2014. – X, 231 s. – S. 82.

³³ Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: ЛЮКСАР, 2011. – 664 с. – С. 115-122; Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. – № 2 (17) – С. 153-181. – С. 171-177.

³⁴ Gablot E. La barriere et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie francaise. – Paris: Modern, 2013. – 182 p.

своєї успішності). Учень, який склав БАК з відміткою вище від певного рівня (більш ніж 15 із 20), має право записатися на підготовче відділення в одну з **Гранд Еколь** (найвідоміша з яких **Еколь Нормаль Суперьер**) – це щось на зразок елітних університетів, для вступу у які після підготовчих курсів потрібно витримати ще і вступні іспити. Далі у процесі навчання як у Гранд Еколь, так і в університетах, у зимову і весняну сесії відбувається відсів. Якщо в студента сума балів всіх іспитів виявляється нижчою від певного рівня, його відраховують (або, у визначених ситуаціях, залишають на другий рік). Відсів доволі серйозний: в університеті у першу зимову сесію відраховують близько 40 % студентів, у наступну – ще 30 % і так далі. У результаті до кінця другого року навчання залишається навряд чи чверть із тих, хто починав навчатися (фактично це розтягнуті на два роки вступні іспити). Далі відсів теж триває, хоча не так інтенсивно, і, нарешті, завершують все це навчання два або три роки **ДЕА**, яке з деякими поправками відповідає нашій аспірантурі і яке, як і у нас, завершується (точніше, повинно завершуватися) дисертацією і вченим ступенем. Природно, що до цього рівня добираються тільки найбільш відповідні науково-дослідним завданням особи.

Докторський ступінь у Франції є сучасником перших університетів, що з'явилися у XIII ст. Утім, упродовж історії, і, зокрема, у XX ст. зміст та тривалість процесу підготовки й захисту дисертацій багато разів реформувалися.

Із 1984 р. третій цикл освіти у Франції уніфіковано, і відтоді докторські студії тривають 3-5 років та завершуються написанням і захистом єдиної докторської дисертації. Згідно з французьким законом, цей етап пов'язаний із *«навчанням за допомогою дослідження»*, а також із *«професійним досвідом наукового дослідження»*³⁵. На сучасному етапі принципова відмінність третього циклу навчання у Франції полягає перш за все в організації процесу освіти за допомогою **«докторських шкіл»**. Ці школи сприяють міжнародній прозорості у сфері пропозиції докторської освіти, а також науковому структуруванню навчального середовища. Важливою особливістю докторської освіти у Франції є *також автономія університету*. Підкреслимо, що *інституційна автономія французьких Докторських шкіл* водночас не означає анархії і всездозволеності: кожна Докторська школа перевіряється Міністерством освіти раз на чотири роки, за що й отримує автономний бюджет із державних коштів. У такий спосіб бюрократичні процедури і тягар звітності лягає на плечі керівництва, а молодий дослідник отримує більше часу на власне дослідження. Без сумніву, це справляє позитивний вплив на якість його роботи. Тим часом, *автономне фінансування Докторської школи* має конкретні переваги для молодого дослідника: він може отримувати щомісячну державну фінансову допомогу.

Створення докторських шкіл є відповіддю, з одного боку, на потребу максимального підвищення рівня успішного захисту дисертацій, і, з другого боку, воно відповідає бажанню суспільства організувати ефективне, але не занадто обтяжливе наукове оточення для докторанта. Тією мірою, якою йдеться про європейський освітній простір, докторські школи мають на меті уніфікувати національні умови підготовки дисертацій, щоб сприяти мобільності докторантів поміж країнами європейської спільноти³⁶.

Англосаксонська модель системи освіти і організації науки

«Англосаксонська модель освіти і науки»³⁷ реалізована в системі освіти Великобританії та її колишніх домініонів, колоній (Австралія, Канада, Нова Зеландія, Індія, Сінгапур, Малайзія тощо)³⁸.

Вищу освіту британці отримують у *коледжах, університетах та політехнічних інститутах*. У Великобританії загалом 89 університетів і 70 ЗВО. Із них 39 – нові, створені після 1992 р. Усі університети отримують державну фінансову допомогу, за винятком трьох приватних інститутів, серед яких і University of Birmingham. Найстаріші англійські університети – Оксфорд і Кембридж, які були відкриті відповідно в XII і XIII століттях. Незважаючи на те, що ці університети дуже престижні і відомі на весь світ, вони є частиною державної освітньої системи, і їхні дипломи нічим не відрізняються від дипломів інших університетів. Кілька

³⁵ Amiot M. A quoi sert l'universite? – Grenoble: PUF, 2008. – 183 p. – P. 42.

³⁶ Cucrowiez H. Universite et emploi. – Lille: PUF, 2006. – 322 p. – P. 31.

³⁷ Див.: Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: ЛЮКСАР, 2011. – 664 с. – С 67-82; Zinchenko V. Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education // Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S. 59-68; 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. – № 1. – 2016. – С. 94-116.

³⁸ Ewby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP, URL: www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.

століть усю вищу освіту країни репрезентували засновані у XII–XIII ст. університети в Оксфорді та Кембриджі, створені для навчання еліти. І лише у XX ст. статус університетів отримали коледжі, що готували молодь до складання випускних екзаменів у Лондонському університеті. Вища освіта країни була елітарною та охоплювала незначну частку молоді. Однак після Другої світової війни кількість університетів подвоїлася.

Майже століття система вищої освіти у Великобританії мала *бінарну структуру*. Проте з наданням у 1992 р. технічним інститутам статусу університетів ці дві ланки вищої освіти об'єдналися, тому для британських університетів характерний високий рівень автономії. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти й науки, яке реалізує цю політику через Ради університетських фондів Англії, Шотландії та Уельсу. Головну роль у системі вищої освіти мають університети, передусім Лондонський, Кембриджський та Оксфордський. Британські університети, головним чином, гуманітарного спрямування. Технічні спеціальності студенти здобувають в університетських коледжах, на технічних факультетах університетів, а також у спеціальних інститутах, що не входять до складу університетів.

Усі університети Великобританії мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання³⁹. Посередницькі функції між урядом та університетами покладено на три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів, шкіл і ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави та інтереси ЗВО, досить об'єктивно оцінюючи останні. **Відкритий Університет** (*Open University*) – це основний університет дистанційної освіти у Великій Британії для дорослих. У ньому можуть навчатися люди, старші від 18 років, навчання дистанційне, у процесі якого широко використовуються радіо- і телетрансляції уроків. У Відкритому Університеті можуть навчатися громадяни й інших країн Європи.

Зараховані в університет студенти спочатку намагаються здобути першу ступеневу кваліфікацію – **бакалавр**, яку можна отримати на гуманітарних, природничих чи педагогічних спеціальностях за 2-3 роки, архітектурних, інженерних спеціальностях та менеджменту – за 3-4 роки, ветеринарії та медицині – за 5-6 років. Отримавши кваліфікацію бакалавра, студент має право продовжити навчання для отримання магістерського ступеня. Для цього необхідно 2–3 роки викладання, навчання чи досліджень при достатньо глибокому вивченні однієї чи групи суміжних дисциплін. У країні немає єдиного зразка диплома про освіту. Тут захищеними є лише титули «бакалавр», «магістр», «доктор».

Британські університети – це великі науково-навчальні комплекси, що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні Інститути, наукові центри, обсерваторії тощо. Заходи уряду з підтримки науки включають оновлення технічної та наукової бази, збереження позиції Великобританії як одного з наукових лідерів світу, максимізацію застосування результатів дослідження і відкриттів в економічному секторі і просування інновацій у найширшому сенсі⁴⁰. Уряд здебільшого підтримує менш прибуткові проекти, навчає людей і надає технічну базу для досліджень і намагається залучити іноземних вчених та дослідників для роботи на британській науковій базі. Компанії ж переважно беруть участь у дослідженнях щодо поліпшення якості вже наявних і розробці нових товарів і послуг⁴¹. Британські вчені отримали більше Нобелівських премій (більше 70), ніж будь-яка інша країна світу за винятком США. На частку Великобританії припадає 4,5 % обсягу всіх наукових досліджень у світі. Уряд постійно вкладає гроші в розвиток науки і техніки.

Принципи формування, організація системи вищої освіти і підготовки і діяльності наукових кадрів у США

В американській моделі вищої освіти відображається також і специфіка світогляду, суспільних орієнтацій та соціальних запитів – американці підходять до освіти із властивим для них прагматизмом. Для них навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. У США діє принцип не **універсалізації**, а **спеціалізації освіти**. В американській розмовній мові та побуті всі ЗВО зазвичай називаються **college**, навіть якщо вони не коледжі, а університети. ЗВО США можна розподілити на три типи, що, як правило, значно відрізняються один від одного, головним чином за кількістю студентів і цілями. У США нараховується декілька тисяч найрізноманітніших ЗВО, які можна класифікувати багатьма способами. Так, за формою фінансування їх поділяють на дві групи: більшу за чисельністю групу становлять приватні заклади

³⁹ Ewby H. Some Possible Futures for Higher Education. – London: CVCP. – URL: www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.

⁴⁰ Shelley P.B. A Philosophical View of Reform. – Lexington KY: Ulan Press, 2012. – 114 p.

⁴¹ Warwick D. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools. – URL: www.universitiesuk.ac.uk/services.

(оплата студентів за навчання, самофінансування ЗВО, приватні пожертвування, спонсорство, менша частка коштів від бюджету) і державні (значна частина коштів надходить із федерального і місцевих бюджетів). На загал держава все-таки має панівну роль, фінансуючи значну частку наукових програм в університетах, утримуючи дво- і чотирирічні коледжі з майже 80 % усього контингенту студентів^{42 43}.

Одна з головних характерних ознак і відмінностей ЗВО США – **наявність або брак науково-дослідних програм і програми аспірантури**, яка відрізняє коледж від університету. **Коледж** – це заклад вищої освіти, що займається здебільшого навчанням студентів, а наукова робота, якщо і є, залишається на другому плані. Переважна більшість чотирирічних коледжів – маленькі (менше ніж 2 000 студентів) і приватні, хоча останнім часом почали з'являтися коледжі штатів, створені для талановитих студентів штату. Багато маленьких коледжів – *релігійні*, іноді звані «*Біблійні коледжі*» (bible colleges). Коледжі з гуманітарним ухилом часто називають «*коледжами вільних мистецтв*». Кращі коледжі вільних мистецтв, такі як Амхерст, Вільямс і Суортмор, порівнянні за престижністю з університетами, але оскільки їх набагато менше, вони менш відомі, хоча якість навчання в них часто краща.

Більшість американських **університетів** мають розвинену дослідну структуру на рівні докторських програм, решта – багатопрофільні університети з великою кількістю програм підготовки спеціалістів на ступінь бакалавра та магістра. Університети поділяються на два типи: **університети федерального рівня** та **університети штатів**, що фінансуються владою конкретних штатів. *Університети штатів* часто дуже великі і, як правило, дещо поступаються за престижністю приватним. Їх головна мета – навчати студентів зі свого штату, а тому для студентів з інших штатів і конкурс, і плата за навчання зазвичай більші. У багатьох університетах штатів навчання страждає через великі класів, обмаль уваги викладачів до студентів і бюрократії. Тим не менш студенти, навіть з інших штатів і країн, вступають у кращі університети штатів, наприклад, Каліфорнійський університет у Берклі, Мічиганський університет і Вірджинський університет. До кола **приватних університетів** належать найвідоміші американські ЗВО, такі як Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, МІТ (Масачусетський технологічний інститут) і Калтех. Більша їх частина – середньої величини, хоча є і дуже маленькі (наприклад, Калтех) і дуже великі (Університет Південної Каліфорнії). Традиційними є щорічні **рейтинги університетів**; особливу увагу привертає список «25 кращих університетів США», який уже давно очолює трійка приватних (Гарвардський, Йельський і Стенфордський) та кілька державних (Мічиганський і декілька каліфорнійських).

Відтак, за структурою, рівнем і змістом навчання американські фахівці поділяють свої ЗВО на такі групи:

⁴² Див. дослідження та публікації автора: Зінченко В.В. – Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи. – К.: КАРПУК, 2007.– 468 с; Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій //Людина і політика. – 2003. – №4. – С.104-116; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz//Schulgesetz–SchulG) vom. – 2004/1. – S. 26-31; Зінченко В.В. Підготовка, розробка і захист наукової роботи як кваліфікаційного дослідження: методичні вказівки до виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, наукового керівництва та проведення державних іспитів. – К.: КНУКіМ, 2005 – 64 с.; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung // Gewaltprävention im Miteinander, Verstehen und Handeln X, Berlin. – 2007. – S. 77-82; Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft // Soziale Wirtschaft. – 5/2010. – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt.– S. 161-183; Зінченко В.В. Міжнародна фундаментальність моделі громадянської інституалізації і її інтернаціоналізація у вимірі сучасних глобальних трансформацій // Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч. 2. – Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – 832 с. – С.422-437; Зінченко В.В. Інституційні трансформації і специфіка проблемних тенденцій розвитку освіти у США // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія. – № 46 (2). 2016. – С. 17-37; Зінченко В.В. Концептуальні ідейні засади філософії освіти і моделі педагогічного менеджменту в американському типі системи освіти // «Освіта і доля нації». Сучасна школа: тенденції розвитку і рефлексія досвіду: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2017. – 207 с. – С. 84-88; 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»: carrying out international on-line forum. – А.: «Өрлеу» БАҰО», 2017. – 237 p. – P. 4-12.

⁴³ Малькова З.А. Актуализация проблем воспитания в США / З.А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 79-90; Равные возможности для всех. Проект программы реформ в области образования Президента США // Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Изд.2-е, дополненное. – М.: МГУ, 2003. – 288 с. – С. 213-248; Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p. ; Kozol J. The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. – New York: Broadway Books, 2014. – 432 p.

✓ *заклади післясередньої освіти* різного виду і напівпрофесійні школи з програмами тривалістю від 1-го до 3-х років і присудженням посвідчень низьких рівнів. Коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, довша – присвоєнням асоційованого ступеня (*Associate Degree*) з правом виконання роботи рівня техніків і вступу на третій курс коледжів із бакалаврськими програмами;

✓ *місцеві і молодші коледжі* з дворічними програмами, виконання яких відкриває двері на третій курс «бакалаврських» коледжів та отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (*Occupational License*);

✓ *коледжі вільних мистецтв*, що є істотною особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже винятково загальних дисциплін на кшталт історії, хімії, економіки тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним та мінімальним професійним наповненням. Однак помітною є тенденція включати на заключних роках чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників. Але для окремих спеціальностей, наприклад, медицини і права, для отримання професійної кваліфікації студент повинен пройти ще і програму післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах;

✓ *загальноосвітні (comprehensive) коледжі* з присвоєнням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові і поглиблюючі професійні частини). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких потребує диплома магістра;

✓ *незалежні професійні школи* з бакалаврським (часто магістерським) рівнем дипломів у сферах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою;

✓ *університети* з правом підготовки докторів та усіма циклами навчання, які утворюють найбільш престижну групу ЗВО. До них входять коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище. Часто цю групу диференціюють на вузчі, спираючись на рівень наукових досліджень (за кількістю та тематичною різноманітністю захищених щороку докторських дисертацій), обсягом наукового фінансування, наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою, спектром факультетів, нарешті, кількістю викладачів і студентів та співвідношенням між ними⁴⁴.

Із-поміж звичних нам вирізняється також *окрема група закладів вищої освіти*, що широко використовують надсучасні засоби передачі інформації та організації *дистанційного навчання*. Серед перших була відома компанія IBM, що використала двосторонній відеозв'язок через супутники для навчання свого персоналу одночасно на обох берегах Атлантичного океану. Нині телеконференції науковців стали звичною справою. Навчання з миттєвим спілкуванням викладача та групи студентів у США також застосовується дедалі ширше.

Загалом структура американських ЗВО дуже різноманітна, однак основною ланкою, яка і виконує більшу частину їхніх завдань, є невелике за складом відділення чи департамент, керівник якого може і призначатися, і обиратися. Він та його колеги вирішують усі питання викладання певної дисципліни й наукової роботи напряму відділення. Вищі ланки (підрозділи, навчальні коледжі і весь заклад) лише

⁴⁴ Див. дослідження та публікації автора: Зінченко В.В. Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи. – К.: КАРПУК, 2007. – 468 с.; Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій // Людина і політика. – 2003. – №4. – С. 104-116; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz // Schulgesetz–SchulG) vom. – 2004/1. – S. 26-31; Зінченко В.В. Підготовка, розробка і захист наукової роботи як кваліфікаційного дослідження: методичні вказівки до виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, наукового керівництва та проведення державних іспитів. – К.: КНУКіМ, 2005 – 64 с.; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung // Gewaltprävention im Miteinander, Verstehen und Handeln X, Berlin. – 2007. – S. 77-82; Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft//Soziale Wirtschaft. – 5/2010. – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt. – S. 161-183; Зінченко В.В. Міжнародна фундаментальність моделі громадянської інституалізації і її інтернаціоналізація у вимірі сучасних глобальних трансформацій // Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч. 2. – Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – 832 с. – С. 422-437; Зінченко В.В. Інституційні трансформації і специфіка проблемних тенденцій розвитку освіти у США // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія. – № 46 (2). 2016. – С. 17-37; Зінченко В.В. Концептуальні ідейні засади філософії освіти і моделі педагогічного менеджменту в американському типі системи освіти // «Освіта і доля нації». Сучасна школа: тенденції розвитку і рефлексія досвіду: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2017. – 207 с. – С. 84-88; 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»: carrying out international on-line forum. – А/ «Өрлеу» БАҰО», 2017. – 237 p. – P. 4-12.

затверджують колективні рішення департаменту. У найбільших університетах США абітурієнт зазвичай повинен вступати на певний факультет, але, водночас, у велику частину ЗВО він вступає до даного закладу вищої освіти загалом, здійснюючи свій остаточний вибір факультету та спеціальності після успішного проходження відбіркових випробувань та зарахування на навчання. Навіть там, де потрібно вступати на факультет, є способи перейти з факультету на факультет і можливість мати статус «не вирішив», хоча шлях на деякі факультети при цьому стає майже або зовсім закритий. В інших ЗВО студент повинен вирішити, у чому спеціалізуватися наприкінці першого, а іноді другого курсу. Іноді, на додаток до *основної спеціальності (major)* можна додати одну або більше *додаткових (minor) спеціальностей*, а іноді можна обрати дві або навіть три основні спеціальності⁴⁵.

У ЗВО США порівняно багато різних кваліфікацій, дипломів і сертифікатів, що присвоюються після завершення програм різного рівня. *Рівнів вищої освіти* три. Першим є рівень підготовки *бакалаврів*, що триває найчастіше чотири роки (окрім медицини, права і деяких інших спеціальностей). Дипломи (*Bachelor's Degree*) цього рівня за змістом – переважно академічні кваліфікації і представлені дипломами *бакалавра мистецтв* або *бакалавра наук*. Програма другого рівня після спеціалізації у певній галузі за 1-2 роки завершується присвоєнням диплома *магістра (Master Degree)*. Вимоги для його отримання різноманітні: написання тез (наукової роботи), складання іспиту з іноземної мови, засвідчення вміння використовувати комп'ютери та бази даних, заключні екзамени. Гнучка ступенева система американської вищої школи дає змогу переривати навчання на будь-якому рівні, змінювати профіль навчання, продовжувати освіту. У *магістратуру* та *докторантуру* відбирають лише бакалаврів, котрі мають успішність, не нижчу за «В», позитивну характеристику, письмову рекомендацію від одного чи двох викладачів. Вони повинні успішно скласти екзамени, що проводяться двічі на рік. Термін навчання у магістратурі залежить від особливостей спеціальності: від півтора року в галузі мистецтв до двох-трьох років у медицині та психології. Наприкінці навчання необхідно написати реферативний огляд, представити дисертацію чи скласти іспит.

Третім рівнем є *докторантура (аспірантура)* і підготовка докторської дисертації, що потребує наукових студій упродовж 3-5 років після отримання диплома магістра. Головним критерієм відбору кандидатур у *докторантуру* є здатність до наукової роботи. Протягом 2-3-х років навчання докторант має засвоїти значний обсяг теоретичного матеріалу, отримавши за нього до 72 кредитів із 20 екзаменів, скласти кваліфікаційні іспити і захистити дисертацію. Поточні вимоги залежать від царини студій: наукова робота і захист написаної на її матеріалі дисертації, загальні чи фахові екзамени тощо. Останні складаються переважно впродовж перших двох років докторських студій. Зазвичай, після завершення третього рівня вищої освіти присвоюється звання *доктора філософії (PhD)*, що є вищим академічним званням у США. У провідних університетах США є ще один вид ступеневої підготовки – *післядокторський («постдок»)*, призначений для перевірки своїх наукових ідей та експериментального їх підтвердження⁴⁶.

⁴⁵ Див. дослідження та публікації автора: Зінченко В.В. Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи. – К.: КАРПУК, 2007. – 468 с.; Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій // Людина і політика. – 2003. – №4. – С. 104-116; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz // Schulgesetz–SchulG) vom. – 2004/1. – S. 26-31; Зінченко В.В. Підготовка, розробка і захист наукової роботи як кваліфікаційного дослідження: методичні вказівки до виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, наукового керівництва та проведення державних іспитів. – К.: КНУКіМ, 2005 – 64 с.; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung\\Gewaltprävention im Miteinander, Verstehen und Handeln X, Berlin. – 2007. – S. 77-82; Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft // Soziale Wirtschaft. – 5/2010. – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt. – S. 161-183; Зінченко В.В. Міжнародна фундаментальність моделі громадянської інституалізації і її інтернаціоналізація у вимірі сучасних глобальних трансформацій // Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч. 2. – Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – 832 с. – С. 422-437; Зінченко В.В. Інституційні трансформації і специфіка проблемних тенденцій розвитку освіти у США//Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія. – № 46 (2). 2016. – С. 7-37; Зінченко В.В. Концептуальні ідейні засади філософії освіти і моделі педагогічного менеджменту в американському типі системи освіти // «Освіта і доля нації». Сучасна школа: тенденції розвитку і рефлексія досвіду: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2017. – 207 с. – С. 84-88; 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»: carrying out international on-line forum. – A/ : «Өрлеу» БАҰО», 2017. – 237 p. – P. 4-12.

⁴⁶ Див. дослідження та публікації автора: Зінченко В.В. Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи. – К.: КАРПУК, 2007.– 468 с.; Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій // Людина і політика. – 2003. – №4. – С. 104-116; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz // Schulgesetz–SchulG) vom. – 2004/1. – S. 26-31; Зінченко В.В. Підготовка, розробка і захист наукової роботи як кваліфікаційного дослідження:

В американській моделі освіти неформально вважається (це ґрунтується на педагогічних ідеях «технології освіти і виховання» біхевіоризму), що сучасному розвиненому суспільству потрібні здебільшого, якісні виконавці. Творчі, думаючі люди, звичайно, теж потрібні, але буквально одиниці⁴⁷. Тому вся система освіти повинна бути налаштована на відбір, вирощування і модифікацію дій саме якісних виконавців, а учити аналітично думати молодих людей абсолютно не потрібно: у сучасному суспільстві це тільки зашкодить їх майбутній професійній діяльності, якою б вона не була⁴⁸. На рівні школи й університету важливо просто проводити відбір і підготовку найслухняніших, працелюбніших, тобто перш за все якісних виконавців. Що ж до творчих осіб, то про них особливо турбуватися не слід: мовляв, той, хто справді талановитий, так або інакше все одно «проб'ється»⁴⁹.

Тому в цій системі підходять до освіти із властивим ідеологічним прагматизмом, відповідно до якого, навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Американські колеги пояснюють, що певний низький рівень загальної культури випускників в системі освіти в їх країні – свідоме прагнення заради досягнення економічних цілей. Справа у тому, що творчо розвинена освічена людина стає гіршим покупцем-споживачем⁵⁰. Від цього страждає економіка суспільства споживання і, перш за все, доходи «господарів життя» – ось вони і прагнуть не допустити культурності і позакваліфікаційної освіченості (які, додатково, стають на заваді економічній, політичній та ідеологічній маніпуляції мисленням і поведінкою населення).

Чим менше люди читають, критично аналізують, теоретизують, тим менше вони знають і тим більше індоктринованими вони стають, приймаючи це національно заохочуване невігластво, вони залазять у бездонну духовну боргову інтелектуально-культурну яму. Це говорить про певну нездатність американської освіти «виробляти мізки», оснащені найнеобхіднішим для виживання демократії: здатністю аналізувати і задавати питання, тому що все, з чим ви стикаєтеся в анналах знання, є ворогом цієї системи комерції та баришу системи освіти США, виводить з-під її контролю. Тому єдина форма освіти, яка може бути дозволена, зобов'язана закріплювати статус-кво в культурі, як це і відбувається в дорогих школах/ЗВО, або робити людей для охорони і нав'язування статус-кво, як в пересічній системі освіти США. Примітно, що в цій «пересічній освітній системі», третьорозрядних освітніх закладів, які обслуговують в основному робітничий клас, випускників коледжу в першому поколінні, які йдуть працювати у нижчі ешелони цивільної служби, в освіту або в менеджмент середньої ланки, улюблені галузі академічних інтересів – це комунікації, кримінальна юстиція та соціальна робота – орієнтовані по суті на те, як вводити в оману, утримувати і контролювати маси.

Згідно панівних принципів *педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму* усі життєві, освітні прагнення і запити, як особисті, так і професійні, повинні бути чітко алгоритмовані і цілеспрямовано модифіковані згідно цілей, цінностей і напряму розвитку держави і соціуму⁵¹. Вважається, що здібності повинні бути перевірені в

методичні вказівки до виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, наукового керівництва та проведення державних іспитів. – К.: КНУКиМ, 2005 – 64 с.; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung\\Gewaltprävention im Miteinander, Verstehen und Handeln X, Berlin. – 2007. – S. 77-82; Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft // Soziale Wirtschaft. – 5/2010.– Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt.– S. 161-183; Зінченко В.В. Міжнародна фундаментальність моделі громадянської інституалізації і її інтернаціоналізація у вимірі сучасних глобальних трансформацій // Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство. Ч. 2. – Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – 832 с. – С. 422-437; Зінченко В.В. Інституційні трансформації і специфіка проблемних тенденцій розвитку освіти у США // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія. – № 46 (2). 2016. – С.17-37; Зінченко В.В. Концептуальні ідейні засади філософії освіти і моделі педагогічного менеджменту в американському типі системи освіти // «Освіта і доля нації». Сучасна школа: тенденції розвитку і рефлексія досвіду: Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2017. – 207 с. – С. 84-88; 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»: carrying out international on-line forum. – A/: «Өрлеу» БАҰО», 2017. – 237 p. – P. 4-12.

⁴⁷ Kozol J. The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. – New York: Broadway Books, 2014. – 432 p. – P.187.

⁴⁸ Sintschenko V. Welches Wirtschaft Wissen? Welche Soziale Gesellschaft? // WISSENSGESELLSCHAFT. Textbeitrag «Gut zu Wissen». – № 11. – 2016. – S. 67-78. – S. 71.

⁴⁹ Pattern V. Social control and human engineering: A framework for humanistic decision. – Bangor: University Press, 1991. – 227 p. – P.56.

⁵⁰ Kozol J. The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. – New York: Broadway Books, 2014. – 432 p. – P. 44.

⁵¹ Feinberg W. Behavioral theory and education. – Boston: Prentice-Hall, 1994. – 467 p. – P.92.

різних навчальних закладах і різними людьми. Виключення трапляються рідко і, в основному, там, де ринок праці порівняно невеликий. В основі даного підходу також знаходиться протестантська ідея про **соціальну відповідальність бізнесу**; і система освіти – як одна з форм прояву цієї відповідальності – формувалася на основі цих цінностей (*необіхевіористська філософія освіти* та *протестантська соціально-підприємницька етика*).

Також методологічною та філософсько-освітньою основою для цієї системи освіти (як для тісно пов'язаною з нею системою суспільного виховання) є **філософія освіти прагматизму і неопрагматизму**, основою для якої слугують розробки Д. Дьюї, відповідно до яких, інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини⁵². Завдання освіти представники прагматизму і неопрагматизму в філософії освіти вбачають перш за все у кількісному зростанні наданих особистості від природи здібностей, якостей (перш за все, – інтелектуальних) та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. Індивідуальний досвід, згідно Дьюї і його послідовників, визначає також сутність і характер соціально-моральних норм і принципів – тих «інструментів», які індивід на свій розсуд обирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цим положенням пов'язаний висновок прихильників політико-економічного *неоконсервативного* напрямку про те, що зростання індивідуального досвіду, який веде до успіху, слугує головним критерієм суспільнокорисної поведінки⁵³. Причому питання про характер цінностей, з яких людина виходить у своїй діяльності і поведінці, вони вважають позбавленим значення.

Висуваючи досягнення успіху як головної мети життя людини, прихильники **прагматистської концепції філософії освіти** обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високу мету, прагнути суспільного ідеалу. Згідно Д. Дьюї, в кожній конкретній ситуації людина добивається реалізації своєї індивідуальної мети, і тому вона повинна, виходячи зі своїх здібностей, задовольнятися досягнутим становищем⁵⁴. Таким чином, тут себе виявляє установка Дьюї на збереження існуючої у суспільстві нерівності цілей і засобів, яка вступає у суперечність з проклямованою ним необхідністю егалітарної (заснованої на рівності) освіти.

На відміну від нього, неопрагматисти вважають, що понад це, процес освіти має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації діяльності людей (якісний *менеджмент освіти*)⁵⁵. Тому й витоки нинішніх освітньо-навчальних як досягнень, так і проблем освіти XXI-го ст. у США можна простежити ще з початку XX століття, коли такі теоретики освіти, як Еллвуд Кабберлі та інші, спробували *привести шкільні навчальні програми до потреб економіки США*, розвиваючи т.зв. «**науковий підхід**» (за аналогією з «**науковим/раціональним підходом**» у менеджменті того часу) до їх розроблення і планування.

⁵² Dewey J. Reconstruction in Philosophy. – Boston: Beacon Press, 1957. – 156 p. – P. 138.

⁵³ Buchanan P.J. The Death of the West: How Dying Populations and Immigrant Invasions Imperil Our Country and Civilization. – New York: Thomas Dunne Books, 2002. – 320 p. – P. 78.

⁵⁴ Dewey J. Democracy and education. – New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. – 212 p. – P. 31.

⁵⁵ Rogers C.R. «Toward Becoming a Fully Functioning Person». – In: Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education. Yearbook. Ed. A. W. Combs (edited by A.W. Combs). – Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 256 p. – P. 12.

Глобальні інституційні трансформації інтернаціоналізації вищої освіти

Глобальні трансформації функціонування, сутності, статусів і традицій університетів у контексті Болонського процесу освітньо-наукової інтернаціоналізації

В історії освітніх систем та в глобальній сучасності процесів інституалізації, інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти – від заснування в 1088 р. Болонського університету до «Болонської декларації європейських міністрів освіти» 1999 року – пролягла слава історія, яка на наших очах перетворюється на передісторію і початок чогось іншого. Останні минулі десятиліття кінця 1990-х – початку 2000-х рр. дали вже достатньо матеріалу для аналізу практики Болонської реформи і, отже, порівняння намірів (нехай неясних і суперечливих) та їх реалізації. Немає потреби ідеалізувати колишній університет.

Незважаючи на всю автономію, він був багато в чому продовженням суспільства і його дзеркалом, а його професорам траплялося слухняно виробляти догматичну нетерпимість, іприт, расизм, еґвеніку та інші такі «потрібні» суспільству артефакти. Але загалом **автономне університетське знання є безсумнівним завоюванням європейської історії**. Досить безсумнівним, щоб виникло питання, а чи потрібна була реформа? Мабуть, потрібна. Не можна було рано чи пізно не поставити питання, як забезпечити виживання і, якщо можливо, процвітання університету (а отже, науки і певної культури) в умовах перегляду його відносин із державою і неминучих фінансових урізань на тлі загальної глобалізації⁵⁶. На жаль, відповідь виявилася і сумнівною, і не на те питання: європейські політики без будь-яких консультацій із зацікавленими особами, тобто вченими, викладачами, студентами, зробили низку кроків, які привели на початку нового тисячоліття до включення вищої освіти у список послуг **GATS** (*Генеральна угода про торгівлю послугами – General Agreement on Trade in Services*) у рамках Світової організації торгівлі.

Ця подія залишилася, природно, не поміченою академічним середовищем, утім його наслідки будуть відчутні для всієї європейської університетської системи. Ця реформа тепер і називається: **the Bologna Process** («**BP**»).

Специфіка українського контексту полягає в тому, що наша країна ще не пододала дуже важливого етапу розвитку європейської освіти – а саме етапу *гумбольдтівського університету*.

В Україні нині майже не відома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти і далі копіює радянську модель – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття.

Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізними.

Слід зважати на те, що в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається університетові, де знання отримують інструментальний характер, а освіта, припинивши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку. Водночас гумбольдтівська модель минулого прищепила європейській освіті дуже важливий елемент – **автономізацію і викладача, і студента**⁵⁷.

Болонський процес (БП) – це досить актуальна тема для дискусій та досліджень. Болонський процес має свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками Європи Великої Хартії Університетів (1988 р.), у якій проголошується прихильність університетів до європейської гуманістичної

⁵⁶ Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education / M. Cole // International Studies in Sociology of Education. – 2008. – V. 8 n. 3. – P. 315-332. – 382 p. – P. 317.

⁵⁷ Див. дослідження та публікації автора: Зінченко В.В. Громадянське суспільство: шляхи, форми та перспективи. – К.: КАРПУК, 2007. – 468 с. – С. 102-145.; Зінченко В.В. Стратегія просвітництва в епоху ідеологій // Людина і політика. – 2003. – №4. – С. 104-116; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Schulgesetz//Schulgesetz–SchulG) vom. – 2004/1. – S. 26-31; Зінченко В.В. Підготовка, розробка і захист наукової роботи як кваліфікаційного дослідження: методичні вказівки до виконання контрольних, курсових і дипломних робіт, наукового керівництва та проведення державних іспитів. – К.: КНУКіМ, 2005 – 64 с.; Sintschenko V. für Bildung. Wissenschaft und Forschung // Gewaltprävention im Miteinander, Verstehen und Handeln X, Berlin. – 2007. – S. 77-82; Sintschenko V. Sozial Wirtschaft und die Entwicklung der Zivilgesellschaft // Soziale Wirtschaft. – 5/2010. – Berlin: CB-Verlag Carl-Boldt. – S. 161-183; Зінченко В.В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: ЛЮКСАР, 2011. – 664 с. – С. 122-134.

традиції, Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти у Європі.

Власне Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. у Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовилися про перспективи створення єдиного європейського освітнього та наукового простору, а також започаткували регулярні зустрічі (конференції) міністрів освіти. Проміжки між зустрічами міністрів насичені великою кількістю зустрічей, конференцій, семінарів, присвячених різним аспектам Болонського процесу. На усіх етапах Болонського процесу проголошувалося, що цей процес є добровільним, ґрунтується на цінностях європейської освіти й культури, не нівелює національних особливостей освітніх систем різних країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Але не слід надмірно деалізувати Болонський процес, оскільки він має свої природні складності та суперечності. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Зрозуміло, різні університети, різні навчальні заклади, різні країни потребували/не потребували Болонської реформи різною мірою. В очах євроентузіастів із колишнього радянського чи соціалістичного табору Болонья давала їхній вищій освіті нечуваний шанс. Справді, система, яка прирівнює один бал (кредит, пункт), отриманий студентом у стінах якого-небудь місцевого університету, до балу, отриманого в Гельсінкі, Тюбінгені чи Оксфорді, не може не лити бальзам на душу і самолюбство політика, ректора, професора, доцента й студента. Але яка потреба могла примусити до цієї дорогої, громіздкої і непрозорої реформи адміністрацію будь-якого європейського провідного університету, залишається не зрозумілим.

Якщо сконденсувати сотні сторінок високих слів і благих побажань, *Болонський проект зводиться до двох елементів: рентабельність* (досягається прискореною професіоналізацією) і *квантифікація навчальних послуг* (що уможливує студентську мобільність). Решта – наприклад, підвищення якості навчання з метою більшої конкурентоспроможності в глобалізованому світі тощо – не стосується, а то й суперечить БП.

Справді, не ясно, як прискорена підготовка професіоналів може сприяти якості навчання. Тим більше не зрозуміло, чого раптом поїздки студентів по різних університетах автоматично повинні поліпшити якість знань. Зате очевидно, що реформа була покликана здійснити певну *гомогенізацію систем вищої освіти* в руслі зусиль зі створення загальноєвропейського економічного, політичного, правового та культурного простору. Виграв чи виграє від цього європейський університет? Іноді критикується сама ідея реформи, її сенс.

Дослідники аналізують Болонський процес⁵⁸ фактично за двома напрямками, розподільчу дискусійність яких є можливим виділити за наступними полемічними групами проблем і стратегій:

✓ 1) Одні схильні *розглядати реформу ідеологічно* (як «відповідь на виклики сучасності» тощо), 2) інші – *геополітично* (як необхідність консолідації перед конкуренцією з Америкою і науково-освітніми державами Півдня і Сходу).

✓ 1) Одні дослідники вважають, що, подібно до того, як падіння митних кордонів і введення єдиної валюти зміцнили європейську економіку, так і *гомогенізація європейського освітнього простору* посилить якість вищої освіти; 2) інші вважають, що тим знання і відрізняється від валюти, що зайва «гармонізація» його вб'є, як вб'є вона і *різноманітність європейського університету* і буде означати його «деєвропеїзацію».

✓ 1) Частина фахівців вважає, що *перманентна атестація викладачів* підвищить «культуру якості»; 2) інші гадають, що *атмосфера контролю* може бути до смаку тільки корифеям від бюрократії, що вона лише безглуздо роздуває нікому не потрібні і ніким не читані псевдозвіти про псевдореформи.

⁵⁸ Див., зокрема: Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). – К.: Люксар, 2011. – 664 с.; Клепко С. Ф. Модернізаційні процеси в сучасній освіті. – К.: Шкільний світ, 2008. – 120 с.; Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики освіти у Великій Британії. – Харків: Константа, 2002. – 236 с.; Amiot M. A quoi sert l'universite? – Grenoble : PUF, 2008. – 183 p.; Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p.; Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education // International Studies in Sociology of Education. – 2008. – v. 8 n. 3. – P. 315-332. – 382 p.; Cucrowiez H. Universite et emploi / H. Cucrowiez. – Lille: PUF, 2006. – 322 p.; Kwiek M. The University and the State. A Study into Global Transformations / M. Kwiek. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2006. – 424 p.; Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtumer der Wissensgesellschaft / K.P. Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.; Warwick D. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools. – URL: www.universitiesuk.ac.uk/services.

✓ 1) Одні бачать у Болонській реформі визнання *перетворення Європи на «суспільство знання»*, а отже, визнання необхідності додаткового і посиленого фінансування освіти і науки, 2) інші ж вважають, що БП знадобився, навпаки, з метою бюджетної економії. Тому, наприклад, і був введений *скорочений курс професіоналізації – бакалаврат*⁵⁹.

✓ 1) Одні гадають, що *професіоналізація бакалаврського циклу* сприятиме зближенню університету з життям; 2) їм заперечують: така професіоналізація радикально змінить сутність університету, обмежить університетську свободу, *скасує виховання у студентів наукового мислення*, звужить їх горизонт, *зашкодить фундаментальним дослідженням, перетворить університет на професійне училище* (що, звичайно, може бути – попервах – вигідним для економіки, знімаючи з неї витрати на навчання персоналу)⁶⁰. Перші ж заперечують, що це, мовляв, нічого, що нехай більшість університетів, не змінюючи вивіски, стануть фактично технікумами й комерційними школами, а справжніми університетами залишаться елітні університети.

Увесь новий університетський режим БП ґрунтується на *мобільності, зведеній до самоцілі*. Студент, який отримав і бакалавра, і магістра в одному університеті або, чого доброго, на одному відділенні факультету, та ще й не з'їздивши на декілька семестрів за кордон, – відтепер розглядається як безініціативний ледар. Університет тепер намагається мислити себе як статичний перехідний вузол певного вічно рухомого потоку викладачів і студентів. Як відзначають автори збірника «Студенти, персонал і академічна мобільність у вищій освіті»⁶¹, жадане «зближення з життям» вилилося насамперед у те, що студент перетворився на покупця, а університет став подібним до супермаркету, з відповідною логікою взаємин між ними. Особливо травматична ця метаморфоза для гуманітарних факультетів. Як саркастично зауважує у своїй «Теорії неосвіченості» Конрад Лісманн, торжествуюча «орієнтація на життя» призвела до такої уніформізації університетських програм, що будь-яка потреба у мобільності скоро зникне⁶².

До Болонської реформи студент міг формувати свій навчальний план між кількома університетами; ця практика була особливо поширена в Німеччині із її розмаїттям університетських містечок. Нині ж ця свобода формування власного плану долає межі окремої країни і поширюється на всю Європу. Завдяки гармонізації освітніх рівнів та системи взаємозаліку кредитів студент зможе формувати свою освіту між кількома університетами.

Однак, *підвищуючи цю автономію студента*, Болонська реформа *ризикує зменшувати автономію викладача*. Вона **узалежнює зміст викладання від попиту на освітньому ринку** – а відтак робить значно хиткішими позиції гумбольдтівської фігури «автономного професора», чий дослідницький рівень дає йому змогу самому визначати зміст викладання. Зрештою, цей процес має позитиви та негативи. Позитив – у тому, що студент, обираючи дисципліни, несе більшу відповідальність і більший інтерес до предмета свого вибору. Негатив – у тому, що масовізація освіти, узалежнення змісту викладання від масового попиту неодмінно зменшуватиме глибину та якість освіти у менш популярних напрямках – зокрема фундаментальних науках та гуманітарних дисциплінах.

Свобода навчання і Болонська реформа ведуть до того, що паралеллю до цієї *Lehrfreiheit (свободи викладання)* у гумбольдтівській системі освіти є *Lernfreiheit – свобода навчання*, тобто власне свобода студентського вибору. У сучасних європейських університетах студент, як правило, не має чіткого плану предметів. Він може обирати ті семінари, у яких зацікавлений; причому семінари можуть відвідуватися одним-двома студентами чи цілою сотнею.

Коріння наголосу на *свободі навчання (learning freedom)*, що його ставить Болонський процес, можна шукати в гумбольдтівській моделі університету. Однак, що відрізняє болонську реформу від гумбольдтівської – це певне послаблення *Lehrfreiheit* (свободи викладача) і ще більше посилення *Lernfreiheit* – свободи студента. Справді, у рамках Болонської системи серйозно підвищується автономія студента – зокрема географічна автономія.

⁵⁹ Lechuga V. Assessment, Knowledge, and Customer Service: Contextualizing Faculty Work at For-Profit Colleges and Universities. The review of Higher Education, 2008. – 31(3). – P. 287-307.

⁶⁰ Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtumer der Wissensgesellschaft. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.

⁶¹ Аналітико-прогностичне дослідження цього див.: Byram M. and Dervin F. (eds.) Students, staff and academic mobility in higher education. – Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p. – P. 237-259.

⁶² Liessmann K. P. Theorie der Unbildung: Die Irrtumer der Wissensgesellschaft / K. P. Liessmann. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s. – S. 10.

Менеджмент освіти, освітньо-наукове лідерство і суспільний розвиток: перспективи модернізації і реформування в Україні

Від 2005 р. Україна формально долучилася до *Болонського процесу (БП)*, головною метою якого є створення єдиного *Європейського простору вищої освіти*. Одним із фундаментальних його аспектів є підвищення мобільності студентів, дослідників і викладачів, чому має сприяти визнання всіма європейськими університетами єдиного принципу побудови навчання та адміністрування освіти, а також взаємне визнання дипломів.

Перший проект Європейської асоціації університетів *«Докторські програми для європейського суспільства знань»*⁶³.

Документ *Європейської асоціації університетів «Докторські програми у європейських університетах»* висвітлює 3 групи питань стосовно докторських шкіл.

По-перше, згідно з принципами й документами Європейської асоціації університетів, саме **докторські програми** науково-освітні програми навчання пов'язують між собою **європейський простір вищої освіти** (*European Higher Education Area, EHEA*) та **європейський дослідницький простір** (*European Research Area, ERA*). По-перше, це питання *якісної природи та якості докторської освіти*. Констатується, що навчання на докторському рівні пов'язує між собою **Європейський простір вищої освіти** (*European Higher Education Area, EHEA*) та **Європейський дослідницький простір** (*European Research Area, ERA*). Відтак докторська освіта є, з одного боку, третьою фазою навчання в університеті, а з іншого – першим етапом кар'єри молодого дослідника.

Докторські програми перш за все покликані навчити молодих людей провадити самостійне й оригінальне наукове дослідження. Водночас ці програми не мають бути відірвані ані від навчання на магістерському рівні, ані від подальшого застосування набутих у докторській школі навичок, скажімо, у лабораторії чи на виробництві.

По-друге, розглядається питання про *роль закладів вищої освіти* у підготовці докторантів. Зазначено, що саме заклади вищої освіти мають відповідальність за якість підготовки докторантів.

Окрім того, навчальний заклад покликаний створити відповідним чином структуроване наукове середовище (*дослідницька/докторська школа*), у межах якого перебуває «критична маса» науковців, починаючи від наймолодших (магістранти). Підкреслюється також, що **будь-яке наукове дослідження є за визначенням міжнародним**. Відтак обов'язком університету є сприяння міжнародній мобільності дослідників.

По-третьє, висвітлюється питання про *державну відповідальність* у процесі підготовки докторантів – у сфері фінансування докторських програм та в усуненні організаційно-правових перешкод мобільності дослідників. Проаналізовано різні схеми фінансування докторських шкіл у Європі: державні гранти та стипендії для індивідуальних досліджень та колективних проектів, спеціальні державні фонди фінансування докторських шкіл, конкурсні гранти тощо⁶⁴.

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

⁶³ Див.: Lisbon convention, 1997. Convention of the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, Lisbon, 11.IV, 1997. – URL: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>; COM (2005) 152 Final, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION: Mobilising the brainpower of Europe: Helping universities to make their full contribution to the Lisbon strategy, Brussels, 20.4.2006. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf; EUA Doc-Careers Project (2006-2007): From Innovative Doctoral Training to enhanced Career Opportunities; Brussels, 2006. – URL: http://www.eua.be/eua/en/DOC_CAREERS.aspx; De Rosa, Annamaria. An idea that became an institution: The European Doctorate on Social Representation and Communication. – URL: <http://www.euophd.psi.uniroma1.it/html/mappahtml>; Haug, Guy Bologna + Lisboa: a dual agenda for restructuring and modernising European universities, Powerpoint-presentation, CHEPS SLS 2006 Presentation, Porto, 6 July 2006. – URL: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/sls2006/slshaug.ppt>.

⁶⁴ Див.: EUA Doc-Careers Project (2006-2007): From Innovative Doctoral Training to enhanced Career Opportunities; Brussels, 2006. – URL: http://www.eua.be/eua/en/DOC_CAREERS.aspx; De Rosa, Annamaria. An idea that became an institution: The European Doctorate on Social Representation and Communication. – URL: <http://www.euophd.psi.uniroma1.it/html/mappahtml>; Haug, Guy Bologna + Lisboa: a dual agenda for restructuring and modernising European universities, Powerpoint-presentation, CHEPS SLS 2006 Presentation, Porto, 6 July 2006. – URL: <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/sls2006/slshaug.ppt>.

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

Друга: досконале володіння людиною методологією самостійної науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування⁶⁵.

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.

⁶⁵ Wheeler H. Beyond the Punitive Society . – San-Francisco: Hackett Publishing Co,2013. – 301 p. – P. 76.

Висновки і рекомендації

Основні наукові положення та висновки, отримані у результаті дослідження є, зокрема, наступними:

Визначені основні концепції, завдяки яким стає можливим дослідження, аналіз та прогнозування основних тенденцій інституційного виміру інтернаціоналізації вищої освіти і науки в умовах глобальних трансформацій:

✓ Питання інтернаціоналізації та глобалізації вищої освіти здійснюються у концептуалізації моделі синергетико-комунікативно-діалогічної освіти та полідисциплінарної теорії освіти – ед'юкології – в соціальній філософії освіти.

✓ Порівняльний аналіз інтернаціонального виміру освіти в концепції глобально-стадіального світового суспільно-економічного розвитку та соціальній онтології та аксіології глобалістики проводиться, зокрема, в концепціях «соціальної деліберативності», «суспільної субсидіарності», лібертарного комунітаризму, згідно яких суб'єкт та об'єкт є взаємодіючими факторами в середовищі сукупності усієї суспільної практики та формування цінностей на інституційному рівні даного етапу її історичного розвитку.

✓ Субсидіарно-деліберативні моделі інституційного розвитку в умовах глобальних суспільних трансформацій і освітньої інтернаціоналізації та ін. прагнуть дослідити специфіку стратегій постіндустріального суспільного розвитку і трансформацій соціальних інститутів і інтернаціоналізації освітньої системи в умовах глобалізації в сучасних розвинених індустріальних системах. А також – проаналізувати світоглядні, економічні, політичні тенденції, перспективи і форми їх подальшого розвитку.

✓ Критична соціальна філософія освіти прагне відновити олюднений зміст і сенс освіти не для впровадження цінностей індустріального капіталу та високих технологій, але, перш за все, для радикальної демократизації освіти з метою досягнення прогресивних цілей, дослідження того, що сприятиме розвитку особистості, громадянськості та спільноти, соціальної справедливості та зміцнення демократичної участі у всіх різновидах життя.

Визначені інтернаціональні моделі систем освіти і науки:

✓ З найбільш впливових та поширених інтернаціональних 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» (у складі найбільш домінуючих 1.1) «німецькоцентрованої» та 1.2) «франконської» моделей);

2) «англосаксонська» система;

3) на ґрунті якої історично сформувалася (спочатку як її модифікація, а потім – як окрема система) й «американська» система.

Визначені інтернаціональні моделі філософії та менеджменту освіти:

✓ Перша інтернаціональна модель філософії освіти та менеджменту освіти – згідно неї («першої»), філософія освіти і менеджмент освіти – це галузі знань і соціально-організаційної діяльності, які використовують у освітній і науково-управлінській практиці ідеї різних філософських або філософсько-психологічних систем (прагматизму, екзистенціалізму, необіхевіоризму та ін.), а також деяких соціологічних шкіл. Ці ідеї використовуються як методологічні засновки для визначення принципів, установок, моральних і соціальних якостей, які потрібно виховувати у людей і втілювати в організаційно-управлінську практику освітньо-наукової діяльності.

✓ Друга інтернаціональна модель філософії освіти та менеджменту освіти – «друга модель» значною мірою пов'язана з позитивістською методологією і на практиці в значній мірі втілюється в «англосаксонських» та «американізованих» системах освіти і виховання. Ідеї прихильників «другої моделі» користуються, мабуть, найбільшим впливом у сучасній освітній практиці на Заході, що обумовлене зростанням в сучасних умовах ролі математичних і логічних знань, наростаючою загальною тенденцією до формалізації наукового знання. В такій ситуації саме позитивізм виявився для наукової інтелігенції найзручнішою філософською доктриною, що дозволяє поєднувати визнання цінності знань зі світоглядною нейтральністю. Найбільш впливовими у цій «моделі» є два ідейно кардинально протилежних напрями – 1) «гуманістичний» (в основному у формі концепції «нового гуманізму») в «англо-саксонській» системі освіти і 2) в «американізованій» системі освіти – 2.1) завдання освіти представники прагматизму і неопрагматизму

в філософії і менеджменті освіти вбачають перш за все у кількісному зростанні наданих особистості від природи здібностей, якостей (перш за все, – інтелектуальних) та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації та 2.2) *сцієнтистсько-технократичний напрям*, який виступає з відверто автократичних (іноді й тоталітаристських) позицій щодо питань суспільної і громадянської демократії (сформований в основному у межах педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму, психології біхевіоризму та ідеології постбіхевіоризму).

✓ *Третя інтернаціональна модель філософії освіти* – розглядає її як засіб передачі суспільних, наукових і культурних цінностей від однієї епохи до іншої і підґрунтя формування того чи іншого типу **менеджменту освіти**. У континентальній Європі (фундаментальними засновками системи освіти якої є досвід Німеччини та Франції) поширене розуміння філософії освіти в освітньо-науковій системі як філософського методу дослідження і втілення в освіту і науку цінностей соціуму і моралі (їх обґрунтування і формування). В основі цього визначення знаходиться поняття освіти у широкому значенні, що включає навчання, освіту, виховання і творчість. Визначається й те, що є спеціальні, політичні, естетичні, релігійні, етичні цінності, але і *знання як цінності*, бо цінності культури охоплюють і аспекти формування і передачі знань (процес навчання, наукової творчості), і залучення особистості до системи цінностей. Якщо передача знань відноситься до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (освіта/виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання.

✓ *Четверта інтернаціональна модель філософії освіти та менеджменту освіти* – в ній аналізується і водночас впроваджується в освітній дискурс модернізація соціального та економіко-політичного розвитку і потенціал антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства світу, реформаційні стратегії в соціумі, освіті і менеджменті, їхня глобалізація та процеси інституалізації і перспективи гуманізації систем освіти, управління, виховання. У «четвертій моделі» філософії і менеджменту освіти сучасній концепції **критичної соціальної філософії освіти і критичної (радикальної) педагогіки** у контексті інституціональних тенденцій суспільного життя вважається, що глобалізація і технологічна революція повинні бути використані для радикальної перебудови і реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивним соціальним змінам.

Однак спільним для цієї моделі є те, що усі ідеї і розвідки у даному напрямі ґрунтуються перш за все на дослідженні суспільного контексту освітньо-виховних процесів, педагогічних підходів з активним використанням напрацювань соціальної філософії (тому для її найменування часто використовують термін «**соціальна філософія освіти**»), яка, фактично й є ідейним, методологічним і міждисциплінарним «містком» між освітянською і суспільствознавчою проблематиками сучасних наукових досліджень.

Отже:

✓ Останнім часом ми стали свідками капітальної реорганізації економіко-політичних систем по всьому світу. За останні десятиліття спостерігається стійкі спроби нав'язати неоліберальну політику в галузі освіти, прагнення її реорганізації згідно бізнес-моделі, впровадження жорстко стандартизованих навчальних програм. примітивізуючих методів тестування, спотворюючих зміст і цілі педагогіки. Ця неоліберальна програма є катастрофічною для змісту освіти та виховання і критичну теорію освіти у цьому контексті необхідно розглядати як критику неоліберальної реструктуризації освіти і у даному розумінні їй необхідно пропонувати альтернативні концепції та практики як освіти, виховання, так і суспільного розвитку.

✓ 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. Оцінювання 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.

✓ Ґрунтуючись на цьому, також вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором (це вже стосується як галузі соціальної складової філософії освіти, так і сфери менеджменту освіти) і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти.

✓ В Україні нині майже не відома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти і далі копіює радянську модель – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття.

✓ Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнілими. Слід зважати на те, що в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається університетові, де знання отримують інструментальний характер, а освіта, припинивши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку. Водночас гумбольдтівська модель минулого прищепила світовій та європейській освіті дуже важливий елемент – *автономізацію і викладача, і студента*.

✓ Нинішня глобальна неоліберальна реформа глобальної освіти може призвести саме до деградації, бо зміст освіти неухильно підганяють під комерційні потреби – це жорстка і негнучка система профілювання, пристосування до потреб ринку, одномірність наданих знань, відмова від наукової критичної академічності і теоретизації, тотальна спеціалізація тощо. По-перше, в результаті цієї реформи населення має отримати навички замість знань, тобто суто технічні навички, які перетворюють людей у вузьких фахівців, виключно зручних для використання в якості дешевого інструменту, максимально залежить від роботодавця. По-друге, потрібно звести до мінімуму здатність до критичного мислення і звести до мінімуму здатність людей до самоорганізації, тобто зробити неможливим громадянське суспільство. Це одне з головних завдань даної реформи освіти. Люди, у яких немає знань, а є лише навички, не можуть стати дієздатними громадянами, але зате вони – дуже дешеві працівники. Люди, які володіють одним комплексом навичок, повинні бути максимально відокремлені від людей, що мають інший комплекс навичок.

✓ 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.

Додатки

Додаток 1.

Матеріали, дослідницькі установи та організації з інституційної інтернаціоналізації вищої освіти

Engineering, research institutions and organizations for institutional internationalization of higher education

1. Cardean: <http://www.trinity.edu/rjensen/000aaa/prest/unext/cardean.htm>
2. CVCP and HEFCE. The Business of Higher Education: UK Perspectives, available at: www.cvcp.ac.uk and www.hefce.ac.uk.
3. CEO (Corporate Europe Observatory) and TNI(Transitional Institute), GATS: What is Fact and Fiction, available at: <http://corporateeurope.org/> & <http://www.xs4all.nl/~ceo/gatswatch/rebuttal-intro.html>.
4. Critical-Theory: <http://www.critical-theory.com/>
5. Diagne Mactar. «The African Virtual University: Bridging the Gap for Development»(www.techknowlogia.org).
6. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): <https://www.diw.de/>.
7. Eduventures.com: www.eduventures.com.
8. European Commission. Realising the European Union's Potential: consolidating and extending the Lisbon Strategy. Contribution to the Spring European Council, Stockholm, available at: http://europa.eu.int/comm/stockholm_council.
9. Fírgoa universidade pública, available at: <http://firgoa.usc.es/drupal/>.
10. Gill, S. «The Constitution of Global Capitalism», paper presented to the British International Studies Association, University of Manchester, UK, available at: <http://www.theglobalsite.ac.uk/press/>.
11. Heriot-Watt University Edinburgh – Undergraduate, Postgraduate, Study, International – пропонує інтернаціональні програми наукових досліджень та інтернет-навчання в асоціації з різними ЗВО і Financial Times Group: <http://www.hw.ac.uk/>.
12. «Korea: Virtual University Trial Project», TechKnowLogia, (www.techknowlogia.org).
13. JCEPS – Journal for Critical Education Policy Studies: <http://www.jceps.com/>.
14. New Technologies/New Literacies: reconstructing education for the new millennium// available at <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/viewFile/1939/650>
15. Motorola University, available at http://www.motorolasolutions.com/en_us/services/learning.html.
16. Newby, H. Some Possible Futures for Higher Education, London: CVCP, available at www.cvcp.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.
17. NTEU (National Tertiary Education Union – Australia), Universitas21 and NewsCorp – going global or going under?, Media Release, available at: <http://www.nteu.org.au/whatsnew/newmediareel/universitas2115nov.pdf>.
18. Osterwalder, K. Conclusions of the Thematic Groups: Report on the conclusions of Convention of European Higher Education Institutions, available at: <http://www.salamanca.org/>.
19. On the Track Education – Public Finance, available at: http://www.cipfa.org.uk/publicfinance/search_details.ihtml?news_id=6835.
20. Stokes, Peter. «A Global Education Market? Global Businesses Building Local Markets», Eduventures.com, available at: <http://www.eduventures.com/>; http://www.eduventures.com/research/intl_resources.cfm.
21. The Exchange University: Corporatization of Academic Culture, available at: https://books.google.com.ua/books/about/The_Exchange_University.html?id=GZ2FnrzXgYEC&redir_esc=y.
22. Thomsons: www.thomsonlearning.com.
23. University of Phoenix online: www.uophx.edu
24. Universität Potsdam Institut für Slavistik: http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/institut/institut_historie.html.
25. University World News: www.universityworldnews.com.
26. Warwick, Diana. The Future Business of Universities, Speech to the Association of Business Schools, available at: www.universitiesuk.ac.uk/services.
27. Western Governors University, available at <http://www.wgu.edu/>.
28. Wissensgesellschaft, available at: www.wissensgesellschaft.org.
29. World Education Market. Vancouver Exhibition Centre, Vancouver, British Columbia, Canada, available at <http://www.wemex.com>.

Додаток 2.
Провідні медіаосвітні сайти асоціацій та організацій з інтернаціоналізації освіти

Addresses of Internet Sites of Associations & Organizations for internationalization Education

International

Childnet International:

<http://www.childnet-int.org>

Council of Europe / Conseil de l'Europe. Media Division / Division Media. Internet Literacy.

<http://www.humanrights.coe.int/media>

European Association for Audiovisual Media Education:

<http://www.datanet.be/aeema/>

<http://datanet.be/aeema>

<http://ibase330.eunet.be/aeema/aeema/htm>

European Children's Television Center (E.C.T.C.):

<http://www.ectc.com.gr>

European Program in Media, Communication and Cultural Studies

<http://www.mediastudieseurope.net>

International Center of Films for Children and Youth (CIFEJ):

<http://www.odyssee.net/~cifej>

<http://www.cifej.com>

International Association for Media and Communication Research (IAMCR):

<http://www.humfak.auc.dk/iamr>

International Council for Educational Media/Conseil International des Medias Educatifs (ICEM-CIME):

<http://www.icem-cime.org>

International Research Forum on Children and Media (IRFCAM):

<http://www.aba.gov.au/what/research/ifrcam.htm>

Newspaper in Education (NIE):

<http://www.fiej.org/nie>

OCIC – International Catholic Organization for Cinema for Cinema and Audiovisual

<http://www.ocic.org>

SIGNIS:

World Catholic Association for Communication

L'Association catholique mondiale por la communication

<http://www.signis.net>

UNDA – International Catholic Association for Media:

<http://catholic.org/orgs/unda-int>

<http://www.unda.org>

The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen:

<http://www.nordicom.gu.se>

World Council on Media Education (WCME):
<http://www.uned.es/convoca/cm98>
<http://www.ntedu.org>

Australia

Australian Teachers of Media (ATOM):
<http://www.cinemedia.net/>

Council of Australian Media Education Organisations Inc. (CAMEO):
<http://www.ash.org/au/reachers/tefa/cameo.html>

Young Media Australia
<http://www.youngmedia.org.au>

Austria

Allianz für Medienkompetenz
<http://www.afmk.at>

MEDIENPÄDAGOGIK
<http://www.mediamanual.at>

Belgique

Conseil de l'Éducation aux Médias (CEM):
<http://educaumedia.comu.ucl.ac.be/com/cem.html>

Brazil

CAAP (Media Education):
http://www.geocities.com/media_education_caap

Canada

Association for Media Literacy:
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/>

Barry Duncan: Barry's Bulletin from the Awareness Net work:
<http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/>

Canadian Association for Media Education (CAME):
<http://www.mediastudies.com>

Canadian Association of Media Education Organizations (CAMEO):
<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/CAMEO/index.html>

Center for Youth and Media Studies (CYMS):
<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination/>

Christopher Worsnop:
<http://www.screen.com/net/eng/speakers/cw/worsnop.htm>

Group de Recherche sur les Jenes et les Medias (GRJM):

<http://www.fas.umontreal.ca/com/imagination>

Jesuit Communication Project (JCP):

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/JCP/index.html>

Media Awareness Network:

<http://www.media-awareness.ca>

<http://www.reseau-media.ca>

Positive Entertainment Alternative for Children Everywhere (P.E.A.C.E):

<http://www.club-optimiste.qc.ca/trop/trop.html>

China

Research Center for Media and Children

buwei@public3.bta.net.cn

Chili

Media Education

<http://educacion.upa.cl/MPV.htm>

Italy

Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione:

<http://www.medmediaeducation.it>

France

Center de Liaison de L'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI):

<http://www.clemi.org>

Group de Recherche sur la Relation Enfants/Medias (GRREM):

<http://slhs.univ-fcomte.fr/Serveur-UFR/Recherches/CRESLEF/pagegrrem.html>

Germany

GMK (Media Education):

<http://www.gmk.medienpaed.de>

IFAK:

<http://www.hbi-stuttgart.de/ifak>

JFF (Media Education):

<http://www.jff.de>

Kassel University/ Media Education

<http://www.medienpaed-kassel.de>

<http://www.kinderfernsehforschung.de>

Media Work:

<http://195.37.181.70/nubb/english.htm>

MPFS:

<http://www.mpfs.de>

PROMT:

<http://195.37.181.70/nubb/english.htm>

Hungary

Hungarian Moving Image and Media Education Association:

<http://c3.hu/~mediaokt/angol.htm>

India

Resource Center for Media Education and Research

kevalkumar@hotmail.com

Unit for Media and Communications, Tata Institute of Social Sciences, Deonar, Bombay

<http://members.tripod.com/~kpjayasankar/Home.htm>

New Zealand

National Association of Media Education (NAME)

<http://www.pakuranga.school.nz/NAME>

Norway

National Association for Media Education (LMU):

<http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/kunst/falleskunst/lag/medie/medie01.html>

Russia

Russian Association for Education:

<http://www.mediaeducation.boom.ru>

<http://www.tmei.ttn.ru/media/MediaEducation.htm>

<http://www.mediaeducation.org.ru>

<http://www.mediaeducation.ru/publ/fedorov.shtml>

YNPRESS Agency (Agency of Young People, Children & Press):

<http://www.glasnet.ru/~ynpress/eng/index.html>

Education Laboratory of Russian Academy of Education:

<http://www.mediaeducation.ru>

Research Group «School Media Library» («Школьная медиатека»)

<http://www.ioso.ru/scmedia>

«Media Library' of School Sector (Медиатека «Школьного сектора»)

<http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>

Spain

Grupo Comunicar

<http://www.grupo-comunicar.com>

<http://www.comunicar.es.org>

Sweden

Media Education
<http://www.mediapedagogik.nu>

Switzerland

TECFA (Educational Technology Unit)
http://tecfa.unige.ch/perso/resin/newsletter/TecfaNewsletter_oct.pdf

United Kingdom

British F. Institute:
<http://www.bfi.org.uk>

British Film Institute & British Media Educators:
<http://www.mediaed.org.uk>

Center for the Study of Children, Youth and Media
(Institute of Education, University of London):
<http://www.ccsoline.org.uk/mediacentre/home.html>

Education Centre:
<http://www.soton.ac.uk/~mec/>

Education Wales:
<http://www.mairtom.demon.co.uk/mediaed>

Media Education:
www.ruralmedia.co.uk

PressWise Trust
<http://www.presswise.org.uk>

USA

Alliance for a Media Literate America
<http://www.AMLAinfo.org>

Catholic Communications Campaign:
<http://www.nccbuscc.org>

Center for Media Education (CME):
<http://epn.org/cme>
<http://www.cme.org>

Center for Media Literacy:
<http://www.medialit.org>

Citizens for Media Literacy:
<http://www.main.nc.us/cml>

Kidsnet:
<http://kidsnet.org>

Literacy Online Project:

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/HomePage>

www.medialiteracy.net

<http://med.sc.edu:81/medialit>

<http://www.tea.state.tx.us/teks/>

Media Studies:

<http://www.mediastudies.com>

National Telemedia Council:

<http://danenet.wicip.org/ntc>

New Mexico Literacy Project:

<http://www.nmmlp.org>

Partnership for Media Education:

<http://www.ci.appstate.edu/programs/edmedia/medialit>

<http://sirius.com/~medialit/warwick.htm>

Media Education Foundation:

<http://www.igc.org/mef/enter.html>

Розділ 3. Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі (Л. Горбунова)

Транскультурна освіта як відповідь на виклики глобалізації: імперативи і можливості трансформації

Актуальність і постановка проблеми

У даному розділі в контексті глобалізаційних викликів та політики інтернаціоналізації розглядаються вимоги щодо трансформації ролі і змісту освіти, зокрема напрями трансформації її контенту у транснаціональному освітньому просторі відповідно до перспективи становлення глобального громадянського суспільства. Процеси інтеграції української освіти в міжнародний освітній простір постають як імперативи інтеркультурного та транскультурного навчання. Політика імплементації транскультурних освітніх програм і проектів у вищу освіту потребує прояснення трансформативного характеру такого навчання, а отже вирішення загальної проблеми трансформативної освіти для дорослих як у теоретичній, так і практичній площині: якими є можливості розвитку нашого транскультурного потенціалу на шляху до глобального громадянства, які завдання постають перед нами на цьому шляху щодо формування нового способу мислення, світоглядних принципів та морально-етичних міркувань, якою є природа трансформації індивіда в процесі такого навчання як цілісного суб'єкта, які можливості формують і яку роль виконують раціональні та екстра-раціональні складові когнітивних процесів, якими мають бути відповідні педагогічні практики, який творчий потенціал індивідів може бути реалізований у нових смислових горизонтах.

Освітня політика розвинених країн останнього десятиліття демонструє досвід розвитку та імплементації трансверсальних (трансферабельних, транскультурних, трансдисциплінарних) компетенцій як ключових для XXI століття, досвід сприяння безперервному навчанню та навчанню впродовж життя, практику застосування ситуативного, проєктивного і проблемного навчання, контекстуального та конструктивістського підходів.

Як показує аналіз ключових компетенцій в транс-європейському освітньому просторі, трансферабельних компетенцій як освітньої стратегії США, трансверсальних компетенцій як стратегій, запропонованих UNESCO, результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, в освітніх стратегіях і практиках різних країн відбувається глобальний комунікативний поворот, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних трансверсальних компетенцій. Необхідно акцентувати на тому, що за змістом дані компетенції вимагають відходу від традиційних методів навчання; їх імплементація в освітню систему може бути успішною лише на засадах трансформативного навчання.

Яскравим проявом трансверсальних тенденцій розвитку освіти в процесі інтернаціоналізації є формування саме транскультурної компетентності. Це завдання викликано головною проблемою, яка постає перед освітою в умовах складних і суперечливих процесів інтеграції та інформаційної революції, що примножують відмінності – як навчити жити в мультикультурному світі, як віднайти свій шлях до глобального громадянства через використання можливостей, усвідомлення ризиків та уникнення небезпек.

Теоретико-методологічні основи дослідження

У процесі дослідження, аналізуючи внутрішні і міжнародні умови визначення культурно-гуманітарних стратегій освіти, ми спираємося на теорії суспільного розвитку, що довели свою релевантність в соціальних практиках та в сучасному науковому дискурсі. На засадах контекстуального підходу можна виокремити найбільш значимі фактори, які формують цілий ряд викликів для індивіда і суспільства в освітній сфері. По-перше, ми живемо в **кризовому** світі, в якому на світовому рівні внаслідок інформаційно-комунікаційної революції формуються так звані **«суспільства знань»** (UNESCO World Report, 2005), по-друге, окремі національні суспільства трансформуються в напрямі до **глобальної цілісності** за конкуруючими сценаріями (Р.Робертсон), найсприятливішим з яких є формування **глобального громадянського суспільства** (UNESCO), для якого, по-третє, характерний новий спосіб цивілізаційного розвитку – **інформаціоналізм** (М. Кастельс). По-четверте, такий перехід характеризується як **«плинна сучасність»** (З. Бауман), коли в суспільних процесах починає домінувати логіка розвитку мереж, за якої втрачається стабільність ієрархічних структур порядку, зміни пришвидчуються і набувають перманентного і непередбачуваного характеру, а життя людей в таких

умовах постає як тотальна невизначеність. По-п'яте, таке суспільство постає перед нами як **«суспільство ризиків»** (У. Бек) і небезпек, яке, по-шосте, для забезпечення свого розвитку потребує високого рівня осмислення і швидкого прийняття моральних рішень в умовах конфліктів і стрімких змін, тобто постає як **«рефлексивне суспільство»** (Е. Гідденс).

За таких умов, коли наш недосконалий світ невблаганно розвивається в напрямку сценаріїв невизначеного майбутнього, ми маємо прояснити суспільну ситуацію в світі як контекст, що формує не тільки виклики, але й дає нам напрям та певну свободу, щоб *виробити новий образ мислення і дії* для розгортання прийнятних сценаріїв майбутнього, створення в рамках окремих національних держав і глобального суспільства умов для досягнення миру, соціальної рівності і справедливості, стабільності економічного розвитку та поліпшення навколишнього середовища.

На сьогодні в соціальних і освітніх дослідженнях домінують переважно загальні уявлення щодо особливостей «суспільства знань»¹, але які тим не менш дають нам певне розуміння щодо останніх та сприяють проясненню низки стратегічних завдань, що постають перед освітою.

Головним завданням, що стоїть перед суспільством знання, як зазначає Хесус Гранадос², є **генерування колективного розуму**: інтелект суспільства як цілого є більш важливим, ніж просто суспільство, що складається з безлічі індивідуальних інтелектів. Відповіддю філософського розуму на ці виклики і завдання являються, зокрема, проекти «складного мислення» Едгара Морена³, «планетарного мислення» Ервіна Ласло⁴, «номадичного мислення» Жюльєн Дельоза та Фелікса Гваттарі⁵, «комунікативної раціональності» Юргена Габермаса⁶, «трансверсального розуму» Вольфганга Вельша⁷, «трансверсальної раціональності» Кельвіна Шрага⁸, які були предметом нашого аналізу в цілому ряді публікацій в журналі «Філософія освіти. Philosophy of Education» протягом останніх років⁹.

Відповідно до зазначених проектів, за якими ми вибудовуємо нашу методологію дослідження, сучасна плюральна дійсність потребує здійснення переходів між різними культурами знань та епістемологій, парадигмами та дисциплінами, налагодження зв'язків і комунікацій між різними ціннісно-смысловими структурами та констеляціями раціональностей. Будь-яка абсолютизація і монолізм є неприйнятними. При цьому постає завдання не лише сприймати відмінності і ставитись до них толерантно, але й шанувати їх власну цінність, що

¹ Innerarity D. Uncertainty and creativity. Educating for the knowledge society. June 2010. – URL: <http://www.debats.cat/en/debates/uncertainty-and-creativity-educating-knowledge-society>

² Granados, J. *The Challenges of Higher Education in the 21st Century*, GUNi Newsletter 5/11 (URL: <http://www.guni-mies.net/news/detail.php?id=1725>)

³ Морен Э. Метод. Природа Природы. – М.: Прогресс – Традиция, 2005. – 464 с.; Morin E. *La Besoin d'une pensée complexe // Représentation et Complexité*. Paris: Educam/Unesco/ISSC, 1997.

⁴ Ласло Е. Інформація і узгодженість в природі та «ракова пухлина» неузгодженості людського світу // Філософія освіти. 2012. №1-2 (11). – С. 131-137.

⁵ Gilles Deleuze and Felix Guattari. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press, 1987. – P. IX – XV; Горбунова Л. (2011) Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття III. Епістемологічна позиція / Філософія освіти. 2011, № 1-2 (10). – С. 17-34.

⁶ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984. – 457 p.; Habermas, J. *The Theory of Communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987. – 465 p.

⁷ Вельш В. Наш постмодерний модерн. Пер. з нім. А.Л. Богачова, М.Д. Култаєвої, Л.А. Ситніченко. – К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.; Welsch W. *Philosophy: specific origin and universal aspirations (traditional, modern, future)*. Twentieth World Congress of Philosophy. – Boston, 10-16 August 10th, 1998. – Roundtable «Internationalism in Philosophy», August 10th. – URL: <http://www2.uni-jena.de/welsch>

⁸ Schrag, C.O. *Rationality between modernity and postmodernity // S.K. White (ed). Life-World and Politics: between modernity and postmodernity: Essays in Honor of Fred R. Dallmayr*. – Notre Dame, Indiana, 1989. – P. 81–106; Schrag, C.O. *The Self after Postmodernity*. – New Haven, 1997.

⁹ Горбунова Л. Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Філософія освіти. 2007, № 1 (6). – С. 40-55; Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття I. Онтологічні засади номадичного мислення / Філософія освіти. 2008, № 1-2 (7). – С. 45-60; Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття II. Концепти та метафори / Філософія освіти. 2010, № 1-2 (9). – С. 103-114; Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття III. Епістемологічна позиція / Філософія освіти. 2011, № 1-2 (10). – С. 17-34; Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В Вельша / Філософія освіти. 2012, № 1-2 (11). – С. 92-110; Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю.Габермаса / Філософія освіти. Philosophy of Education. 2013, № 1 (12). – С. 88-118.

означає їх підтримку і захист. Тобто методологічно нам необхідно зосереджувати увагу на двох головних взаємопов'язаних моментах, характерних для релевантних мислення і дії в контексті розмаїття: на осмисленні і цінуванні відмінностей і на здатності їх поєднувати, не нівелюючи. Це можливо реалізувати у *трансверсальному мисленні* (К. Шраг, В. Вельш) та *комунікативній дії* (Ю. Габермас), що знаходять своє втілення у відповідній компетентності як сукупності нахилів, здатностей, умінь і навичок діяти у складному контексті перманентних змін і диференціацій. Саме трансверсальні компетенції, сформовані відповідно до комунікативної парадигми, можуть забезпечити те, що потрібно для нашої after-постмодерної форми життя: подолання замкнених меж різних культур, дисциплін, парадигм та дискурсів, здійснення переходів між ними, одночасне урахування різноспрямованих зусиль з метою сприяння становленню «третього» простору – транскультурності, трансдисциплінарності, трансдискурсивності – тобто трансверсальності як нової історичної форми універсальності в межах глобального суспільства, яка розгортається в цілісному комплексі дій, знань, навичок, цінностей, тобто компетентностей глобальної культури.

З метою прояснення змісту останньої як контекстуально значущого, для визначення релевантного понятійно-концептуального інструментарію нашого дослідження нами проводиться компаративний аналіз різних концептів культури, розглядається динаміка осмислення стратегій культури в концептах інтеркультурності, мультикультурності і транскультурності, робиться висновок про дескриптивну і нормативну релевантність концепту транскультурності для формування нової освітньої стратегії і практики, визначаються основні напрями і форми транскультурної компетентності та засадничі принципи і моделі її формування. Дослідження підсумовується висновком про необхідність транскультурної трансформації як стратегії української освіти відповідно до орієнтацій на цінності миру, соціальної справедливості і стійкого розвитку.

Глобальні процеси трансформації культур формують потребу у трансформативному навчанні дорослих індивідів, яка артикулюється і обґрунтовується в Теорії трансформативного навчання дорослих (Дж. Мезіроу). Відповідальний підхід до здійснення процесу трансформативного навчання передбачає усвідомлення його складності і ризикованості, а тому вимагає серйозного аналізу існуючого понятійно-теоретичного інструментарію, за допомогою якого можливо досліджувати та моделювати процеси трансформації і самотрансформації в освіті. Це завдання виконується на засадах історико-теоретичної реконструкції концепту лімінальності та допоміжних концептів даного термінологічного ряду, за допомогою яких відбувалося осмислення досвіду трансформації як «досвіду переходу» у соціальній антропології (А. ван Геннеп, В. Тьорнер) з подальшим поширенням його на всю сферу соціального знання. Акцентується на необхідності дослідження і усвідомлення лімінальності як одного з найбільш важливих концептуальних інструментів, які є одночасно інноваційними і глибоко вкоріненими в найбільш значних історичних і антропологічних традиціях людства.

Подальша логіка і методологія дослідження стану лімінальності в процесі трансформативного навчання дорослих привела до постановки питань: якою є природа трансформації «цілісної людини» (Дж. Діркс), яку роль виконують когнітивні і комунікативні складові навчального процесу, за допомогою яких чинників можливо розвинути і реалізувати трансформативний потенціал особистості в процесі транскультурного навчання.

Відповіді на ці запитання, як підкреслюється в дослідженні, можуть бути знайдені на засадах новітніх методологічних підходів, зокрема, в контексті методологічного повороту, що відбувається в плюралістичному просторі трансдисциплінарної науки, а саме: перенесення акценту з раціонально-когнітивістського підходу на енактивізм як концепцію, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності, емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем. В цьому контексті артикулюється завдання мобілізації дослідницької уваги науковців до природи і ролі всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання та віднаходження релевантних методів, форм, моделей і практик мультимодальної освіти задля реалізації трансверсальних, зокрема транскультурних, освітніх стратегій в рамках політики інтернаціоналізації.

Визначення компетенцій в освітньому дискурсі

Сьогодні в науковій літературі, присвяченій реформуванню освітньої галузі, відбувається активна дискусія щодо визначення компетенцій, їх ролі у формуванні стратегій і конкретних завдань навчання та спрямуванні зусиль університетів на їх виконання. Так, у своїй спробі прояснити поняття «компетенція» Франц Емануель Вайнерт (Weinert)¹¹ співвідносить цей термін з грецьким поняттям «arête», що означає майстерність індивіда, перевага в сенсі бути кращим, а також з латинським терміном «virtus», свого роду моральною перевагою.

В загальному вживанні компетенція (competence) розуміється в двоякому сенсі: по-перше, як те, що люди можуть робити, а не тільки те, що вони знають (суб'єктний аспект); по-друге, як сфера повноважень, наприклад, в юридичній та адміністративній областях (об'єктний аспект). Відповідно до освітньої сфери цей концепт вживається в першому сенсі і застосовується до індивідів, соціальних груп або інститутів, а такі слова як «компетенція» і «компетентність» або їх множинна форма «компетенції» часто вживаються як взаємозамінні.

Таке вживання, на жаль, нехтує широким розмаїттям смислів терміна «компетенція», які можуть охоплюватися такими термінами як «здатність», «схильність», «можливість», «ефективність» і «навик». В результаті такого узагальнення поняття «компетенція» та його множинну форму «компетенції» (competencies) часто заміняють більш вузькою і одночасно сумативною версією «компетентність» або множинною формою «компетентності». На думку Джулії Аллан (Allan), останні означають конкретні навички і види діяльності, якими можуть володіти індивіди¹². На наш погляд, більш релевантним є розуміння і поняття компетентності як сукупної атрибутивності, що включає всі конотації компетенцій та фактичність їх диференційованої множинності. Таким чином, говорячи про множинні компетенції, ми маємо на увазі складові компетентності. Наприклад, транскультурна компетентність складається з великої множини конкретних здатностей, знань, умінь і навичок діяльності, тобто транскультурних компетенцій.

Спираючись на огляд і визначення компетенцій в Словнику компетенцій Гарвардського університету¹³, можна зазначити, що в самому загальному сенсі компетенціями називають сукупність атрибутивних характеристик індивіда, завдяки яким він може бути ефективним у виконанні ролі, функцій, завдання або обов'язків. Ці характерні «приналежності» включають в себе відповідну поведінку на роботі, мотивацію і технічні знання та навички.

Слід підкреслити, що на сьогодні саме компетенції розглядаються як один із самих важливих аспектів роботи, тому що допомагають описати, як виконана ця робота: за допомогою яких знань, навичок і здібностей. Тобто вони не описують «що» виконано з точки зору результатів, обов'язків або конкретних цілей; вони стосуються того, «як» це виконано. Тобто за допомогою компетенцій можна вимірювати ефективність праці.

Походження дискусії про компетенції можна відслідкувати до 1996 року¹⁴, коли Рада Європи визначила активне громадянство як здатність на основі критичних суджень брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким чином і брати участь в управлінні і вдосконаленні демократичних інститутів. Таким чином, компетенції уведено в риторичку офіційних документів для того, щоб охопити найважливіші соціально-економічні аспекти життя громадян Європи. Визначення «критичного судження» висловлює необхідність надання аргументованої «опозиційної» сили по відношенню до інформації, поширюваної ЗМІ рекламою. Очевидно, що ця політика спрямована на забезпечення

¹⁰ У даному підрозділі використано матеріали статті: Горбунова Л. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 2 (19). – P. 97-117. – URL: www.philosopheducation.com

¹¹ Weinert, F.E. Concept of Competence: a conceptual clarification, in D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001.

¹² Allan, J. Responsibly Competent: teaching, ethics and diversity. Policy Futures in Education, 2011, 9(1). – P. 130-137.

¹³ Harvard University Competency Dictionary. – URL: <https://ulupandanstars.files.wordpress.com/2011/08/harvard4competences.pdf>

¹⁴ Dabrowski, M. & Wisniewski, J. Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. European Journal of Education, 2011, 46(3). – P. 323-334.

громадян когнітивними інструментами, які дозволяють знанням вийти за межі інформаційної маніпуляції і пропаганди з боку ЗМІ. Проведене дослідження показало, що в європейських країнах існує широке різноманіття термінології, пов'язаної з розробленням освітніх програм, процесами реформ і міжнародним впливом. Так, головне завдання програми Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)¹⁵ полягає в розробці концептуальної структури для розвитку ключових компетенцій, необхідних кожній людині в перспективі безперервної освіти, а також їх оцінення та зіставлення на міжнародному рівні.

На основі аналізу роботи Хоскінс і Дікін Крік (Hoskins, Deakin Crick)¹⁶ можна сказати, що європейська освітня спільнота досягла загального розуміння у визначенні компетенцій як мети даного підходу. Компетенція належить до складної комбінації знань, навичок, розуміння, цінностей, установок і бажань, які ведуть до ефективної, втіленої людської діяльності в конкретній області. Досягнення на роботі, в особистих відносинах або в громадянському суспільстві засновані не просто на накопичених знаннях, що зберігаються як база даних, а на поєднанні цих знань з навичками, цінностями, установками, бажаннями і мотивацією, а також їх застосуванням до конкретних людських обставин в конкретній точці траєкторії часу. Компетенція включає в себе сенс суб'єктності, дії і цінності.

Для розуміння компетенції увага має бути звернена на рішення «реальних завдань» і на безліч способів пізнання, а також пізнання себе і своїх бажань. Це схоже на чотири принципи навчання, розроблені під редакцією Делора (Delors) для UNESCO: «вчитися жити разом, вчитися пізнавати, вчитися робити і вчитися бути»¹⁷. Важливо, що компетенції проявляються в діяльності, за визначенням втілені в наративах і сформовані цінностями. Розвиток компетенцій також базується на досвіді реального світу і враховує весь спектр можливостей навчання (інформального, неформального і формального) протягом усього життя.

Спираючись на програму DeSeCo, Річен і Салганік (Rychen і Salganick) визначають термін «компетенція» як «здатність відповідати складним вимогам в конкретному контексті за допомогою мобілізації психосоціальних передумов (включаючи когнітивні і не-когнітивні аспекти) і як внутрішні ментальні структури в сенсі здібностей, нахилів або ресурсів, втілених у взаємодії індивіда з «конкретними завданнями або вимогами реального світу»¹⁸.

На наш погляд, навички XXI століття слід розглядати як трансферабельні знання і вміння, які можуть бути застосовані в нових ситуаціях. Вони включають в себе як знання контенту в певній галузі, так і процедурне знання, тобто знання того, як, чому і коли застосувати це знання для відповіді на питання і для вирішення проблем. Саме таке поєднання знання контенту і пов'язаних з ним навичок називають «компетенціями XXI століття».

Ключові компетенції у транс-європейському освітньому просторі

Програма DeSeCo визначає чотири аналітичних аспекти ключових компетенцій:

- ✓ вони є мультифункціональними,
- ✓ вони є трансверсальними для соціальних областей,
- ✓ вони відносяться до вищого порядку ментальної складності, який передбачає активний, критично-рефлексивний і відповідальний підхід до життя;
- ✓ вони є багатовимірними, інкорпоруєчими ноу-хау, аналітичними, креативними та комунікаційними навичками¹⁹.

В рамках дослідження Європейського інституту освіти і соціальної політики (EIESP) представників країн-членів ОЕСР попросили перерахувати, які компетенції вони вважають ключовими. У звітах країн найбільш часто згадувалися чотири групи компетенцій: (I) соціальні компетенції / співпраця; (II) грамотність / розум і

¹⁵ Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). – URL: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdesesco.htm>

¹⁶ Hoskins, B. and Deakin Crick, R. Learning to learn and civic competence to sides of the same coin? European Journal of Education Research, 2010, Vol. 45, 1. – P. 121-137.

¹⁷ Delors, J. (ed.) Learning – The Treasure within. Paris: UNESCO, 1996.

¹⁸ Rychen, S. & Salganick, L. A holistic model of competence, in Rychen, S. & Salganick, L. (Eds.) Key competencies for a successful life and a wellfunctioning society. Gottingen, Hogrefe & Huber. 2003. – P. 41-62.

¹⁹ OECD—Organization for Economic and Co-operative Development (2005). Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (DeSeCo). <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.

застосування знань; (III) навчання компетенціям / безперервне навчання протягом усього життя; і (IV) комунікаційні компетенції²⁰.

Адекватні навички та компетенції важливі для участі як в робочому житті, так і в соціальному та цивільному житті. Вони є основою згуртованості суспільства, заснованого на демократії, взаєморозумінні, повазі до різноманітності і активному громадянстві. Креативність, відкритість і міжособистісні компетенції необхідні для самореалізації та щастя індивідів²¹.

Європейська система ключових компетенцій для безперервного навчання²² визначає ключові компетенції як знання, навички та установки, що застосовуються відповідно до цього контексту²³. Система визначає вісім ключових компетенцій в якості необхідних для особистої самореалізації, активного громадянства, соціальної інклюзії та зайнятості: спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетенція і основні компетенції в природничих науках і технологіях, цифрова компетенція, вміння вчитися, соціальні і громадянські компетенції, почуття ініціативи та підприємництво, культурна обізнаність та демонстрація культури. Кожна з них має коротке визначення свого обсягу, і всі вони передбачають критичне мислення, креативність, ініціативу, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення, комунікацію і конструктивне управління почуттями.

В системі компетенцій UNESCO для XXI століття Тапіо Варіс (Varis) підкреслює важливість критичного мислення, здатність вирішувати проблеми, покращувати комунікацію і взаємодію, а також громадську участь і активне громадянство, стверджуючи, що «навчання має пропонувати інструменти для знаходження причин і наслідків різних явищ і для висновків, які в своїх кращих проявах призводять до зростання числа активних громадян, що критично ставляться до ЗМІ»²⁴.

Всесвітній Банк зосередився на технологічній грамотності, управлінні інформацією, комунікації, роботі в підприємницьких командах, глобальній поінформованості, цивільній участі і вирішенні проблем²⁵.

Так само фінансований промисловістю консорціум Оцінювання і Навчання навичкам XXI століття (AT21CS) виступає на захист чотирьох категорій: способів мислення, способів роботи, інструментів для роботи і життя в реальному світі. Вагнер (Wagner)²⁶ також вважає, що той набір ключових компетенцій, якими повинен володіти індивід, включає в себе критичне мислення і здатність вирішення проблем, співробітництво в мережах і лідерство, адаптивність, ініціативу і підприємливість, оцінювання та аналіз інформації, ефективну (письмову і усну) комунікацію, допитливість і увагу.

Відомі вчені Гарднер (Gardner)²⁷ і Дженкінс (Jenkins)²⁸ закликають зосередитися на культивуванні креативності та критичному мисленні, на розвитку здатності учнів вирішувати проблеми, а також на мета-когнітивних ресурсах, які є головними темами в науці про освіту.

Взаємопов'язаність європейських країн, обумовлена технологічним прогресом в XXI столітті, дозволяє створити транс-європейський освітній простір, представлений мережею інститутів і експертів²⁹. Транснаціональні потоки людей, ідей і практик, що долають кордони, в свою чергу породжують потребу в стандартизованій моделі принципів, націлених на консенсус стосовно освітніх цілей, акредитації вчителів,

²⁰ Hoskins, B. and Deakin Crick, R. Learning to learn and civic competence to sides of the same coin? *European Journal of Education Research*, 2010, Vol. 45, 1. – P. 121-137.

²¹ New Skills for New Jobs. Action Now, EU 2010. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European Commission. – URL: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=88&eventsId=232&furtherEvents=yes&langId=en>

²² OJEU. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJEU L 394 of 30.12.2006).

²³ Pepper, D. Assessing Key Competences across the Curriculum — and Europe. *European Journal of Education*, 2011, 46(3). – P. 335-354.

²⁴ Varis T. Towards global education: The need for the 21st century literacies Professor Tapio Varis UNESCO Chair in Global e-Learning University of Tampere, Finland World Universities Forum from 14-16 January, 2011 at the Hong Kong Institute of Education. – URL: http://gu.friends-partners.org/Global_University/Global%20University%20System/List%20Distributions/2011/MTI2215_20110108/T.Varis%20HONG%20KONG%202011.pdf

²⁵ Wagner, T. *Creating innovators: the making of young people who will change the world*. NY: Scribner, 2012.

²⁶ Wagner, T. *The Global Achievement Gap*. NY: Basic Books, 2010.

²⁷ Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, 2011.

²⁸ Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Tech. rep., The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, 2006.

²⁹ Lawn, M. & Grek, S. *Europeanizing Education – governing a new policy space*. Oxford: UK, Symposium Books, 2012.

викладачів і науковців та порівнюваності результатів навчання. З цією метою концепт компетенції був вбудований в риторику офіційних документів і з початку 1990-х років вплинув на програми навчання вчителів, визначаючи стандарти і рамки по всій Європі. Визначення навчання з точки зору компетенцій підкреслює важливість розгляду **знання в дії** і підкреслює необхідність пов'язування придбання знань з вирішенням завдань.

У цьому відношенні розвиток ключових компетенцій вимагає ситуативного навчання, або навчання, пов'язаного з конкретним контекстом і конкретними завданнями набуття необхідної компетенції. Ідея ситуативного навчання з'явилася в 1980-і роки, коли вчені-суспільствознавці почали аналізувати когнітивні процеси як аспект взаємодії, а деякі вчені-когнітивісти – розглядати соціальні механізми навчання як фундаментальні для когнітивних процесів. Так, Сачман (Suchman)³⁰ стверджував, що когнітивний концепт дії, плановий процес управління з адаптацією до непередбачуваних аспектів ситуації поступається місцем розумінню, за яким план являє собою ресурс, але не визначає хід ситуативної дії. Таким чином, була створена перспектива для організації дії як емерджентної властивості взаємодії між акторами, і між акторами і середовищем дії³¹. З точки зору логіки, що лежить в основі розвитку компетенцій, А. Тіана (Tiana) і співавтори³² акцентують увагу саме на ситуативному навчанні, контекстуалізованому відповідно до структури академічних завдань, і екологічному (соціально-психологічному) кліматі, створеному в соціальній групі. Однак застосування ситуативної моделі на основі компетенцій має свої обмеження, позаяк створення єдиного європейського освітнього простору потребує стандартизованого системного підходу.

Однією з основних цілей розвитку ключових компетенцій є сприяння безперервному навчанню, здатності учнів використовувати вже набуте знання та продовжувати навчання протягом усього життя. Така здатність учнів переносити знання, навички і мета-когнітивні навички на нові ситуації і, в кінцевому рахунку, на «реальний» світ за рамками навчального закладу втілює ідею трансферу. Можна сказати, що це довгострокова мета, яка сьогодні активно розробляється педагогами і теоретиками освіти. Ключові висновки цих досліджень підкреслюють необхідність контекстуалізованого навчання та конструктивістських підходів, які поєднують експериментування учнів з експліцитним контентом навчання і динамічним оцінюванням – аспектами того, що Бренсфорд і Шварц (Bransford and Schwartz)³³ назвали Навчанням Майбутнього.

Методи навчання, які потрібні для розвитку ключових компетенцій, повинні бути орієнтовані на міждисциплінарне, міжпредметне і інтеркультурне навчання, яке має поєднуватися з індивідуальним підходом і командною роботою над проектами. За таких умов, як стверджують Гордон, Халаш, Кравчик та ін. (Gordon, Halasz, Krawczyk)³⁴, ефективна педагогіка розвитку компетенцій може стати досяжною метою, з урахуванням того, що вона орієнтована на все життя, сприяє активній участі, сприяє індивідуальним і соціальним процесам і результатам, будується на узгодженій основі, яка орієнтована на цілі конвергенції.

Система ключових компетенцій і трансверсальних навичок наголошує на необхідності комплексної, орієнтованої на співпрацю і трансдисциплінарне середовище навчання. В Європі і в усьому світі проведено безліч досліджень, достатніх для того, щоб спертися на них при розробленні програм розвитку ключових компетенцій в Україні. Потрібно відзначити, що незважаючи на перешкоди для імплементації, які швидше за все є перешкодами адміністрування, оцінювання і фінансування, багато навчальних закладів вже практикують навчання ключовим компетенціям. Основні теми навчання ключовим компетенціям для XXI століття пов'язані зі створенням значимої освіти, заснованої на реальних проблемах і участі, міждисциплінарному і інтеркультурному середовищі і експліцитному навчанні самоуправлінню (мета-когнітивним навичкам і навичкам само-регулювання). Навіть цифрова компетентність не зводиться до простої здатності споживати цифрові ЗМІ, а передбачає наявність критичного мислення і креативних

³⁰ Suchman, L. Plans and situated actions: The Problem of Human-Machine Communication. NY: Cambridge University Press, 1987.

³¹ Lave, J. & Wenger, E. Situated Learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

³² Tiana, A., Moya, J. & Luengo, F. Implementing Key Competences in Basic A Education: reflections on curriculum design and development in Spain. European Journal of Education, 2011, 46(3). – P. 307-322.

³³ Bransford, J. D. & Schwartz, D. L. Rethinking Transfer: A Simple Proposal with Multiple Implications. Review of Research in Education, 1999, 24. – P. 61-100.

³⁴ Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009.

навичок, які необхідні громадянам для того, щоб бути ефективними одержувачами і творцями цифрової сфери.

Зан, Пі, Гессе і Розен (Zahn, Pea, Hesse, Rosen)³⁵ пишуть про учнів, які розробляють веб-сайт для онлайн-музею історії, розвиваючи в той же час навички критичного мислення, креативності і співпраці. Трансдисциплінарне, засноване на дослідженні навчання може формувати ключові компетенції і сприяти вивченню контенту, і в той же час розвиває трансверсальні навички. Важливо відзначити, що цифрова компетентність стає все більш важливою для загальної грамотності, а також для соціальної та громадянської компетентності.

Невизначеність економічної перспективи та необхідність бути гнучкими в конкурентному середовищі змусили європейців звернути увагу на безперервне навчання протягом усього життя. Справжнє безперервне навчання присвячено ідеї навчання тому, **як вчитися і перевчатися**³⁶, тобто, навичкам вирішення проблем, саморегулювання, самотрансформації та креативного гнучкого мислення, необхідним для освоєння нових завдань і нового середовища. В кінцевому рахунку, вміння вчитися і самонавчатися повертається до ідеї трансферу, ключової теми досліджень в галузі освіти, яка вказує на певні моделі освіти, а саме: на конструктивістську, трансформативну і експериментальну.

Важливою стратегією освіти стало набуття **соціальних та громадянських компетенцій**, які розглядаються як створення можливості для молодих людей функціонувати в плюралістичному суспільстві, в якому важливими є співпраця і взаємодія. Іншим важливим аспектом соціальних і громадянських компетенцій є потенціал для політичного протесту, опору впливу, а також розвитку почуття суб'єктності індивідів в якості громадян демократичного суспільства.

З цими компетенціями пов'язані також **ініціатива і підприємливість**, які залежать не тільки від розвитку в учнів певних навичок, але й від їх почуття суб'єктності. Тобто, вони у великій мірі залежать від самоефективності учнів і наполегливості при вирішенні складних завдань. При цьому, як стверджує Бандура (Bandura)³⁷, важлива не тільки **індивідуальна самоефективність**, але також і **колективна самоефективність**, особливо в умовах роботи транснаціональних систем.

Найважливішими трансверсальними навичками є **критичне мислення і креативність**. Льюїс (Lewis) і співавтори³⁸ стверджують, що для того, щоб бути підготовленими як критичні споживачі і користувачі сучасних ЗМІ та технологій, молоді люди мають також розуміти, як вони виробляються і створюються, тобто як люди породжують форми суспільного знання, які, в свою чергу, забезпечують концептуальну і раціональну підтримку подальшої взаємодії та навчання.

Однак креативність і критичність в середовищі цифрових медіа залежать від високого рівня **технологічної компетентності і самоефективності** в навчанні новим медіа та оволодінні новими інструментами. Щоб бути компетентним, продуктивним і критичним в цьому столітті, ми повинні прагнути до того, щоб мати базове розуміння мов і процесів, які лежать в основі нашого сьогоденного повсякденного життя. Це передбачає розуміння комп'ютерних кодів і алгоритмічного мислення, як про це пишуть Гуд і Марголіс (Goode & Margolis)³⁹.

Розвиток **здатності вирішувати проблеми і приймати рішення** є дуже важливим завданням освіти, якого можна досягти в процесі проблемного навчання. Останнє має бути націленим на підготовку учня до зустрічі з погано структурованими проблемами, які повсюдно зустрічаються в реальному житті, але зазвичай є складними і мають кілька рішень. Основними принципами проблемного навчання є контекстуальність, співпраця і експериментаторство⁴⁰.

До комбінації ключових навичок і компетенцій 21 століття більшість авторів відносять **саморегулювання**, яке є важливим для вирішення проблем, організації уваги і управління емоціями⁴¹. Воно

³⁵ Zahn, C., Pea, R., Hesse, F. W., & Rosen, J. Comparing simple and advanced video tools as supports for complex collaborative design processes. *Journal of the Learning Sciences*, 2010, 19. – P. 403-440.

³⁶ Див.: Горбунова Л. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Філософія освіти. *Philosophy of Education*. 2013, № 2 (13). – С. 66-114.

³⁷ Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52(1–26) – P. 17-18.

³⁸ Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. Beyond participation to co-creation of meaning: mobile social media in generative learning communities. *Social Science Information*, 2010, 49(3), 1–19. – P. 7.

³⁹ Goode, J. & Margolis, J. Exploring Computer Science: A Case Study of School Reform. *ACM Transactions on Computing Education*, 2011, 11(2), 12:1–12:16.

⁴⁰ Boud, D. & Feletti, G. *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page, 1991.

⁴¹ Malmivuori, M.-L. Affect and self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 2006, 63(2), 149–164. – P. 158-160.

лежить в основі інших ключових компетенцій, зокрема, вміння вчитися. Мета зміцнення почуття ініціативи та підприємливості в дійсності є метою забезпечення учнів навичками саморегулювання для того, щоб стати незалежними, креативними і критичними співучасниками суспільних процесів⁴². Наразі в освітньому дискурсивному просторі немає ніяких заперечень щодо необхідності саморегулювання як ключової стратегії в складному, індивідуалізованому навчальному середовищі.

Дуже популярним і ефективним методом навчання ключовим компетенціям є **проективна освіта**⁴³. Цей метод настійно рекомендується, наприклад, міністерством освіти Австрії. Проведено багато досліджень, присвячених ефективності проективного навчання, наприклад, дослідження Бюлера (Boaler)⁴⁴. Яскравий приклад проективного навчання подає Академія прикладного навчання Форт-Уорт (Техас, США)⁴⁵.

Трансфер навчання, як вже було сказано, передбачає застосування знань, навичок і мета-когнітивних можливостей до ситуацій реального життя і тому не є простим процесом. Проте, передова практика вказує на те, що міждисциплінарні задачі, які здійснюються в інтердисциплінарних і трансдисциплінарних рамках, можуть бути механізмом розвитку **трансферабельних, або трансверсальних компетенцій**. Впевнено можна сказати, що освітні реформи в країнах Європи зорієнтовані саме на трансдисциплінарні і транскультурні компетенції як основу (ядро) більш узагальнених трансверсальних компетенцій.

Так, на основі дослідження досвіду навчання трансверсальним компетенціям в Греції була здійснена класифікація компетенцій відповідно до цілей навчання⁴⁶. Для всіх предметів були визначені три типи цілей: (1) **когнітивні** (розвиток когнітивних здібностей, необхідних для обробки інформації; вміння збирати і класифікувати інформацію, формулювати припущення, аналіз і обробка інформації та вміння робити висновки); (2) **афективні** (емоційний розвиток учнів: емпатія, чутливість, співпереживання, зміцнення їх мотивації та інтересу до наукового знання; розвиток системи цінностей, поглядів і поведінки, значущих для комунікації індивіда з іншими і необхідних для суспільства: комунікабельність, толерантність, відкритість); (3) **психо-кінетичні** (розвиток практичних навичок: проведення експериментів, користування інформаційними технологіями, адаптивність, легке та ефективне переключення на виконання нових видів діяльності – трансферабельність). Дана класифікація в загальних рисах відображає тенденцію до прояснення змісту і значення розвитку трансверсальних компетенцій в транс-європейському освітньому просторі.

Трансферабельні компетенції як освітня стратегія США

Дослідження, які проводилися науковцями закладів вищої освіти США та провідних науково-дослідних центрів на чолі з Національною Академією Наук США⁴⁷, показали, що освітньою стратегією цієї країни у XXI столітті являється розвиток **трансферабельних компетенцій**. Під керівництвом Національної науково-дослідної ради (NRC) було визначено набір ключових навичок і компетенцій, які мають формувати освітню стратегію в США. Ці навички виявилися пов'язаними з такими поняттями як «поглиблене навчання», «навички XXI століття», «навчання, орієнтоване на учня», «навчання наступного покоління», «нові базові навички» і «мислення вищого порядку» («higher order thinking»).

⁴² Duckworth, A. L., & Kern, M. L. A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 2011, 45. – P. 259-268.

⁴³ Ravitz, J., Hixson, N., English, M., & Mergendoller, J. Using project based learning to teach 21st century skills: Findings from a statewide initiative. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. Vancouver, BC. April 16, 2012.

⁴⁴ Boaler, J. Learning from teaching: Exploring the relationship between reform curriculum and equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 2002, 33(4). – P. 239–258.

⁴⁵ Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009.

⁴⁶ Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., Wiśniewski, J. (Project Coordinator). Key competences in Europe: opening doors for lifelong learner across the school curriculum and teacher education. Center for Social and Economic Research. CASE Network Reports No. 87., Warsaw, 2009. – P. 114.

⁴⁷ Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century (2012), Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, THE NATIONAL ACADEMIES PRESS, 242 pages. Printed in the United States of America. www.nap.edu/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills

Як спосіб систематизації різноманітних термінів для навичок XXI століття і відправного пункту для подальших досліджень щодо їхнього змісту і цінності, рада визначила три широкі області компетенцій – когнітивну, інтра-персональну і інтер-персональну. Дослідники прикріпили різні навички XXI століття до кластерів компетенцій в кожній області. Розуміючи, що існують області перетину між ними і між окремими навичками XXI століття і більш широкими кластерами компетенцій, рада розробила наступну первинну схему класифікації:

✓ **Когнітивна** область включає в себе три кластери компетенцій: пізнавальні процеси і стратегії, знання і креативність. Ці кластери включають в себе такі компетенції як критичне мислення, інформаційна грамотність, аргументація і інновація.

✓ **Інтра-персональна** область включає в себе три кластери компетенцій: інтелектуальна відкритість, трудова етика і сумлінність, позитивна основа самооцінки. Ці кластери включають в себе такі компетенції як гнучкість, ініціативність, визнання цінності розмаїття, метапізнання (здатність до саморефлексії щодо власного навчання та вміння вносити відповідні корективи).

✓ **Інтер-персональна** область включає в себе два кластери компетенцій: командна робота і співпраця, лідерство. Ці кластери включають в себе такі компетенції як комунікабельність, співпраця, відповідальність, вирішення конфліктів.

На окрему увагу заслуговує визначення NRC **«поглибленого навчання»** («deeper learning») як процесу, за допомогою якого індивід стає здатним засвоїти те, що було вивчено в одній предметній області, і застосувати це до нової предметної області чи ситуації (тобто здійснити трансфер). За допомогою поглибленого навчання людина стає **експертом в певній галузі знань і діяльності**. Продуктом поглибленого навчання є трансферабельні знання, включно із знанням в певній галузі і знанням про те, як, чому і коли застосовувати останні для вирішення проблем. Таке розуміння трансферабельних знань пов'язано із тенденціями і стратегіями інтердисциплінарного і трансдисциплінарного розвитку науки і освіти.

Цілі, включені в нові стандарти і в наукові рамки NRC, відображають бажання кожної дисципліни сприяти поглибленому навчанню і розвивати трансферабельні знання і навички в рамках цієї дисципліни. Тобто на сьогоднішній день дисциплінарні цілі виходять за рамки їх традиційного фокуса, спрямованого на базовий академічний контент. Кластер когнітивних компетенцій, включаючи критичне мислення, рішення неординарних проблем, створення і оцінювання доказової аргументації, рішуче підтримується в усіх дисциплінах. Але навчання трансферу в кожній дисципліні має на меті, насамперед, збільшення трансферу в рамках саме цієї дисципліни. До сьогоднішнього дня дослідження дають мало вказівок щодо того, як допомогти учням узагальнити трансферабельні компетенції різних дисциплін, тобто вийти на рівень вимог трансдисциплінарної освіти. Саме тому рада ставить завдання підтримати програми досліджень, спрямованих на виявлення можливостей навчання для здійснення трансферу між дисциплінами.

NRC вважає поєднання трансферабельних знань і навичок «компетенціями XXI століття». Ці компетенції структуровані навколо фундаментальних принципів змісту тієї чи іншої області, а не навколо розрізаних, поверхневих фактів або процедур. Це шлях, на якому індивід і спільнота структурують і організовують переплетені знання і навички, які підтримують трансфер. Інші дослідження також висвітлили те, як внутрішньо-особистісні і міжособистісні компетенції допомогли поглибленому вивченню шкільних і університетських предметів. Наприклад, процес поглибленого навчання експертного рівня підтримується за допомогою внутрішньо-особистісної компетенції свідомості. Мета-пізнання – здатність до рефлексії щодо власного навчання та внесення відповідних коректив – також підсилює поглиблене навчання. Науковці дійшли висновку: процес поглибленого навчання є дуже важливим для розвитку трансферабельних компетенцій XXI століття, а їх застосування в свою чергу підтримує процес поглибленого навчання в рекурсивному циклі, що взаємно їх підсилює.

Трансверсальні компетенції: стратегія UNESCO

На основі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, можна зробити висновок про те, що відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних – транскультурних і трансверсальних компетенцій. Підтвердженням цього є доповідь UNESCO «Transversal Competencies in Education Policy and Practice», підготовлена директором відділення в Бангкоку Гван-Джо Кімом на основі дослідження, проведеного в 2013-

2014 роках Мережею Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net), створеної UNESCO (Бангкок) в 2009 році⁴⁸.

Як відомо, Азійсько-тихоокеанський регіон знаходився на чолі глобального соціального та економічного розвитку протягом декількох останніх десятиліть. Темпи охоплення повною середньою і вищою освітою також значно зросли. Проте, не дивлячись на такі величезні досягнення, якість освіти залишається серйозною проблемою. Зростає занепокоєння тим, що система освіти занадто сильно сфокусована на накопиченні академічних знань та «когнітивних» здібностей за рахунок більш невлесних і важких для вимірювання «не-академічних» навичок та компетенцій. Наслідки недостатньої уваги, що приділяється таким навичкам і компетенціям в освіті, можна спостерігати в ряді областей. Вони включають в себе, наприклад, недостатню повагу до різноманітності (включаючи соціально-економічну, етнічну та гендерну особливості), нехтування екологічними проблемами, відсутність інновацій та соціальної підприємливості серед учнів, некритичне ставлення до існуючих програм і парадигм пізнання і діяльності. Не важко знайти ці ж самі наслідки і в українському суспільстві.

Щоб вирішити ці проблеми декілька країн Азійсько-тихоокеанського регіону ввели політику змін, спрямованих на підвищене культивування в учнях «не-академічних» навичок та компетенцій. В 2013 році члени Мережі Інститутів освітніх досліджень Азійсько-тихоокеанського регіону (ERI-Net) прийняли рішення зробити це темою свого дослідження, яке було проведено в десяти країнах Азійсько-тихоокеанського регіону, а саме: Австралії, Китаї, Гонконзі, Індії, Республіці Корея, Японії, Малайзії, Монголії, Філіппінах, Таїланді. Дослідження показало, що в суспільствах зазначених країн поступово сформувалося переконання в тому, що традиційні підходи до навчання, а саме такі «академічні» предмети як математика, дисциплінарні науки і мова, не достатньо сприяють здатності відповідати на нові глобальні виклики. Навпаки, «не-академічні» навички та компетенції все частіше розглядаються як невід'ємна частина допомоги учням у їх успішній адаптації в мінливому світі. Такі навички та компетенції охоплюють ряд нетрадиційних ідей, що включають в себе критичне і інноваційне мислення, креативність, адаптивність, повагу до іншого, глобальну обізнаність і комунікацію.

У рамках послідовних етапів ERI-Net досліджувала визначення і застосування «не-академічних», або «не-когнітивних навичок» («non-cognitive skills») різних країн регіону у своїй політиці, практиці та системі навчальних програм, ідентифікувала виникаючі тенденції і проблеми, визначала політичні рекомендації для просування і зміцнення всебічного і цілісного навчання. На щорічних зборах ERI-Net в жовтні 2013 за рекомендацією експертів UNESCO був обговорений і прийнятий єдиний узагальнюючий термін – **«трансверсальні компетенції»**⁴⁹.

«Трансверсальні компетенції», які відносять до «ключових компетенцій XXI століття», артикулюються відповідно до широкої основи навичок, що націлені на зустріч з такими викликами як новітні технологічні досягнення, трансдисциплінарний характер наукового знання і інтеркультурна комунікація. Транскультурна освітня стратегія в своїй багато-аспектності є одним із найактуальніших конкретно-змістовних втілень глобальних трансверсальних інтенцій освіти.

В якості основи для дослідження трансверсальних компетенцій в освіті ERI-Net розробила попередні рамки для визначення, які включають в себе чотири широкі області навичок, компетенцій, цінностей та атрибутів. Ними є:

✓ **критичне і інноваційне мислення**, ключовими характеристиками якого є креативність, підприємництво, винахідливість, навички застосування знань, рефлексивне мислення, обґрунтоване прийняття рішень ;

✓ **навички інтер-персонального спілкування**, які включають презентаційні та комунікаційні навички, лідерство, організаційні навички, роботу в команді, співпрацю, ініціативу, комунікабельність, колегіальність;

✓ **інтра- персональні навички**, а саме: самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація, співпереживання (емпатія), чесність, цілеспрямованість;

⁴⁸ Gwang-Jo Kim. Regional Study on TRANSVERSAL COMPETENCIES IN EDUCATION POLICY AND PRACTICE (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net). Published in 2015 by UNESCO. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>

⁴⁹ Більше інформації про щорічні збори 2013 можна знайти тут: URL: <http://www.unescobkk.org/en/education/epr/epr-partnerships/eri-net/eri-netseminar-2013-oct/>

✓ **глобальне громадянство** (космополітизм), що проявляється в таких ключових характеристиках, як поінформованість, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, інтеркультурне розуміння, здатність залагоджувати конфлікти, громадянська / політична участь, повага до навколишнього середовища.

Проведені дослідження показують, що всі досліджувані країни рухаються в напрямку до все більшого акцентування на трансверсальних компетенціях як порядку денному для своєї освіти. Особливо помітними були реформи в освітніх системах, в яких трансверсальні компетенції відігравали провідну роль (наприклад, Філіппіни, Гонконг і Малайзія). Незважаючи на відмінності і різноманітність освітніх політик в країнах Азійсько-тихоокеанському регіону, результати дослідження дають чіткі докази існування загальної тенденції до інтеграції трансверсальних компетенцій в політику і навчальні програми освітніх систем, а викладання трансверсальних компетенцій перемістилося за рамки теорії і стало важливим елементом освітньої політики. Це свідчення має стимулювати українську освітню систему до того, щоб почати зміни у власній політиці та навчальних програмах.

Посилення акценту на трансверсальних компетенціях, як вже зазначалося, обумовлено рядом економічних, соціальних і гуманітарних стимулів. Вони включають в себе потребу в прискоренні розвитку і збереженні конкурентоспроможності у все більш інтегрованому і взаємопов'язаному світі, а також потребою в забезпеченні більшої толерантності, поваги та розуміння щодо гендерної рівності, культурного розмаїття та екології для забезпечення стійкого соціального та екологічного розвитку.

Різні стимули і підстави для введення та інтеграції трансверсальних компетенцій у відповідні системи освіти можуть бути зведені в три дискурси (економічний, соціальний і гуманітарний), що відповідають трьом широким перспективам: глобальній, регіональній та персональній перспективі, як це показано в Таблиці 1.

Таблиця 1.
Обґрунтування інтеграції трансверсальних компетенцій в освіту⁵⁰

	<i>Економічний дискурс</i>	<i>Соціальний дискурс</i>	<i>Гуманітарний дискурс</i>
<i>Глобальна перспектива</i>	Конкурентоспроможність	Розуміння і мир	Глобальне громадянство
<i>Національна перспектива</i>	Зростання ВВП	Індекс людського розвитку	Патріотизм
<i>Персональна перспектива</i>	Працевлаштування	Спільнота / гармонія	Моральне виховання

На перший погляд економічний дискурс виглядає як самий сильний драйвер цього руху. В той же час, багато країн акцентують увагу також на соціальному і гуманітарному дискурсах, в яких освіта розглядається як механізм для зміцнення низки соціальних, етичних і моральних атрибутів серед учнів, таких як національна ідентичність, повага до різноманітності, толерантність і емпатія.

Аналіз доповіді UNESCO допомагає зрозуміти, що всі країни розглядають інтеграцію трансверсальних компетенцій як імператив для цілісного розвитку своєї молоді, а отже своїх суспільств. Усі апелюють до змін у глобальному і соціальному контекстах, як важливих факторів просування трансверсальних компетенцій. Останні розглядаються як невід'ємна частина зміцнення позицій і міжособистісних якостей, необхідних для того, щоб впоратися з невизначеністю та змінами. На сьогодні жодна з досліджуваних освітніх систем не розглядає набуття знань і «когнітивних» навичок як єдину мету освіти.

В цілому, звіти UNESCO ілюструють важливий глобальний рух, який закликає до необхідності для освіти рухатися за межі набутого знання та навичок грамотності, які були переважаючою метою освіти в економічному дискурсі формальної освіти, починаючи з 1960-х років. Цей рух відповідає духу епохи, в рамках якого ми відходимо від суто виробничої моделі економіки. Саме тому українській освітній політиці для визначення змісту і основних напрямів реформування вкрай необхідно усвідомити і проаналізувати глобальний транснаціональний контекст освітніх реформ, його основні виклики та вимоги щодо ключових (трансверсальних, транскультурних, трансферабельних) компетенцій, та сприяти їх включенню в освітню теорію і практику.

⁵⁰ Source: Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net). Published in 2015 by UNESCO. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>

При цьому слід акцентувати на тому, що за змістом дані компетенції вимагають відходу від традиційних методів навчання. Імплементация та інтеграція трансверсальних компетенцій в освітню систему може бути успішною лише на засадах навчання, яке має в цілому трансформативний характер. Це в свою чергу вимагає зосередження уваги дослідників на міжнародному досвіді такого навчання, селективного творчого підходу до різних моделей інтеграції в освіту трансверсальних компетенцій за допомогою трансформативного навчання, з урахуванням як можливостей, що відкриваються у сфері освітньо-педагогічних інновацій, так ризиків і проблем такого реформування. Яскравим проявом трансверсальних інтенцій сучасних освітніх систем в процесі інтернаціоналізації є формування транскультурної компетентності, спрямованої на космополітичну перспективу в рамках становлення глобального громадянського суспільства.

Транскультурна компетентність в космополітичній перспективі⁵¹

Концепти культури, їх еволюція і порівняння

В основі формування освітніх політик сучасних суспільств свідомо чи несвідомо лежать різні уявлення і визначення культури, що суттєво позначається на особливостях процесів реформування. Освіта, що базується на застарілих уявленнях про закриту етно-національну культуру і самоідентифікацію особистості та спрямовується на відтворення історично-усталених ціннісно-сміслових комплексів світовідношення, стає все більш відірваною від реального життя. Виникає потреба в альтернативній освітній стратегії, яка була б спрямована на перетворення її на засіб соціальних і особистісних трансформацій з метою побудови спільного справедливого і вільного світу глобального суспільства. Це створює потужний соціокультурний виклик, спонукає до пошуку шляхів взаєморозуміння на основі нового бачення культури. Як навчитися жити разом представникам різних культур в умовах зростаючої глобалізації та інтеграції? Як вибудовувати відносини в мультикультурному суспільстві в межах держави? Який концепт культури взяти за основу задля трансформації змісту і смислів освіти в транзитних суспільствах, до яких належить і Україна?

Слід підкреслити, що концепти культури є не тільки дескриптивними, але й оперативними концептами. Наше розуміння культури є активним чинником нашого культурного життя. У цьому сенсі «реальність» культури у величезній мірі є наслідком наших концепцій культури. Тому завжди потрібно пам'ятати про відповідальність, яку ми беремо на себе в процесі виховання і викладання, пропагуючи ті чи інші концепції. Ми повинні використовувати концепти, які є не тільки дескриптивно адекватними, а й нормативно прийнятними, і які прагматично формують бажані горизонти майбутнього. Спроби реінкарнувати наукове обґрунтування і пропаганду концептів культури та її відповідних форм, що вичерпали себе, сьогодні є безвідповідальними. Релевантність тих чи інших концептів культури в контексті глобалізації безпосередньо проявляється у світлі ефективності нашого досвіду інтеркультурної взаємодії, а їх обґрунтування є предметом наукового дискурсу.

В даний час у сфері теоретичного осмислення культури для визначення мети і завдань освіти можна виокремити наступні концепти, які конкурують між собою: традиційний концепт окремих культур, концепти інтеркультурності і мультикультурності, а також концепт транскультурності. Останній, на наш погляд, є найбільш адекватним концептом сьогоденної культури як за дескриптивними, так і за нормативними підставами. Щоб переконливо продемонструвати це положення, слід звернутися до порівняння традиційного концепта окремих культур Гердера⁵², концептів культуралізма і транскультуралізма, що розроблялися в рамках «культурних досліджень» («Cultural Studies») Бірмінгемського Центру досліджень сучасної культури (The Centre for Contemporary Cultural Studies)⁵³ та концепту транскультурності В. Вельша (W. Welsch)⁵⁴.

Як відомо, традиційний концепт окремих культур був найбільш переконливо розроблений наприкінці XVIII століття Іоганном Готтфрідом Гердером (Herder) у роботі «Ідеї до філософії історії людства». Багато хто й досі продовжує вважати цей концепт валідним. Він характеризується трьома елементами:

- ✓ соціальною гомогенізацією,
- ✓ етнічною консолідацією і
- ✓ міжкультурною делімітацією.

Відповідно до цього концепту передбачається, по-перше, що кожна культура повинна формувати все життя окремого народу та його представників, роблячи кожен дію і кожен об'єкт безперечним проявом саме цієї культури. Тому такий концепт є уніфікаторським. По-друге, культура завжди є «культурою якогось народу», являючи собою, за висловом Гердера, «цвіт» народної екзистенції. Такий концепт є пов'язаним з

⁵¹ У даному розділі використано матеріали наступних публікацій: Горбунова Л. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. №1 (14). – С.158-198; Горбунова Л. Транскультурна компетентність: освітній шлях до глобальної культури миру // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. №2 (15). – С. 141-167. URL: www.philosopheducation.com

⁵² Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. Пер. и примеч. А.В.Михайлова. М., 1977. – 703 с.

⁵³ Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) був заснований в 1964 році Річардом Хоггартом (Richard Hoggart) як дослідницький центр Бірмінгемського університету (Англія).

⁵⁴ Welsch, W. (1999). Transculturality – the Puzzling Form of Cultural Today. From: Spaces of Culture: City, Nation, World, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999. – P. 194-213.

народом, відповідно до нього культура розуміється як етнічна культура. По-третє, стверджується рішуче відмежування від зовнішніх впливів: кожна культура, будучи культурою окремого народу, має бути виділена і залишатися відокремленою від культур інших народів. Тому такий концепт є розділовим.

Як свідчать міжнародний досвід інтеркультурного спілкування та критичні дослідження у сфері соціальних і філософських наук, всі три елементи традиційного концепту культури сьогодні стали неадекватними. По-перше, сучасні суспільства є настільки диференційованими, що уніформізм більше не є конститутивним або досяжним для них, при тому, що є обґрунтовані сумніви щодо того, чи мав місце даний феномен в історії взагалі. Сучасні суспільства самі по собі є мультикультурними, охоплюючи безліч різних образів і стилів життя. У зв'язку з цим перший елемент традиційного концепту культури виявляється фактично неадекватним: він не може впоратися з внутрішньою складністю сучасних культур. Його вірогідними наслідками є уніфікація і репресивність щодо відмінностей.

По-друге, сумнівною є думка про етнічну консолідацію. Гердер прагнув розглядати культури як закриті сфери або автономні острови, які виникають, розвиваються і функціонують на певній території поширення мови того чи іншого народу. Культура відповідно до цього уявлення мов би існувала тільки в рамках самої себе і була закрита для свого оточення. Але, як нам відомо, такі пов'язані з народом визначення є міфологізованими. Хоча деякими ідеологами і політиками вони як і раніше залучаються з метою подолати історично доведене змішання. Такі ідеологічні конструкти часто на практиці приводять до етноцентризму і навіть культурного расизму.

Нарешті, традиційний концепт культури стверджує зовнішню міжкультурну делімітацію, роблячи акцент на виключенні «чужого». Він є концептом внутрішньої гомогенізації і зовнішнього відділення в один і той же час. Передумова розглядати культуру як окрему сферу і заповідь чистоти не лише унеможливають взаємне розуміння між культурами, але й сама апеляція до такого роду культурної ідентичності в кінцевому рахунку є загрозою породження сепаратизму і прокладає шлях для політичних конфліктів і війн. Таким чином, класична модель культури не тільки дескриптивно неадекватна, але також нормативно небезпечна і неприйнятна. Сучасність вимагає відійти від такого концепту і почати думати про культури за рамками протиставлення «свого» і «чужого» – «поза рамками як гетерогенності, так і окремішності», як зауважив Теодор Адорно (Т. Adorno) в роботі «Негативна діалектика»⁵⁵.

Нерелевантність традиційного концепту культури була виявлена в процесі реалізації соціально-політичного проекту мультикультуралізму в кінці ХХ – на початку ХХІ століття в країнах західної демократії, політиці яких не вистачало прояснення невідповідності традиційних уявлень щодо культури новітнім викликам глобалізації. Серед помилок політики мультикультуралізму найбільш поширеними можна вважати наступні:

- ✓ необопільність в культурних відносинах,
- ✓ європоцентризм,
- ✓ толерантність як терпимість,
- ✓ політкоректність як паліатив,
- ✓ порушення прав людини в «культурних анклавах»,
- ✓ гетоїзація, зміцнення міжкультурних бар'єрів,
- ✓ ксенофобія, расизм, культурний фундаменталізм,
- ✓ етно-конфесіональне маркування соціальних конфліктів,
- ✓ політика «виключення» або політика асиміляції.

На підставі аналізу даного концепту можна висувати про те, що націоналістичний концепт культури є, по-перше, дескриптивно помилковим і вже належить минулому. По-друге, цей концепт довів свою нормативну сумнівність і політичну небезпечність, а в деяких випадках навіть катастрофічність. У відповідності зі своєю внутрішньою логікою, він сприяв зростанню ворожості і створенню ідеологічної основи для багатьох націоналістичних воєн. По-третє, очевидно, що стара концепція культури сьогодні є повністю неспроможною: вона не дозволяє як зрозуміти існуючий устрій культури в Україні та інших країнах, так і розробити життєздатну перспективу на майбутнє.

⁵⁵ Адорно Т. Негативная диалектика. Перевод на русский язык: Е. Л. Петренко. — М.: 2003. — 374 с. // Центр гуманитарных технологий. — URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5512>

Як зазначає Герхард Штайнгресс (G. Steingress)⁵⁶, сучасна культурна динаміка більше не демонструє соціальне і національне відділення; швидше вона вказує на необхідність перебудови нашої соціальної системи відповідно до глобального впливу культури як визначального чинника людської еволюції. Тобто опис сьогоднішніх культур як замкнутих сфер є фактично некоректним і нормативно помилковим. Культури фактично більше не мають передбачуваної форми гомогенності і сепаратності. Замість цього вони набули нової транскультурної форми, що долає кордони традиційної, або класичної культури.

Щоб вийти на новий рівень осмислення інтеркультурних відносин, необхідно прояснити базове поняття «культура», релевантне в сучасному контексті швидкісної культурної динаміки та глобалізаційних переплетень і змішувань. На наш погляд, перспективним з точки зору імплікацій в освітній теорії і практиці є поняття культури, що розроблялося в рамках «Культурних досліджень» («Cultural Studies») Бірмінгемського Центру досліджень сучасної культури Р. Джонсоном (R. Johnson), Р. Хоггартом (R. Hoggart), Е. Томпсоном (E. Thompson), К. Вільямсом (K. Williams), С. Холлом (C. Hall), Т. Беннетом (T. Bennett) та ін. Просте порівняння деяких аспектів концепту культури, запропонованого дослідниками Центру «Cultural Studies», з традиційним поняттям культури (за Гердером) дає нам певне розуміння релевантності першого і неадекватності вимогам епохи глобалізації другого.

Так, культура відповідно «Cultural Studies» це:

- ✓ множинність способів життя, а не типовий спосіб життя народу;
- ✓ сукупність життєвих практик, а не сукупність духовних цінностей і артефактів;
- ✓ соціальний конструкт, а не «сума естетичних ідеалів краси»;
- ✓ виробництво смислів і значень, а не квінтесенція духовного досвіду;
- ✓ масова, звичайна, буденна, а не елітна, «висока»;
- ✓ перехідна мінлива, плинна, а не незмінна, стала, абсолютна;
- ✓ динамічне переплетення соціальних практик, а не статична ієрархія цінностей;
- ✓ простір конфлікту, боротьби цінностей, а не «втілення духу народу»;
- ✓ гетерогенна, прояв відмінностей, а не гомогенна, ворожа до Чужого;
- ✓ простір конституювання культурної множинної ідентичності, а не конституювання етнічної, конфесійної моно-ідентичності;
- ✓ комунікативна, відкрита сукупність форм, а не закрита, зберігаюча себе цілісність.

Cultural Studies ґрунтуються на уявленні про те, що сучасний світ – це тотальна множинність – класова, расова, етнічна, культурна. Уявлення про культуру як єдину цілісну і гомогенну змінилося її розумінням як сукупності множинних, приватних, історично і соціально обумовлених культур. Ці культури інтерпретуються в рамках Cultural Studies вже не як спосіб життя взагалі, але як різноманітні способи життя (або проживання) («the way of life»). У такому розумінні культура – це, насамперед, сконструйований соціальний феномен, а не «сума естетичних ідеалів краси» і не «голос розуму», який проникає через кордони часу і нації і говорить від імені гіпотетичної універсальної людини. Це різноманітність способів життя, процеси створення цінностей, сукупності практик, що формують ідентичність суб'єкта, класу, раси і гендеру.

Таким чином, культура визначається як діяльність («agency») звичайних людей зі сприйняття і виробництва культурних смислів, які є соціальними конструктами і носять історично мінливий, плинний характер. Культура за визначенням комунікативна – це модус її існування, що передбачає різні форми символічного обміну – від шлюбних союзів до феномена масової комунікації. Особливо слід акцентувати ідею про її становлення, історичність, контекстуальність, взаємозалежність і взаємозумовленість всіх інститутів і процесів. Тобто культура в парадигмі Cultural Studies тотальна, вона переплітається з усіма соціальними практиками та видами діяльності. Це місце прояву соціальних відмінностей і боротьби за ідеологічні пріоритети. Вона мислиться як процес, як «праксис», як щось рухливе, що швидко трансформується, де має місце множинність детермінацій, серед яких важко відокремити ситуативні, одномоментні фактори впливу («fresh determinations») від проявів довготривалих відносин і цінностей. Таким чином, культура – не єдина і гомогенна, а диференційована, заснована на принципі відмінності. Якщо це і єдність, то складна «єдність-у-відмінностях», «артикульована цілісність».

Концепт «транскультуралізму» пропонується послідовниками Бірмінгемської школи як подальший розвиток первісного поняття Джонсона «культуралізм». Джефф Льюїс (J. Lewis) у своїй статті «Від

⁵⁶ Steingress, G. Globalizing cultures: a challenge for contemporary cultural sociology. Eurasian Journal of Anthropology Eurasian J. Anthropol. 1(1):1–10, 2010. – URL: <http://www.eurasianjournals.com/index.php/eja/article/view/326/484>

культуралізму до транскультуралізму»⁵⁷ акцентує на тому, що культура в основному формується через способи смислотворення у соціальних практиках. Вона є відкритим і трансформативним «зібранням» уявлень і смислів, яке може бути узгодженим і спірним, диз'юнктивним і кон'юнктивним, перехресним і переплетеним, континуальним та дискретним одночасно.

Необхідно акцентувати на тому, що культура завжди є перехідною, тобто такою, що весь час трансформується. Вона створюється людьми для того, щоб спілкуватися і створювати спільноти. Окремий індивід може одночасно бути суб'єктом в різних культурах. Кожна з таких культур може мати свої власні системи смислів, які виражаються через норми і цінності, переконання, політичні ідеали, ритуали, стиль одягу, лексику, статусні позиції і так далі. Смилові системи, таким чином, мають безліч різних вимірів, які формуються через різноманітні рівні домінуючих цінностей. Смили є фундаментально плинними, і їх абсолютно неможливо контролювати. Люди створюють смисли за допомогою своїх соціальних об'єднань і повсякденного досвіду. Нові культури і нові смисли прориваються крізь тріщини і відлуння старих структур, які намагаються утримувати їх.

Інакше кажучи, транскультуралізм робить акцент на *перехідному характері* культури, оскільки це відкриває *можливість для трансформації*. Він має справу з можливостями, точками зору і стратегіями. Культурні моделі, з якими він стикається і які висвітлює, є проявом переходу, тобто вони мають сенс тільки в обмеженому і плинному нинішньому, що минає. Власне *транскультуралізм і є концептом культури глобального переходу*, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення. Саме такими і є культурні контексти, в яких ми себе виявляємо. Як стверджує Річард Слімбах (R. Slimbach), «ми вже живемо в «транскультурну еру»⁵⁸.

В рамках такого розуміння культури концепт транскультурності, запропонований Вельшем, прагне артикулювати цей змінений стан культури як її сукупну атрибутивність, яка розкривається через окремі прояви транскультурних процесів на різних рівнях соціальності.

Цікавою в цьому сенсі виглядає сама еволюція концептів в історичному дискурсі культури: у процесі розгортання дискурсу «культурності» можна спостерігати поступове просування від «мульти» через «інтер» до «транс», що свідчить про зростання ступеня свідомого поведінки з нюансами, що містяться в цих поняттях. Термін «мультикультурність» (як правило, в європейському розумінні) відповідає пасивній толерантності, яка, зрештою, може призвести до виникнення паралельних суспільств. «Інтеркультурність» може означати вельми конструктивний діалог між культурами. І, нарешті, «транскультурність», яка ґрунтується на новому розумінні культури – це те, що може привести до реального культурного взаємообміну та перспективам культури глобального суспільства. У такому розумінні концепт транскультурності, описуючи реальні тенденції в розвитку культур і конструюючи сценарій ціннісно прийняттого майбутнього, формує нові горизонти значень для понять мульти- і інтеркультурності, відкриваючи для них багаті конотативні перспективи в контексті становлення глобального суспільства і формування нової, космополітичної універсальності культури.

З метою показати процеси взаємопроникнення і гібридизації сучасних культур більш виразно і переконливо, слід проаналізувати транскультурність на мікро- і макро-рівнях соціальності, звертаючись до їх інтерпретації Вольфгангом Вельшем. Особливо слід виділити той факт, що сьогодні культури в цілому характеризуються *гібридизацією*. Для кожної культури всі інші взаємодіючі з нею культури виступають як потенційні частини внутрішнього змісту.

На макро-рівні транскультурність означає «відкриття заново нової загальної культури», яке ґрунтується на зустрічі і переплетенні культур різних народів⁵⁹. Це супроводжується зростанням культурної динаміки, внутрішньої диференціації, посиленням складності, чутливістю до впливів зовнішніх культурних мереж, контамінацією їх елементів, гібридизацією, конвергенцією культур. Очікуваним результатом таких процесів виступає пост-національний стан культури і нео-культурація як синтез нових форм, що створює новий простір можливостей культурного самовизначення індивідів, становлення їх глобального культурного громадянства.

У той же час транскультурність все більше набирає обертів і на мікро-соціальному рівні. Формується транскультурна ідентичність індивіда, яка передбачає множинність «ідентичностей, що перехреснюються»;

⁵⁷ Lewis, J. From Culturalism to Transculturalism. Iowa Journal of Cultural Studies 1 (Spring 2002). – URL: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=ijcs>

⁵⁸ Slimbach, R. The Transcultural Journey. Essays, Asuza Pacific University, Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2005, Fall. – P. 205-230. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>

⁵⁹ Cassia F., Ramirez B., Tassinari L. La transculture et Vice Versa. Montreal, Edition Triptyque, 2010. – 218 p.

посилюється диференціація між громадянським і культурним статусом; культурна ідентичність постає як результат особистого вибору, самотрансформації і самотворення індивіда. Це посилює його культурну унікальність з виразною інтенцією руху до сингулярності. В процесі транскультурного навчання індивід набуває здатностей до трансгресії за культурні кордони, гармонізації внутрішньої динамічної структури множинної ідентичності, до її пластичності, номадичності, трансформативності, що в кінцевому рахунку має сформувати віртуальну універсальність індивіда.

Відкриття та прийняття індивідами своєї транскультурної конституції є умовою для примирення з соціальною транскультурністю. Як зазначила Емі Гутманн (A. Gutmann): «Ідентичність багатьох людей, не тільки західних інтелектуалів або еліт, сформована більш, ніж однією культурою»⁶⁰. Ми є культурними гібридами, а нове покоління в ще більшій мірі формується як транскультурне.

Світоглядні принципи формування транскультурної компетентності

Щоб прояснити трансформативний потенціал транскультурної освіти, слід звернутися до аналізу засадничих положень транскультурності як антропо-культурного явища, до розгляду їх як світоглядних принципів, що знайшли своє обґрунтування в роботах відомих науковців (наприклад, в есе Річарда Слімбаха (R. Slimbach) «Транскультурна подорож»)⁶¹, які окреслюють новий світоглядний горизонт індивіда, залученого в процес глобалізації з його можливостями та викликами щодо релевантності мислення і дій. Такі світоглядні засади можуть не тільки допомогти сформувати ціннісно-сміслові орієнтири на рівні їх теоретичного осмислення, але також виконувати роль організаційних і методичних пропозицій в процесі практичного транскультурного навчання.

1. Наша універсальна людська природа є нашою первинною і фундаментальною ідентичністю

Будучи практичною областю, культурна антропологія, яка займається загальними проблемами людини в культурі, допомагає нам зрозуміти і відповісти на всі виклики щодо людського буття в сучасному світі з загальнолюдської точки зору. Ілюстрацією цього є відома і часто цитована ремарка знаного культуролога Клайда Клакхона (C. Kluckhohn): «Всі люди схожі один на одного, на деяких інших і не схожі ні на кого іншого». Якщо зібрати всі прояви людської поведінки в один континуум, то на одному кінці буде те, що властиво всім і скрізь. Це зазвичай відносять до «природи людини» або до універсальних її властивостей. На протилежному кінці поведінкового континууму розташовується персональна поведінка. Хоча загальні припущення, переконання і цінності гарантують те, що люди з однієї і тієї ж групи будуть багато в чому схожі, той факт, що кожен член групи вибирає для себе, які елементи культури прийняти, а які відкинути, означає, що дві людини з однієї і тієї ж культури не будуть ідентичними. Кожна людина є почасти продуктом культури, а почасти продуктом свого власного унікального життєвого досвіду.

Елементи універсальної людської природи є досить очевидними і включають в себе серед іншого, життєвий цикл, поділ робочої сили за статтю та віком, соціальні мережі, мову як основний засіб спілкування, і прояв емоцій за допомогою виразів обличчя і жестикуляції. Крім того, всі люди скрізь розуміють логіку, дотримуються естетичних стандартів, розрізняють правильне і помилкове, висловлюють моральні судження. Вони також практикують участь у різноманітних інститутах, необхідних для спільного життя, таких як шлюб і сім'я, освіта, релігія, економіка, управління і здоров'я.

Ці універсальні проявляються у безлічі локальних форм, що радикально відрізняються одна від одної, і не піддаються якомусь одному, всеосяжному поясненню. Тим не менш, вони вказують на існування *глибинних структур*, що формують основи світопорядку і природи людини. Як показують дослідження, людська природа включає в себе складний набір функціональних можливостей – інтелекту та уяви, емоцій і досвіду, самореалізації і самовизначення. Мірою розвитку і набуття свого прояву у фізичному і соціальному середовищі, в якому живуть люди, ці здібності особистості роблять можливою появу індивідуальності та її морального характеру.

⁶⁰ Gutmann, A. The Challenge of Multiculturalism in Political Ethics, in: Philosophy & Public Affairs, 22, no. 3 [1993]. – P. 171-206. – P. 183.

⁶¹ Slimbach, R. The Transcultural Journey, Essays, Asuza Pacific University, Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2005, Fall. – P. 205-230. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>

Для транскультурного розвитку це означає, що наша універсальна людська природа є нашою первинною ідентичністю, більш фундаментальною, ніж окрема ідентичність, що сформована на основі національності, раси, статі або етнічності. Наслідки такої позиції є радикально егалітаристськими і універсалістськими. Всі людські істоти мають однакову цінність і заслуговують на справедливе визнання, взаємну повагу, людське ставлення і рівні можливості для самореалізації. Частина такої поваги відноситься до внутрішньої креативної здатності людей – їх універсального людського потенціалу.

Визнання універсальної природи людини також припускає, що ми серйозно ставимося як до об'єктивної, так і суб'єктивної природи людського знання. Ми без сумніву не здатні осмислити всю реальність. Людські сприйняття та ідентичності пов'язані із зовнішніми реаліями, які культурно та історично обумовлені. Але відносини індивіда і зовнішнього середовища не передбачають точної відповідності. Наше розуміння категорій реальності і міфу, істини і брехні, добра і зла може бути обмеженим і частковим, але самі категорії залишаються універсаліями з точки зору їх ролі і функцій в культурі. Як стверджує Джеймс Вілсон (J. Wilson), індивіду притаманне трансцендентне моральне сприйняття, яке полягає в універсальній потребі в приналежності до суспільства⁶².

Слід підкреслити, що транскультурний розвиток починається саме з усвідомлення того, що за різноманітністю культурних проявів ми маємо загальнолюдський потенціал і досвід. Говорячи про ідеал єдності, Еманюель Левінас (E. Levinas) підкреслює, що в ньому – «сила Істини і надія на взаєморозуміння між людьми»⁶³. Саме спираючись на загальнолюдське, ми відкриваємо для себе можливість збагнути, що інші мають своє розуміння світу. Залучаючи усвідомлення цієї різноманітності до нашого досвіду, ми розширюємо особистісний діапазон альтернативних знань і вірувань, традицій і звичаїв, цінностей і поглядів, які стають в нагоді для продовження нашого життя. «Буття, таким чином, не є можливість застигнути в самототожності парменідовської кулі або завершеному творінні. Цілісність буття, яка виходить із культур, неозора ні з якої виокремленої точки. У буття не одна цілісність – їх багато, і ніщо їх не охоплює»⁶⁴.

У контексті вищезазначеної світоглядної позиції транскультурна компетентність виступає як здатність індивіда усвідомлювати і артикулювати загальнолюдські аспекти, що поєднують нас із членами інших суспільств, з якими ми вступаємо у взаємодію в процесі вирішення спільних проблем. У контексті розмаїття способів різних народів виробляти свої «мапи» реальності транскультурний індивід завжди має виходити у своєму розумінні і поясненні різноманітного з принципу основоположної спільності людей, пояснювати свої власні уявлення і практики з точки зору культурних, соціальних, економічних і політичних чинників, які їх формують.

2. Наша індивідуальна особливість визначена особливостями тих обставин, в яких ми народилися і вирости

В основі здатності кожного індивіда формувати і визначати свою власну ідентичність лежить складна взаємодія між самістю і суспільством. Індивіди не є сукупністю соціальних обставин, в яких вони розвивалися, але вони незабутньо відзначені ними. В своїй книзі «Моральне почуття» Джеймс Вілсон (J. Wilson) зауважив, що зведення стіни, яка відокремлює «нас» від «них» неминуче корелює з мораллю, оскільки вона визначає область того, де працює симпатія, справедливість і обов'язок. Головними стінами є сім'я, рід, селище, але протягом певних історичних періодів стіну визначають етнічності. Великим досягненням західної культури з часу Просвітництва є те, що вона дала можливість багатьом із нас заглянути через стіну і проявити певну повагу до людей, які перебувають за нею; найбільшим провалом західної культури є заперечення того, що стіни є неминучими чи важливими⁶⁵.

Ці стіни, зведені при народженні, визначають соціальну локалізацію, яка глибоко формує наше самовідчуття. Вони орієнтують нас у складному процесі «прийняття» і «утримання від прийняття» певних цінностей, досвідів і точок зору. Вони виражаються в самоідентифікації, яка встановлює межі нашої істоти. Наші соціально розміщені та соціально сформовані самості є багатограними, розділеними між рядами альтернативних, а іноді і конкуруючих ідентичностей. Не можна ігнорувати той факт, що ми існуємо як

⁶² Wilson, J.Q. The Moral Sense. New York: Free Press, 1997.

⁶³ Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. Перевод с французского А.В.Парибка. Высшая религиозно-философская школа, Санкт-Петербург, 1998. – 266 с. – С. 152-153.

⁶⁴ Левинас Э. Время и другой. Гуманизм другого человека. Перевод с французского А.В.Парибка. Высшая религиозно-философская школа, Санкт-Петербург, 1998. – 266 с. – С. 152-153.

⁶⁵ Wilson, J.Q. The Moral Sense. New York: Free Press, 1997.

частина безлічі «мікрокультур»: гендеру, раси, суспільного класу, етнічності, професії, що взаємоперетинаються і пропонують свій особливий досвід, цінності та перспективи. Ці відмінності втілюються у різних світоглядах, ціннісних орієнтаціях, смислах, філософіях. Як зазначає Еманюель Левінас (E. Levinas), сучасній філософії притаманна «множинність культурних значень»⁶⁶.

Індивіди можуть мати різні соціальні ідентичності (наприклад, «американський професор»), а також мати гібридну етнічну ідентичність (наприклад, «канадієць українського походження»). Це особливо очевидно в сучасному суспільстві, де соціальні простори перетинаються і змінюються, роблячи можливим практично нескінченну різноманітність визначень ідентичності. Це питання ще більш ускладнюється в разі мігрантів, біженців, переселенців і номад, які виростили в декількох культурах або в просторах між ними. Багато хто з них не можуть відповісти на питання «звідки ви?», «яке ваше походження?». Ми живемо в епоху інтенсивних економічних, політичних і культурних змін, і навіть ті з нас, хто може ніколи не залишати свій будинок, піддаються впливам з боку незалежних від нас сил, що змушують нас думати про себе з іншої точки зору. Індивіди, які набувають транскультурної компетентності, можуть розглядати себе як авангард тієї частини людства, яка повинна бути здатною, «перетинаючи кордони» і «споруджуючи мости», вибудовувати комунікацію в повсякденних контекстах співіснування різного: національностей, мов, етнічностей, класів, конфесій, ідеологій тощо.

Колишні іммігранти визначалися за однією країною – країною свого походження і одним домінуючим набором культурного досвіду. Епоха, що постає, буде все частіше викликати появу транспатріантів – людей, які рухаються між безліччю культур, що створюють ідентичності, які є динамічними і неоднорідними. Тест транскультуралізму полягає якраз у тому, щоб навчитися мислити не тільки в рамках поняття «наша батьківщина», але бачити в кожному питанні безліч сторін, не відмовляючись при цьому від переконань, і дозволяти змінювати відтінки самовідчуття, не втрачаючи свого культурного стрижня.

В контексті вищезазначених вимог транскультурна компетентність включає здатність індивіда ідентифікувати себе як **«члена безлічі мікрокультурних груп»**, що взаємоперетинаються, демонструвати обізнаність про себе як про культурно обумовлену людину з мовами, сприйняттями, інтерпретаціями і повсякденними звичками, сформованими своїм загальним життєвим досвідом, а також бути обізнаним щодо своїх можливих реакцій (наприклад, страх, дискомфорт, осуд, відраза) на мовні, расові, культурні, ідеологічні та класові відмінності.

3. Істина, добро і краса не є власністю свідомості одного індивіда, чи навіть якоїсь окремої культури

Кожна з наших національних і культурних спадщин є безцінною скарбницею пропозицій для обміну з іншими. Кращим з досвіду демократичних країн, до яких з недавніх пір зараховує себе і Україна, є пропозиція конституціоналізму, прав людини, прав меншин, верховенства права, демократії, технологічних інновацій, вільного ринку тощо. Можна з упевненістю сказати, що в результаті тривалого процесу демократичного розвитку ці цінності вкоренилися в ментальності і характері народів багатьох країн. Звільнитися від них як неможливо, так і небажано. У той же час сама особливість культурного досвіду полягає в тому, що обмежує наше знання і робить істину, що міститься в наших точках зору і позиціях, фрагментарною. Ось чому ми повинні взяти до уваги мислення тих, хто сформований іншими культурними та політичними традиціями. Тільки таким чином ми зможемо рухатися до більш широкого знання і більш повної істини. Еманюель Левінас (E. Levinas) зазначав: «Відносини з іншим проблематизують мене, вилучають і продовжують вилучати мене з мене самого, розкриваючи в мені все нові дарування»⁶⁷.

Визнаючи обмеженість, партикулярність будь-якого нашого знання, ми вільні для пошуку мудрості в протилежних думках без шкоди для того, що є для нас цінним. У випадку, коли ми формуємо наше ставлення до людей з іншої культури на засадах поваги, любові і дружби, ми можемо прийняти істину, яку поділяють вони. Оскільки ми робимо їх істину своєю власною, ми стаємо новими людьми, сформованими контамінацією або синтезом двох культур. Ця «нова людина» в силу необхідності постає з колишнього характеру, сформованого через соціалізацію в нашому дитинстві. Саме через цей процес навчання як соціалізації ми всі навчилися абсолютизувати наш спосіб життя, вважаючи його універсальним. Цей імпульс притаманний всім соціальним групам і діє в основному на підсвідомому рівні. Він часто веде до відмови від

⁶⁶ Левінас Е. Время и другой. Гуманизм другого человека. Перевод с французского А.В. Парибка. Высшая религиозно-философская школа, Санкт-Петербург, 1998. – 266 с. – С. 158.

⁶⁷ Левінас Е. Время и другой. Гуманизм другого человека. Перевод с французского А.В. Парибка. Высшая религиозно-философская школа, Санкт-Петербург, 1998. – 266 с. – С. 165.

справжньої відкритості до інших джерел істини і залишає нас застряглими в своїх власних забобонах. Ми «природно» надаємо перевагу «своєму власному» перед «іншим» і прагнемо розглядати межі свого власного поля зору як межі світу. Рейнхольд Нібур (R. Neibur) пояснює це з точки зору того, як національна гордість компенсує конкретні форми неповноцінності і невпевненості, від яких страждають люди: «Коллективна гордість є, таким чином, останньою, і в певному відношенні найбільш жалюгідною, спробою людини заперечувати детермінований і контингентний характер свого існування»⁶⁸. Але ми повинні зрозуміти цю спокосу етноцентризму як пов'язану з умовами нашого існування, позаяк ми не тільки обмежені відносністю нашого знання, а й саме наше знання спотворено претензіями і забобонами нашої расової, національної та соціально-економічної ідентичності.

Містечковий погляд на життя можна розглядати як основу людської реакції виживання. Від народження ми починаємо ототожнювати себе з тим, що нас оточує – з нашою сім'єю, нашим культурним співтовариством, нашим народом. В той же час ми хочемо бути різними, вийти за рамки нашого «природного» Я, але, врешті-решт, волиємо того, що для нас є «природним». Керол Льюїс (C. Lewis) вловлює це з чудовою чіткістю: ми хочемо бути чимось більшим, ніж ми самі. Проте кожен з нас за своєю природою дивиться на цілий світ з однієї точки зору з властивою йому перспективою і вибірковістю. Але інтенційно транскультурна особистість прагне дивитися на світ іншими очима, мати інші уявлення, відчувати іншим серцем, поряд зі своїми власними. В той же час ми виявляємо і даємо собі звіт у тому, що нашим первинним імпульсом є бажання підтримати і возвеличити себе, а вже вторинним імпульсом є бажання вийти за межі власного «я», виправити його провінціалізм і зцілити його самотність⁶⁹.

Керол Льюїс висловлює суть основної мети наших транскультурних кочувань – відкрити вікна в реальність за межами нас самих, і відкрити те, що існують інші групи як щось інше, ніж «нижчі», а тим більше «вороги». Якщо ми наважимося піддати сумніву наші упередження, то можна буде прийняти інших такими, як вони є, не порівнюючи їх з собою або оцінюючи їх по відношенню до себе. Такий процес неминуче дозволить нам залагодити питання з нашою національною гордістю, нашими хибними прихильностями і нашою особистою незахищеністю. Це свого роду «конверсія» егоцентризму – процес, що відкритий для кращого, більш складного розуміння світу, а отже і самих себе.

Наші транскультурні інтенції і рух у даному напрямі створюють можливість «призупинення» наших забобонів і відкривають нас для сприйняття багатства інших традицій. Подібно до рослини транскультурний індивід пускає коріння в ґрунт кожної культури, витягуючи з неї елементи, які можуть жити більш ширшу само-ідентичність, засновану на більш універсальних чеснотах і цінностях. Але рух у просторі транскультурності завжди передбачає щось більше, ніж просто придбання знання про інших. Він вимагає, насамперед, готовності визнавати культурні універсалії (істина, добро, краса), де б вони не знаходилися. Таким чином, зацікавлений потяг до Іншого на нашому шляху пізнання світу, номадичний рух перетину культурних кордонів і конвергентні дії у сфері взаємодії культур сприяють формуванню трансверсального простору «між» як нової універсальності культури, яка виникає із різноманіття особливостей і відмінностей та їх транскультурного синтезу.

Виходячи з цього, до принципів вимог транскультурної компетентності слід віднести здатність ідентифікувати і цінити будь-який внесок, зроблений своєю власною культурою та культурою Іншого в «глобальну скарбницю» людської культури протягом всієї її історії, здатність визнавати свою власну обмеженість і недосконалість поряд з повагою до різноманітної і складної природи людського досвіду. Високою моральною чеснотою транскультурного індивіда, що відрізняє його від борця «за чистоту етнічної культури», є його здатність мати повагу до різноманітних інших: сприймати індивідів і їх групи як унікальний прояв специфічного характеру якостей різноманітного, ставитися до їх способу життя як до потенційного джерела партнерства, мудрості та співробітництва. Як підтверджують дослідження з транскультурного навчання, модель інтеркультурного розвитку індивіда передбачає його рух від «етноцентризму» до «етнорелятивізму». Цю різницю підкреслював Мілтон Дж. Беннет (M.J. Bennett) в роботі «До етнорелятивізму: розвиваюча модель інтеркультурної чутливості»: етноцентризм ґрунтується на положенні

⁶⁸ Neibur, R. *The Nature and Destiny of Man*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1964. – P. 213.

⁶⁹ Lewis, C.S. *An Experiment in Criticism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (1961, reprinted 1992). – P. 137-141.

про те, що «світогляд своєї культури є осередком всієї реальності», в той час як етнорелятивізм вважає, «що культури можна зрозуміти тільки через відношення між ними»⁷⁰.

4. Конфлікти між культурними групами в значній мірі є результатом соціальної та культурної зневаги

Інстинкт абсолютизації і звеличення «власного» способу життя можна назвати основною причиною деяких з найгірших страждань світу. Семюель Хантінгтон (S. Huntington) у своїй книзі «Зіткнення цивілізацій» (The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, 1996) передбачив, що фундаментальне джерело конфлікту в цьому новому світі не буде ідеологічним чи економічним. Найбільшими розбіжностями людства і домінуючим джерелом конфлікту будуть культурні відмінності. Далі Хантінгтон стверджує, що головні лінії культурних негараздів у світі після холодної війни будуть проходити між Заходом і, як очікується, ісламом і конфуціанством. З останніх двох найбільш серйозну небезпеку представлятиме іслам. Без сумніву, велика частина ісламської умми (The International Islamic Community – Міжнародне ісламське співтовариство) в цілому не сприймається як цивілізація, оточена модерном. Ці фактори створюють тло сучасної «епохи ісламських війн», яка, згідно Хантінгтону, має своє коріння в більш загальних причинах, які лежать в політиці, а не в релігійних доктринах сьомого століття⁷¹. Подальша зосередженість Хантінгтона на політичних злочинах ускладнює погляди, що поділяються широкою спільнотою, а саме, що конфлікти між народами є наслідком непримиренних розбіжностей між різними системами цінностей, які символізує релігія.

Слід підкреслити, що взяті разом, ці аналізи підкреслюють той факт, що більша частина сильного розчарування і фанатичних анти-американських настроїв, що мали місце в багатьох частинах ісламського світу, почасти підживлювалися політичним примусом і культурною зневагою. Оскільки ідентичність людей почасти формується визнанням її іншими, людина або група людей можуть реально потерпати, якщо інші люди або навколишнє суспільство відображає їх у спотвореному, принизливому чи жалюгідному вигляді. Невизнання або спотворене визнання може нанести шкоду, може бути формою гноблення, яка втискує когонебудь в помилковий, спотворений і принизливий образ існування, як зазначає Едвард Тейлор (E. Taylor)⁷². Це стосується як відносин між країнами, так і всередині країн. Там, де існують екстремальні дисбаланси економічної, культурної і політичної влади, групи, що відчувають себе жертвами, рідко залишаються на місці і мовчать. У цьому випадку (як і в багатьох інших) групова ідентичність, що приписана народженням (тобто релігії, етнічності), широко використовується для досягнення більшої рівності.

На цьому тлі транскультурна компетентність усвідомлюється у якості знання політичних, культурних, економічних, історичних умов, за яких окремі групи стають «чужими» по відношенню до нас, будь то наше рідне суспільство або суспільство Іншого; у здатності осмислювати характер та ідентичності інших як такі, що виникають з історії їх спільнот, життєвого досвіду і сьогоdnішніх обставин, та усвідомлювати власну відповідальність за формування дружніх чи ворожих відносин між культурними групами.

5. Світ майбутнього вибудовується як урбаністичний і мультикультурний, але все більш нерівний

Однією з самих найбільших драм нашого часу є міграція людей з місць своїх предків в інші країни. Іноді це викликано перспективою працевлаштування, можливостями отримання освіти і жагою пригод; в інших випадках це викликано війною, переслідуваннями на релігійному ґрунті, природними і соціальними катаклізмами. Ясно тільки те, що більшість з них прямують в міста.

На початку двадцятого століття в містах проживало майже 14% людей; на час його закінчення ця цифра зросла до 50%. ООН (UN) офіційно пророкує тенденцію до інтенсифікації процесів урбанізації, охрестивши XXI століття «століттям міст». Те, що романтично описується як «глобальне село» – малоформатне, взаємозалежне і інтернаціоналізоване – насправді набагато ближче до «глобального міста», яке не має меж, фрагментоване і позбавлене коріння. Майбутнє планети, добре це чи погано, розігрується в мегаполісах. Спільним для них є мозаїка національних культур і класів, поряд з поглибленням між ними нерівності.

⁷⁰ Bennett, M.J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Education for the Intercultural Experience. Ed. R.M. Paige. 2nd edition. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – P. 21-71.

⁷¹ Хантінгтон С. (2003). Столкновение цивилизаций / С. Хантінгтон; пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.

⁷² Taylor, E.W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. Adult Education Quarterly, 44(3). – P. 154-174. – P. 25.

Невблаганне розширення таких урбаністичних центрів відображає, серед іншого, економічний розрив, що збільшується. Мегаполіси під покровом своєї поліхромної зовнішності переживають поглиблення нерівності. Області, що розширюються, стають все більш і більш поляризованими, де спільноти достатку практично постійно сусідять з осередками бідності і злочинності. Багато спільнот мають обмежений доступ до якісних державних шкіл і гідно оплачуваної роботи. Обмеження в освіті, бідність і безробіття обертаються патологічно високим рівнем розпаду сімей, соціального утриманства, бездомністю, кримінальною (особливо у вигляді вуличних банд) активністю і відчаєм.

Так зване зв'язування планети за допомогою масової міграції, глобальної торгівлі та електронної комунікації насправді збільшило дистанцію між людьми. Такий рівень економічної нерівності не був відомий раніше і ніколи не був таким акцентованим як в сучасних містах світового класу. Національні держави, до яких належать такі міста, стикаються з подвійною проблемою: визнання расових, культурних та релігійних спільнот в рамках своїх суспільств в якості основи для створення національної єдності, і зниження економічного диспаритету між ними.

У кінцевому рахунку, ці політичні та економічні дилеми можна адекватно вирішити тільки за допомогою людей і політик, які визнають, що наші долі переплетені, і що вибір на користь того, щоб нашкодити сусідові, насправді обертається шкодою для самих себе. Транскультурна компетентність включає в себе спрямованість на вирішення даних проблем. Індивіди, які набувають транскультурних навичок, покликані розробити продуману і чітку ідентифікацію не тільки в якості членів конкретних культурних і національних спільнот, але також як глобальних громадян, які розуміють, що поруч живуть сусіди. У світі, який стає все більш взаємопов'язаним, і в якому проблеми кожного є проблемами всіх, транскультурне розуміння і порозуміння стає єдиним місцем, де світ може знайти свій дім. На шляху до цієї мети наш транскультурний рух починається з крос-культурної розмови і прагнення до емпатичного розуміння. Здатність «поставити себе на місце інших», щоб сприйняти їх точку зору, і чуттєвий досвід є передумовою того, щоб, зрештою, взяти на себе відповідальність у якості громадян глобального співтовариства. Здебільшого, національна культура сьогодні розділена і поляризована безліччю внутрішніх проблем. Для тих, хто має транскультурний досвід і розуміння, відкривається шлях для пропозиції альтернативних інтерпретацій і воістину радикальних відповідей на проблеми (такі як конфлікт чи війна, пандемія ВІЛ / СНІД, глобальне потепління), які впливають на нас на глобальному рівні.

Під таким кутом зору транскультурна компетентність як шлях до розв'язання глобальних проблем включає наступне: визнання цінності «низхідної мобільності» як стилю життя, який передбачає особисту участь у долях і проблемах людей із неблагополучних спільнот; власні переконання щодо джерел і способів вирішення різних глобальних проблем (наприклад, кліматичних змін, економічної нерівності, конфліктів і насильства); здатність виявляти і визначати альтернативні переконання і відповідну інформацію в культурі Іншого, які можна використовувати для представлення альтернативних шляхів вирішення транснаціональних проблем.

6. Рух від локального до глобального потребує трансгресії як масового культурного акту

В обґрунтуванні даного принципового положення ми звертаємося до Біблії як втілення тисячолітньої мудрості. У Книзі Буття Бог дає вказівку Аврааму: «Іди зі своєї країни і з дому родичів твоїх і батька твого в країну, яку я тобі вкажу». Авраам несподівано стикається з вибором, або залишатися в своїй рідній країні і в своїй «домашній» культурі і сім'ї, або піти і стати благословенним для «всіх сімей на землі». Для того, щоб зробити свій внесок з позицій, які знаходяться за рамками суто містечкової точки зору, він не може залишатися; він повинен піти, обриваючи зв'язок з узами, які глибоко визначають його. Такі транскультурні учні як Авраам прощаються з винятковою лояльністю до своєї рідної культури. Це «прощання» легко невірно зрозуміти і отримати безліч підробок. Деякі плутають його з нескінченним роумінгом або туризмом. Інші помилково вважають його спробою «кинути батьківщину», тобто попрощатися з усім, що ми собою представляємо і у що віримо, некритично поглинаючи іншу культуру. Прощання може бути також представлено як евакуація зі світу відмінностей у «повітряну кулю» гомогенного життя, будь-то відгороджена ділянка біля будинку чи колонія експатріантів за кордоном.

Істинний «вихід» слід розглядати в першу чергу не як географічний, а радше як культурний, психологічний і духовний. У його центрі знаходиться цілеспрямований перетин кордонів відмінностей (трансгресія) для розуміння реальності Іншого з його точки зору. Чи може європеєць думати як китаєць? Чи може фінансово забезпечений думати як бездомний? Відповідь, насамперед, можна знайти у нашій готовності креативно переміститися в мультикультурну область, де переплітаються різні історії, мови, досвід і

перспективи на тлі різних відносин влади і привілеїв. Здійснюючи це, ми перетинаємо «кордон» від особистої ідентичності до взаємності. Ми вступаємо в інший світ для того, щоб слухати, чути і приймати «інших». Ми рухаємося в їх сенсах і емоціях. Ми намагаємося вірити, відчувати і думати як «вони».

Природним прагненням є або відвернутися від Іншого, або змінити Іншого. Проникнення в ідеї і думки іншого може виявитися скрутним, навіть небезпечним. Це вимагає прийняття ризиків і невизначеностей, пов'язаних з «невідповідністю собі». Насправді, це є проблема – бути досить зацікавленим в іншій людині, щоб позбутися усталених думок і переконань, щонайменше, тимчасово. Це відкриває шлях для того, щоб розширене «я» було сформовано щонайменше трьома чинниками: своєю власною культурою, цією новою культурою і тією унікальною третьою культурою, яка, в кінцевому рахунку, формується на кордоні між ними.

В контексті цих вимог транскультурна компетентність повинна містити готовність відкритися для досвіду і впливу іншої культури, готовність до самотрансформації, здатність саморефлексії щодо процесу культурної адаптації, зокрема до особистісних переживань, пов'язаних з цим (наприклад, тривога, дискомфорт, невизначеність і конфронтація зі своїми забобонами); здатність справлятися з «негативними» емоціями (наприклад, нетерпінням, розчаруванням, гнівом, невдачами), а також з задоволеннями, пов'язаними з участю в незнайомих і породжуючих стрес обставинах.

7. Відкритість, довіра та цінування «незнайомого» як шлях до універсальності

Для розширення нашого розуміння реальності ми повинні вийти за межі нашого наявного «я» і регулярно проникати у світ «незнайомого». Слімбах наводить красномовну метафору цього, звертаючись до розповіді про подорож Дороті із казки Лаймена Френка Баума (L.F. Baum) «Дивний Чарівник з країни Оз»⁷³. Перенесена торнадо зі свого будинку в Канзасі в країну Оз, Дороті відчувала тугу за домівкою. Її єдиний спосіб повернутися додому – це знайти Чарівника країни Оз, і вона починає подорож, яка відповідає класичним лініям архетипових «героїчних подорожей». Після пережитого страху вона вступає на небезпечний шлях пошуку Чарівника. На цьому шляху вона зустрічає трьох товаришів – Солом'яного Опудала, Боягузливого Лева і Залізного Дроворуба. Кожен з цих трьох «незнайомців» з'являвся в уяві Дороті як невідома і неоднозначна фігура. Виявляться вони друзями чи ворогами? Її тривога зрозуміла: вона ніколи не зустрічала в Канзасі таких істот, і вони втілювали в собі реальний виклик для знайомих конструктів її особистого світу. Дороті робить крок у невідоме і відкривається йому, так само як і воно відкривається їй. Особиста вразливість Дороті винагороджується отриманням несподіваних союзників і справжніх друзів. Під час їх спільної подорожі вона відкриває, що в самому головному вона не відрізняється від них. Вона стикається зі знайомим в незнайомому, з відомим у невідомому, зі своїм власним «я» в цих трьох інших і з цими трьома іншими в собі самій.

У центрі наших транскультурних подорожей знаходиться акт становлення незнайомця у світі тих людей, які, в свою чергу, згодні бути нашими культурними наставниками. Оскільки ми дозволяємо голосам і відчуттям інших резонувати в нас, ми стаємо вразливими, чутливими до них і приймаємо такі достоїнства і цінності, які починають формувати наш більш *універсальний характер*. Це може бути пристрасна відданість і моральна дисципліна мусульманського священика, простота і спокій, притаманні буддистському ченцеві, символічна ввічливість і пунктуальність японського бізнесмена, екстравагантна гостинність індійського селянина, або спокійна мужність хворого на СНІД. У житті кожного незнайомця є щось універсальне. Наше завдання, як підкреслює Слімбах, зібрати цей урожай⁷⁴.

В контексті таких сенсів співпраці з незнайомцями транскультурна компетентність має містити усвідомлення обмеженості самостійних методів вивчення мови і культури; здатність формувати відносини рівності з «іншими» людьми – представниками різних соціально-економічних класів, етно-культурних спільнот, релігій через конструктивний діалог і відповідне само-розкриття; здатність «подвійного бачення», тобто, бачення загальних реалій очима іншого, тобто через його життєвий досвід.

8. Транскультурне навчання допомагає народженню нової самості через тимчасову «втрату себе»

Однією з переваг, наданих транскультурним навчанням, є можливість втратити себе, щонайменше, тимчасово, тільки для того, щоб знайти себе знову. Одна людина залишається позаду, в той час як з тисячі і

⁷³ Баум Л.Ф. Удивительный Волшебник из Страны Оз. Перевод С. Белова. Издательство «РИПОЛ КЛАССИК», 1998. OSCRA. Бахарев 2001 г. – URL: http://lib.ru/BAUM/baum01.txt_with-big-pictures.html

⁷⁴ Slimbach, Richard. The Transcultural Journey, Essays, Asuza Pacific University, Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2005, Fall. – P. 205-230. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>

однієї речі виникає інша людина, яка дивиться на світ в іншому світлі і володіє досвідом, отриманим під іншим кутом зору. Людина, якою ми колись були, зникає для того, щоб відкрилася її нова версія, яка є більш розвиненою і володіє більш високою самосвідомістю. Ця метаморфоза часто відбувається при зустрічі з незнайомцями, з людьми, яких ми зустріли випадково, але які наважилися представити нам наше відображення не тільки таким, яким ми його знаємо, але також і таким, яким ми можемо бути або знаходимося на шляху до того, щоб ним стати.

Як зазначалося раніше, ми природно прагнемо до ідентифікації з одними і відкидання інших, до захисту привілеїв і перешкоджанню втілення страхів. Будь-які зусилля вийти за рамки цих рефлексів вимагають, щоб ми, насамперед, затребували той культурний багаж, який ми несвідомо приносимо з собою в міжкультурні зустрічі. Для цього потрібно залучити нашу самокритичну здатність ставити собі незручні питання, наприклад, як моє уявлення про себе пов'язано з моєю статтю, суспільним класом, моєю родиною і моєю етнічною спадщиною? Як умови мого життя і мій досвід дарували мені рідну мову, світогляд і культурні переваги? Як мої різні «соціальні локалізації» впливають на моє ставлення до расових та економічних відмінностей? Якщо я бачу, що пручаюся такого роду саморефлексії, то що можна мені підказати?

Наш транскультурний рух починається з нашої готовності критично переосмислити всі наші внутрішні і зовнішні детермінанти культурної самовизначеності, залишаючи свої культурні уподобання, які перешкоджають нашій готовності відчувати себе членами іншої спільноти. Як пише М. Вольф (M. Volf), наші транскультурні обійми мають бути взаємними і щирими, але також і доволі м'якими. Ми не можемо зімкнути наші руки навколо іншого занадто сильно, так щоб *не зламати і не асимілювати* його, інакше ми будемо залучені в силовий акт відчуження, позаяк обійми можуть перетворитися на «ведмежі обійми». Так само ми маємо тримати на замку межі свого власного «я», чинити опір, щоб *не бути залученими в саморуйнівний акт самозречення*⁷⁵.

У кожній із наших транскультурних подорожей ми прагнемо підтримати усвідомлення себе як «центру» – культурної істоти, яка в кінцевому рахунку відповідальна за свої думки і поведінку. Це дає нам стабільне коріння для нашої ідентичності, не кажучи вже про наш нестійкий ментальний, емоційний і психічний стан. Усвідомлюючи і узгоджуючи вплив різних сил, які сформували нашу власну ідентичність, ми маємо довести свою особливу чутливість (відразу, несприйняття) до расизму, економічної експлуатації, політичного гноблення, релігійних забобонів в житті інших. У фокусі таких вимог транскультурна компетентність втілюється в таких навичках, як здатність віднаходити конкретні способи боротьби проти фанатизму, стереотипів, дискредитації, гонінь, усунення та гноблення в рамках своєї рідної культури; обізнаність про реакції на соціальні ідентичності (наприклад, расову, культурну, національну) з боку членів суспільства Іншого; здатність до одночасної ідентифікації зі своєю власною культурою і з членами культури Іншого для формування позитивних відносин при збереженні психічного самопочуття.

9. Транскультурна компетентність вимагає критичного оцінювання, позаяк не всяка культурна особливість заслуговує на повагу

Наша готовність вийти за межі успадкованої нами ідентичності відкриває нас для добра, істини і краси в кожній людині і культурній традиції. Транскультурний індивід формує в процесі своїх подорожей, насамперед, універсальну позицію, здатну збирати будь-які особливості, будь-які істини, будь-яке вчення в будь-якій культурі, і потім асимілювати це в більш глобальній якості. Така позиція, природно, присутня в культурному експериментуванні, в ризику нових (і, можливо, суперечливих) ролей, переконань і почуттів. В Індії, наприклад, ми можемо навчитися носити сарі, їсти руками, омиватися водою, сидіти схрестивши ноги, розуміти стосунки між кастами, практикувати медитацію, говорити мовою хінді, справлятися з дискомфортом спеки і пилу і оцінювати людей вище, ніж просто проекти. «Примірка» цих нових позицій і поведінки приводить нас до нового досвіду, нових відносин і нових ідентифікацій.

Без глибокої, постійної і зацікавленої участі в місцевому культурному житті ми, як правило, помилково сприймаємо і оцінюємо події. Деякі з нас впадають в класичний етноцентризм: беручи стандарти або смисли зі своєї «рідної» культури і використовуючи їх для опису «приймаючої» культури. Оскільки, як правило, ми оцінюємо свій спосіб життя вище способу життя інших, етноцентризм перешкоджає нашому розумінню, оцінюючи набагато нижче той спосіб життя, який відрізняється від нашого власного. Таке оцінювання потребує вивчення; деякі мандрівники вивчають поверхневі форми проявів культурного життя для глибоких

⁷⁵ Volf, M. *Exclusion and Embrace*. Nashville, TN: Abingdon Press, 1996. – P. 143.

роздумів про те, ким є власне люди. З іншого боку, багато хто з нас схильний швидко судити про ці форми як про недорозвинені і ушкоджені складові іншої культурної системи.

На перший погляд, швидким захистом проти такого відношення є єдина альтернатива: тотальна толерантність до кожної перспективи і практики. Але в той же час наше приєднання до розуміння смислів в термінології інших людей не означає, що ми покидаємо будь-яку основу для оцінювання моральної адекватності культурних переконань і поведінки. Для транскультурного індивіда *повага до культурної різноманітності не передбачає того, що «все підходить»*. Причина очевидна для будь-якого чесного спостерігача. В силу презумпції рівної цінності по відношенню до способу життя інших і в силу наших культурних упереджень, що стають відносними за допомогою крос-культурних зустрічей, ми неминуче стикаємося з тривожним фактом: не все існує в рівній мірі є внеском. *Не всяка різноманітність гідна поваги*.

Наприклад, чи повинні ми поважати політичну нетерпимість в деяких країнах? Чи повинні ми бути нейтральними в моральному відношенні, коли судимо про геноцид американських аборигенів та два століття людського рабства, політичну підтримку південно-американських і південно-африканських режимів? Як нам ставитися до примусової дитячої праці в Непалі або ритуальної проституції в південній Індії? Чи можна бути толерантними до таких відмінностей, чи повинні вони поважатися?

Принцип терпіння/стриманості вимагає від нас відмови від активності по відношенню до Іншого. Недарма П. Рікьор (P. Ricoeur) у праці «Толерантність, Нетолерантність, Неприйнятне» окреслив стриманість як негативну ознаку толерантності, що зрештою зумовлює байдужість до соціальних, політичних, релігійних, моральних позицій та ідентифікацій, альтернативних позиції Я⁷⁶. Як наслідок, постає проблема пошуку підґрунтя для розмови з Іншими, оскільки ми втрачаємо герменевтичний контекст «спільного і відмінного», що закладає передумови спотворення порозуміння. Слід також підкреслити, що толерантність на основі аксіологічної нейтралізації складає передумову перманентної дискримінації Іншого, оскільки підтримує стереотипи щодо нього. На відміну від терпіння, як підкреслює Д. Шевчук⁷⁷, толерантну активність по відношенню до Іншого може надати **визнання**. Толерантне визнання стосується свободи Іншого, яка виявляє його особистісне буття. У результаті Інший набуває гідності, що спонукає нас до поваги. Вже згодом ми можемо виявити, що толерантне визнання має певну межу, якою є, за Рікьором, **неприйнятне**, тобто те, що не заслуговує на нашу повагу саме тому, що ґрунтується на неповажності, а саме на відмові передбачати свободу і права інших.

Ми змушені визнати, що при широкому розмаїтті людського досвіду одні людські думки, оцінки і поведінка є вищими, ніж інші. При перетині світів «інших» деякі речі будуть здаватися нам гідними любові, істини і справедливості, а протилежні їм речі як негідні любові, істини і справедливості. Ми не можемо розглядати все як добре, справедливе чи рівне. Це не просто тому, що ми, як представники певного суспільного класу, певної національності так думаємо, а тому, що одні думки, цінності і поводження є більш конгруентними з універсальним змістом моралі, ніж інші.

У той же час культурні аутсайтери мають бути обережними у протистоянні некоректним практикам, які ще недостатньо вивчені. Ті, що можуть здаватися злом з точки зору Заходу (наприклад, кастові стосунки), можуть виконувати важливу соціальну функцію в даній національній культурі. Ось чому критерії для етичних суджень не можуть виникати з однієї окремої культури (відома помилка культурного імперіалізму). Будь-яка спроба оцінити культуру залежить від автентичного інтеркультурного діалогу, спрямованого на те, щоб навчитися в Іншого. В дійсності, нашою головною метою є не знаходження точки зору в першу чергу для оцінювання культури Іншого, а знаходження такої точки зору, яка дозволяє нам більш чітко побачити свою власну культуру. Ми прибираємо колоду зі своїх очей для того, щоб побачити смітинку в очах наших сусідів.

Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що наш освітній рух в напрямку транскультурних перспектив має включати в себе серйозне ставлення до питань добра і зла, доброго та поганого, сенсу і нісенітності. Ці питання природно постають у свідомості, сформованій автентичною смиренністю, «горизонтом» інтеркультурного розуміння та прихильністю глобальному благу. Однак, критичне оцінювання припускає культурне експериментування і вдосконалення. У кінцевому рахунку, це має залучати транскультурного учня

⁷⁶ Рікьор П. Терпимість, Нетерпимість, Неприемлемое. Перевод В. Андрушко // Collegium: Международный научно-художественный журнал. – 1995. – N1/2. – С. 3-14.

⁷⁷ Шевчук Д. Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті // Філософія освіти. Philosophy of Education, 2013. – №2 (13). – С. 183-184.

в поважну моральну розмову з друзями з культури Іншого. У цьому контексті для обох партнерів оприявнюються спільні цінності, безумовні стандарти і фундаментальні моральні установки.

Загальна декларація Глобальної Етики⁷⁸ є екуменічною основою, на базі якої можна прийняти і плекати безліч культур, а також можна чинити опір домінуванню будь-якої окремої культури. Виходячи з цього транскультурну компетентність можна визначити як готовність випробовувати нові способи мислення, дії і взаємодії в рамках культури інших; здатність «засвоювати» релігію, літературу і образотворче мистецтво іншої культури для креативних ідей і уявлень, які можуть збагатити власні віру, характер і стиль життя; здатність усного спілкування, використання невербальної і письмової системи комунікації в іншій культурі⁷⁹; здатність застосовувати інтеркультурне розуміння, уяву і комунікативну майстерність у проектах якості життя, що передбачають транснаціональне співробітництво.

Основні напрями транскультурного навчання

Обґрунтовуючи транскультурну компетентність як релевантну освітню стратегію в епоху глобальної трансформації, слід звернути увагу на те, що сьогодні все більше зростає кількість людей, що живуть життям, яке з'єднує локальне і глобальне (суб-культурне, етнічне, релігійне, професійне, громадське). Ці потоки, рухи, зв'язки і відносини, складно поєднуючись на різних рівнях індивідуального, створюють феномен *транскультурної особистості*, яка в процесі соціалізації спонтанно або цілеспрямовано набуває необхідної практичної *транскультурної компетентності*⁸⁰. Транскультурний статус може створюватися і підтримуватися на основі участі в роботі транснаціональних корпорацій, міжнародних політичних і громадських рухів, в спортивних і мистецьких заходах, професійних спільнотах та групах підтримки тощо.

Слід підкреслити, що транскультуралізм має своє коріння у прагненні людей до визначення **спільних інтересів і спільних цінностей**, що допомагає долати будь-які кордони між ними і створювати спільними зусиллями культуру миру, що набуває глобального масштабу. У своєму кращому прояві це прагнення виходить на перший план в транснаціональних зусиллях, спрямованих на вирішення відповідних глобальних проблем, таких як подолання колективного насильства, захист навколишнього середовища та прав людини. Як зазначає Поль Рікьор (P. Ricoeur), «людство, що розглядається як єдине ціле, вступає в еру загальнопланетарної цивілізації, що свідчить про колосальний прогрес у всіх сферах життя, але в той же час ставить складне завдання адаптування культурної спадщини до цього нового стану та її збереження»⁸¹. Культурна спадщина як прояв, насамперед, прихильності універсальним моральним цінностям постконвенціонального ґатунку, торує непростий шлях до глобальної культури як живої практики транскультуралізму з боку особистостей, які усвідомлюють себе носіями цієї нової культури миру.

Переконливими в обґрунтуванні даного положення виглядають конкретні міжнародні практики. Одним із прикладів практичного транскультуралізму є робота організації «Лікарі без кордонів» («Doctors Without Borders»). Заснована в 1971 році групою французьких лікарів, переконаних у тому, що потреби людей стоять вище прихильності національним кордонам, DWB є «міжнародною медичною гуманітарною організацією, яка надає термінову допомогу людям, постраждалим у військових конфліктах, в епідеміях, в природних і техногенних катастрофах»⁸². Суб'єктами таких нових практик виступають транскультурні особистості, або індивіди з транскультурною ідентичністю.

Слід відзначити велику перевагу нині існуючого транскультурного типу ідентичності над нібито монолітною націоналістичною ідентичністю в старому, гердерівському, сенсі слова. Транскультурні ідентичності, незважаючи на їх відмінності в деяких відношеннях, в більшості випадків мають також і ряд спільних елементів. Дякуючи тому, що між ними є переплетення і накладення, вони можуть здійснювати обмін, забезпечувати розуміння і переходи між такими мережами. Тому ідентичності транскультурного типу в цілому більш здатні афілюватися одна з одною, ніж старі культурні ідентичності.

⁷⁸ Kung H., Kuschel K.-J., eds. A Global Ethic. New York: Continuum, 1993. – URL: http://www.parliamentofreligions.org/_includes/fckcontent/file/towardsaglobalethic.pdf

⁷⁹ Slimbach, R. Language Arts. Monrovia, CA: World Wise Books, 2005.

⁸⁰ Горбунова Л. Транскультурна компетентність: освітній шлях до глобальної культури миру // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2014. №2 (15). – С. 141-167.

⁸¹ Рикер П. История и истина / Пер. с фр., – СПб. Алетейя, 2002. – 400 с. – С. 316.

⁸² Див.: The Doctors Without Borders web site. – URL: <http://www.doctorswithoutborders.org/>

Суттєвою рисою транскультурної ідентичності є *динамізм її структури*, своєрідна флюїдність, пластичність, здатність швидко переформатовуватися відповідно до запитів і проблем наявних конкретних ситуацій і подій, але уникати меж безформного. Тобто мова йде про її номадичний характер. Вже починаючи з 1970-х років деякі соціологи стверджували, що сучасне життя слід розглядати як номадичне, тобто як міграцію через різні соціальні світи і як динамічне і послідовне здійснення низки можливих ідентичностей, а також що всі ми володіємо «безліччю додатків і ідентичностей» – «переплетенням ідентичностей», як зазначив Деніел Белл (D. Bell)⁸³.

Культурна ідентичність такого типу не може бути еквівалентна національній ідентичності. Різниця між культурною і національною ідентичністю є дуже актуальною. Це пов'язано з сучасною критикою застарілого припущення про те, що культурне формування індивідів має визначатися національністю чи етнонаціональною приналежністю. Твердження про те, що громадянин якоїсь країни, повинен також і в культурному відношенні однозначно бути представником даної етнічної культури, теоретично неадекватне і політично небезпечне. Гуманітарна політика в мультикультурній державі, якою є Україна, має бути спрямована на відділення громадянства від особистої культурної ідентичності. Це має важливе значення для нашої країни, яка зробила свій вибір на користь демократичних цінностей, серед яких свобода в області культурного самовизначення належить до одного з основних прав людини.

Скрізь, де індивід відчуває вплив з боку різних культурних інтересів, пов'язування таких транскультурних компонентів один з одним стає конкретним завданням формування ідентичності. Робота над такою ідентичністю все більше усвідомлюється як нагальна стратегія освіти, спрямована на інтеграцію в структурі індивіда компонентів, що мають різне культурне походження. І тільки в процесі трансформативної освіти успішно сформована здатність до їх транскультурного перетинання зможе гарантувати нашу культурну ідентичність і компетентність в довгостроковій перспективі.

Транскультурна ідентичність містить одночасно і космополітичну складову, і складову місцевої афільованості. Тобто транскультурні особистості поєднують в собі обидві ці сторони. Звичайно, локальна сторона культурної ідентичності сьогодні може залишатися детермінованою етнічною, релігійною приналежністю або навіть ідеолого-міфологічною маніпульованою свідомістю приналежності до якоїсь спільноти. Але ненасильницький демократичний процес інтеркультурної комунікації неминуче веде до такого стану суспільства, коли люди починають самі робити свій вибір щодо власної культурної приналежності. Їх фактична вітчизна може бути далеко від їх первісної батьківщини. Як було справедливо відмічено Горкгаймером (M. Horkheimer) і Адорно (T. Adorno), «Батьківщина – це стан, що вислизає»⁸⁴.

Як може освіта допомогти у проясненні і формуванні транскультурної ідентичності індивідів? Відповідаючи на це запитання, слід звернутися до типології стадій культурного розвитку Джеймса Бенкса (J. Banks), яка може слугувати своєрідною навігаційною мапою для використання викладачами в їх прагненні допомогти студентам сформуванню і розвинути більш чіткі культурні, національні та глобальні ідентифікації⁸⁵. Буде слушним підкреслити, що типологія є концептом ідеальних типів, отже, вона не претендує на опис реального розвитку ідентичності кожного конкретного індивіда. Скоріше вона є підставою для розуміння і осмислення особливостей процесів розвитку ідентичності студентів в її структурній динаміці.

На першій стадії, яку Бенкс називає «*стадією культурного психологічного полону*», індивіди інтерналізують стереотипи і переконання щодо своєї культурної групи, які інституціоналізовані в рамках суспільства в цілому, а для маргіналізованих груп можуть виражатися в культурному само-зреченні і низькій самооцінці.

Усвідомлення культурної винятковості і віра в те, що їх етнічна група краща за інших, характеризують стадію 2 – «*культурної інкапсуляції*». Часто індивіди в рамках цієї стадії заново знаходять свою культурну свідомість і намагаються обмежитися участю тільки у своїй культурній групі. Вони відчувають подвійне почуття щодо своєї культурної групи і намагаються переконати себе в тому, що вони нею пишаються.

⁸³ Bell, D. (1980). *The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960-1980*. Cambridge, Mass.: Abt Books, 1980. – 370 p. – P. 243.

⁸⁴ Horkheimer, M. with Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Edmund Jephcott. Stanford: Stanford UP, 2002. – 242 p. – P. 78.

⁸⁵ Banks, J. A. (2009). *The Stages of Cultural Identity. Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations*. *Multicultural Education Review* Vol. 1, No. 1. – P. 1-28. – URL: <http://journals.sfu.ca/mer/index.php/mer/article/view/1/1>

На стадії 3 – «*стадії прояснення культурної ідентичності*» – індивіди здатні більш чітко усвідомити свою особисту позицію та культурну ідентичність і розробити чітку позитивну установку по відношенню до своєї культурної групи. На цій стадії гордість за свою культуру є справжньою, а не надуманою.

Індивіди на стадії 4 – «*стадії бікультуралізму*» – володіють здоровим почуттям культурної ідентичності та психологічними характеристиками, необхідними для успішної участі як у власному культурному співтоваристві, так і в інших культурних спільнотах. Вони також відчують сильне бажання ефективно функціонувати в декількох культурах.

На стадії 5 – «*мультикультуралізму і рефлексивного націоналізму*» індивіди володіють ясними, рефлексивними і позитивними особистими, культурними, регіональними та національними ідентифікаціями і позитивним ставленням до інших расових, культурних, етнічних і релігійних груп.

На стадії 6 – «*глобалізму і глобальної компетенції*» – індивіди володіють рефлексивними і ясними національними, регіональними та глобальними ідентифікаціями і інтерналізованими цінностями прав людини. Вони мають знання, навички та установки, необхідні для ефективного функціонування в рамках свого власного культурного співтовариства, в рамках інших культур своєї країни, в громадянській культурі інших народів, в своєму регіоні, а також у глобальній спільноті. Індивіди в рамках стадії 6 демонструють космополітизм, постконвенційну моральну орієнтацію, переконаність у пріоритеті прав людини і готовність працювати для реалізації цих прав.

Визначальним прагненням космополітичних індивідів є прагнення до справедливості, а не до задовільнення інтересів якоїсь конкретної спільноти людей⁸⁶. Чіткі позитивні і уточнені культурні ідентифікації та прихильності є необхідною умовою для космополітичних переконань і інтерналізації постконвенційних цінностей. У цьому полягає завдання транскультурної освіти: підтримувати і утверджувати ідентичності студентів із різних культурних, етнічних, мовних та релігійних груп з тим, щоб сформувати мотивацію транскультурної діяльності індивідів, спрямовану на надбання ними глобальної громадянської ідентичності.

Транскультурна ідентичність індивідів формується в процесі набуття транскультурної компетентності. Сьогодні компетенції транскультурного ґатунку повинні демонструвати позиції і здібності, які сприяють відкритій і етичній взаємодії з людьми різних культур. Саме транскультурна компетентність (сукупна транскультурна атрибутивність) як у виразненні мета освітньо-виховних зусиль постає із хаотизованої сукупності вимог до індивіда, волею часу і долі залученого в стрімкий процес глобалізації. Але це мета не просто освіти, а саме *трансформативної освіти* як подорожі із «близького» в «далеке», яка не має кінцевої зупинки, яка сповнена невизначеності, ризиків втрати себе, емоційного дискомфорту, але на кожному етапі за умов зміни ціннісно-сміслових перспектив відкриває індивіду нові горизонти свободи у світі. Транскультурна компетентність постає як складна сукупність компетенцій, що поділяються на декілька основних категорій і напрямів, які ми спробуємо викласти відповідно до нашого бачення цих процесів та з урахуванням інших точок зору щодо даного предмету.

Насамперед, це перспективна свідомість індивіда, яка базується на *критичному мисленні*, тобто здатності постійно задаватися питанням щодо джерела припущень і етичних суджень, що приводить до звички розглядати речі з позицій розуму і почуттів інших. Це допомагає розвинути *гетерологічне мислення* як утримання балансу між різними позиціями, не редукуючи їх одну до одної або до спрощеного узагальнення.

Дослідження різноманітного має здійснюватися на основі *контекстуального підходу*, який передбачає збалансування контексту особливого, загального, глобального, планетарного; вміння використовувати відповідний понятійний інструментарій, зокрема *релевантні концепти*. Це означає вміння мислити номадично, тобто осмислювати буття множинним, як явище у становленні різноманітного, у переплетенні мінливих контекстів, але не за допомогою застиглих понятійно-категоріальних форм, що давно втратили зв'язок з реальністю, а за допомогою номадичних концептів – динамічних смислоутворюючих структур «для вираження рухливості і силового розмаїття життя», які здатні поєднувати різні контексти і таким чином слугувати інструментами «скріплення» фрагментів «світу, що розпадається»⁸⁷.

⁸⁶ Gutmann, A. Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (P. 71-96). San Francisco: Jossey Bass, 2004. – 524 p.

⁸⁷ Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 3. Епістемологічна позиція // *Філософія освіти*, 2011. – №1-2 (10). – С. 17-34.

Дослідження буття множинним вимагає особливої якості мислення і світосприйняття, яка полягає у *здатності до трансгресії*, тобто до подолання меж, встановлених історично правилами, нормами і законами, насамперед, у ціннісно-смысловій і когнітивній сферах. Акти трансгресії можуть бути ненасильницькими, але вони також часто припускають прояв структурного або символічного насильства. В умовах культурного розмаїття кордони між культурними локалізаціями часто порушуються, приводячи до створення чогось нового. Акти трансгресії змінюють і зрушують норми і правила, способи життя і практики, перетинають межі і створюють при цьому нові культурні відносини і констеляції. Для того, щоб розуміти ці процеси, необхідно проводити ретельний аналіз їх контекстів, зосередившись на походженні змін або на інноваціях, що викликають сумніви. Слід звернутися до конкретного застосування трансгресії в педагогічній практиці, аналізуючи заклик Г. Жиру (H. Giroux) до того, щоб і студент, і викладач стали трансгресорами у процесі мультикультурного навчання як створення нового знання. «Породжені у такий спосіб нові смисли дозволяють подолати границі, що зумовлюють та інституціоналізують відмінності. У результаті трансгресії виникає «прикордонна зона» соціокультурного досвіду особистості, у якій відбувається становлення її нової ідентичності, у тому числі нового ставлення до Іншого. Учні, студенти стають «власниками» свого знання, яке перетворює їх на саморефлексивних суб'єктів»⁸⁸.

Щоб досягти транскультурного статусу своєї компетентності індивід в інтеркультурному спілкуванні має спиратися на *комунікативну етику*. Остання передбачає відмову від інструментально-стратегічної цілераціональності в спілкуванні з Іншими і вибудовування відносин на основі консенсуально-комунікативної раціональності, що припускає орієнтацію на універсальні загальнозначущі норми і на загальний інтерес (Апель). Згідно з етикою комунікативної дії партнер по комунікації не може розглядатися як засіб для досягнення власних цілей, але лише як рівноправна особистість, інтереси якої враховуються в рівній мірі з власними. Більше того, саме в рамках транскультурної комунікації, що базується на комунікативній раціональності, у всій повноті залучається комунікативна компетентність людини, яка полягає у вмінні знайти засоби вираження для досягнення згоди без артикуляції власних стратегічних інтересів, будь-яких маніпулятивних владних посягань. Як пише Еманюель Левінас (Levinas), «Людське виявляє себе лише у взаєминах, які не є владою»⁸⁹.

Транскультурна компетентність базується на *глобальній обізнаності*, тобто на розумінні основ транснаціональних умов і систем, ідеологій та інститутів, що впливають на якість життя людей і не-людських популяцій, поряд з розумінням того, що зіштовхує між собою окремих людей і народи. Глобальна обізнаність також передбачає неперервний процес вивчення світу у *безпосередньому досвіді ознайомлення* з контрверсійними політичними історіями, образами життя сімей, соціальних груп, мистецтвом, релігіями і культурними орієнтаціями, заснованому на «включенні» і *взаємодії* в рамках мультикультурного та інтернаціонального середовища.

Глобальні перспективи соціалізації індивідів і спільнот – це поєднання багатьох речей, і будь-який конкретний індивід може бути обдарований в одному відношенні і обділений в іншому. Мета освіти, якщо дивитися широко, може полягати в соціалізації великих спільнот людей таким чином, щоб були засвоєні ключові елементи глобальної перспективи. Ще у 1976 році Роберт Ханвей (R. Hanvey) написав про ті речі, «які ми повинні знати і розуміти, якщо ми хочемо впоратися з викликами все більш взаємозалежного світу»⁹⁰. Він розглядав прогрес в п'яти аспектах: «перспективна свідомість, інформованість про «стан планети», крос-культурна обізнаність, знання глобальної динаміки і усвідомлення вибору людини»⁹¹. Цікавий для нас третій аспект – крос-культурну інформованість він визначив як «обізнаність про різноманітність ідей і практик, які можна виявити в людських суспільствах всього світу, про те, як такі ідеї і практики порівнювати, та як ідеї і способи життя власного суспільства можуть розглядатися з точки зору інших людей. Ханвей запропонував виділити чотири помітних рівня третього аспекту. Він зазначив, що більш низькі рівні, не будучи кінцевою

⁸⁸ Предборська І. Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті // Філософія освіти. Philosophy of Education, 2013. – №2 (13). – С. 187.

⁸⁹ Левінас Е. Між нами. Дослідження думки-про-іншого. – Київ, «Дух і Літера», 1999. – 292 с.

⁹⁰ Hanvey, Robert G. An Attainable Global Perspective. New York, New York: Center for War/Peace Studies. The American Forum for Global Education New York, 2004 (1976). – P.2. URL: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf

⁹¹ Hanvey, Robert G. An Attainable Global Perspective. New York, New York: Center for War/Peace Studies. The American Forum for Global Education New York, 2004 (1976). – P.2. URL: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf. – P.10.

метою, є необхідними кроками у процесі, в якому «дивацтва» інших способів життя стають «менш дивними»⁹² та проілюстрував це у спеціальній таблиці.

Так, на першому рівні крос-культурної обізнаності як поінформованості про поверхневі або найбільш очевидні риси і стереотипи інша культура інтерпретується як неймовірна, екзотична, дивна. Другий рівень, що передбачає поінформованість про значні і специфічні нюанси іншої культури, які помітно контрастують з власною, супроводжується ставленням до неї як до неймовірної, ірраціональної, що скоріше розчаровує, чим викликає захват. На наступному, третьому, рівні відбувається раціоналізація «дивацтв» та «екзотики», внаслідок чого культура постає як розумна, зрозуміла і така, що заслуговує довіри. І, нарешті, четвертий рівень супроводжується розумінням того, як інші культури сприймаються з точки зору інсайдера, тобто вже з точки зору самого спостерігача, для якого ця інша культура стала суб'єктивно знайомою і близькою.

Велике значення має *мовна компетентність*, яка передбачає володіння іноземною мовою на пороговому рівні здатності до усної розмови, невербальної і письмової системи комунікації, якими користуються члени, щонайменше, однієї іншої культури.

Успішність інтеркультурної комунікації в великій мірі залежить від *емоційної розвиненості* індивіда, зокрема, від його здатності проявляти індивідуальні якості і стандарти «серця» (наприклад, емпатію, допитливість, ініціативу, гнучкість, скромність, щирість, ніжність, справедливість і радість) в конкретних інтеркультурних контекстах.

Дана модель пропонує цілком досяжний ідеал транскультурно-компетентної особистості. Процес його досягнення передбачає вихід учнів за межі традиційної навчальної аудиторної роботи. Хоча навчальна аудиторія створює цінний простір для отримання системних знань, групових дискусій та роздумів, вона не відтворює культурні умови в реальному просторі та часі. Для набуття транскультурної компетентності учень повинен вийти з навчальної аудиторії у спільноту, беручи участь у свого роду польовій роботі, безпосередній та емоційній, зануреній у відповідне культурне середовище. Такий досвід відкриває можливості для формування комплексу особистісних позицій, соціальної чутливості та інтелектуальних навичок, які рідко досягаються у звичайній навчальній аудиторії. Така практика допомагає учням зробити крок за рамки своїх власних світів і поринути у світ інших для вивчення життя людей в самих різних умовах. Звичайно, мета транскультурного навчання не полягає у тому, щоб перетворити учнів у антропологів або інтеркультурних експертів, проте вона не менш амбіційна: культивувати новий спосіб бачення світу, розуміння себе і своїх можливостей участі у сприянні глобальній культурі миру та стійкого розвитку.

⁹² Hanvey, Robert G. An Attainable Global Perspective. New York, New York: Center for War / Peace Studies. The American Forum for Global Education New York, 2004 (1976). – P.2. – URL: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf. – P. 16.

Трансформативний потенціал транскультурної освіти

Соціально-антропологічне обґрунтування транскультурного (трансверсального) навчання як досвіду лімінальності⁹³

Глобальні процеси транскulturації, в контексті якої у якості освітньої стратегії постає транскультурна компетентність індивіда, формують потребу у трансформативному навчанні дорослих індивідів. Відповідальний підхід до здійснення процесу трансформативного навчання передбачає усвідомлення його складності і ризикованості, а тому вимагає серйозного аналізу існуючого понятійно-теоретичного інструментарію, за допомогою якого можливо досліджувати та моделювати процеси трансформації і самотрансформації у сфері освіти. Досліджуючи процес трансформативного навчання дорослих⁹⁴, ми усвідомлюємо, що маємо справу зі складним процесом зміни смислових схем і перспектив, з досвідом світоглядних переорієнтацій, зсувом особистісних ціннісно-смислових парадигм. Такий досвід у вигляді трансформативних подій – досвід переходу від однієї упорядкованої цілісності до іншої – мав місце в історії великих спільнот і окремих індивідів, але в епоху становлення нового способу цивілізаційного розвитку, побудованого на мережах як структурах суцільних переходів, такий досвід має повсюдний характер. Він постає як проблема на макро- і мікро- рівнях соціальності і потребує свого осмислення як досвід лімінальності, тобто переходу через невизначеність і безструктурність до нової упорядкованості. Перед освітньою наукою постає завдання дослідження і усвідомлення лімінальності як одного з найбільш важливих концептуальних інструментів, які є одночасно інноваційними і глибоко вкоріненими в найбільш значних історичних і антропологічних традиціях людства. Саме цей термін є ключовим для розуміння досвіду трансформативного навчання як транскультурного/трансверсального та усвідомлення високої відповідальності у практичній реалізації такого навчання.

Значний внесок в дослідження досвіду лімінальності був зроблений в царині соціальної антропології, що створило можливість поширення його розуміння та подальшого розвитку в різних соціальних науках, насамперед, у соціології та соціальній філософії. Логіка нашого дослідження включає етимологічний, соціально-антропологічний, соціально-філософський підхід та базується на історичній реконструкції розвитку концепту лімінальності в осмисленні і концептуалізації досвіду переходу у сфері соціального знання.

Термін «лімінальність» був уведений французьким етнологом і знавцем фольклору Арнольдом ван Геннепом (Arnold van Gennep (1873-1957)). Його робота «Обряди переходу» була одним із перших компаративних оглядів матеріалу, зібраного антропологами дев'ятнадцятого століття⁹⁵. За Геннепом, кожне конкретне суспільство має свою структуру, кожна з яких складається з безлічі окремих груп і спільнот. Щоб перейти з однієї групи в іншу, потрібно вчинити певні дії, які мають між собою щось спільне. Між мирським і сакральним світом несумісність така велика, що перехід з однієї групи в іншу не може здійснитися без проміжного випробувального терміну⁹⁶. В деяких спільнотах, особливо створених на магічно-релігійній основі, переміщення з однієї групи в іншу набуває характеру особливого переходу. Самий факт життя робить неминучими послідовні переходи з одного середовища в інше, від одного суспільного становища до іншого. Будь-яка людина послідовно переходить з одного віку в інший, і в результаті цього відбуваються зміни в її особистому житті, родині, соціальній групі, суспільному статусі тощо. І кожне з цих явищ супроводжується церемоніями, у яких одна і та ж мета: забезпечити людині перехід із одного визначеного стану в інший⁹⁷. Тобто сутність численних обрядів переходу полягає в тому, щоб означити, організувати і сакралізувати для кожної людини протягом її життя проходження нею ряду етапів, від одного стану до іншого.

⁹³ У даному розділі використано матеріали статті: Горбунова Л. Досвід лімінальності: соціально-антропологічне обґрунтування трансформативного навчання // Філософія освіти. Philosophy of Education, 2015. №1 (16). – С. 105-132. – URL: www.philosopheducation.com

⁹⁴ Горбунова Л. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» // Філософія освіти. Philosophy of Education, 2013, №2 (13). – С. 66-114. – URL: www.philosopheducation.com

⁹⁵ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост. лит., 2002 [1909]. – 198 с.

⁹⁶ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост. лит., 2002 [1909]. – С. 8.

⁹⁷ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост. лит., 2002 [1909]. – С. 9.

У житті всесвіту також є етапи та перехідні моменти, поступальний рух і періоди відносної затримки руху. Тому з обрядами переходу, що відзначають етапи людського життя, слід пов'язувати і обряди, що здійснюються при зміні космічних явищ. Тому, зазначає Геннеп, доцільно згрупувати всі ці обряди разом, підпорядкувавши їх єдиній схемі⁹⁸.

Для її обґрунтування Геннеп вдається до історичного аналізу територіального співіснування різних народів. Колись у стародавні часи країни не стикалися безпосередньо, як це відбувається в наш час. Між місцями локальних поселень простягалися нейтральні смуги, які часто, особливо в Греції, були місцями торжищ або битв⁹⁹. У напівцивілізованих народів зустрічався аналогічний феномен зони, і межі її були не такими визначеними, бо освоєних територій було небагато і вони залишалися мало заселеними. Кожен, хто переходив з однієї території на іншу, протягом досить тривалого часу перебував і в житті, і в магічно-релігійному сенсі в особливій ситуації: він опинявся між двома світами. Цю ситуацію Геннеп називає проміжною. Одна з цілей Геннепа полягала в тому, щоб показати цей проміжний стан, одночасно і уявний і реальний, більшою чи меншою мірою виражений у всіх обрядах, які супроводжують перехід із одного магічно-релігійного чи громадського стану в інший.

З часом територіальна нейтральна зона поступово звужується, нею навіть може стати просто камінь, стовп або поріг. Поступово матеріалізований обряд переходу перетворився на обряд духовного переходу. Двері – це рубіж між чужим світом і світом домашнім, якщо мова йде про звичайне житло, або рубіж між світом профанним і світом сакральним, якщо мова йде про храм. Таким чином, «переступити поріг» означає долучитися до нового світу. Обряди, що здійснюються на самому порозі, – це обряди проміжні, вони входять в загальну структуру обрядів переходу з їх акцентуванням спочатку на відділенні (сепарації), а потім на прилученні. Сенс обряду сепарації – вихід із колишнього світу і вступ до нового. Геннеп запропонував називати обряди відділення від колишнього світу *прелімінарними* обрядами; обряди, що здійснюються в проміжний період – *лімінарними*; обряди включення в новий світ – *постлімінарними*¹⁰⁰. Як показали подальші дослідження, у різних народів зустрічаються ідентичні обряди, підпорядковані одній ідеї – ідеї переходу. Їх цілеспрямоване розташування завжди одне і те ж, і при безлічі форм виявляється виражена чи усвідомлена, або в потенції типова послідовність – *схема обрядів переходу*.

Таким чином, Арнольд ван Геннеп дослідив і оприявнив той факт, що ритуали, які відзначають, допомагають або святкують індивідуальні чи колективні переходи через життєві або природні цикли, існують у кожній культурі і мають загальну трієсту послідовну структуру. Вона починається з обряду відділення, продовжується серединною, центральною стадією, власне «переходом», що передбачає справжнє дійство чи випробування, і завершується обрядом возз'єднання, святкуванням успішного завершення переходу. Середня стадія передбачає реальний перехід через поріг, який являє собою кордон між двома стадіями, і термін «лімінальність» був уведений для того, щоб охарактеризувати цей перехід. Він походить безпосередньо від латинського «*limen*» (латинське «*limes*» (межа) / «*limen*» (поріг) саме по собі містить гру слів між *limit* і *liminality*) і просто означає ситуацію, в якій для полегшення «переходу», ритуально і тимчасово всі обмеження знімалися.

Ідеї Арнольда ван Геннепа про стадії ритуалів переходу в подальшому були розвинені Віктором Тьорнером¹⁰¹, який досліджував лімінальні періоди спільнот, лімінальні стани колективного життя, феномени «анти-структури»¹⁰² – явища розколу і розриву, колективного протесту, масової аскези, добровільної убогості і утопічної рівності, їх роль в різні епохи. Одним із головних предметів його інтересу стало релігійне паломництво, стан і форми життя «в дорозі», тобто те, що сьогодні ми б назвали «номадичним рухом».

Тьорнера перш за все цікавить процес, розвиток. Процес передбачає спадкоємність і новизну, розкол і реінтеграцію, структуру, деструкцію і реструктуризацію. З цього ясно, що вивчення структур в їх статичності дає спотворене уявлення про суспільство і не дає жодного уявлення про соціальні процеси, для розуміння яких

⁹⁸ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост.лит., 2002 [1909]. – С. 9.

⁹⁹ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост.лит., 2002 [1909]. – С. 21-22.

¹⁰⁰ Геннеп А., ван. Обряды перехода: Систематическое изучение обрядов / Арнольд ван Геннеп; Пер. с франц. Ю.В. Ивановой, Л.В. Покровской. – М.: Вост.лит., 2002 [1909]. – С. 24.

¹⁰¹ Turner, V. «Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage», in *The Forest of Symbols*, New York: Cornell University Press, 1967; Turner, V. *The Ritual Process*, Chicago: Aldine, 1995 [1969]; Turner V. W. *Metaphors of Antistructure in Religious Culture*. — *Changing Perspectives in the Scientific Study of Religion*. N. Y. e. a., 1974.

¹⁰² Turner V.W. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Har-mondsworth, 1974.

необхідно знання не тільки про структури, а й про анти- і контрструктури, що знаходяться в постійних і тісних взаємодіях, зіткненнях і змішуваннях. «За специфікою історичного та культурного протистояння, – говорить Тьорнер, – Сходу і Заходу, ієрархічного та егалітарного, індивідуалізму і комуни лежить простий факт, що людина – істота одночасно структурна і антиструктурна, що зростає в антиструктурах і зберігається в структурах»¹⁰³.

Як ми вже з'ясували, всі обряди переходу відзначені трьома фазами: поділ (separation), грань, межа (margo, або limen – лат. «пори́г») і відновлення (reaggregation). Перша фаза означає відкріплення особистості або цілої групи від займаного раніше місця в соціальній структурі і від певних культурних обставин або від того і іншого відразу. Друга фаза – «лімінальний» період – є проміжною; в ній «перехідний» суб'єкт отримує риси подвійності, оскільки перебуває в тому просторі культури, у якому дуже мало або зовсім немає властивостей минулого або майбутнього стану. Третя фаза – відновна – завершує перехід. «Перехідний суб'єкт» знову знаходить стабільний стан і завдяки цьому отримує права і обов'язки «структурного» типу, які змушують його будувати свою поведінку відповідно до звичайних норм і етичних стандартів.

Спираючись на таке бачення структури переходу, Тьорнер зосереджує свою увагу на проміжній фазі, намагаючись досконально пояснити і описати властивості «порогових» людей, яких він називає «лімінальними персонами». Ці люди мають амбівалентність, оскільки не вкладаються в рамки будь-яких класифікацій, що відображають стан (state) і положення (position) в культурному просторі. Лімінальні істоти – «ні тут, ні там, ні те, ні се», вони в щілинах і проміжках. Лімінальність саме тому привертає таку пильну увагу Тьорнера, що в ній проявляються риси якоїсь альтернативи структурі, і вчений намагається ясніше побачити ці риси, хоча б для того, щоб краще зрозуміти саму структуру¹⁰⁴. Він переходить від аналізу ритуальних процесів до соціальних з їх діалектикою структур, антиструктур, контрструктур і реструктуризації.

Тьорнерівська концепція лімінальності, що сформувалася в рамках теоретичного і методологічного «повороту» соціальних і гуманітарних наук на рубежі 1950-1960-х років, мала великий вплив на дослідницьку практику наступних років, її значення вийшло далеко за межі антропології. Особливо положення про те, що послідовний порядок обряду переходу є структурою життєвого досвіду. Суть пропозиції Тьорнера полягає саме в тому, що ця структура є ключем до структури людського досвіду взагалі і структури трансформативного навчання зокрема.

Але формативний досвід відбувається тоді, коли змінюється ідентичність суб'єкта. Таким чином, «форма» і лімінальність, так само як межа (peras) і безмежність (apeiron) в «Філебі» Платона, спільно виробляють формативний досвід, або формування. Це допомагає зрозуміти природу трансформативних подій. Трансформативну подію як технічний термін для соціологічного і психологічного аналізу можна визначити як щось, що сталося в реальному житті індивіда, групи або всієї цивілізації, і що несподівано поставило під питання або навіть скасувало колишні загальноприйняті визначеності, змушуючи, таким чином, людей, зметених цим ураганом, задуматися про свій досвід, навіть про життя в цілому, про можливу зміну не тільки свого способу життя, а й власної ідентичності.

Війна, революція або значна економічна криза, так само як і серйозне захворювання або нові емоційні відносини, змінюють життя всіх тих, хто в це залучений. Термін «лімінальність» допомагає нам зрозуміти, що така важлива подія буквально і ефективно трансформує сам спосіб буття залучених до неї людей. Коли люди в силу подій підштовхуються до «межі», вони не можуть скористатися звичними структурами і потребують моделей, яким би вони слідували або «наслідували».

Без розгляду досвіду, без уваги до формативного і трансформативного потенціалу неврегульованих, тривожних, творчих, але також і глибоко засмучуючих лімінальних ситуацій і подій, що часто заподіюють страждання, філософський, соціальний і політичний аналіз стає не тільки неживим, але також і марним, тому що не в змозі дати раду тоді, коли це найбільше потрібно. Але так само увага до швидкоплинного формативного аспекту життєвого досвіду допомагає нам визнати, що має залишатися ще щось, що лежить за межами вічного потоку життя, надаючи раду в часи змін. Чи не є цим «щось» вічна платонівська форма, міра або ейдос? І, таким чином, те, що нам необхідно в такій ситуації, це люди, яким вдається втілити у своїх позиціях і особистості *міру*. Навіть сьогодні ця ідея може бути виражена за допомогою філософії Платона, яку Дільтей, Тьорнер і Фуко допомагають нам зрозуміти по-новому.

¹⁰³ Turner V. W. *Metaphors of Antistructure in Religious Culture*. — *Changing Perspectives in the Scientific Study of Religion*. N. Y. e. a., 1974. — P. 83.

¹⁰⁴ Див.: Горбунова Л. Досвід лімінальності: соціально-антропологічне обґрунтування трансформативного навчання // *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2015, 1 (16). — С. 105-132.

Лімінальність як концепт філософії освіти

На жаль, у сучасному філософському дискурсі практично відсутня проблема лімінальності, хоча змістовно даний концепт глибоко укорінений в історії філософії і пов'язаний з такими фундаментальними філософськими категоріями як межа і безмежне, границя, трансгресія, буття і становлення, порядок і хаос. Слід також зазначити, що концептуальний, евристичний і методологічний потенціал концепту лімінальності активно використовується в сучасних соціальних і гуманітарних наукових дослідженнях. Цією обставиною обумовлюється актуальність і необхідність експлікації онтологічного змісту лімінальності та пов'язаних з ним концептів межі і трансгресії для розроблення відповідного концептуального підходу з метою методологічного обґрунтування трансформативного навчання¹⁰⁵.

У той час як лімінальність мала стати, але не стала, одним із основних термінів сучасної антропології, вона фактично була центральним, класичним терміном філософії¹⁰⁶. Латинське слово «limit» еквівалентно грецькому «peras», а поняття «лімінальність» в сенсі «безмежності» ідентично грецькому слову «апейрон», славнозвісному «першому слову» грецької філософії¹⁰⁷, яке посідає своє місце в першому фрагменті Анаксимандра. Це слово стало центральною категорією піфагорейської думки і обговорювалося Платоном і Арістотелем.

Тема лімінальності розкривається Платоном у діалозі «Філеб»¹⁰⁸, в якому ідеї межі («peras») і безмежного, або лімінального («areion»), вписані в складний контекст, в якому межа відіграє роль формуючої сили. Платон дає тут свою критику софістів, які не звернули уваги на цей простір «між», рухаючись або занадто швидко або занадто повільно між одиницею та безмежністю: «А нинішні люди ... вважають ... після одного – негайно безмежне; середина ж від них тікає»¹⁰⁹.

Говорячи про своєрідність діалогу «Філеб» в платонівській філософії, Лосев підкреслює, що Платон, застосовуючи логічні принципи «Парменіда» у сфері реального буття, яскраво формулює отримання синтезів з антиномічних тверджень, а в самому синтезі підкреслює момент *енергійно-сислового розцвітання*¹¹⁰. «Філеб» трактує ейдос, як такий, що зацвітає і розбухає новими смисловими можливостями. Тобто, у формі вчення про межу і безмежне охоплені і зафіксовані всі необхідні і достатні моменти для функціонування способу мислення світу в динаміці розгортання (тобто в становленні).

Обговорення Платоном цієї пари викликає велику напругу. Якого роду полюсами є «межа» і «безмежність»? І що може бути в просторі між ними? На ці питання можна відповісти за допомогою структури обрядів переходу (долімінальний, лімінальний і постлімінальний етапи) і похідних від грецького кореня «per». Обряди переходу припускають, що відносини між межею і безмежним є питанням послідовного порядку. Межа володіє формативними можливостями, ось чому такі терміни як межа, ідеї, форми і ейдос є настільки важливими для Платона; але такі формативні можливості можуть бути активовані тільки за умов доступності певного безформного матеріалу: якщо створена лімінальна ситуація, що зняла колишні обмеження. Простір «між» є тимчасовою ситуацією між двома структурними порядками, тобто самим апейроном.

Грецька мова, зазначає Заколцаї, особливо підходить для того, щоб вловити амбівалентність лімінальних ситуацій, оскільки такі терміни, як «peras» або «reirar» підтримують маркери стандарту (порядку) в той час як «rega» означає «я проходжу через», а також «проникнення, проколювання, або проїзд з гострою зброєю»; «reira» – «випробування, спроба»; і «pera» – «за межі, далі»¹¹¹. Для греків межа як

¹⁰⁵ Горбунова Л. Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання) // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015. №2 (17). – С. 65-94.

¹⁰⁶ Szokolczai, A. Liminality and Experience: Structuring transitory situations and transformative events/ International Political Anthropology Vol. 2 (2009) No. 1. – P. 141-172. – URL: http://www.academia.edu/8343072/Liminality_and_Experience_Structuring_transitory_situations_and_transformative_event_s

¹⁰⁷ Patocka, J. Plato and Europe (translated by Petr Lom) Stanford: Stanford University Press, 2002. – 252 p. – P. 70. – URL: http://www.sup.org/books/title/?id=752_30.

¹⁰⁸ Платон. Собр. соч. в 4-х томах. Том 3. М.: «Мысль», 1994. – С. 7-78.

¹⁰⁹ Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль, 1993. – 959 с. – С. 553.

¹¹⁰ Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль, 1993. – 959 с. – С. 564.

¹¹¹ Szokolczai, A. Sociology, Religion and Grace: A Quest for the Renaissance, London: Routledge, 2007, xviii. – URL: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134194506_sample_864527.pdf; Szokolczai, A. Liminality and Experience: Structuring transitory situations and transformative events/ International Political Anthropology Vol. 2 (2009) No. 1. – P. 141-

механізм відділення була тісно пов'язана з ідеєю реального проходження *через межу*, що припускає досвід перебування *на межі*. На жаль, це положення не мало розвитку в подальшій історії філософії, зокрема, Новочасній, а набуває такої можливості практично лише у філософії Ніцше, який представив філософію становлення, відкривши простір лімінальності як творчого хаосу. В 60-ті роки ХХ століття Гастоном Башляром (Башляр, 2009) для такої філософії був запропонований термін «диференціальна онтологія», тобто така, що не допускає наявності єдиної і універсальної основи, але припускає безліч гетерогенних способів буття, що не зводяться до якоїсь загальної першооснови.

Згодом ця онтологія так чи інакше розроблялася в ряді напрямків і підходів неklasичної філософської думки. Онтологія диференціального типу базується саме на лімінальності, не допускаючи існування єдиної і всеохоплюючої перспективи буття. Замість єдиного буття як такого диференціальна онтологія розкриває перспективу безлічі гетерогенних способів буття, які неможливо звести до загальної основи. При цьому на відміну від плюралістичних варіантів метафізики, диференціальна онтологія не затверджує наявності безлічі онтологічних підстав. Основна теза онтології диференціального типу полягає у відмові від метафізичних підстав як таких і затвердження гетерогенного і різноманітного характеру існування як перманентної лімінальності.

Саме на засадах диференціальної онтології транскультуралізм формує уявлення про культуру як соціокультурний контекст¹¹², який не виступає в якості прояву якої б то не було заданої першооснови, але є ефектом складної взаємодії і переплетення найрізноманітніших факторів (перспектив, тенденцій), з яких неможливо виявити жодного, що визначає, оскільки все є результатом, слідом чогось іншого. Різні чинники, що не редукуються до єдності, взаємодіють один з одним, змінюючись, виникаючи і зникаючи в цій взаємодії. У такому складному переплетенні немає можливості визначити, що є причиною, а що слідством. Першоосновою не є ні те, ні інше, оскільки все конструктивно, а сліди походження губляться в складній мережі взаємодії різноманітних і гетерогенних чинників, яка постає як лімінальність.

Диференціальна онтологія є принципово новим – у порівнянні з існуючим в класичних підходах – горизонтом філософського мислення лімінальності як простору трансформації¹¹³. У ХХ столітті ця стратегія мислення представлена в основоположних напрямках неklasичної філософії, в яких лімінальність отримала належний онтологічний статус, хоча і в різних концептуальних конструкціях та під різними іменами.

В цілому базові установки і тенденції онтології диференціального типу можна виявити в таких різноманітних напрямках сучасної філософії, як постструктуралізм (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Дельоз, Ж. Дерріда, Ю. Крістева), соціальний конструктивізм (П. Бурдьє), аналітична філософія (особливо роботи пізнього Л. Вітгенштайна, почасти Д. Остіна, Д. Сьорла), неомарксизм (особливо Т. Адорно), постпозитивізм (Т. Кун, П. Фейєрабенд), потенціологія (М. Епштейн), хаологія (Ж. Баландьє).

За межами філософських концепцій і наукових теорій прояв базових установок диференціальної онтології як онтології лімінальності можна виявити в літературі, кіно, музиці та живописі. Синергетичний підхід до еволюції Всесвіту також відповідає основним принципам диференціальної онтології: множинність і гетерогенність, різноспрямованість буттєвих перспектив, складна організованість, відсутність фіксованої визначеності, стохастичність.

Відповідно до завдань, поставлених онтологією того чи іншого типу, можна виокремити, як зазначає В. Фарітов¹¹⁴, дві універсальні перспективи осмислення буття. Смысловую перспективою, яка виступає у якості горизонту для онтології інтегративного типу, є трансценденція. У зіставленні з нею перспективою, яка виступає у якості горизонту мислення в диференціальній онтології, є трансгресія.

На базі перспективи трансценденції вибудовується більшість метафізичних вчень: від античності і середньовіччя до Нового часу і сучасності. На наш погляд, рух думки у бік інтеграції, її прагнення привести існування, яке постійно розтікається і диференціюється, до якоїсь єдності є тим механізмом, який конститує

172.

– URL: http://www.academia.edu/8343072/Liminality_and_Experience_Structuring_transitory_situations_and_transformative_events

¹¹² Lewis, J. From Culturalism to Transculturalism. Iowa Journal of Cultural Studies 1 (Spring 2002). – URL: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=ijcs>

¹¹³ Горбунова Л. Лімінальність як концепт філософії (до обґрунтування трансформативного навчання) // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015. №2 (17). – С. 65-94.

¹¹⁴ Фарітов В.Т. Трансгрессия и трансценденция как онтологические перспективы дискурса. Автореферат диссертации на соиск. уч. степ. доктора филос. наук. Ульяновск, 2016.

перспективу трансценденції. Інтегроване ціле, зведене до абсолютної тотожності існування, можливе лише в царстві чистого мислення і логічних категорій, тобто у світі умоглядних сутностей. Такою вищою інтегративною єдністю виступає парменідівське буття, світ платонівських ідей, сфера трансцендентальних категорій та ідей чистого розуму, Абсолютна ідея в гегелівській логіці. Перспектива трансценденції по суті і є процес сходження до все більш інтегрованої цілісності, що ніколи не завершується. Ця теза справедлива не тільки по відношенню до метафізичних систем, орієнтованих на пошук першої і останньої єдності всього суцього, а й по відношенню до будь-яких дискурсів з яскраво вираженим центром.

На відміну від трансценденції, термін «трансгресія» увійшов у простір філософського дискурсу порівняно недавно, його концептуальне розроблення пов'язане, перш за все, з ім'ям Ж. Батая, а також із зазнавшими його вплив філософами постструктуралістської орієнтації (М. Бланшо, П. Клоссовські, Р. Барт, Ж. Дельоз, Ю. Крістева, М. Фуко, С. Жижек тощо). Його зміст фіксує феномен *переходу межі*, насамперед, межі між можливим і неможливим, між наявно-данним (присутнім) і Ніщо. «Трансгресія – це жест, який спрямований на межу» (Фуко), це «подолання непереборної межі» (Бланшо). Відповідно до концепції трансгресії, світ наявно-даного, окреслюючи сферу відомого людині можливого, замикає його в межах усталеного порядку, покладаючи край будь-якій перспективі новизни. Тому трансгресія – це звільнення з полону наявно-даного, присутнього, можливого з точки зору внутрішньої перспективи, це акт виходу за його межі, прорив того, що належить наявному, за його межі до неможливого.

Якщо трансценденція стверджує межі, то трансгресія, як прояв трансформації, їх порушує, стирає, нейтралізує або знімає (в гегелівському значенні цього терміна). Можливі комбінації різних видів трансгресії. В залежності від того, на яку межу скеровано трансгресивний рух, можна виокремити внутрішню і зовнішню трансгресії. *Внутрішня трансгресія* звернена на межі всередині певного предметного або дискурсивного простору, стверджуючи його внутрішню свободу бути іншим. Наслідком внутрішньої трансгресії стає усунення ієрархічних відносин між центром і периферією. Прикладом тут є карнавал як лімінальний простір, що стирає соціальні межі між учасниками. *Зовнішня трансгресія* орієнтована на межі між різними предметностями, контекстами і дискурсами. Вона призводить до різноманітних сполучень і перетину гетерогенних буттєво-смыслових перспектив.

Перспектива трансценденції організує простір за вертикальною моделлю. Перспектива трансгресії горизонтальна. Тут немає вищого і нижчого, пануючого і підлеглого, не встановлюється єдиний фіксований центр. Замість усього цього розкривається простір інтерференції різнорідних перспектив як простір лімінальності, що подібний до лабіринту з безліччю переплетених ходів. Таким чином, *лімінальність як феномен буття знаходить свою можливість втілення в такій перспективі мислення як трансгресія*.

Трансценденція і зараз залишається однією з фундаментальних перспектив філософського мислення, але поряд з нею значне місце займає перспектива трансгресії, на основі якої виникають інші способи філософування. При цьому і трансценденталістські системи не залишаються осторонь від цього руху сучасної думки і збагачуються розробками онтології диференціального типу. Так, у вченнях Ясперса, Гайдеггера і Сартра поряд з домінуючою трансценденцією значне місце відводиться і перспективі трансгресії. Своєрідний симбіоз трансценденції і трансгресії як онтологічних перспектив можна виявити у філософії історії та культури О. Шпенглера. Таким чином, можна зробити висновок, що в сучасній філософії лімінальність разом з трансгресією є однією з основних перспектив філософського мислення, поряд з перспективою єдності і трансценденції, яка й досі зберігає своє значення.

Особливо інтенсивно розвиток теми лімінальності як становлення та перспективи трансгресії в ХХ столітті здійснювався в концептуальних розробках постмодерністської філософії. Не сприймаючи буття як єдине, філософія постмодернізму стверджує розбіжність, розтотожнення, множинність, відмінність, хаос, випадковість, небуття, що характерно для простору межі і процесу трансформації у ньому. Розбігання у певному спектрі породжує складку, простір «між», або лімінальність, що, в свою чергу, є умовою будь-якої феноменальної даності і можливості смислів: «поділ», що вводить відмінність в «сукупне ціле», змушує кожну річ «з'явитися» на світ»¹¹⁵.

Простір «між» можна в першому наближенні розглядати як пустоту, яку, в свою чергу, можна трактувати як граничну сукупність можливостей, граничний горизонт всього можливого. У цьому сенсі пустота буде ідентична хаосу. Певний резонанс з таким розумінням хаосу ми знаходимо в синергетиці: хаос – це не просто відсутність порядку, але те, що містить всі можливі порядки. Так само можна розуміти і пустоту, тобто як лімінальність: не відсутність смислів, але сукупність можливих смислів. Оскільки будь-який смисл

¹¹⁵ Деррида Ж. Дессиминація / Ж. Деррида. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – С. 435.

конститується і увиразнюється тільки в просторі структури, або порядку дискурсу, то пустота може бути розглянута як якийсь до- або пре-дискурсивний простір, який породжує і нівелює всі можливі дискурси¹¹⁶.

Але при цьому слід акцентувати на креативних і форматуючих аспектах пустоти як лімінальності. Пустота не означає, що в ній немає зовсім нічого, в сенсі чистого заперечення. Розглядаючи пустоту як лімінальність, що породжує усі смисли, слід звернутися до розуміння пустоти як хаосу у розумінні Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі як буттєвої зони гранично високих швидкостей. Цей феномен визначається терміном «трансгресія» – вона і є ніщо, пустота, чиста само-трансценденція.

На перший погляд в такому ототожненні пустоти і трансгресії втрачаються такі важливі характеристики останньої як суб'єктність і спрямованість на подолання межі. Але за умов розглядання пустоти як «середовища чистої інтенсивності», що знаходиться в процесі безкінечного само-подолання власної безмежності (без-сенсовності), коли акцентуються такі семантичні аспекти, як внутрішня активність і креативний потенціал, можна припустити слухність такої конотації.

Наступним значним кроком у напрямку розроблення неklasичних тенденцій ліміналізації буття виступає запропонована Ж. Дельозом і Ф. Гваттарі концепція хаосу як віртуальності¹¹⁷. У цій концепції на перший план виходить становлення, але повністю звільнене від влади тотожності. Будь-яке стійке існування стає лише моментом, актуалізацією віртуального. В той же час, ставши актуалізованим, воно не звільняється від віртуального повністю, не випадає з його сфери, але продовжує існувати в ньому як в іманентному полі («план іманентності») свого невпинного перетворення і становлення іншим. Цей момент є принциповим: хаос чи віртуальне не утворюють трансцендентну область надчуттєвого, але формують іманентне поле утворення будь-яких фіксованих і доступних свідомості смислів. Таке поле не є свідомість, але є область несвідомого. Однак несвідоме не є заміщенням того, що в гегелівському вченні було представлено як Дух. Вельми істотна відмінність полягає в тому, що несвідоме, як воно мислиться Дельозом і Гваттарі, не піддається повній інтеграції у сферу свідомості, в той час як у Гегеля дух в результаті стає самосвідомістю і абсолютним знанням. Крім того, несвідоме не трансцендентне і не ідеальне, тому не може бути порівняно, наприклад, з шопенгауєрівською волею. Несвідоме (віртуальне) у Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі емпірично («трансцендентальний емпіризм»).

Мова не йде про перевагу хаосу над порядком, позаяк хаос не стає метафізичною основою порядку. Хаос і порядок суть одне і те ж в онтологічному плані – становлення, лімінальність як перехід одного в інше, трансгресія як подолання одного іншим. Тобто, хаос і порядок (віртуальний і актуальний) не існують як окремі сутності або основи, але являють собою нескінченний процес переходів як лімінальності, що породжує відмінність в ступенях і інтенсивностях. Це дає нам нове розуміння процесів трансформації і самотрансформації особистості як перманентних переходів і самоподолання.

Трансгресія в становленні і бутті індивіда має відбуватися не в перспективі безмежного хаосу, а саме в горизонті лімінальності, тобто перехідності, яка завжди містить в собі сенс зупинки і нового упорядкування, або говорячи мовою синергетики, самоорганізації. Процеси дисипації мають вести до нового порядку структури. Кожна безмежність (ніщо) набуває сенсу лише в горизонті становлення обмеженості, нової визначеності і відмінності (щось).

Як показує історико-філософський аналіз, запит на трансгресію і лімінальність є історично обумовленим. В епоху глобалізації і зростання темпів розгортання інформаційно-комунікаційної революції люди усвідомлюють, що мають подолати старі бар'єри (у вигляді ментальних і когнітивних стереотипів, моральних передсудів, застарілих традицій і забобонів, ідеологічних кліше тощо) і створити новий порядок із хаосу, що відкрився в процесі руйнації старих інститутів і структур; вони стоять перед викликом по-новому організувати цей хаос і каналізувати його енергію відповідно на створення нових можливостей і перспектив буття, на становлення більш гармонійних структурних упорядкувань. Ми повинні усвідомлювати лімінальний, тобто перехідний, характер хаосу як безмежності, що воліє до встановлення нових меж і формування нових визначеностей.

У той же час в умовах перманентних суспільних і культурних трансформаційних змін ми маємо усвідомити у якості життєвої перспективи нашу власну здатність до само-трансформації (само-подолання і

¹¹⁶ Фаритов В.Т. Онтологический статус феномена дискурса // Эпистемология и философия науки. – 2014. – Т. 39, № 1. – С. 124–136.

¹¹⁷ Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – СПб.: Алетейя, 1998; Делез Ж. Различие и повторение / Делез Ж. – СПб.: ТООТК «Петрополис», 1998.

самоорганізації). Умовою такої здатності може виступати лімінальність як сутнісний атрибут особистості, як її креативний потенціал, здатність до трансгресії. Як сказав Ніцше, «треба носити в собі ще й хаос, щоб народити танцюючу зірку».

При цьому не можна применшувати значення трансценденції. Перспективи трансгресії і трансценденції в рівній мірі потрібні для життя. Буттєво-смилова перспектива трансценденції є інтегруючим фактором існування: вона узагальнює, ототожнює, встановлює єдності і фіксовані визначеності. Вона дозволяє конституювати певний простір «сукупної віри», спільність свідомостей, поглядів, моральних оцінок, логічних висновків і чуттєвих сприймань. Люди починають мислити і сприймати життя в одній парадигмі. Так виникають суспільство, держава, мова, мораль.

Сприйняття світу в перспективі лімінальності і трансгресії як нескінченного процесу переходу і становлення не прийнятно для цілей виживання, збереження виду і продовження роду. Трансгресія створює нове, але не конституює нічого типового; виробництво типу вимагає перспективи трансценденції. Крім того, у перспективи трансценденції є ще одне призначення. Вона може виступати не тільки у якості перспективи, яка врівноважує і компенсує трансгресію, а й як необхідний для самої трансгресії горизонт. Щоб виходити за межі встановлених кордонів, необхідно встановити самі ці кордони. Максимальне зростання передбачає максимальний опір як необхідну умову. Поява окремих індивідів, здатних вийти за межі простору сукупної віри, вимагає попереднього існування самого такого простору¹¹⁸.

В той же час епоха «плинної сучасності» висуває на перший план перспективу трансгресії, обумовлюючи її лімінальним характером процесів становлення глобального суспільства. Бути сучасним означає розвинути в собі здатність до лімінальності і самоорганізації, а відповідно до трансгресії і самотрансформації. Це не простий шлях, іноді навіть небезпечний. Але в контексті можливостей і ризиків подальшого розвитку суспільства, в ситуації повсюдності переходів, трансформацій і пов'язаних з цим небезпек такі здатності постають як імперативи для успішного виживання як окремих індивідів, так і суспільства в цілому. Ось чому на порядку денному освіти для дорослих стоїть завдання створення інституційної мережі трансформативної освіти, в рамках якої на методологічних засадах Теорії трансформативного навчання дорослих, розробленої Дж. Мезіроу та його послідовниками, можна кваліфіковано спрямовувати складний процес проходження індивідом лімінальності і здійснення ним трансформації смислових схем і перспектив відповідно до поставленої мети і контексту життя, відповідно до стратегій становлення транскультурно-компетентних комунікативних індивідів у перспективі їх глобального громадянства.

Трансформативна освіта як складне поєднання раціонально-когнітивної та афективної складової¹¹⁹

Як зазначалося вище, в переліку освітніх компетенцій, які пропонуються Європейським Союзом, США, UNESCO у якості ключових стратегій для XXI століття, що сприяють становленню глобального громадянського суспільства, пропонуються критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначеності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, вміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо¹²⁰. Такі компетенції в їх сукупній якості можна сформувати лише в рамках трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до контекстуальних викликів.

Концепцією, що дає обґрунтування і пропонує шляхи до осмислення та імплементації такого навчання індивіда, є Теорія трансформативного навчання Джека Мезіроу (J. Mezirow) та його послідовників і опонентів¹²¹, що представляє собою «теорію у розвитку». Як свідчить аналіз наукових досліджень, в рамках

¹¹⁸ Ніцше Ф. Веселая наука («la gaya scienza») // Полное собрание сочинений: В 13 томах. Т. 3: Утренняя заря. Мессинские идиллии. Веселая наука / Ф. Ницше. – М.: Культурная революция, 2014. – С. 448-449.

¹¹⁹ В даному розділі використано матеріали статті: Горбунова Л. Трансформативне навчання дорослих: поворот до «цілісного розуміння» людини // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2017. №1(20). – С. 97-127. – URL: www.philosopheducation.com

¹²⁰ Горбунова Л. (2016). Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація // Філософія освіти. Philosophy of Education. № 2 (19). – С. 97-117. – URL: www.philosopheducation.com

¹²¹ Горбунова Л.С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с.

даної концепції, на початках розробленої переважно в **раціонально-когнітивній** парадигмі, відбувається методологічний поворот до «цілісного розуміння» людини, акцент переноситься на **енактивізм** як методологію, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем.

Ще в період свого заснування концепція трансформативного навчання, представлена Джеком Мезіроу в 1978 році, зазнала значного впливу з боку раціоналістичних теорій: «консциєнтизації» Пауло Фрейре, «парадигмального зсуву» Томаса Куна, комунікативної теорії Юргена Габермаса та концепції «підйому свідомості» в жіночому русі. В процесі поширення Теорії і практики трансформативного навчання, особливо на перших його етапах, її провідники часто характеризували трансформативне навчання як раціональний когнітивний процес, що веде до епістемічних зрушень, тобто, до зміни того, що суб'єкт знає, у що вірить або що передбачає.

Мезіроу пише, що «трансформативне навчання є навчанням, яке трансформує проблематичну «систему координат» («frame of references») – набір фіксованих підстав і очікувань (склад розуму, смислові схеми, смислові перспективи, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними, розбірливими, відкритими, рефлексивними і в емоційному відношенні здатними до зміни»¹²². «Система координат» визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід. Вони селективно формують і делімітують очікування, сприйняття, пізнання і почуття»¹²³. Відповідно до точки зору засновника теорії трансформативного навчання, ми розуміємо «систему координат» як систему когнітивних і ціннісно-смислових орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін в результаті «парадигмального зсуву», що спрямовується трансформативним навчанням. Трансформативне навчання скеровує рух індивіда від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність в нових соціальних контекстах, до системи орієнтацій, яка є ширшою, відкрито-інклюзивною, більш чутливою, розбірливо-проникливою, внутрішньо більш диференційованою і деталізованою, саморефлексивною і здатною інтегрувати новий досвід¹²⁴.

Згідно «раціоналістичній доктрині», яка все ще домінує і визначає багато формальних зусиль у сфері освіти¹²⁵, навчання і «створення сенсу» засновані на критичній рефлексії і раціональному дискурсі. Теоретики трансформативного навчання вказують на «систему координат» для опису процесу «створення і присвоєння нових та переглянутих тлумачень сенсу досвіду»¹²⁶. Система координат розглядається як набір припущень і очікувань, які структурують точку зору індивіда і впливають на його думки і дії.

Часто дослідники намагаються зрозуміти ці системи координат саме з позицій строго когнітивістської точки зору. Так, згідно з думкою Мезіроу, трансформативне навчання «є за своєю суттю мета-когнітивним процесом переоцінювання підстав, що підтримують наші проблемні смислові перспективи»¹²⁷. Процес трансформативного навчання починається з «дезорієнтуючої дилеми», яка часто переживається як особистісна криза. Потім учасники залучаються до критичної рефлексії і переоцінювання припущень про самих себе і свій світ. Надія полягає в тому, що за допомогою рефлексії над своїми смисловими перспективами, припущеннями, очікуваннями і звичними способами інтерпретації доказів, учні можуть змінити і розширити власні світоглядні перспективи.

Щоб досягти такої зміни, учні мають вивчати докази, використовувати емпіричні дослідження для перевірки їх істинності, а також вільно і в повній мірі брати участь в їх кваліфікованому обговоренні

¹²² Mezirow, J. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey Bass, 2000. – P. 58. – URL: <https://books.google.com.ua/books?id=8tdifLZnFqAC&dq=Mezirow,+J.+2000.Learning+as+transformation>

¹²³ Mezirow, J. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 1997. – P. 5–12. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.7401/pdf>

¹²⁴ Горбунова Л. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. – Суми: Університетська книга, 2015. – 710 с. – URL: <http://ihed.org.ua/ua/rekomend-dzerela-r.html>

¹²⁵ Dirkx, J. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2001, 89. – P. 63. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>

¹²⁶ Taylor, E. Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2008, 119. – P. 5. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/full>

¹²⁷ Mezirow, J. Overview of transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words*, ed. K. Illeris, 90–105. New York: Routledge. 2009. – P. 96. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>

(раціональному дискурсі) з іншими, щоб свідомо прийти до більш обґрунтованих переконань¹²⁸. Мета для учнів полягає в тому, щоб сформувати більш досконалу систему координат, яка є більш інклюзивною, диференційованою, проникною, критично рефлексивною і інтегруючою новий досвід¹²⁹. За думкою Мезіроу, це передбачає свідоме і явне переоцінювання походження і застосування наших смислових структур і припущень. Те, що необхідно для такого навчання, так це педагогічна практика, яка сприяє критично рефлексивному мисленню, раціональному дискурсу і груповому вирішенню проблем. Відповідно, трансформативне навчання описується Мезіроу в першу чергу з точки зору критичної рефлексії, раціонального дискурсу, мета-когнітивного міркування і вивчення припущень і переконань.

Слід підкреслити, що в рамках філософії свідомості має місце стійке припущення, що пізнання і мислення є абстрактними, інтелектуальними, безтілесними процесами, які відбуваються окремо від емоцій і афектів. Згідно з інтелектуальною традицією, що зазвичай асоціюється з Платоном і Декартом, когнітивні процеси можуть трактуватися як свого роду обчислення, які розгортаються у відповідності до внутрішніх правил функціонування мозку.

Більше того, радикальні прихильники подібного когнітивістського підходу («brainbound»), стверджують, що мислення є по суті внутрішнім процесом мозку, який реалізується за допомогою нейронів. Відповідно до цього, самотрансформація витлумачується як формування нових нейронних зв'язків і розвиток нових когнітивних «програм», які можуть спрямовувати мислення і поведінку суб'єкта. Оцінюючи дану позицію як радикально-редукціоністську, ми визнаємо, що багато в чому поширені міркування щодо трансформативного навчання імпліцитно пов'язані з ключовими припущеннями, обумовленими даною точкою зору. Тому актуальною постає критика даної позиції за зневагу щодо афективного аспекту та ігнорування ролі емоцій у трансформативному навчанні.

На жаль, ще й досі є доволі поширеним переконання, укорінене в просвітницькій ідеї емансипованого розуму, що зміст знання є для навчання основним; що як тільки розум учнів отримує нові знання, вони зможуть краще зрозуміти недоліки конкретного світогляду або набору припущень, наприклад, тієї чи тієї ідеології. З цих позицій метою критичного трансверсального мислення має бути ідентифікація когнітивної неспроможності спотвореної системи знань і переконань.

Але не факт, що демонстрації когнітивної неспроможності хибної, або просто недосконалої, культури знань і переконань (передсудів, стереотипів, упереджень) досить для того, щоб її зруйнувати. Часто такі культури знань формуються на підставі здорового глузду, який є резервуаром фонових припущень, на які суб'єкти спонтанно спираються в процесі участі в соціальних практиках і відносинах. В процесі соціалізації і за допомогою сучасних засобів масової інформації індивіди інтерналізують позиції і склад розуму, які є складовими поширеної міфологічної свідомості, расової, націоналістичної чи якоїсь іншої ідеології тощо. Ці культури знань формують наш світогляд, від якого залежить наша взаємодія з навколишнім світом. Таким чином, інтегроване нами знання виступає не як простий набір переконань, а як конкретний склад розуму і уваги, а також як здатність до певної чутливості і схильності до відповідальності за конкретні особливості свого оточення.

Відповідно до цього критичне мислення щодо ідеології або інших культур знання має бути не просто показом того, що конкретні переконання є помилковими або необґрунтованими. Вона вимагає критики наших схем взаємодії зі світом. Критично-рефлексивний підхід характеризує ці схеми як фундаментальні інструменти мислення, як звичаї і моделі сприйняття і поведінки, які надають нам сценарії взаємодії один з одним і з нашим оточенням. Ці схеми глибоко втілені в індивідах як «загальний кластер відкритих диспозицій для того, щоб дивитися на речі певним чином або звично реагувати на конкретні обставини»¹³⁰.

Те, що Саллі Хасленгер (S.Haslanger) називає «глибокими схемами» («deep schemas») по суті являє собою певний поширений склад розуму, який несвідомо інтерналізується індивідами для формування основи їхніх реакцій на соціально значущі об'єкти, дії і події¹³¹. Ці схеми допомагають створенню «системи

¹²⁸ Mezirow, J. Overview of transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words*, ed. K. Illeris, 90–105. New York: Routledge. 2009. – P. 96. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccb930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>. – P. 94.

¹²⁹ Mezirow, J. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 1996, 46(3): 158–172. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074171369604600303>

¹³⁰ Haslanger, S. “But Mom: Crop-tops Are Cute!” social knowledge, social structure, and ideology critique. *Philosophical Issues* 17, 2007. – P. 78. – URL: <http://www.mit.edu/~shaslang/papers/HaslangerBMCTAC.pdf>

¹³¹ Haslanger, S. “But Mom: Crop-tops Are Cute!” social knowledge, social structure, and ideology critique. *Philosophical Issues* 17, 2007. – P. 78. – URL: <http://www.mit.edu/~shaslang/papers/HaslangerBMCTAC.pdf>.

координат», якщо звернутися до теоретиків трансформативного навчання. У тих випадках, які Мезіроу назвав трансформацією «смысловї перспективи» («meaning perspective»), ці системи координат і склад розуму переглядаються, а смыслові схеми («meaning schemes») змінюються, приводячи до «більш інклюзивної, диференційованої, проникливої та інтегративної перспективи»¹³².

Відповідно до цієї точки зору трансформативне навчання необхідно розуміти як навчання, яке змінює концептуальну основу, на яку спираються люди для інтерпретації даних, що надходять, для сприйняття свого оточення і створення своєї реальності. Зрештою, мало хто сумнівається в тому, що концепти допомагають суб'єктам упорядкувати складну інформацію в когерентні категорії і таким чином підготуватися до когнітивної та практичної зустрічі зі світом, щоб виносити судження, робити умовиводи, формувати свідомі вільні наміри та реалізувати їх на практиці.

Безсумнівно, одним із способів зміни складу розуму є зміна концептуального і понятійного інструментарія. Концептуальні зрушення виходять за рамки простого надання інформації, позаяк вони тягнуть за собою модифікацію загальних смыслових перспектив індивіда¹³³. Відповідно до такого строго когнітивно-раціонального підходу до навчання, його метою була ідентифікація і корекція когнітивних помилок і спотворень. На жаль, протягом довгого часу дослідники освіти мало говорили про ту роль, яку відіграють почуття в процесі навчання. Хоча в документах Центру трансформативного навчання (США) вказувалося на те, що дане навчання є «глибоким структурним зрушенням в базових передумовах мислення, почуттів і дій» індивіда¹³⁴.

Та, на жаль, в значній мірі теорія і практика освіти для дорослих мала тенденцію до маргіналізації емоцій і розглядала інтелект і раціональність як першочергові основи навчання¹³⁵. Під час обговорення емоцій останні часто трактувалися як небажане, але неусувне навантаження, яке, як правило, відволікало від навчального процесу і, таким чином, потребувало обмеження, управління і контролю. Однак поступово все більше дослідників справедливо почали оскаржувати такий надмірно раціоналізований підхід до навчання дорослих, відзначаючи, що емоції і почуття є глибоко інтегрованими з когнітивним процесом, пов'язаним зі сприйняттям, пам'яттю, міркуванням і навчанням¹³⁶; а деякі стали піддавати критиці підхід Мезіроу за ігнорування афективного аспекту навчання¹³⁷. Так, Ліза Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує і залучає думки і почуття¹³⁸.

Грунтуючись на цій ідеї, Едмунд О'Салліван і його співавтори стверджують, що «трансформативне навчання включає в себе глибоке структурне зрушення в основних передумовах мислення, почуттів і дій», і описують це як «зрушення в свідомості, яке драматично і необоротно змінює те, як ми існуємо в світі»¹³⁹. Таке навчання – це не просто отримання учнями доступу до нових знань та інформації; насамперед, воно зосереджено на трансформації особистості, позаяк змінює перспективи та інтерпретації досвіду, а також передбачає зміни в ставленні до самих себе і оточуючого світу.

¹³² Mezirow, J. How critical reflection triggers transformative learning. In *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*, eds. J. Mezirow, et al., 1–20. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. – P. 14. – URL:

[http://www.in.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20\[ref\]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf](http://www.in.edu.hk/osl/conference2011/output/breakout/4.4%20[ref]How%20Critical%20Reflection%20triggers%20Transformative%20Learning%20-%20Mezirow.pdf)

¹³³ Haslanger, S. Racial ideology, racist practices, and social critique. Paper presented at the Workshop on Gender and Philosophy, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. 2015. – URL: <http://sallyhaslanger.weebly.com/uploads/1/8/2/7/18272031/haslangerrirpsc-feb2015.pdf>

¹³⁴ Transformative Learning Centre. The Transformative Learning Centre. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site. – URL: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>

¹³⁵ Dirks, J. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, 89: P. 63–72. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>

¹³⁶ Dirks, J. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, 89. – P. 63–72. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>. – P. 68.

¹³⁷ Clark, M., and Wilson, A. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41(2), 1991: 75–91. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0001848191041002002>

¹³⁸ Baumgartner, L. An update on transformational learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 2001: 15–24. – P.18. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.4>

¹³⁹ O'Sullivan, E., Morrell, A. and O'Connor, M. (eds.). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Press, 2002. – P. 18.

На Шостій міжнародній конференції з трансформативного навчання, яка проходила в Мічиганському державному університеті у жовтні 2005 року (США), відбулася дискусія між Джоном Дірксом і Джеком Мезіроу, фасилітатором якої була Патрісія Крентон¹⁴⁰. В рамках діалогу кожен учасник представив свою точку зору на трансформативне навчання та надав відповідну аргументацію. Мезіроу підкреслив, що розглядає його як раціональний процес в усвідомлюваних рамках, як мета-когнітивну аплікацію критичного мислення, яка трансформує сформовану систему координат – образ мислення або світогляд з урахуванням орієнтуючих припущень і очікувань, що включають в себе цінності, переконання і концепти – за допомогою оцінювання її епістемічних припущень. Фактори контексту і несвідоме навчання (афекти, емоції, почуття) впливають, але, як вважає Мезіроу, не можуть змінити процес свідомого трансформативного навчання, який є для них спільним. Він наполягає на тому, що сутнісний аспект будь-якого визначення трансформативного навчання, особливо навчання дорослих, повинен включати чітке визнання основоположного процесу як усвідомлюваного, раціонального, який передбачає критичне оцінювання епістемічних припущень («epistemic assumptions»).

Опонуючи йому, Діркс вважає, що точка зору на навчання дорослих має відображати певний фокус зору на природу самості, як ми її розуміємо і відчуваємо («our senses of self»), на наші почуття ідентичності, нашу суб'єктивність. Він відносить це до такого виду трансформативного навчання як робота душі, або внутрішня робота¹⁴¹. Цей погляд передбачає більш інтегроване і холистське розуміння суб'єктивності, яке відображає інтелектуальний, емоційний, моральний і духовний аспекти нашого буття в світі. Таке інтегральне бачення прагне також врахувати те, як соціальні, культурні та упредметнені, а також глибоко особистісні та трансперсональні аспекти нашого буття, можливо, беруть участь у процесі трансформативного навчання. У цьому сенсі воно узгоджується з баченням і практикою інших авторів, які дотримуються подібних позицій¹⁴².

У той же час фокус Діркса відрізняється від концепцій, загальноприйнятих в освіті для дорослих. Інтерес Діркса спрямований на той вид навчання, який інтегрує наш досвід вражень від зовнішнього світу з досвідом нашого внутрішнього світу. Незважаючи на те, що він відверто зосереджений на суб'єктивному, його метою є таке розуміння цього суб'єктивного світу, яке є фундаментально людським або архетипічним. Цей внутрішній світ складається з безлічі голосів, множинної ідентичності¹⁴³, яка часто ретранслює змішані і навіть суперечливі послання більш усвідомлюваному Я, яке є посередником між ними і зовнішнім світом. Саме з такого внутрішнього світу виникають питання і думки про сенс життя, про те, для чого ми тут і куди ми йдемо, питання і думки про Бога¹⁴⁴. Діркс підкреслює, що він не є прихильником ідеї прийняття релігійного погляду на навчання, але він вважає, що навчання включає в себе сакральне і таким чином залучає духовне. Духовне являє собою свого роду тло, матрицю або контекст, в якому віртуально проживається все наше життя. Діркс пропонує спосіб мислення щодо викладання та навчання, який включає в себе **цілісне сприйняття людини**. Він у своєму баченні трансформативного навчання надає перевагу розгляду досвідів, які є глибокими і особистісно значущими.

Діркс також погоджується з тим, що трансформація нашої системи координат включає в себе як раціональний, так і екстра-раціональний процеси. Але у точці зору, яку він виклав, несвідоме акцентовано визнається як потужне джерело креативних і потенційно конструктивних сил в нашому житті (так само, як і

¹⁴⁰ Dirx J., Mezirow J., Cranton P. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow. Facilitated by Patricia Cranton. Journal of Transformative Education. 4 (2), 2006: P. 123-139. – URL:<http://jtd.sagepub.com/content/4/2/123>

¹⁴¹ Dirx, J. Nurturing soul in adult learning. In P. Cranton (Ed.), Transformative learning in action: Insights from practice (P. 79-88). San Francisco: Jossey-Bass, 1997. – URL:<https://msu.edu/~dirx/Nurturing%20soul.pdf>

¹⁴² Cranton, P., & Roy, M. When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. Journal of Transformative Education, 2003, 1(2). – P. 6-98. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344603001002002>; Yorks, L., and Kasl, E. Toward a theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. Adult Education Quarterly 52(3), 2002. – P. 176-192. – URL: http://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit9/toward_a.pdf; Yorks, L., and Kasl, E. I know more than i can say: A Taxonomy for using expressive ways of knowing to foster transformative learning. Journal of Transformative Education 4(1), 2006. – P. 43-64. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344605283151>

¹⁴³ Clark, M. C., & Dirx, J. M. Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), Handbook of adult and continuing education (New ed., pp. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999. – URL: <https://www.google.com.ua/search?q=11.+Clark%2C+M.+C.%2C+%26+Dirx%2C+J.+M.>

¹⁴⁴ Clark, M. C., & Dirx, J. M. Moving beyond a unitary self: A reflective dialogue. In A. L. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), Handbook of adult and continuing education (New ed., pp. 101-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999. – URL: <https://www.google.com.ua/search?q=11.+Clark%2C+M.+C.%2C+%26+Dirx%2C+J.+M.>

деструктивних!). З погляду Юнга, такі несвідомі енергії відображають потребу психіки в диференціації і індивідуалізації. Тобто, вони представляють собою *мову самості і її шлях до цілісності*. Вони є джерелом і рушійною силою фундаментальної трансформації в рамках нашого життя¹⁴⁵.

Тобто, якщо Мезіроу в першу чергу підкреслює епістемічні переконання, то Діркс сфокусований на несвідомих емоційних енергіях, які виступають оживляючими аспектами нашого сприйняття світу. Мезіроу відстоює критично-рефлексивний підхід, аналізуючи можливості трансформування структур епістемічних переконань. Діркс пропонує імажинальний підхід до зв'язку і розвитку відносин свідомості з емоційно навантаженими аспектами досвіду, який залишається несвідомим і недоступним для повсякденного усвідомлення. Але він не заперечує існування раціонального процесу трансформативного навчання в рамках свідомості; він просто більш зацікавлений в розумінні внутрішньої суб'єктивності, а саме: прихованого внутрішнього світу, який має таку силу, що приводить нас до глибокого зрушення в наших поглядах на світ і самих себе у цьому світі. Мезіроу визнає значення цього виміру трансформативного навчання, додаючи тільки, що результат повинен включати в себе критичне оцінювання припущень для забезпечення його від спотворення усталеними чи набутими емоційними гештальтами.

Незважаючи на критику робіт Мезіроу за те, що вони занадто раціональні і не включають в себе більш творчі і емоційні аспекти, Патрісія Крентон¹⁴⁶ вважає, що ці два підходи доповнюють, а не суперечать один одному; обидва є необхідними для поглиблення загального розуміння трансформації особистості і для повної інтеграції цих способів навчання в трансформативну освіту дорослих.

Як свідчать проведені дослідження, пише Едвард Тейлор¹⁴⁷, ідеології, схеми і системи координат не слід розглядати як практики мислення, вільні від емоцій. Індивіди розробляють припущення на основі свого досвіду, який зазвичай формується факторами і подіями особистого життя. Без сумніву, на створення сенсу впливає культура, оскільки різні культурні групи мають різні цінності, припущення і звичні практики. Це передбачає, що систему координат не слід розуміти як чисто і виключно раціональну. Хоча розвиток нового складу розуму, безумовно, передбачає розроблення нових інструментів мислення, він так само передбачає формування нових моделей уваги і почуттів. Будучи особисто значущим, трансформативне навчання, як наполягає Джон Діркс, є фундаментально заснованим і похідним від емоційного зв'язку індивіда з самим собою і соціальним світом в цілому¹⁴⁸.

Справедливо буде сказати, що в своїх більш пізніх роботах Мезіроу¹⁴⁹ спеціально приділяє увагу тій ролі, яку в його розумінні грають емоції, інтуїція і уява. Він визнає, що доволі значна складова трансформативного навчання відбувається за межами рефлексивного усвідомлення, коли критичну рефлексію підмінює інтуїція. І, оскільки багато аспектів наших схем і систем координат в значній мірі засновані на інстинктах або інтуїції, концептуальний рефреймінг може виявитися недостатнім для їх зміни. У тій мірі, в якій зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, стосуються, принаймні частково, сфери життєвого досвіду, вони тягнуть за собою зміни в практиці мислення, які утворюються почасти модифікацією

¹⁴⁵ Юнг, К.Г. Воспоминания, мечты, размышления. Мн.: «Харвест», 2003. – URL: lib.ru/PSIHO/JUNG/memdreamrefs.txt

¹⁴⁶ Dirx J., Mezirow J., Cranton P. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow. Facilitated by Patricia Cranton. Journal of Transformative Education. 4 (2), 2006. – P. 123-139. – URL: <http://jtd.sagepub.com/content/4/2/123>

¹⁴⁷ Taylor, E.W. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. Adult Education Quarterly 48, 1997. – P. 32-57. – URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369704800104>; Taylor, E.W. Analyzing research on transformative learning theory. In Learning as transformation, eds. J. Mezirow, et al., San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 285-328.; Taylor, E. Transformative learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education, 2008, 119. – P. 5-15. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.301/full>

¹⁴⁸ Dirx, J. The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001, 89. – P. 63-72. – P. 64. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.9/abstract>

¹⁴⁹ Mezirow, J. Overview of transformative learning theory. In Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words, ed. K. Illeris. New York: Routledge, 2009. – P. 90-105. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccbe930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>

чуттєвих практик. Однак, як визнає Мезіроу, твердження, що інтуїція і афективність часто замінюють критичну саморефлексію, потребує подальшого концептуального розроблення¹⁵⁰.

Згідно Мезіроу, система координат є широким складом розуму, який охоплює не тільки когнітивні елементи, але також конативні (вольові) і афективні компоненти, включає в себе звичні способи відчуження і звичні способи мислення. Оскільки системи координат формуються культурою, минулим досвідом і особистими інтересами, вони мають важливий афективний аспект. За думкою Мішель Майез (M. Maiese)¹⁵¹, їх краще розглядати як «склад розуму-і-почуттів», який визначає наші інтерпретації і взаємодію зі світом. Якщо розуміти систему координат саме так, ми зможемо побачити, що зрушення в мисленні частково створюються зрушеннями в афективності і почуттях. Можна також припустити, що навіть «основоположний процес» критичного оцінювання, який відбувається в рамках свідомості, має афективний аспект. Майез наполягає на тому, що навіть явний процес критичної рефлексії, який передбачає сумнів і оцінювання наших переконань і припущень, полегшується і посилюється за допомогою афективності. Це означає, що процес рефреймінга, який має місце в процесі трансформативного навчання, завжди і обов'язково має афективний аспект.

З точки зору захисту цієї позиції, яку ми поділяємо, метою трансформації особистості є свого роду «психічна переорієнтація», яка змінює всю феноменальну основу, за допомогою якої індивід сприймає, класифікує, каналізує інформацію і реагує на свої переживання. Така психічна переорієнтація обов'язково охоплює зміни, які відбуваються на афективно-тілесному рівні, і ці зміни частково створюють зрушення в когнітивному функціонуванні. Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напряму і практики, так це «більш інтегроване і холистське розуміння суб'єктивності» і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття в світі»¹⁵². Чи існує можливість розкрити і осмислити ці ідеї з точки зору філософії свідомості і когнітивної науки? Наразі відбувається усвідомлення, що ці можливості обмежені. На наш погляд, Теорія трансформативного навчання в процесі становлення і критичної саморефлексії вийшла за межі своїх первинних раціонально-когнітивістських припущень, і в плюралістичному контексті наукових методологій здійснила концептуальну самотрансформацію – перехід до більш ширшої, відкритої, інклюзивної, внутрішньо більш диференційованої системи координат, а саме – парадигми енактивізму¹⁵³.

Література з тілесності і енактивізму пропонує нам інший і більш продуктивний шлях концептуалізації як процесу трансформативного навчання, так і його наслідків. Її поява в кінці 1980 – на початку 1990-х років засвідчила, що в епістемології і когнітивній науці інтенсивно розробляється тілесно-орієнтований підхід («the embodied cognition approach»). В рамках цього підходу увага фокусується на «отілесненні» процесу пізнання, на тілесних детермінантах пізнавальної активності людини та інших живих істот¹⁵⁴. Фундаментальний базис цієї нової концепції був закладений чилійським біологом, нейрофізіологом і філософом Франсіско Варелою (F. Varela), засновником нейрофеноменології та в співпраці з Умберто Матураною (H. Maturana) теорії автопоезису.

Енактивізм (enactivism) ґрунтується на холистичному, цілісному, інтегральному погляді на пізнання та на активності його суб'єкта. Це вихід за межі дихотомії тіла і розуму, оскільки розум тілесно детермінований, а тіло активне і розумне, воно пізнає тому, що діє; це також вихід за межі дихотомії внутрішнього і зовнішнього, тобто організму, що пізнає, і середовища, в якому він діє і яке пізнає. Відповідно до позиції «extended mind», тіло живого організму вбудоване в навколишнє середовище (Umwelt), яке є світом, створеним і переробленим відповідно до його потреб.

¹⁵⁰ Mezirow, J. Overview of transformative learning theory. In *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their Own words*, ed. K. Illeris. New York: Routledge, 2009. – P. 95. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/1085/b8aaeee9d65dccb930dca5fe6034bbaeb4d.pdf>

¹⁵¹ Maiese, M. Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity

¹⁵² Dirkx J., Mezirow J., Cranton P. Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow. Facilitated by Patricia Cranton. *Journal of Transformative Education*. 2006, 4 (2). – P. 123-139. – P. 125. – URL: <http://jtd.sagepub.com/content/4/2/123>

¹⁵³ Горбунова Л. Трансформативне навчання дорослих: поворот до «цілісного розуміння» людини // *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. №1(20). – С. 97-127.

¹⁵⁴ Бескова И.А., Князева Е.Н., Бескова Д.А. *Природа и образы телесности*. М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.

Головною ідеєю, що дозволяє нам по новому поглянути на когнітивні процеси, є та, що походить від засновника еволюційної епістемології Конрада Лоренца, що життя тотожне пізнанню («life is cognition»). Життя, як і пізнання, самореферентне і автопоетичне. Суб'єкт і об'єкт, тіло і розум, організм і середовище, життя і пізнання, реальне і віртуальне – всі ці бінарні сутності («binary entities») знаходяться у взаємній циклічній детермінації, складають єдиний процес взаємообумовлення. Як зазначає Олена Князева¹⁵⁵, нам необхідно знову усвідомити свою тілесність, «свою тілесну мезокосмічну приреченість», енактивну вплетеність у світ, увійти в стан партнерства і діалогу з природою, знову почавши з'єднувати і синтезувати. Зараз ми знаходимося саме на цьому повороті до синтезу і еволюційного холізму; енактивізм в епістемології і когнітивній науці знаходиться саме в цьому методологічному та концептуальному струмені, концепція енактивного пізнання («enactive cognition»), стає все більш поширеною і методологічно затребуваною. В рамках нової парадигми тілесного, або отілесненого пізнання, можна говорити про тілесність розуму і тілесність пізнання. Побудовується цілісний підхід: «тіло-розум» («embodied mind»), «розум-і-почуття» («thinking-and-feeling», «feeling mind»), «емоційний інтелект» («emotional intelligence»), «соматичне усвідомлення» («somatic awareness»). Так, Лоуренс Шапіро¹⁵⁶ в своїй книзі «Втілене пізнання» («Embodied Cognition») висуває «конститутивну гіпотезу», відповідно до якої тіло в когнітивному процесі виступає не просто причиною, а грає конститутивну роль.

Про те, що тілесна динаміка певним чином конститує пізнання, пишуть Джуліан Ківерстейн і Енді Кларк¹⁵⁷, досліджуючи «унікальну, нетривіальну і когнітивно обмежену роль тіла у визначенні ментальних станів». Базове положення про те, що життя є пізнання, розвиває нині в своїх роботах співавтор і колега Варелі Еван Томпсон¹⁵⁸. Він висуває ідею про міцне взаємополучення життя і розуму («living is cognition»), а також, що пізнання є повністю тілесним процесом безперервної сенсомоторної взаємодії між живим організмом і його оточенням. Оскільки самі когнітивні процеси є реакціями суб'єкта на світ з точки зору його реальної значущості, є вагомими підстави вважати, що сам процес осмислення є також глибоко афективним і глибоко пов'язаним з турботами і емоціями суб'єкта, стверджує в своїй книзі «The feeling body: Affective science meets the enactive mind» Джованна Коломбетті (G. Colombetti)¹⁵⁹.

Підхід до трансформативного навчання з цих позицій може пролити світло на значні емпіричні і нейробіологічні зміни, пов'язані з самотрансформацією. Оцінювання цих змін може, в свою чергу, допомогти нам зрозуміти сенс того, що трансформативне навчання передбачає «глибокий структурний зсув» («deep, structural shift»)¹⁶⁰ в образі життя суб'єкта.

Більше того, трансформація особистості – це не просто окрема подія, що трапляється з індивідами, а скоріше процес, до якого вони динамічно залучені як активні його учасники. Така енактивістська концепція навчання, яка заснована на понятті «сенсотворення» («sense-making») Томпсона, безумовно, глибоко резонує з конструктивістськими поглядами на навчання Мезіроу та інших теоретиків трансформативного навчання, з тим, що вони називають «смыслотворенням» («meaning-making»).

Їх загальна увага до активного характеру навчання вказує на концептуальну близькість між енактивізмом і позицією Мезіроу. Однак послідовний енактивістський підхід передбачає ще більший акцент

¹⁵⁵ Князева Е. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. – 352 с. (Humanitas). – URL: <https://www.google.com.ua/search?q=Князева+Е.+2014.+Энактивизм%3A+новая+форма+конструктивизма+в+эпистемологии&oq>

¹⁵⁶ Shapiro, L. Embodied cognition. New York: Routledge, 2011. – URL: <http://psychsciencenotes.blogspot.com/2012/07/embodied-cognition-by-lawrence-shapiro.html>

¹⁵⁷ Kiverstein, J., and Clark, A. Introduction: Mind embodied, embedded, enacted: one church or many? *Topoi* 28, 2009. – P. 1-7. – P. 2. – URL: [http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/introduction-mind-embodied-embedded-enacted-one-church-or-many\(6cc30ace-20be-4878-b3f0-9bc236fa163c\)/export.html](http://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/introduction-mind-embodied-embedded-enacted-one-church-or-many(6cc30ace-20be-4878-b3f0-9bc236fa163c)/export.html)

¹⁵⁸ Thompson E. Life and Mind: From Autopoiesis to Neurophenomenology A Tribute to Francisco Varela // *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2004. Vol. 3. P. 381–398. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B%3APHEN.0000048936.73339.dd>; Thompson, E. *Mind in life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of the Mind*. Cambridge MA: Belknap Press, 2007. – URL: <https://ru.scribd.com/document/112938125/0262014602>

¹⁵⁹ Colombetti, G. *The feeling body: Affective science meets the enactive mind*. Cambridge MA: MIT Press, 2014. – URL: <https://mitpress.mit.edu/books/feeling-body>

¹⁶⁰ O'Sullivan, E., Morrell, A. and O'Connor, M. (eds.). *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Press, 2002. – P. 18.

на тому, що процес навчання проходить за участю тілесних відчуттів суб'єкта, і тому створення сенсу є повністю тілесним і фундаментально афективним¹⁶¹. В результаті процес критичної рефлексії, досліджуваний в роботах Мезіроу, не тільки позначений впливом з боку афективності, але й посилюється нею. І хоча концептуальний рефреймінг, без сумніву, відіграє свою роль в цьому зсуві смислової перспективи, все ж мають місце і такі зміни, які відбуваються на більш базовому, афективно-тілесному рівні.

Відповідно до цього можна стверджувати, що нова «відкритість» суб'єкта і новий рівень адаптації до певних особливостей оточення включає в себе зрушення, яке є одночасно і когнітивним, і афективним. Така зміна в когнітивно-афективній орієнтації веде до трансформації менталітету суб'єкта, яку можна розуміти як драматичне зрушення в тому, що Мішель Майєз називає «моделями афективного фреймінгу»¹⁶². З феноменологічної точки зору, трансформація особистості може бути зрозуміла як чітка зміна в когнітивно-афективній орієнтації, а з нейробіологічної точки зору, розвиток нового складу розуму («habits of mind») може бути зрозумілим як формування високо інтегрованих моделей тілесної взаємодії та реагування. Таким чином, сенсотворення, яке характеризується інтенціональною спрямованістю живих систем і їх взаємодією зі своїм навколишнім середовищем, пронизане афективністю.

Більшість з нас мають до-теоретичне, не-інтелектуальне розуміння того, куди спрямовувати нашу увагу в даному контексті. Таке розуміння створено за допомогою навчання в «довкіллі» (Umwelt) і опосередковано тілесним минулим та досвідом діяльності в поточних умовах. Як результат, ми сприймаємо і оцінюємо наше оточення через тілесність, яка завжди вже є афективно структурованою¹⁶³, а тіло служить свого роду «звуківим резонатором», який структурує нашу орієнтацію по відношенню до світу¹⁶⁴.

Афективний фреймінг, як його розуміє Мішель Майєз, є спонтанним, дорефлексивним і не-інференціальним способом (що не здійснюється шляхом умовиводів) виявлення, фільтрації і селекції інформації, який часто функціонує до концептуальної і пропозиціональної обробки інформації, і дозволяє нам зосередити свою когнітивну увагу на тому, що для нас має значення. Афективні реакції на стимули зазвичай є найпершою когнітивною реакцією з боку суб'єктів, і вони продовжують інформувати і формувати когнітивні акти «вищого рівня», такі як сприйняття, мислення і судження. Саме завдяки афективному фреймінгу ми можемо реально оцінити важливість якихось речей в складному світі навколо нас, і, таким чином, можемо орієнтуватися в ньому. Те, як ми афективно обрамляємо об'єкт, ситуацію або подію, по суті, сприяє виокремленню одних міркувань і в той же час ігноруванню інших, тим самим визначаючи «відправні пункти» для мисленевих та інших когнітивних процесів. Ця позиція афілюється з концепцією Метью Реткліфа (M. Ratcliffe)¹⁶⁵, який використовує термін «екзистенціальна орієнтація» для опису загального почуття відносин суб'єкта зі світом. Спираючись на роботи Гуссерля і Мерло-Понті, Реткліф використовує поняття «горизонт», щоб прояснити, як чутливе тіло служить у якості основи, за допомогою якої структурується діяльність суб'єкта і його досвід перебування у світі.

На підставі сказаного можна вважати, що афективний фреймінг є способом сфокусувати увагу; він певним чином формує наш спосіб оцінювання й інтерпретації об'єктів, людей, подій і стану справ. Афективні схеми формують наші уявлення про наше оточення, пропонують способи інтерпретації, а також дають дозвіл на різні способи взаємодії з об'єктами і іншими людьми. Трансформація особистості у стані лімінальності, в першу чергу, передбачає зсув в афективному фреймінгу, який охоплює модифікації перспектив суб'єктів, їх преференцій і загальних стереотипів уваги і взаємодії. Крім того, мають місце значні зміни в моделях тілесної чутливості і відповідальності, які можуть бути зрозумілі на емпіричному рівні як зміни в тому, що суб'єкти вважають значущим.

¹⁶¹ Maiese, M. Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity

¹⁶² Maiese, M. Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity.

¹⁶³ Colombetti, G. *The feeling body: Affective science meets the enactive mind*. Cambridge MA: MIT Press, 2014. – URL: <https://mitpress.mit.edu/books/feeling-body>

¹⁶⁴ Ratcliffe, M. William James on emotion and intentionality. *International Journal of Philosophical Studies* 13(2), 2005. – P. 179-202. – P. 188. – URL: <http://biophilosophy.ca/Teaching/6200materials/>

¹⁶⁵ Ratcliffe, M. *Feelings of being: Phenomenology, psychiatry, and the sense of reality*. New York: Oxford University Press, 2008. – URL: <https://global.oup.com/academic/product/feelings-of-being-9780199206469?cc=ua&lang=en&>

Безумовно, саморефлексія є головною для процесу трансформативного навчання, і не можна заперечувати, що нові концепти можуть бути емансипаторськими, або що концептуальний рефреймінг може грати ключову роль в трансформативному навчанні. Однак критична рефлексія і мета-когнітивні міркування, як визнає сам Мезіроу, вимагають чогось більшого, ніж навички мислення і чисто раціональне переоцінювання наших припущень. Позаяк суб'єкти повинні бути трансформовані з точки зору того, що їх турбує, і стати більш «відкритими» і сприйнятливими до певних конкретних особливостей навколишнього світу. Зрозуміти афективний фреймінг означає вловити ту ідею, що когнітивні і афективні зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, є нероздільними і взаємозалежними.

Не можна не погодитися з Мішель Майез¹⁶⁶, що точна, осмислена критична рефлексія повинна включати в себе афективний вимір, і що замість того, щоб відволікати від критичного навчання, афективність допомагає направляти і супроводжувати ці процеси. Вона припускає, що афективність, ймовірно, грає інтегративну роль у продуктивній саморефлексії навіть у випадках, коли емоції залишаються непомітними. Здатність займати «мета-позицію» і брати участь у плідній критичній саморефлексії значно полегшується здатністю сприймати конкретний вид афективного стану. Такі міркування приводять до висновку, що афективність як інформує, так і збагачує процеси перегляду припущень і участі в критичній саморефлексії.

Енактивістська позиція дозволяє нам побачити, що процес критичного трансформативного навчання не просто підкріплюється або каузально підтримується емоціями, сенсорними і кінестетичними переживаннями, але також в певній мірі створюється цими афективними особливостями. Така основа дозволяє нам розглядати трансформативне навчання в процесі набуття транскультурної і трансверсальної компетентності як форму глибокої зміни, яка веде до змінення самого способу життя суб'єкта, включаючи його тілесну динаміку і моделі взаємодії з його оточенням.

¹⁶⁶ Maiese, M. Transformative Learning, Enactivism, and Affectivity. *Studies in Philosophy and Education. An International Journal*. Vol. 34, No 6, November 2015. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287806906_Transformative_Learning_Enactivism_and_Affectivity

Висновки

У процесі дослідження теми «Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі» як аспекту проблеми інтернаціоналізації вищої освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій було розглянуто найбільш значимі фактори, що формують виклики для освітньої політики, та напрями її реформування у транснаціональному освітньому просторі. Контекст глобалізації та інформаційно-комунікаційної революції вимагає від нас нового розуміння і визначення ролі і змісту освіти в суспільстві, що зазнає глибоких трансформаційних змін, про яку б його конкретну локалізацію не йшлося. Освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. А в умовах постійного продукування мінливості вона має постійно супроводжувати індивіда в його житті, тобто бути безперервною освітою впродовж життя. Така вимога «плинної сучасності» усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба у становленні глобального громадянського суспільства та його громадян як «цілісних», автономних і відповідальних суб'єктів, здатних мислити трансверсально, знаходити моральні рішення в конфліктних ситуаціях і вміти «поєднувати непоєднане».

Про це свідчить той факт, що в переліку освітніх компетенцій, які прийняті Європейським Союзом, США, UNESCO та іншими міжнародними організаціями у якості ключових для XXI століття, пропонуються такі освітні стратегії як критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначеності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, вміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо. Такі компетенції можна сформувати лише в рамках трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до викликів глобалізації та інтернаціоналізації. Усвідомлення останніх є підставою для перевизначення освітніх пріоритетів, їх нових артикуляцій в рамках університетських програм і стратегій та імплементації у якості експериментальних практик і освітніх політик реформування.

На підставі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, можна зробити висновок про те, що наразі відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних транскультурних і трансверсальних компетенцій. Це пояснюється тим, що наша плюральна дійсність потребує здійснення переходів між різними культурами знань та епістемологій, парадигмами та дисциплінами, вибудовування зв'язків і комунікацій між різними ціннісно-смысловими структурами та констеляціями раціональностей. Постає завдання не лише сприймати відмінності і ставитись до них толерантно, але й шанувати їх власну цінність, що означає їх підтримку і захист. Це можливо реалізувати у *трансверсальному мисленні та комунікативній дії*, що знаходять своє втілення у відповідній компетентності як сукупності нахилів, здатностей, умінь і навичок діяти у складному контексті перманентних змін і диференціацій. Саме трансверсальні комунікативні компетенції можуть забезпечити те, що потрібно для нашої after-постмодерної форми життя: подолання замкнених меж різних культур, дисциплін, парадигм та дискурсів, здійснення переходів між ними, одночасне урахування різноспрямованих зусиль з метою сприяння становленню «третього» простору – транскультурності, трансдисциплінарності, трансферабельності, тобто трансверсальності як нової історичної форми універсальності в межах глобального суспільства.

Необхідність бути ефективними в конкурентному середовищі змусила постіндустріальні країни звернути увагу на безперервне навчання протягом усього життя. Справжнє безперервне навчання присвячено ідеї навчання тому, *як вчитися і перевчатися*, тобто, навичкам вирішення проблем, саморегулювання, самотрансформації та креативного гнучкого мислення, необхідних для освоєння нових завдань і нового середовища. В кінцевому рахунку, вміння вчитися і перевчатися повертається до ідеї трансверсальності, або трансферу – ключової теми досліджень в галузі освіти, яка вказує на певні моделі освіти, а саме: на трансформативну, конструктивістську, проєктивну і експериментальну.

В цілому звіти UNESCO та інших міжнародних організацій ілюструють всезагальний рух, який є затребуваним різними національними суспільствами в епоху глобальної інтернаціоналізації, в рамках якої ми долаємо межі етно-національних культурних моделей і формуємо транскультурний простір глобального громадянського суспільства. Саме тому українській освітній політиці для визначення змісту і основних напрямів реформування вкрай необхідно усвідомити і проаналізувати глобальний транснаціональний

контекст освітніх реформ, його основні виклики та вимоги щодо ключових (трансверсальних, транскультурних, трансферабельних) компетенцій та сприяти їх імплементації в освітню теорію і практику.

Для цього, в першу чергу, необхідно визначити понятійний інструментарій та відповідні концептуальні засади. Так, в процесі визначення ключових компетенцій ми дійшли висновку про релевантність поняття компетентності як сукупної атрибутивності, що включає всі конотації компетенцій та фактичність їх диференційованої множинності. Таким чином, говорячи про множинні компетенції, ми маємо на увазі складові компетентності. Наприклад, трансверсальна компетентність складається з різновидів транскультурної, трансферабельної, трансдисциплінарної компетенцій, а сукупна транскультурна компетентність складається з великої множини конкретних здатностей, знань, умінь і навичок діяльності транскультурного гатунку, тобто транскультурних компетенцій.

З метою релевантного змістовного наповнення понятійних форм ми звернулися до порівняння конкуруючих концептів в сучасному дискурсі культури, а саме: традиційного концепта окремих культур, концептів культуралізму і транскультуралізму («Cultural Studies») та концепту транскультурності. В процесі такого порівняння ми дійшли висновку, що стара концепція культури сьогодні є повністю неспроможною: вона не дозволяє як зрозуміти існуючий устрій культури в Україні та інших країнах, так і розробити життєздатну освітню перспективу на майбутнє. Сучасна культурна динаміка вказує на необхідність перебудови нашої освітньої системи відповідно до глобальних тенденцій інтернаціоналізації різних культур як визначального чинника людської еволюції. Системотворчим елементом в такій перебудові має бути концепт транскультурності (транскультуралізм) як засадничий концепт культури глобального переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення. Концепт транскультурності, описуючи реальні тенденції в розвитку культур і конструюючи сценарій ціннісно прийнятного майбутнього, формує нові горизонти значень для понять мульти- і інтеркультурності, відкриваючи для них багаті конотативні перспективи в контексті становлення глобального суспільства і формування нової, космополітичної універсальності культури та транскультурної освіти як її складової.

Щоб прояснити трансформативний потенціал транскультурної освіти відповідно до змісту основного концепту були визначені принципи та основні напрями формування транскультурної компетентності як засадничі положення, що окреслюють новий світоглядний горизонт індивіда, залученого в процес глобалізації з його можливостями та викликами щодо релевантності мислення і дій. Такі світоглядні засади можуть не тільки допомогти сформуванню ціннісно-сміслові орієнтири на рівні їх теоретичного осмислення, але також виконувати роль організаційних і методичних пропозицій в процесі практичного транскультурного навчання.

Відповідальний підхід до здійснення процесу трансформативного навчання передбачає усвідомлення його складності і ризикованості, а тому вимагає серйозного аналізу існуючого понятійно-теоретичного інструментарію, за допомогою якого можливо досліджувати та моделювати процеси трансформації і самотрансформації у сфері освіти. Досліджуючи процес трансформативного навчання дорослих, ми усвідомлюємо, що маємо справу зі складним процесом зміни смислових схем і перспектив, з досвідом світоглядних переорієнтацій, зсувом особистісних ціннісно-сміслових парадигм. Такий досвід в епоху становлення нового способу цивілізаційного розвитку, побудованого на мережах як структурах суцільних переходів, має повсюдний характер. Він постає як проблема на макро- і мікро- рівнях соціальності і потребує свого осмислення як досвід лімінальності, тобто переходу через невизначеність і безструктурність до нової упорядкованості. Перед освітньою наукою постає завдання дослідження і усвідомлення лімінальності як одного з найбільш важливих концептуальних інструментів, які є одночасно інноваційними і глибоко вкоріненими в найбільш значних історичних і антропологічних традиціях людства. Саме цей термін є ключовим для розуміння досвіду трансформативного навчання як транскультурного (а в цілому як трансверсального) та усвідомлення високої відповідальності у практичній реалізації такого навчання.

Змістовно даний концепт глибоко укорінений в історії філософії і пов'язаний з такими фундаментальними філософськими категоріями як межа і безмежне, границя, трансгресія, буття і становлення, порядок і хаос. Як показує історико-філософський аналіз, запит на трансгресію і лімінальність є історично обумовленим. В епоху глобалізації і зростання темпів розгортання інформаційно-комунікаційної революції люди усвідомлюють, що мають подолати старі бар'єри (у вигляді ментальних і когнітивних стереотипів, моральних передсудів, застарілих традицій і забобонів, ідеологічних кліше тощо) і створити новий порядок з хаосу, що відкрився в процесі руйнації старих інститутів і структур; вони стоять перед викликом по-новому організувати цей хаос і каналізувати його енергію відповідно на створення нових можливостей і перспектив буття, на становлення більш гармонійних структурних упорядкувань. Ми повинні

усвідомлювати лімінальний, тобто перехідний, характер хаосу як безмежності, що воліє до встановлення нових меж і формування нових визначеностей. В той же час в умовах перманентних суспільних і культурних трансформаційних змін ми маємо усвідомити у якості життєвої перспективи нашу власну здатність до само-трансформації (само-подолання і самоорганізації). Умовою такої здатності може виступати лімінальність як сутнісний атрибут особистості, як її креативний потенціал, здатність до трансгресії.

При цьому не можна применшувати значення трансценденції. Перспективи трансгресії і трансценденції в рівній мірі потрібні для життя. Буттєво-смилова перспектива трансценденції є інтегруючим фактором існування: вона узагальнює, ототожнює, встановлює єдності і фіксовані визначеності. В той же час епоха «плинної сучасності» висуває на перший план перспективу трансгресії, обумовлюючи її лімінальним характером процесів становлення глобального суспільства.

З метою поглибленого обґрунтування трансформативного навчання, прояснення природи лімінальних станів та їх подолання був проведений аналіз конкретних наукових досліджень, які свідчать про методологічний поворот в епістемології і когнітивних науках до «цілісного розуміння» людини, зокрема, в рамках одного з головних напрямків освіти для дорослих. Мова йде про перенесення акценту в розвитку Теорії трансформативного навчання дорослих, розробленій Джеком Мезіроу та його послідовниками переважно в раціонально-когнітивній парадигмі, на енактивізм як методологію, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності, емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем. Таким чином, Теорія трансформативного навчання в процесі становлення і критичної саморефлексії вийшла за межі своїх первинних раціонально-когнітивістських припущень, і в плюралістичному контексті наукових методологій здійснила концептуальну самотрансформацію – перехід до більш ширшої, відкритої, інклюзивної, внутрішньо більш диференційованої системи координат, а саме – парадигми енактивізму.

Це пояснюється тим, що транскультурне трансформативне навчання дорослих – це не просто отримання учнями доступу до нових знань та інформації; насамперед, воно зосереджено на трансформації особистості, позаяк змінює перспективи та інтерпретації досвіду, а також передбачає зміни в ставленні до самих себе і оточуючого світу. Метою трансформації особистості є свого роду «психічна переорієнтація», яка відбувається у стані лімінальності і змінює всю феноменальну основу, за допомогою якої індивід сприймає, класифікує, каналізує інформацію і реагує на свої переживання. Така психічна переорієнтація обов'язково охоплює зміни, які відбуваються на афективно-тілесному рівні, і ці зміни частково створюють зрушення в когнітивному функціонуванні. Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напряму і практики, так це більш інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття в світі».

Послідовний енактивістський підхід передбачає акцент на тому, що процес навчання відбувається за участі тілесних, афективних, емоційних відчуттів суб'єкта. Афективні реакції на стимули зазвичай є найпершою когнітивною реакцією з боку суб'єктів, і вони продовжують інформувати і формувати когнітивні акти «вищого рівня», такі як сприйняття, мислення і судження.

Безумовно, саморефлексія є головною для процесу трансформативного навчання, і не можна заперечувати, що нові концепти можуть бути емансипаторськими, або що концептуальний рефреймінг може грати ключову роль в трансформативному навчанні. Однак критична рефлексія і мета-когнітивні міркування не в змозі вимагати, щоб суб'єкти були трансформовані з точки зору того, що їх турбує, і стати більш «відкритими» і сприйнятливими до певних конкретних особливостей навколишнього світу, що можливо лише в процесі афективного рефреймінгу. Це свідчить про те, що когнітивні і афективні зрушення, пов'язані з трансформативним навчанням, є нероздільними і взаємозалежними. Осмислена критична рефлексія повинна включати в себе афективний вимір, який не відволікає від критичного навчання, а навпаки допомагає направляти і супроводжувати ці процеси.

Підсумовуючи проведений аналіз результатів досліджень та наукового дискурсу в царині теорії і практики транскультурного навчання як трансформативного, слід зауважити, що Теорія трансформації, розроблена Джеком Мезіроу, сама є красномовним прикладом такої самотрансформації, тобто зміни ціннісно-смилових перспектив у евристичному просторі наукової комунікації, що з часом перетворилася на потужний міжнародний професійний рух. З впевненістю можна висувати про те, що в Теорії трансформації відбувся методологічний поворот від суто раціоналістичної парадигми до принципів холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів, тобто їх творчо-комунікативного потенціалу, що відповідає комунікативному повороту в освіті в цілому.

Оскільки, як показали дослідження, тілесно-афективний рефреймінг грає важливу роль у трансформації особистості, це потребує повернення дослідницької уваги до природи і ролі всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання для формування транскультурної (трансверсальної) компетентності. В цьому питанні саме енактивістський підхід, включаючи теорію самоорганізації складних динамічних систем, може допомогти нам прояснити роль почуттів і динаміки цілісного живого тіла в трансформації особистості. Відповідна педагогічна практика, що спрямована на трансформацію індивіда у стані лімінальності, має стати більш відкритою, інклюзивною, а тому більш ефективною, рухаючись до мультимодальної освіти, включаючи експресивні види діяльності для переформатування і модифікації системи ціннісно-смыслових орієнтацій та «складу-розуму-і-почуттів».

Як показали дослідження теорій, методологій і практик, релевантних викликам сучасності і спрямованих на ціннісно-прийнятне майбутнє людства як інтернаціонального глобального громадянського суспільства, в переліку завдань освіти має бути формування особистості, здатної до проходження станів лімінальності і самоорганізації, а відповідно і до трансгресії і самотрансформації. Це не простий шлях, іноді навіть небезпечний. Але в контексті можливостей і ризиків подальшого розвитку суспільства, в ситуації повсюдності переходів, трансформацій і пов'язаних з цим небезпек такі здатності постають як імперативи для успішного виживання як окремих індивідів, так і суспільства в цілому. Ось чому на порядку денному освіти для дорослих стоїть завдання створення інституційної мережі трансформативної освіти, в рамках якої на методологічних засадах Теорії трансформативного навчання дорослих, розробленої Дж.Мезіроу та його послідовниками, можна кваліфіковано спрямовувати складний процес проходження індивідом лімінальності і здійснення ним трансформації смыслових схем і перспектив відповідно до поставленої мети і контексту життя, відповідно до стратегій становлення транскультурно-компетентних комунікативних індивідів у перспективі їх глобального громадянства.

Розділ 4. Механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу: культурно-гуманітарний вимір (М. Дебич)

Інтернаціоналізація вищої освіти: європейський вимір

Актуальність теми дослідження

Початок нового тисячоліття характеризується глибокими змінами в суспільстві, швидкими соціальними трансформаціями та глобалізацією. Політичні, економічні та соціально-культурні події можна проаналізувати і зрозуміти тільки в глобальному контексті. Глобалізація стала найбільш фундаментальним викликом для вищої освіти і зумовила її інтернаціоналізацію. Актуальними стали питання орієнтації у світі досить різноманітних цінностей і способів життя, здатність підтримувати зв'язок з представниками різних культур, що несуть різноманітні цінності, спроможність адекватно реагувати на нові вимоги перманентно мінливого ринку праці, бути уважними до екологічних і соціальних наслідків споживацтва, приймати відповідальні політичні рішення.

Упродовж останніх років інтернаціоналізація стала глобальним явищем, її вважають пріоритетом для розвитку систем вищої освіти у всіх регіонах світу. Саме тому виникли нові моделі та підходи до інтернаціоналізації у країнах та закладах вищої освіти (*далі* ЗВО) як засіб позиціонувати себе за межами своїх кордонів.

Теоретико-методологічні основи дослідження

Для дослідження механізмів інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу обрано університети шести європейських країн, які згідно з геосхемою Організації Об'єднаних Націй (*далі* ООН), представляють різні частини Європи: Північну (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (*далі* Велика Британія), Фінляндія), Південну (Італія), Західну (Німеччина, Франція) і Східну (Польща). Усі країни є учасницями Болонського процесу та входять до різних міжнародних / регіональних організацій.

Зважимо, що геосхема ООН – система, за якою країни світу утворюють макрогеографічні регіональні та субрегіональні групи. Статистичний відділ ООН зазначає, що «віднесення країни чи території до тієї чи іншої групи зроблене для того, щоб полегшити статистичну обробку, а не за політичними чи якимись іншими мотивами»¹.

Дослідження стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у цих країнах проілюструвало відмінності в національних та інституційних стратегіях. Проте можна спостерігати загальні цілі й завдання, наприклад, значення репутації (часто символізується рейтингом), упізнаваність (*англ.* visibility) і конкурентоспроможність; конкуренція за талановитих студентів і вчених; короткострокові та / або довгострокові економічні вигоди; демографічні аспекти; акцент на міжнародне працевлаштування випускників і соціальну активність. Інтернаціоналізація сприяє поліпшенню якості викладання і навчання, а також підготовці студентів до життя і праці в глобалізованому світі².

Контекст, можливості, обґрунтування, підходи і проблеми відрізняються у країнах світу. У Європі є істотні відмінності між країнами Північної, Південної, Східної і Західної Європи. Згідно з даними Організації економічного співробітництва і розвитку (*далі* OECD) 2016 р. у світі нараховувалося 4,1 млн міжнародних студентів, з них у країнах-членах OECD – 1,3 млн на програмах з підготовки магістрів і докторів філософії. Країнами-лідерами, які приймають найбільшу кількість студентів на магістерський та докторський рівні є: США – 26% від загальної кількості; Велика Британія – 15%; Франція – 11%; Німеччина – 10%; Австралія – 8%; Канада – 3%³. Крім того, університети досліджуваних країн представлені у рейтингу Шанхайський (2016) (табл. 1.)

Таблиця 1.

¹ Геосхема ООН. – URL: <https://uk.wikipedia.org>

² Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід : монографія / М.А. Дебич. – Суми : Університетська книга, 2017. – 291 с.

³ Education at a Glance 2016: OECD Indicators. – Paris: OECD Publishing. – URL: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

Кількість університетів з досліджуваних країн у рейтингу Шанхайський (2016)⁴

Країни	Топ-100	Топ-200	Топ-300	Топ-400	Топ-500
Велика Британія	8	20	27	31	36
Франція	3	9	13	18	22
Німеччина	3	14	20	26	37
Фінляндія	1	1	1	2	5
Італія	-	2	8	11	19
Польща	-	-	-	-	2

⁴ Academic Ranking of World Universities 2016. – URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2016.html>

Механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу

Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Західної Європи: Німеччина і Франція

Heidelberg University – найстаріший університет на території Німеччини. Спочатку було створено чотири факультети: права, медицини, теології та філософії. Таким чином, Heidelberg був третім університетом (після Праги та Відня) в німецькомовному світі. При зазначеному університеті діє Академія наук землі Баден-Вюртемберг.

Починаючи з 2007 р. університет був відзначений у рамках Ініціативи підтримки передових досліджень Федерального уряду Німеччини та увійшов до складу найкращих дослідницьких університетів країни. Зокрема, він входить до Асоціації німецьких дослідницьких університетів German U15⁵.

Міжнародне співробітництво здійснюється на рівні університету, факультетів і кафедр. Офісом міжнародних відносин (*англ.* International relations office). Університет має програми обміну студентами з 450 університетами світу. Значна глобальна взаємопов'язаність університету також підтверджується його 23 партнерствами з університетами і двома міжнародними науково-дослідницькими групами, а також його членством у європейських мережах, таких як Ліга європейських дослідницьких університетів (*англ.* the League of European Research Universities, LERU) і група Коїмбра (*англ.* the Coimbra Group). Університет є членом-засновником Ліги європейських дослідницьких університетів, групи Коїмбра та Європейської асоціації університетів (*англ.* the European University Association).

Зазначимо, що група Коїмбра (*англ.* the Coimbra Group) – об'єднання європейських університетів, засноване в 1985 р. Університети-члени – багатопрофільні науково-дослідницькі заклади. Група бере свою назву від міста Коїмбра (Португалія) і його університету Coimbra, одного з найстаріших університетів у Європі.

Ініціатива досконалості Федерального міністерства освіти і наукових досліджень (*англ.* the Excellence Initiative of the German Federal Ministry of Education and Research) і Німецький дослідницький фонд (*англ.* German Research Foundation) фінансують дослідження і створюють сприятливі умови для молодих вчених в університетах, поглиблюють співпрацю установами з метою зміцнення міжнародного співробітництва у галузі наукових досліджень і підвищення міжнародної привабливості німецьких університетів.

Університет тісно співпрацює з іншими європейськими університетами з початку реалізації програми Erasmus у 1987 р. Завдяки цій програмі близько 400 студентів щороку приїжджають навчатися в університеті. У свою чергу, така ж кількість студентів з Heidelberg University виїжджає за кордон для навчання в європейських університетах. Обмін студентами та викладачами відіграє важливу роль у підтримці космополітичної атмосфери університету.

Співпраця з університетами через Erasmus нараховує 625 підписаних угод. Створено близько 180 програм обміну студентами з університетами світу (крім ЄС). Підписано сотні угод про співпрацю на різних рівнях. Наведемо деякі цифри і факти: загальна кількість міжнародних студентів (зимовий семестр 2015–2016 н. р.) складає 5 590 (18,1%) від загальної кількості студентів; кількість іноземців, які завершили докторські програми у 2015 р., – 310 чоловік (25,6%); іноземні габілітації у 2015 р. – 14 (13,5%); запрошення іноземних науковців – близько 250 чоловік щорічно.

Університети-партнери: Université de Montpellier, Université Paul-Valéry (Montpellier, Франція); University of Notre Dame (США); Universität Cambridge (Велика Британія); Jagiellonen-Universität Krakau (Польща); Karls-Universität Prag (Чеська Республіка); Staatsuniversität St. Petersburg (РФ); Eötvös-Loránd-Universität, Semmelweis-Universität (Угорщина); Peking-Universität, Fremdsprachenuniversität Peking, Fremdsprachenuniversität Shanghai, Jiao Tong Universität, Shanghai, Nankai Universität, Tianjin, Tongji Medizinische Fakultät der Huazhong Universität für Wissenschaft und Technologie, Wuhan (Китай); Universität Delhi (Індія); Hebräische Universität Jerusalem (Ізраїль); Kyoto University, Ōsaka University, Tohoku University (Японія); Staatsuniversität Rio Grande do Sul, Porto Alegre (Бразилія), Universität Chile, Santiago, Katholische Universität Chile, Santiago (Чилі)⁶.

Університет входить до Німецько-японського університетського консорціуму HeKKSaGoN (*англ.* the German-Japanese University Consortium HeKKSaGoN, до якого входять Heidelberg University, Kyoto University, Karlsruhe Institute of Technology, Tohoku University, University of Göttingen, Osaka University), бере участь у 7

⁵ Heidelberg University. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Heidelberg_University

⁶ Heidelberg University. – URL: www.uni-heidelberg.de

європейських схемах обміну дослідниками та студентами програми Erasmus. Крім того, він активно розвиває німецькомовний Andrássy University в Будапешті та керує школою німецького законодавства (*англ.* school of German law) в Jagiellonian University Кракова. Місто Гайдельберг є містом-побратимом Кембриджа (Англія) і Монпельє (Франція) та відповідно має тісні академічні зв'язки з University of Cambridge та Université de Montpellier. За межами Європи університет та його факультети мають спеціальні угоди з 58 університетами-партнерами в Африці, Північній та Південній Америці, Азії, Австралії та Російській Федерації. Загалом, Компас вищої освіти конференції німецьких ректорів (*англ.* the Higher Education Compass of the German Rector's Conference) має угоди про співробітництво в галузі досліджень, обміни студентами з 236 університетами по всьому світу.

Erasmus+ заохочує приїзд гостей викладачів до європейських університетів-партнерів, які мають Хартію Erasmus для вищої освіти (*англ.* Erasmus Charter for Higher Education, ECHE). Викладання за кордоном дає можливість гостючим викладачам зміцнювати європейський вимір у ЗВО приймаючої сторони та передавати свої знання студентам, які не бажають, або не можуть навчатися за кордоном. Програма Erasmus дає можливість співробітникам університету проходити підвищення кваліфікації та здобувати подальшу освіту в країнах, що беруть участь у програмі, з метою посилення інтернаціоналізації. Тривалість таких періодів за кордоном може становити від двох днів до максимум двох місяців. Фінансування включає щоденну допомогу та покриває витрати на проїзд. Додаткове фінансування можливе для студентів, які мають дітей, та студентів з обмеженими можливостями.

Фінансування надається вченим та науковцям, аспірантам, докторантам та адміністративному персоналу університету для коротких періодів дослідження / навчання в університетах-партнерах. Конкретні партнерські угоди дозволяють загальну річну квоту від 50 до 120 днів. Як правило, фінансування здійснюється на термін до трьох тижнів на особу.

Програма мобільності факультету Баден-Вюртемберг – Онтаріо (*англ.* the Ontario Baden-Württemberg Faculty Mobility Program) – грант, який фінансує перебування дослідників з університетів Баден-Вюртемберга (Baden-Württemberg) в університетах-партнерах провінції Онтаріо, Канада. Ця стипендіальна програма дозволяє дослідникам із 9 Баден-Вюртемберзьких дослідницьких університетів проводити дослідження в університетах-партнерах у провінції Онтаріо. Партнерами університету є: Carleton University, University of Guelph, Laurentian University / Université Laurentienne, McMaster University, Nipissing University, University of Ontario, Institute of Technology, University of Ottawa / Université d'Ottawa, Queen's University, Ryerson University, Trent University, University of Waterloo, University of Western Ontario, University of Windsor, York University / Université York.

У рамках угоди між Heidelberg University та National Taiwan University (NTU) фінансується коротке перебування для проведення досліджень у Тайбеї. Фінансування надається висококваліфікованим дослідникам, які проводять спільну роботу з колегами з NTU, або для дослідників, які вважають перебування у приймаючому університеті, істотним для своїх досліджень.

Heidelberg University приймає на навчання іноземних студентів з 130 країн світу. Це один з найпопулярніших німецьких університетів серед іноземних студентів. Близько 20% студентів, 35% здобувачів ступеня доктор філософії і третина професорів – іноземці.

Університет підтримує давні міцні зв'язки з університетами США. Перший студент із Сент-Луїса (США) вступив до Heidelberg University у 1793 р. Програма обміну студентами з США (*англ.* the American Junior Year at Heidelberg University) святкувала свій 50-річний ювілей у 2008 р. Плідною є співпраця у галузі наукових досліджень з науковцями США та Канади.

Асоціація університету Гайдельберга (*англ.* the Heidelberg University Association) у США, підтримує трансатлантичні університетські зусилля з академічної співпраці, обмін студентами та викладачами, а також тісні зв'язки між Heidelberg University та його випускниками в Північній Америці. Асоціація університету Гайдельберга – це некомерційна організація, що базується в Нью-Йорку.

Гайдельберзький центр Південної Азії (*англ.* the Heidelberg Centre South Asia) був відкритий 17 листопада 2009 р. віце-канцлером Heidelberg University. Його відкрито на базі Інституту Південної Азії Гейдельберзького університету (*англ.* Heidelberg University's South Asia Institute, SAI) в Нью-Делі. Інститут створено у 1962 р., співробітники ініціюють та підтримують співпрацю з місцевими дослідницькими інститутами в галузі соціальних та гуманітарних наук. Університет прагне посилити наукове співробітництво з Південною Азією, включивши в нього всі факультети університету.

Зовнішні представництва збільшують міжнародну популярність Heidelberg University. Ці центри розташовані в деяких центральних регіонах та сприяють підвищенню обізнаності про університет у всьому

світі: Гайдельберзький центр для Латинської Америки (*англ. Heidelberg Center for Latin America, HCLA*), Відділ зв'язку США (*англ. US Liaison Office*, Нью-Йорк), Гайдельберзький офіс університету Кіото (*англ. Heidelberg University Office Kyoto*), Гайдельберзький центр Південної Азії (*англ. Heidelberg Center South Asia, HCSA*), Відділ зв'язків кластеру «Азія та Європа в глобальному контексті» (*англ. Liaison Office of the Cluster of Excellence «Asia and Europe in a Global Context»*), Відділення Інституту Південної Азії у Нью Делі та Катманду (*англ. New Delhi Branch Office, Kathmandu Branch Office*).

Університет має філії в Латинській Америці, партнерські зв'язки з університетами Північної Америки та Азії, курси в Східній Європі. Навчальні програми за кордоном є в Ягелонському університеті (*нім. Schule des deutschen Rechts, Jagiellonen Universität Krakau*, Краків) та університеті Андраша (*нім. Vergleichende Staats- und Rechtswissenschaften, Andrassy Universität Budapest*, Будапешт).

У *Ludwig Maximilian University of Munich* (далі *LMU*) навчалось 45 539 студентів у 2009–2010 навчальному році. До складу університету входять 18 факультетів, на яких викладають понад 700 професорів⁷.

LMU – європейський дослідницький університет високого рівня, чітко демонструє міжнародний статус у науковій співпраці у галузі досліджень, викладанні та обміні студентами. Університет був засновником Ліги європейських дослідницьких університетів, Венеціанського міжнародного університету (*англ. Venice International University, VIU*), Німецької служби академічних обмінів (*нім. Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD*) та Баварських міжнародних навчальних центрів (*англ. the Bavarian International Academic Centers*). *LMU* бере участь у програмах Erasmus, Erasmus Mundus та проектах Європейського Союзу (далі *ЄС*) для третіх країн⁸.

LMU також тісно співпрацює з численними університетами-партнерами крім програм *ЄС*. Загалом, *LMU* підтримує співробітництво на рівні факультетів з більш ніж 400 університетами-партнерами по всьому світу: наукові контакти, обміни студентами і розроблення спільних програм навчання. Співпраця та обміни на індивідуальному рівні й на рівні кафедр створюють тісну міжнародну мережу. Крім того, стратегічна співпраця у галузі досліджень дає можливість встановлювати тісні контакти між ЗВО та розвивати нові форми співпраці. Вони фінансуються інституційною стратегією *LMUexcellent* і служать для підтримки статусу *LMU* на національному та міжнародному рівнях.

У географічному плані стратегія інтернаціоналізації *LMU*, в основному, орієнтована на контакти та стратегічні ініціативи в Європі, а потім йдуть Північна Америка та Азія. Одним з підсумків цього розвитку є новий проект співпраці з провідними китайськими університетами-партнерами – Академічна мережа *LMU-Китай* (*англ. the LMU-China Academic Network*).

LMU нараховує майже 7 000 іноземних студентів з 125 країн, найбільше, ніж у будь-якому іншому німецькому університеті. Це складає 15% від загальної кількості студентів *LMU*. Три чверті цих студентів приїжджають з Європи, 15% – з Азії та 6% – з Північної та Південної Америки. Близько 1 000 студентів з університетів-партнерів навчаються за програми обміну впродовж семестру або року. У двох навчальних програмах (*англ. junior year programs*) близько 70 студентів з північноамериканських університетів-партнерів проводять третій курс навчання в Мюнхені, 450 студентів є учасниками Мюнхенського міжнародного літнього університету (*англ. the Munich International Summer University, MISU*).

Близько 1 500 викладачів та дослідників приїждять до університету, в тому числі 90 наукових співробітників Фонду Олександра фон Гумбольдта (*англ. the Alexander von Humboldt Foundation*). Центр мобільності *LMU* та спектр спеціальних послуг, що пропонуються, а також Міжнародний центр науки і гуманітарних наук в Мюнхені (*англ. the International Center for Science and Humanities*) підкреслюють міжнародний статус університету. *LMU* має значний обсяг зовнішнього фінансування завдяки своїй прихильності до міжнародної діяльності в галузі викладання та досліджень. *DAAD* надає понад 4 млн євро на рік у формі грантів німецьким та іноземним студентам, міжнародним проектам, а також гранти для університету.

Венеціанський міжнародний університет (*англ. Venice International University, VIU*) є чимось унікальним у академічному світі – консорціумом 17 університетів з усього світу з автономним кампусом на острові Сан-Серволо, Венеція, Італія. Місія *VIU* полягає в тому, щоб сприяти співробітництву між закладами-членами при сприятливому обміні знаннями та ідеями шляхом розроблення, просування та організації спільних програм з академічних досліджень, підготовки кадрів та створення потенціалу. Таким чином, *VIU* сприяє і є

⁷ Ludwig Maximilian University of Munich. – URL: www.en.uni-muenchen.de

⁸ International Network. – URL: https://www.en.uni-muenchen.de/about_lmuni/international_net/index.html

невід'ємною частиною стратегій інтернаціоналізації організацій-членів. З моменту свого заснування в 1995 р. VIU все частіше працює над просуванням трикутника зацікавлених сторін у галузі досліджень – промисловості, академічних кіл та уряду – через дослідницькі проекти, програми підвищення кваліфікації для професіоналів та політиків, стажувань для студентів університетів та запрошення фахівців у різних галузях для передачі досвіду студентам VIU.

Венеціанський міжнародний університет був заснований 15 грудня 1995 р., є юридично визнаною некомерційною асоціацією, яка має автономію. Міністерство з питань університетської освіти та науково-технічних досліджень Італії (*англ.* the Italian Ministry for University Education and Scientific and Technological Research) офіційно визнало консорціум Венеціанського міжнародного університету як міжнародний центр вищої освіти та досліджень указом Міністра від 23 жовтня 1997 р.⁹

З моменту заснування у 1925 р., більш ніж 1,9 млн вчених у Німеччині та за кордоном отримали фінансування DAAD. Діяльність виходить далеко за рамки простого нагородження грантами та стипендіями. DAAD підтримує інтернаціоналізацію німецьких університетів, сприяє вивченню німецької мови у країні та німецької мови за кордоном, надає країнам, що розвиваються, кращі практики у створенні університетів та консулює осіб, які приймають рішення у галузі культури, освіти та політики. DAAD надає молодим людям можливість отримати міжнародний академічний та дослідницький досвід у Німеччині та у всьому світі. Більшість іноземних стипендіатів DAAD є студентами на ступінь магістра або доктора філософії. Надається незначна кількість стипендій на рівень бакалавра (для найкращих студентів у німецьких школах за кордоном). Головний офіс DAAD розташований у Німеччині. Однак, з 15 відділеннями в усьому світі та ще 50 міжнародними інформаційними центрами, DAAD представляє всесвітню мережу¹⁰.

Баварське державне міністерство науки, досліджень та гуманітарних наук (*англ.* the Bavarian State Ministry for Sciences, Research and the Arts) підтримує баварські університети у створенні та підтримці міжнародного профілю за допомогою Елітної Мережі Баварії (*англ.* the Elite Network of Bavaria) та п'яти баварських міжнародних академічних центрів, два з яких – Баварійсько-Американський центр (*англ.* the Bavarian-American Center, BAZ) та Баварсько-французький університетський центр (*англ.* the Bavarian-French University Center, BFHZ) знаходяться в Мюнхені. Elite Network of Bavaria фінансує докторські програми та міжнародні елітні програми для магістрів, більшість з яких викладаються англійською мовою. LMU бере участь у тринадцяти з них та є місцем проведення 8 програм (*англ.* Bavarian-American Center (BAC) / Bavarian American Academy (BAA), L'Université franco-allemande / Centre de Coopération Universitaire Franco-Bavarois, Bavarian University Center for China (BayCHINA), Bavarian University Center for Central, Eastern and Southeastern Europe (BAYHOST), Bavarian University Center for Latin America (BayLAT), Bavarian Indian Center (BayIND), Bavaria California Technology Center (BaCaTec).¹¹

«Програма навчання впродовж життя» (*англ.* the Lifelong Learning Programme, LLP) була розроблена таким чином, щоб людина на будь-якому етапі свого життя могла навчатися, а також здобувати освіту в Європі. За рахунок бюджету майже 7 млрд євро, програма, яка тривала з 2007–2013 рр., фінансувала низку обмінів, навчальних візитів та мережевих заходів. Діяльність «Програми навчання впродовж життя» продовжується в рамках нової програми Erasmus+ 2014–2020. Протягом свого існування «Програма навчання впродовж життя» надала підтримку школярам, студентам університету, учням та різноманітним проектам у чотирьох основних підпрограмах: Comenius для шкіл; Erasmus для вищої освіти; Leonardo da Vinci для професійної освіти та навчання; Grundtvig для навчання дорослих, Jean Monnet, спрямована на стимулювання навчання, рефлексії та дебатів щодо європейської інтеграції¹².

Програма Comenius зосереджена на всіх рівнях шкільної освіти, а також залученні осіб, у тому числі учнів, вчителів, службовців місцевих органів влади та навчальних закладів та ін. Вона була розроблена, щоб покращити та підвищити мобільність учнів та працівників у ЄС; сприяти та розвивати шкільне партнерство у ЄС; сприяти вивченню мов, використанню ІКТ для освіти та вдосконалення методів навчання; підвищувати якість та європейський вимір підготовки вчителів; покращити підходи до викладання та управління школою.

⁹ About VIU. – URL: <http://www.univiu.org/homepage/about-viu/what-is-viu>

¹⁰ About DAAD. – URL: <https://www.daad.org/en/about-us/who-we-are/about-the-daad/>

¹¹ Bavarian International Academic Centers and Elite Network of Bavaria Programs. – URL: https://www.en.uni-muenchen.de/about_lmuni/international_net/bac_baa/index.html

¹² Lifelong Learning Programme. – URL: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en

Програма Erasmus – це програма обміну студентами, яка надала можливості для близько 3 млн студентів у період з 1987 по 2013 рр. На додаток до 230 000 студентів, котрі отримували вигоду на щорічній основі, Erasmus також надав можливості для більш ніж 300 000 викладачів та співробітників закладів вищої освіти (*дали* ЗВО) з 4 000 установ 33 країн.

Програма Grundtvig зосереджена на потребах навчання і викладання дорослих учнів, а також на розвитку сектора навчання дорослих. Програма, яка охоплює вчителів, тренерів, співробітників та дорослих учнів, має на меті збільшити кількість людей, у освіті для дорослих; поліпшити умови мобільності у навчанні дорослих; підвищити якість та співпрацю між організаціями освіти дорослих; розробляти інноваційні навчальні та управлінські методи; забезпечити соціальну інтеграцію через навчання дорослих; підтримувати інноваційний навчальний контент, послуги та практики на основі ІКТ.

Програма Jean Monnet була складовою «Програми безперервного навчання», яка зосереджувала увагу на європейській інтеграції. Вона складалася з трьох ключових заходів: програма, спрямована на стимулювання викладання, досліджень та європейську інтеграцію, і складається з кафедр Jean Monnet, центрів досконалості та модулів; підтримка шести конкретних навчальних закладів; підтримка європейських об'єднань. Вони були доповнені конференціями, тематичними групами та політичною підтримкою в рамках Генерального директорату з питань освіти та культури (*англ.* the Directorate-General for Education and Culture, DG EAC).

Програма Leonardo da Vinci фінансувала практичні проекти у сфері професійної освіти та професійної підготовки. Ініціативи варіювалися від тих, які забезпечують навчання окремим працівникам до зусиль для більшої співпраці.

Програма Erasmus Mundus має на меті покращити якість вищої освіти та сприяти діалогу та взаєморозумінню між людьми та культурами шляхом мобільності та академічного співробітництва. Виконавче агентство з освіти, аудіовізуальної діяльності та культури (*англ.* the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA) несе відповідальність за управління всіма трьома діями Erasmus Mundus під наглядом Генерального директорату з питань освіти та культури (*англ.* the Directorate-General for Education and Culture, *англ.* DG EAC of the European Commission) та «Розвиток та співробітництво EuropeAid» (*англ.* EuropeAid Development and Cooperation, DG DEVCO).

Університет має угоди про обміни з 548 університетами у 68 країнах на різних континентах: Африка (9), Азія (72), Центральна Америка (8), Європа (367), Північна Америка (56), Океанія (12), Південна Америка (24).

Щороку більше 950 студентів з 80 країн здобувають міжнародний досвід у літній школі університету: курсах німецької мови, курсах природничих, суспільних та гуманітарних наук. MISU пропонує програми для всіх рівнів навчання – для міжнародних студентів на ступені бакалаврів, магістрів та докторів філософії, а також для молодих фахівців. LMU щорічно залучає велику кількість іноземних студентів – 15% з 50 000 студентів іноземці. Міжнародний офіс (*англ.* the International Office) надає підтримку студентам, які зацікавлені в тому, щоб отримати диплом тут або просто навчатися семестр чи рік, а також для студентів з LMU, які хочуть провести якийсь час навчання за кордоном¹³.

В університеті навчаються не тільки студенти, які здобувають ступінь, але й ті, які бажають отримати міжнародний досвід в університетах-партнерах з усього світу. Більшість вхідних міжнародних студентів приїжджають з інших європейських країн та університетів-партнерів. Всесвітні зв'язки підтримуються в рамках програми LMUexchange. Дві молодіжні програми за кордоном для студентів США (*англ.* Junior Year Abroad programs) та інші короткострокові програми завершують діапазон програм обміну. Студенти LMU мають можливість навчатися за кордоном протягом семестру або року в університетах-партнерах LMU у всіх країнах світу. LMU приймає студентів з партнерських університетів світу та студентів програми Erasmus з європейських університетів-партнерів. Він також пропонує дві програми для студентів США (*англ.* Junior Year Abroad programs) та інші короткострокові програми.

LMU використовує масові відкриті онлайн-курси (*англ.* MOOCs) для впровадження нових форм спільного навчання. MOOC доступні на платформі Coursera, яку створили вчені Stanford University. У 2013 р. LMU уклав партнерство з Coursera, яка є однією з провідних платформ MOOC, та співпрацює з 100 університетами по всьому світу. Курси відкриті для всіх у будь-якій точці світу. Немає встановлених кваліфікаційних вимог, а курси – безкоштовні. Все, що потрібно – це підключення до Інтернету.

У відповідності до міжнародного досвіду LMU, близько 700 професорів та 3 600 академічних співробітників з усього світу проводять дослідження та читають лекції на 18 факультетах, пропонуючи

¹³ Ludwig Maximilian University of Munich. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Maximilian_University_of_Munich

широкий і добре диференційований спектр навчальних дисциплін та сфер досліджень. Їхні знання та креативний інтелект є основою видатного балансу досліджень університету, який визнано багатьма національними та міжнародними рейтингами.

Сприяння наступному поколінню дослідників є важливим для інноваційного університету. Таким чином, LMU забезпечує талановитих здобувачів докторських та постдокторських ступенів широким спектром варіантів навчання, включаючи спеціальну програму «Академічна кар'єра» (англ. **Academic Career Program**). Обмін є основою глобалізації знань. Щоб залучити найталановитіших випускників та науковців, університет має різні служби підтримки, що забезпечує оптимальні умови для дослідження.

LMU надає талановитим здобувачам докторського ступеня широкий спектр варіантів навчання. Кандидати можуть здобути докторський ступінь в одному з 100 предметів. Окрім індивідуальної схеми аспірантури, LMU пропонує велику кількість докторських програм. Центральний координаційний та службовий відділ для здобувачів докторського ступеня в університеті – Вищий центр (англ. the **Graduate Center**). Він пропонує консультації та підтримку як для здобувачів ступеня доктор філософії, так і для професорів та координаторів докторських програм. Для студентів-докторантів Вища школа надає загальну інформацію про докторські ступені та організовує широкий спектр курсів з трансферабельних навичок. Програма *doc.international* була створена для надання допомоги міжнародним студентам-докторантам та післядипломної освіти. LMU підтримує спеціальні програми обміну докторантами з престижними партнерами з усього світу.

У рамках програми «Академічна кар'єра», LMU здійснює спеціальну програму підготовки докторських досліджень (англ. **Doctoral Research Training Program**) для подальшої підтримки та продовження кваліфікації докторантів.

Докторський ступінь служить для демонстрації здатності докторанта проводити поглиблену наукову роботу. У Німеччині більшість студентів отримують докторський ступінь за традиційною схемою та індивідуальним наставництвом професора. Творчий інтелект молодих вчених є важливим для інноваційного університету. Тому в університеті приділяють особливу увагу підтримці майбутнього покоління вчених. Він пропонує численні програми підтримки та варіанти фінансування, індивідуально підібрані для постдоків з усіх навчальних дисциплін та сфер досліджень. За будь-якими питаннями, пов'язаними з дослідницькими проектами та варіантами найму, необхідно звертатися до відповідного факультету. Програма підтримки та інтеграції *doc.international* надає вхідні поштові документи, які допоможуть розпочати роботу в університеті. LMU виділяє стипендії для залучення найталановитіших студентів з усього світу, що дозволяє їм проводити дослідження та навчання в LMU протягом чотирьох років. В університеті є програми підтримки для жінок-постдоків та програми зовнішнього фінансування для постдоків. Різні зовнішні фонди також доступні для постдоків LMU.

У Німеччині постдоки, які планують почати кар'єру професора університету, повинні пройти габілітацію (*habilitation*), яка формально визначає, чи є людина достатньо кваліфікованою як вчений та викладач для рівня університету. З метою полегшення видатним молодим професорам зайнятись повною зайнятістю і забезпечити незалежне дослідження та викладання на ранніх стадіях своєї кар'єри, LMU був одним з перших у Німеччині університетів, який створив власну модель дорожнього руху (англ. **Tenure Track Model**) десять років тому назад.

University of Bonn — один з найбільших і найвідоміших університетів Німеччини. Входить до асоціації провідних німецьких університетів **German U15**. *University of Bonn* – міжнародний дослідницький університет, має відмінні стосунки з відомими університетами та дослідницькими інститутами світу, вважає себе важливим учасником у транснаціональному суспільстві знань. Велика кількість міжнародних студентів, висока мобільність місцевих студентів, а також його статус найуспішнішого науково-дослідницького університету підкріплює цей імідж. Всесвітньо визнані дослідження найвищого рівня та багата на традиції історія формують імідж *University of Bonn*, який був заснований в 1818 р., і сьогодні є сучасним дослідницьким університетом з міжнародним впливом. Міжнародно орієнтоване дослідження, навчання та викладання завжди були частиною самооцінки університету¹⁴.

Завдяки чудовій міжнародній репутації *University of Bonn* має велику міжнародну мережу і співпрацює з відомими партнерами по всьому світу на всіх рівнях – від досліджень, навчання та викладання до управління. Університет є не лише надзвичайно привабливим місцем для дослідження та викладання, але також має унікальну перевагу щодо розташування. У міжнародному федеральному місті Бонн та прилеглих

¹⁴ The University of Bonn. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Bonn

областях розташована велика кількість наукових установ, організацій, що фінансують дослідження, агентства ООН та інші установи, що працюють на міжнародному рівні. Регіональні корені та мережі University of Bonn – це шлях до світу, який стійко підтримує міжнародну мережу університету.

Інтернаціоналізація є центральним елементом загального плану орієнтації та розвитку в університеті. Метою є збереження нинішнього високого рівня міжнародності та подальшого просування процесу інтернаціоналізації. Стратегія інтернаціоналізації 2020 р. визначає п'ять основних цілей:

- 1) посилювати свій глобальний статус провідного науково-дослідницького закладу;
- 2) продовжувати інтернаціоналізацію навчання та викладання на структурному та контентному рівнях;
- 3) встановити стратегічні партнерства для досліджень, навчання та викладання;
- 4) зміцнювати рамкові умови для інтернаціоналізації та закріплювати свою інтернаціональність в культурі та структурах центральних та децентралізованих підрозділів університету;
- 5) використовувати свою унікальну перевагу щодо місця розташування: Бонн – це міжнародне наукове місто, місто ООН та центр стійкого розвитку, що надає перевагу інтернаціоналізації¹⁵.

Як міжнародний дослідницький університет, він підтримує різноманітні зв'язки з відомими ЗВО з усього світу. Внаслідок цього міжнародні зв'язки університету надзвичайно різноманітні: на додаток до численних співробітництв вчених, інститутів та факультетів, університет також має вражаючу партнерську мережу з різними факультетами з більш ніж 70 ЗВО світу. Крім того, програма Erasmus+ забезпечує обмін з більш ніж 300 європейськими ЗВО. Регіони та країни, з якими університет співпрацює: Африка (Ефіопія, Кенія); Азія (Японія, Китай, Афганістан, Ізраїль, Сінгапур, Південна Корея, Тайвань), Океанія (Австралія), Європа (Велика Британія, Франція, Італія, Люксембург, Нідерланди, Польща, Іспанія, Чеська Республіка), Північна Америка (Канада, Мексика, США); Південна Америка (Бразилія, Чилі). Університет співпрацює з університетами ООН у Бонні й Токіо.

З 2015 р. діють угоди про співробітництво (*англ.* Erasmus+ Departmental Cooperative Agreements) з університетами країн-партнерів, такі як співпраця між Hebrew University Jerusalem й Інститутом східних та азійських досліджень, співпраця між Mahidol University в Таїланді та факультетом географії.

Різні факультети та інститути University of Bonn підтримують багато власних проектів співпраці. Детальну інформацію про ці проекти можна отримати, безпосередньо звернувшись до відповідного факультету або інституту.

Відділ Європейські та міжнародні мережі входить до складу Міжнародного офісу університету. Метою відділу є створення та розвиток мереж на європейському та міжнародному рівнях та взаємозв'язок University of Bonn з європейськими та міжнародними організаціями та зацікавленими сторонами. Сфери діяльності відділу:

- 1) консультації / інформація про співпрацю з науковими установами, організаціями, що фінансують дослідження, агенціями ООН, іншими європейськими та міжнародними організаціями, а також розташованих в Бонні організаціями, що працюють на європейському та міжнародному рівнях (наприклад, у таких галузях: міжнародні програми ступенів, навчальні програми та проекти);
- 2) концепція, організація та реалізація міжнародних літніх програм з мережевими партнерами;
- 3) концепція, організація та проведення навчальних, мережових та партнерських заходів із мережевими партнерами;
- 4) розроблення проектів / підвищення фінансування сторонніх організацій;
- 5) управління проектами / сторонніми фондами;
- 6) координація діяльності з країнами, що розвиваються, й країнами з перехідною економікою;
- 7) адміністрування мережі.
- 8) сервіс та підтримка міжнародних делегацій, відвідувачів наукових установ, агенцій ООН, інших європейських та міжнародних організацій, організацій, що працюють на європейському та міжнародному рівнях.¹⁶

Університет бере участь у проектах з мережевими партнерами: EuroConsult Research & Education, Coordination Unit «Sustainable Development in International Cooperation»; EU-project «Promoting Integrity as an Integral Dimension of Excellence in Research» (PRINTEGER); Міжнародні літні програми з мережевими партнерами: Summer School on Development Policy, Summer School on Intellectual Property, International Summer Course for German Language and Cultural Studies.

¹⁵ 2020 Internationalization Strategy. – URL: <https://www.uni-bonn.de/international/international-profile/>

¹⁶ The University of Bonn. – URL: www.uni-bonn.de

Міжнародний офіс є частиною адміністративного органу університету, яким керує проректор. Він координує різні міжнародні зв'язки University of Bonn з університетами-партнерами, а також з національними та міжнародними організаціями. Міжнародний офіс також консультує університетські комітети та інститути стосовно започаткування та здійснення спільних проектів та міжнародного маркетингу. Крім того, офіс відповідає за розроблення та реалізацію міждисциплінарних та міжфакультетських програм та проектів з міжнародними партнерами університету. У свою чергу, Міжнародний офіс також несе відповідальність за надання міжнародних послуг для студентів та гостей дослідників. Міжнародний офіс очолює завідувач і він має такі підрозділи: Міжнародна співпраця і маркетинг; Програми «Навчання за кордоном» і Erasmus; Міжнародні студенти і курси німецької мови; Європейські й міжнародні мережі.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Німеччини надано у табл. 2.

Таблиця 2.
Міжнародна діяльність університетів Німеччини

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Німеччина, Гайдельберзький університет Рупрехта-Карла (нім. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, англ. Heidelberg University); <i>International relations office</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) філії університету у зарубіжних країнах; 3) співпраця в галузі наукових досліджень; 4) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співробітництво на рівні закладу, факультету, кафедри; 2) співпраця з Еразмус; 3) співпраця з Німецькою службою академічних обмінів; 4) зовнішні представництва у регіонах світу;
Мюнхенський університет імені Людвіга і Максиміліана (нім. Ludwig-Maximilians-Universität München, LMU, англ. Ludwig-Maximilian University of Munich, LMU or the University of Munich); <i>International office</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми спільних ступенів; 4) інтернаціоналізація курикулуму; 5) масові відкриті онлайн-курси на платформі Coursera; 6) міжнародні літні школи; 7) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками;	1) засновник Ліги європейських дослідницьких університетів; Венеціанського міжнародного університету; Німецької служби академічних обмінів; Баварських міжнародних навчальних центрів; 2) програми для жінок-здобувачів постдокторського ступеня; 3) сприяє підготовці молодих науковців;
Боннський університет (нім. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, англ. the University of Bonn); <i>International office</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми спільних ступенів; 4) міжнародні літні школи 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) стратегія інтернаціоналізації до 2020 року; 2) співпраця з Erasmus+; 3) наявність міжнародних агенцій у місті сприяє інтернаціоналізації;

Pierre and Marie Curie University – французький університет, основний правонаступник факультету природничих наук Паризького університету (Сорбонни до 1968 р.). Університет Pierre and Marie Curie University сьогодні є найбільшим науково-навчальним комплексом у Франції. Він має 180 лабораторій, більшість з яких пов'язана з Національним центром наукових досліджень Франції (*фр.* Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS). До складу університету входять 7 факультетів та 5 інститутів¹⁷.

Університет підтримує тісні зв'язки з багатьма ЗВО інших країн, а більшість з 30 000 студентів приїждить на навчання з-за кордону. Університет розвиває міждисциплінарні партнерські відносини у галузі наукових досліджень, навчання та інновацій з відомими та новими університетами.

¹⁷ Pierre and Marie Curie University. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Pierre_and_Marie_Curie_University

Серед цих інноваційних дій університет прагне:

- ✓ інтернаціоналізувати навчання, розвиваючи програми мобільності й співпрацюючи з партнерами (Erasmus+, Подвійні дипломи);
- ✓ розробити двомовні програми не тільки англійською мовою, а й іншими мовами і відкривати культурний простір країн-партнерів;
- ✓ активізувати і структурувати обмін думками між викладачами-дослідниками в європейському та міжнародному масштабах;
- ✓ інвестувати в рамки європейських і міжнародних цільових структур;
- ✓ розробити міждисциплінарні проекти співробітництва, особливо з великими країнами з перехідною економікою, франкомовними країнами і країнами Півдня.

Університет підтримує тісні зв'язки із зарубіжними університетами і бере участь у розробленні європейської політики в галузі досліджень і освіти. Він є, зокрема, актором першого плану в престижних європейських мережах Європейської Ліги дослідницьких університетів (*фр.* Ligue Européenne des Universités de Recherche, LERU), Мережі столиць Європи (*фр.* Réseau des Capitales d'Europe, UNICA) і Асоціації Європейських Університетів (*фр.* Association des Universités Européennes, EUA)¹⁸. Ці мережі надають можливість Pierre and Marie Curie University ділитися своїм досвідом, обмінюватися і впроваджувати кращі практики для стандартизації європейської вищої освіти та зміцнення багатосторонньої співпраці.

Французький національний центр наукових досліджень є найбільшою неурядовою дослідницькою організацією у Франції і найбільшим агентством фундаментальної науки в Європі. У ньому зайнято 32 000 постійних співробітників (дослідників, інженерів і адміністративного персоналу) і 6 000 тимчасових працівників. Університети Сорбонни (*фр.* Sorbonne Universités) являє собою альянс з 11 ЗВО, заснованих Panthéon-Assas University, Paris- Sorbonne і Pierre and Marie Curie University у червні 2010 р.

Університет прагне активізувати і структурувати свої програми навчання, включаючи європейський аспект та заохочує мобільність студентів у рамках ЄС. Ця політика реалізується в рамках Sorbonne Universités: зміцнення привілейованого співробітництва з європейськими університетами, впровадження інновацій, зміцнення зв'язків з підприємствами та модернізація системи вищої освіти; участь у програмах обміну студентами. Ці програми дозволять розвивати інтернаціоналізацію навчання шляхом розвитку структурованих програм мобільності.

Мобільність відіграє важливу роль у створенні Європейського простору вищої освіти (*дали* ЄПВО). Для студентів набуття мовних, міжкультурних та професійних компетентностей сприяє кращій позиції на європейському ринку праці. Для викладачів та усіх працівників ЗВО отримання, обмін знань та ноу-хау сприяють підвищенню якості освіти, інноваційній діяльності та професійному розвитку, зміцненню співробітництва між європейськими ЗВО та підприємствами.

Індивідуальна мобільність підтримується на міжнародному рівні в рамках нової програми Erasmus+ 2014–2020 та має наступні цілі: дозволити студентам і працівникам мобільність в країнах-партнерах програми Erasmus+; підтримати інтернаціоналізацію ЗВО; підкреслити багатство та привабливість європейської вищої освіти; розвивати співробітництво з країнами-партнерами.

Університет має спільні магістерські програми, метою яких є підвищення привабливості європейської вищої освіти та працевлаштування студентів, підтримка навчання передового досвіду на рівні магістра і надання стипендій для кращих студентів світу.

Проекти «Створення потенціалу» (*англ.* Capacity Building) є проектами співпраці, які підтримують модернізацію систем вищої освіти країн-партнерів у Азії, Російській Федерації, Латинській Америці, країнах Африки та Карибсько-Тихоокеанського регіону.

Університет бере участь у створенні європейського простору наукових досліджень. Політика університету в галузі наукових досліджень скерована на європейські пріоритети, а Pierre and Marie Curie University є одним з перших університетів, у якому співробітники французьких науково-дослідних програм фінансуються ЄС.

На підставі численних угод про співпрацю університет пропонує своїм студентам 25 міжнародних програм. Університет має 562 угоди про співпрацю з 458 ЗВО в 69 країнах на різних континентах: Африка – 20 закладів; Азія – 57; Центральна Америка – 1; Європа – 247; Північна Америка – 97; Океанія – 5; Південна Америка – 31.

¹⁸ Pierre and Marie Curie University. – URL: www.upmc.fr

Франція є однією з європейських країн, в університетах якої навчається велика кількість іноземних студентів. У 2014 р. близько 250 000 іноземних студентів було зараховано до французьких ЗВО, що становить майже 12% від загальної кількості студентів у країні.

Невисока ціна за навчання в коледжі або університеті, якісна освіта, а також можливості швидкого працевлаштування – причини, за якими іноземні студенти обирають цю країну. Більшість освітніх програм викладаються французькою мовою, але все більше і більше з'являються курси англійською мовою (понад 900 таких програм станом на 2015–2016 н. р.).

Студенти, які планують навчатися у Франції, мають багато ресурсів в Інтернеті для отримання повної інформації про навчання у Франції. Ось деякі з них:

✓ *Studying in France*. Цей сайт працює за підтримки уряду Франції, тут можна знайти інформацію про можливості навчання, школи, процедури реєстрації і вимоги для вступу, вартість навчання, а також проживання.

✓ *Campus France*. Сайт Французького національного агентства з підтримки вищої освіти, а також мобільності іноземних студентів у країні. Тут можна дізнатися про програми, життя у Франції та багато іншого.

✓ *France Diplomatie*. Веб-сайт Міністерства закордонних справ і міжнародного розвитку Франції містить розділ, присвячений іноземним студентам.

Aix-Marseille Université (далі AMU) – один з чотирьох французьких університетів, що відносяться до академії Екс-Марсель. Факультет наук розташований у Марселі, філологічний та гуманітарні факультети знаходяться в Екс-ан-Прованс.

AMU має сотні дослідницьких і навчальних партнерів, включаючи тісну співпрацю з Французьким національним центром наукових досліджень та Комісією з атомної енергії та альтернативних джерел енергії (*англ. French Atomic Energy and Alternative Energies Commission, CEA*).

Університет здійснює динамічну і проактивну міжнародну політику та створив Офіс міжнародних зв'язків (*англ. International Relations Office*) з метою популяризації європейського та міжнародного виміру навчальної та дослідницької діяльності AMU. Управління звітує Президенту та Віце-президенту з міжнародних відносин і відповідає за розвиток співпраці з іноземними університетами та організовує мобільність студентів і викладачів згідно з міжурядовими угодами та програмами обміну¹⁹.

AMU – великий мультидисциплінарний університет, що має майже 71 000 студентів. Університет має широку мережу партнерів (понад 420 в Європі та понад 300 за межами Європи) від досвіду яких він удосконалюється, у свою чергу, демонструючи власні кращі галузі. Його участь у консорціумах (*англ. Conference of Rectors and Principals of Quebec Universities, CREPUQ; International Student Exchange Programs, ISEP* та ін.) дає студентам можливість навчатися та / або проходити стажування в будь-якій частині світу.

Іноземні студенти складають 15% від загальної кількості студентів. Університет ще більше посилює свою привабливість, заохочуючи участь у офіційних програмах обміну студентами. Щоб дати студентам всі шанси на успіх і інтеграцію в університетську спільноту, AMU пропонує різноманітні служби підтримки, включаючи вивчення французької мови та культури.

Щорічно університет приймає близько 10 000 іноземних студентів, 1 000 з яких беруть участь у програмах обміну студентами. Офіс міжнародних зв'язків надає студентам підтримку під час міжнародної мобільності в рамках програм обміну між університетом та університетом-партнером.

Університет має широку мережу партнерів по всьому світу, близько 300 договорів, крім Erasmus+, які укладаються з партнерами в Європі, Північній Америці, Південній Америці, Африці, Азії та Австралії.

Офіс міжнародних зв'язків відповідає за впровадження та моніторинг угод між університетами та міжнародне співробітництво. Міжуніверситетські угоди є адміністративними актами, які вказують на бажання співпраці між іноземними закладами та AMU. Міжуніверситетські угоди підписують керівники закладу (для університету, виключно Президентом) на строк не більше 5 років. Відділ працює з країнами таких регіонів: Центральна Африка та Індійський океан; країни Середземного моря (Північна Африка, Близький Схід); Європа: РФ, Польща, Україна, Чеська Республіка, Словаччина, Угорщина, Румунія, Болгарія, Вірменія, Албанія, Молдова, Білорусь, країни Балтії, Італія, Австрія, Бельгія, Боснія, Кіпр, Хорватія, Данія, Фінляндія, Греція, Ірландія, Люксембург, Македонія, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Словенія, Швеція, Швейцарія, Туреччина, Велика Британія, Німеччина, Іспанія; Азія: Китай, Тайвань, Корея, В'єтнам, Камбоджа, Лаос, Японія, Індонезія, Таїланд, Індія, Малайзія, Пакистан, Філіппіни; Америка та Австралія: США, Чилі, Колумбія,

¹⁹ Aix-Marseille Université. – URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_d%27Aix

Уругвай, Парагвай, Венесуела, Куба, Австралія, Нова Зеландія, Мексика, Бразилія, Аргентина, Еквадор, Перу, Болівія, Коста-Ріка, Гватемала, Гаїті, Гондурас, Нікарагуа, Панама, Сальвадор, Домініканська Республіка, Канада. Спільне керівництво дисертацією проводиться в рамках міжнародної угоди про спільне керівництво дисертацією (*англ.* international joint supervision thesis), підписаної між AMU та університетом-партнером. Університет приймає студентів за програмами обміну. Для того, щоб зробити інтеграцію в AMU простішою, доступні мовні курси підвищення кваліфікації «французька як іноземна мова» (*фр.* français langue étrangère, FLE)²⁰.

Стипендіальна програма «Eiffel Excellence» була створена в січні 1999 р. французьким Міністерством закордонних справ та міжнародного розвитку, з тим щоб французькі ЗВО могли залучати провідних іноземних студентів до навчання в магістратурі та аспірантурі. Галузі, які мають право на стипендію: правознавство та політичні науки; економіка та управління; інженерна наука на магістерському рівні; наука в широкому сенсі на рівні доктора філософії (інженерна наука, точні науки: математика, фізика, хімія та біологічні науки, нано- і біотехнологія, науки про Землю, науки про Всесвіт, екологічні науки, інформатика та комунікація і технології).

Асоціація франкомовних університетів (*фр.* Agence Universitaire de la Francophonie, AUF) пропонує гранти для участі у програмах обміну для магістрів та аспірантів, що вивчають предмети, пов'язані з пріоритетами розвитку в їхніх країнах. Програми, які частково або повністю викладають англійською мовою: Human and Social Sciences; Law and Political Science; Economics and Management; Management (IAE). Website of IAE (AMU's business school); Management (IAE): (site de l'IAE). Міжнародні програми подвійного ступеня (Master of Global Innovation Management, MGIM; International Master in Management of Information Technology, IMMIT).

University of Strasbourg є другим за величиною університетом у Франції (після університету Екс-Марсель), де навчається близько 46 000 студентів та працює понад 4 000 дослідників. За час існування 18 випускників стали Нобелівськими лауреатами, університет входить до числа кращих у Лізі європейських дослідницьких університетів. Університет є членом Мережі європейських університетів Утрехт, яка заснована у 1987 р., сприяє інтернаціоналізації вищої освіти через літні школи, обміни студентами і персоналом та програми спільних ступенів.

Міжнародні студенти складають 20% студентів у *University of Strasbourg*. Щорічно студенти з більш ніж 150 країн приїжджають навчатися в університеті, перетворюючи Страсбург на одне з провідних міст Франції для іноземних студентів. Факультети та інститути *University of Strasbourg* розвивають партнерську мережу з багатьма ЗВО по всьому світу. Університет бере участь у великій кількості мереж та має угоди про співпрацю з партнерами по всьому світу. Він є членом великих європейських дослідницьких і освітніх мереж²¹.

University of Strasbourg має понад 400 партнерів у Європі та пропонує студентам обміни та програми ступенів з кількома закладами. Як справжній прихильник міжкультурного діалогу, університет реалізує міжнародні програми подвійних ступенів, спільне керівництво при написанні дисертацій та спеціальні інфраструктури для іноземних студентів та дослідників. Має програми обміну: Європа (Erasmus); Квебек (BCI); США і Австралія (MAUI – AEN). Міжнародні програми подвійного ступеня: Eucor мобільність (Карлсруе, Базель, Фрайбург); Курси викладаються англійською мовою в університеті, є міжнародні програми для докторантів.

Університет має 1405 угод про обміни студентами з 617 ЗВО у 62 країнах світу: Африка (Буркіна, Марокко, Туніс, Камерун) – 8 університетів; Центральна Америка (Мексика) – 6; Північна Америка (Канада, США) – 76; Південна Америка (Аргентина, Болівія, Бразилія, Чилі, Колумбія, Перу, Уругвай) – 18; Азія (Камбоджа, Китай, Республіка Корея, Індія, Індонезія, Ізраїль, Японія, Казахстан, Ліван, Тайвань, Таїланд, В'єтнам) – 55; Європа (Німеччина, Австрія, Бельгія, Болгарія, Кіпр, Хорватія, Данія, Іспанія, Естонія, Фінляндія, Франція, Греція, Угорщина, Ірландія, Ісландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Норвегія, Нідерланди, Польща, Португалія, Чехія, Румунія, Велика Британія, Росія, Словаччина, Словенія, Швеція, Швейцарія, Турція, Україна) – 442; Океанія (Австралія) – 12²².

Університетський дім Франція-Японія (*англ.* the France-Japan University House) був створений у 2001 р. Його метою є сприяння академічним обмінам та науково-дослідницькому співробітництву між Францією та Японією. Його діяльність включає: організація виставок, симпозіумів, конференцій або круглих столів про

²⁰ MarseilleAix-Marseille Université. – URL: www.univ-amu.fr

²¹ University of Strasbourg. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Strasbourg

²² Université de Strasbourg. – URL: www.unistra.fr

Японію; підтримка мобільності студентів та персоналу між Францією та Японією; підтримка наукового та академічного співробітництва між двома країнами (тендерні пропозиції, гранти, фонди); сприяння співпраці Франції та Японії у співпраці з Офісом міжнародних зв'язків; прийом японських делегацій та сприяння контактам між ними та науковими партнерами University of Strasbourg та University of Haute-Alsace. У бібліотеці зберігається 1 000 книг про Японію (600 французьких та 400 японських), а також французькі та японські періодичні видання. Міжнародний університетський дім – це університетський прийом для всіх іноземних студентів та дослідників. Він надає широкий спектр послуг, адаптованих до потреб студентів, співробітників університету та дослідників з усього світу.

Міжнародний інститут французьких досліджень (*англ.* the International Institute for French Studies, IIEF) пропонує різноманітні університетські ступені, мовні курси та програми з французької мови та культури: університетські ступені від початкового (A1) до вищого рівня (C2); міжнародно та національно визнані ступені (DELF та DALF); міжнародні літні школи (у липні для вчителів, у серпні для студентів); навчальні курси: на початку першого та другого семестрів студенти отримують можливість відвідати курс підвищення кваліфікації, який готує їх до академічного життя.

University of Strasbourg підтримує тісне наукове співробітництво між французькими та іноземними дослідницькими групами через сприяння мобільності студентів-докторантів та молодих дослідників. Докторський коледж налічує понад 47% міжнародних здобувачів ступеня доктор філософії.

Міжнародна політика University of Strasbourg дає можливість докторантам працювати під керівництвом двох наглядових інститутів (один у Франції та один за кордоном) в рамках спільної наглядової угоди. Підписано конвенцію між цими двома установами, що дозволить визнати ступінь в обох країнах. В якості альтернативи спільній наглядовій угоді, докторант може підготувати дисертацію в рамках міжнародного спільного нагляду та отримати європейський диплом.

Міжнародний дослідницький офіс (*англ.* the International researchers office) надає міжнародним студентам-докторантам практичну інформацію та допомагає їм адаптуватися в Франції.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Франції надано у табл. 3.

Таблиця 3.
Міжнародна діяльність університетів Франції

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Франція, університет П'єра і Марі Кюрі (УПМК) – Паризький університет (<i>фр.</i> Université Pierre et Marie Curie або Université Paris VI, <i>англ.</i> Pierre and Marie Curie University); <i>International Relations Department</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) програми англійською мовою; 3) співпраця в галузі наукових досліджень; 4) спільні магістерські програми; 5) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 6) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співпраця з Erasmus+; 2) співпраця з EduFrance; 3) підтримує модернізацію систем вищої освіти країн, що розвиваються;
університет Екс-Марсель (<i>фр.</i> Aix-Marseille Université, <i>англ.</i> Aix-Marseille University, AMU); <i>International Relations Office</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) програми англійською мовою; 3) співпраця в галузі наукових досліджень; 4) спільні магістерські програми; 5) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 6) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співпраця з Erasmus+; 2) наявність грантів для магістрів та докторів філософії; 3) спільне керівництво при написанні дисертацій;
Страсбурзький університет, університет Страсбурга (<i>фр.</i> Université de Strasbourg, Unistra or UDS, <i>англ.</i> the University of Strasbourg); <i>International Relations Office</i>	1) вхідна та вихідна студентська мобільність; 2) програми англійською мовою; 3) співпраця в галузі наукових досліджень; 4) спільні магістерські програми; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) спільне керівництво при написанні дисертації; 2) співпраця з Erasmus;

Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Північної Європи: Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії і Фінляндія

University of Cambridge – один з найстаріших та найвідоміших університетів у світі. Разом з Oxford University є найпрестижнішим університетом Великої Британії. University of Cambridge входить у п'ятірку найпрестижніших навчальних закладів у світі. Станом на 2009 р. випускниками Кембриджа є 83 Нобелівські лауреати – за цим показником він лідирує серед університетів світу.

В University of Cambridge навчається понад 18 000 студентів, близько 17% з яких – іноземці. Більше половини студентів віддає перевагу гуманітарним наукам. З 2006 р. University of Cambridge увів зміни в свій курс слов'янських мов. Раніше на кафедрі викладали тільки російську і польську мови і літературу, а зараз до цього списку також увійшла українська мова²³.

Офіс міжнародної стратегії (*англ.* the International Strategy Office, ISO) надає можливості для міжнародної співпраці.

Місія University of Cambridge – робити внесок у суспільство шляхом освіти, навчання і дослідження найвищих міжнародних рівнів досконалості. (*англ.* The mission of the University of Cambridge is to contribute to society through the pursuit of education, learning and research at the highest international levels of excellence).

University of Cambridge є одним з провідних дослідницьких університетів світу, які працюють у різних галузях з міжнародними партнерами, щоб знайти рішення глобальних проблем. Університет входить у п'ятірку кращих університетів світу протягом багатьох років; його глобальну позицію відображає, насамперед, якість досліджень. University of Cambridge підтримує міжнародних дослідників, які працюють у різних галузях та прагнуть розширити межі знань. Масштаб дослідницьких питань, а також обладнання, необхідне для їх вивчення, вимагає, щоб дослідники співпрацювали через національні кордони. University of Cambridge підтримує кращі наукові дослідження у рамках міжнародної взаємодії на всіх рівнях – від співпраці між окремими вченими до багатомісних інституційних угод. Кожне партнерство базується на якості й передовому досвіді, спрямоване на досягнення максимального глобального, освітнього, соціального та економічного впливу²⁴.

University of Cambridge є членом Міжнародного Альянсу дослідницьких університетів і Ліги європейських дослідницьких університетів (альянс 21 європейських дослідницьких університетів), що дозволяє йому обмінюватися досвідом з колегами по всьому світу. Міжнародний Альянс дослідницьких університетів (*англ.* the International Alliance of Research Universities, IARU), створений у 2006 р. До складу входять 11 провідних науково-дослідницьких університетів з 9 країн світу²⁵.

Крім того, входить до національних університетських мереж. G5 являє собою угруповання з п'яти англійських дослідницьких університетів, яка була створена на початку 2004 р. (*Imperial College London, the London School of Economics, the University of Cambridge, the University of Oxford і University College London*)²⁶.

«Золотий трикутник» (*англ.* Golden Triangle) є неофіційною угрупованням елітних університетів, розташованих в англійських містах Кембридж, Лондон і Оксфорд (*University of Cambridge, Imperial College London, King's College London, London School of Economics, University of Oxford, University College London*)²⁷.

Russell Group є самостійним об'єднанням двадцяти чотирьох дослідницьких університетів Великої Британії. Група зі штаб-квартирою в Лондоні була створена в 1994 р. для представлення інтересів своїх членів, головним чином, в уряді і парламенті²⁸.

University of Cambridge приймає на навчання талановитих студентів з усього світу на програмах бакалаврату та магістратури. З 19 000 студентів понад 3 700 – іноземні студенти з більш ніж 120 різних країн. Розуміння інших регіонів та культур притаманне кожній дисципліні, яку викладають в University of Cambridge. Міжнародні літні школи університету, засновані в 1923 р., проводять в Інституті безперервної освіти та мають лідируючі позиції серед аналогічних світових програм. Школи пропонують понад 150 курсів кожного року,

²³ University of Cambridge. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Cambridge

²⁴ University of Cambridge. – URL: cam.ac.uk

²⁵ The International Alliance of Research Universities. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/International_Alliance_of_Research_Universities

²⁶ The G5 Universities. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/G5_\(universities\)](https://en.wikipedia.org/wiki/G5_(universities))

²⁷ The golden triangle Universities. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Golden_triangle_\(universities\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Golden_triangle_(universities))

²⁸ The Russell Group. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Russell_Group

залучаючи студентів з більш ніж 50 країн. Он-лайн короткострокові курси відкриті для всіх і забезпечують доступ до навчання світового класу, яке проводять фахівці University of Cambridge. Деякі з Кембриджських коледжів також пропонують спеціалізовані літні програми.

Університет надає широкий спектр професійної освіти в Кембриджі й за кордоном для глобальної аудиторії для вирішення глобальних проблем. Як глобальний університет, University of Cambridge поширює результати навчання та наукових досліджень широкій аудиторії. Аудіо й відео ресурси University of Cambridge доступні для всіх через Інтернет.

Міжнародна екзаменаційна група університету приймає Кембриджські міжнародні іспити ((англ. Cambridge International Examinations, CIE), і Кембридж англійська (англ. Cambridge English)), один з двох найбільших світових постачальників кваліфікації «англійська для тих, хто розмовляє іншою мовою» (англ. English for Speakers of Other Languages, ESOL) щороку приблизно у п'яти мільйонів кандидатів з 150 різних країн.

Видавничий дім University of Cambridge (англ. Cambridge University Press, CUP) є найстарішим видавництвом у світі. Видавничий дім – це глобальний видавець з більш ніж 50 офісами по всьому світу. Він публікує понад 45 000 найменувань, автори яких з понад 100 країн.

University of Cambridge має міжнародну інформаційну програму для поширення передового досвіду передачі знань і сприяння університету в створенні й зміцненні ключових міжнародних відносин. Університет має міжнародний студентський колектив на всіх рівнях освіти: третина всіх студентів стаціонарного навчання і майже дві третини всіх аспірантів – з зарубіжних країн, як і більшість з 4 000 дослідників постдокторського рівня. University of Cambridge має понад 59 000 випускників за кордоном у більш ніж 180 країнах.

Програма Кембридж-Африка спрямована на зміцнення потенціалу Африки в сфері наукового дослідження, культури та підтримує талановитих людей. Ця програма з'явилася в 2008 р. й охоплює цілий ряд ініціатив по предметних галузях. Програма Кембридж-Африка підтримує африканських дослідників, що працюють на африканські пріоритети у співпраці з дослідниками з University of Cambridge.

University of Cambridge створив першу китайську кафедру (англ. Professorship of Chinese) у 1888 р. Випускниками University of Cambridge є багато китайських відомих людей, таких як поет Ксю Жімо (Xu Zhimo), автор Луї Ча (Louis Cha), лауреат Нобелівської премії Роджер Цен (Roger Tsien), спортсмен Ден Япінг (Deng Yaping). Китайські студенти складають найбільшу міжнародну групу з однієї країни в університеті.

University of Cambridge – видатний європейський дослідницький університет та провідний університет-реципієнт фінансування наукових досліджень в рамках восьмої Рамкової програми ЄС, проектів «Горизонт 2020». Університет дотримується принципів активної і конструктивної взаємодії з Європою і є членом Ліги європейських дослідницьких університетів, а також має міцні двосторонні відносини з ЗВО європейських країн. У 2015–2016 навчальному році студенти з країн ЄС склали 16% від загальної кількості в University of Cambridge. Університет є активним учасником студентського обміну програми Erasmus і програми досліджень Марі Склодовської-Кюрі.

Партнерство з Індією є стратегічним пріоритетом для університету. University of Cambridge виховав багатьох провідних спеціалістів та відомих людей, включаючи трьох прем'єр-міністрів. Понад 200 студентів з Індії навчаються в University of Cambridge. Центр дослідження Південної Азії виступає в якості ресурсу і центру для вчених, що досліджують Індію.

Університет має традицію взаємодії з Латинською Америкою протягом більше п'яти десятиліть. Кафедра латиноамериканських досліджень Симона Болівара (англ. the Simón Bolívar Chair of Latin American Studies) була створена в Кембриджі в 1968 р. Понад 100 студентів з Латинської Америки навчаються в University of Cambridge. Університет є партнером у бразильській програмі «Наука без кордонів» (англ. Science without Borders), яка надає стипендії бразильським аспірантам. Центр латиноамериканських досліджень підтримує бібліотеку, яка містить понад 12 000 книг і понад 500 латиноамериканських фільмів.

В University of Cambridge створено першу кафедру арабської мови (англ. Professorship of Arabic) у Великій Британії у 1632 р.

Кафедра досліджень Близького Сходу (англ. Middle Eastern Studies) проводить дослідження країн регіону. Центр ісламських досліджень спрямований на заохочення конструктивного і критичного розуміння ісламу в сучасному світі. Також у University of Cambridge є науково-дослідний центр Перської затоки, який працює для підвищення якості освіти та досліджень в галузі політичних, економічних, соціальних наук і питань безпеки країн-членів регіону Перської затоки. Бібліотека університету має видатну колекцію матеріалів з країн Аравійського півострова, Близького Сходу і мусульманських країн Північної Африки та Центральної Азії.

У 2015–2016 навчальному році понад 850 студентів з США навчалися в університеті. Існує багато довгострокових програм обміну між коледжами і провідними американськими університетами.

University of Oxford – найстаріший англomовний університет у світі, а також перший університет у Великій Британії, заснований в 1117 р., розташований в місті Оксфорд, графство Оксфордшир.

University of Oxford має зв'язки з практично кожною країною світу. Студенти приїжджають з більш ніж 150 країн, а академічні співробітники – з понад 100. Понад 77 000 випускників працюють у 204 країнах за межами Великої Британії²⁹.

Академічні дослідження охоплюють всі регіони земної кулі та стосуються проблем, що мають глобальне значення. Зв'язки університету з Східною Азією, зокрема з ЗВО Китаю, Японії та Кореї, є одними з найважливіших і найуспішніших. Наприклад, у Китаї, Оксфордський відділ клінічних випробувань (*англ.* Oxford's Clinical Trial Service Unit, CSTU) співпрацює з партнерами з Китаю (*англ.* the China Kadoorie Biobank, СКВ) у вивченні хронічних захворювань. Оксфорд співпрацює з китайськими партнерами у дослідженнях діабету, інфекційних та тропічних захворювань та депресії. У Японії *University of Oxford* співпрацює з численними японськими науковими установами в області фізики плазми, біонанотехнології, астрофізики та фізики частинок. Університет має угоди про співробітництво з трьома провідними університетами Кореї та співпрацює з корейськими установами, починаючи від біонауки до астрофізики та дослідження раку.

Два з трьох міжнародних адміністративних офісів університету розташовані у Східній Азії (у Гонконзі та Японії). Головне видавництво *University of Oxford* знаходиться в Гонконзі, інші відділи – в Макао, Шанхаї, Шеньжені та Пекіні.

University of Oxford має зв'язки, що охоплюють навчання, дослідження та співпрацю, з ЗВО Південної та Центральної Азії. Співпраця з університетами Індії налагоджена в галузі досліджень раку та теоретичної фізики.

Зв'язки *University of Oxford* з Південно-Східною Азією розпочалися в 1682 р., коли директори компанії (*англ.* the English East India Company) вперше запропонували дві лекції про малайську мову та літературу. З цього часу багато освічених осіб з *University of Oxford* мали вплив у цьому регіоні, включаючи сера Річарда Олафа Вінстеда (Richard Olaf Winsted), засновника Raffles College в Сінгапурі³⁰.

Зв'язки між *University of Oxford* та європейськими ЗВО є глибокими та багатопрофільними. Початок міжнародних наукових зв'язків *University of Oxford* відбувся в 1190 р., коли перший іноземний студент Емо з Фрісландії (Emo of Friesland) (на півночі Нідерландів) прибув на навчання в новому *University of Oxford*.

Зв'язки *University of Oxford* з Близьким Сходом та Північною Африкою започатковано майже 400 років тому. В останні роки *University of Oxford* ініціював співробітництво з університетами регіону у галузі спільних досліджень. Оксфордський центр аналізу ресурсоемних економік (*англ.* the Oxford Centre for the Analysis of Resource-Rich Economies, OxCarre), створений в рамках Департаменту економіки, аналізує економіки Середнього Сходу. «Покоління за мир» – це громадська організація, створена принцом Feisal Bin Al Hussein з Йорданії, підтримує оксфордських випускників, які проводять інноваційні дослідження з питань миру та врегулювання конфліктів.

Міцні зв'язки між *University of Oxford* та Північною Америкою, Центральною Америкою та Карибським басейном підтверджені такими фактами: у США та Канаді працює найбільша кількість випускників *University of Oxford* за межами Великої Британії (майже 3 100 випускників). Крім того, США є найбільшим джерелом міжнародних студентів та міжнародного академічного персоналу в *University of Oxford*. Канада займає високе місце в обох списках: четверте – як джерело іноземних студентів, а дванадцяте – по кількості академічних співробітників. В університеті навчаються студенти з дев'яти країн Карибського басейну, випускники університету працюють у 14 країнах регіону.

Зв'язки між *University of Oxford* та університетами Океанії почалися з перших днів вищої освіти в колишніх колоніях. Університет Сіднея, створений у 1850 р., був заснований на моделі *University of Oxford*, а його перші професори закінчили *University of Oxford* та *University of Cambridge*. *University of Canterbury* в Christchurch (Нова Зеландія), заснований у 1873 р. завдяки зв'язкам з Оксфордською церквою Христа, одним із 38 коледжів університету.

Зв'язки *University of Oxford* з університетами Південної Америки за останні 50 років значно зміцніли. Натепер налічується 173 студенти, 43 співробітники та 876 випускників з Південної Америки.

²⁹ *University of Oxford*. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Oxford 7

³⁰ *University of Oxford*. – URL: ox.ac.uk

Студенти та вчені University of Oxford вже кілька століть активно досліджують Африку. Сьогодні University of Oxford є провідним центром вивчення Африки, вирішуючи проблеми, що стоять перед континентом. Науковці африканського континенту можуть спиратися на першокласні колекції рукописів і книг в Бодлейській бібліотеці та артефакти всіх видів у the Pitt Rivers Museum для підтримки дослідження.

Слід відзначити, що 41% студентів та 48% академічних співробітників в University of Oxford – іноземці. Випускників нараховується більше ніж 275 000 і вони проживають практично в кожній країні світу. Науковці University of Oxford мають високий показник щодо кількості наукових публікацій з міжнародними партнерами.

University of Oxford є видавцем словників та інших підручників для вивчення англійської мови. Oxford University Press (OUP) має видавничі філії в Кенії, Танзанії та Південній Африці, а також представництва або представників в Алжирі, Ботсвані, Ефіопії, Гані, Лівії, Малаві, Марокко, Нігерії, Сьєрра-Леоне, Уганді, Замбії та Зімбабве.

Студенти, як британські, так і міжнародні, мають доступ до різноманітних міжнародних стажувань під час навчання, підтримку університету для незалежних досліджень за кордоном. University of Oxford прагне забезпечити виняткову освіту, проводити провідні світові дослідження та зробити значний внесок у розвиток суспільства – на місцевому, національному та міжнародному рівнях. University of Oxford є одним із найбільш міжнародних університетів світу, а робота Офісу міжнародної стратегії (*англ.* the International Strategy Office) зосереджена на розширенні глобального охоплення. Університет зосереджує увагу на академічному досвіді, що вимагає залучення міжнародного персоналу та студентів, співпраці з провідними вченими та впливовими установами у всьому світі. Це створює імператив для полегшення міжнародного досвіду для студентів та можливостей для наукових співробітників.

Офіс міжнародної стратегії забезпечує підтримку цих заходів, виступаючи в ролі каталізатора у розробленні нових ініціатив, а також ресурсу, який надає інформацію та поради академічним та адміністративним колегам, які прагнуть розвивати міжнародні зв'язки. Відповідно, Офіс міжнародної стратегії вирішує питання, що стосуються освіти – аналіз міжнародного набору студентів та розвиток міжнародного досвіду студентів, навчання за кордоном та стажування; дослідження – залучення міжнародного персоналу як постійного, так і тимчасового відвідування, міжнародне співробітництво в галузі наукових досліджень та джерел фінансування, дослідження за кордоном; сприяння розвитку університетів у деяких країнах, що розвиваються; міжнародна інфраструктура та профіль університету. Місія Офісу міжнародної стратегії – це п'ять основних напрямів діяльності.

1. Горизонтальне сканування нових міжнародних можливостей (або загроз), а також дослідження та аналіз окремих тем, щоб забезпечити краще виконання міжнародної стратегії університету.

2. Впровадження стратегії шляхом пілотування та координації нових міжнародних ініціатив.

3. Служить як інформаційний ресурс для персоналу з міжнародних питань, забезпечує інформацію про поточні зв'язки, керівництво з політики університету, форуми для внутрішнього обміну інформацією, створення мереж та підтримку у формуванні нових ініціатив.

4. Виступає в якості головної контактної організації для міжнародних відвідувачів University of Oxford, виявляє можливості для розвитку нових зв'язків, залучає зацікавлених колег до співпраці.

Офіс міжнародної стратегії надає інформацію про співробітництво з зарубіжними установами та можливості для міжнародного співробітництва; підписує нові угоди про співробітництво; координує зв'язки з міжнародними союзами, членом яких є University of Oxford.

University of Manchester – один з найважливіших британських університетів з числа знаменитих «університетів з червоної цегли». Розташований у місті Манчестер, входить до складу національних університетських мереж Групи Рассел і групи N8 (N8 Group) зі співробітництва у дослідницьких проектах.

Міжнародна команда пропонує підтримку міжнародним студентам, спонсорам та іншим організаціям. Команда підрозділяється на Міжнародний офіс (*англ.* the International Office) та відділ міжнародних зв'язків (*англ.* the International Relations department)³¹.

Міжнародний офіс реалізує маркетингові плани; веде зарубіжну діяльність з набору та прийому іноземних студентів; підтримує зв'язки з закордонними агентами; надає рекомендації щодо міжнародної кваліфікації.

Відділ міжнародних зв'язків підтримує іноземних студентів; керує відділом навчання за кордоном; сприяє внутрішній і зовнішній мобільності студентів, набору платних короткотермінових студентів; координує

³¹ The University of Manchester. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Manchester

міжнародний студентський досвід; керує орієнтаційним планом для новоприбулих, вітаючи їх у Великій Британії, Манчестері та в університеті.

Програми обміну та навчання за кордоном дозволяють міжнародним студентам провести певний час в University of Manchester, а студентам University of Manchester навчатися в зарубіжному університеті. Міжнародні студенти, які хочуть навчатися рік / семестр в University of Manchester, мають такі можливості: платна програма (*англ.* [Study Abroad \(fee-paying\) Programme](#)); університет має Хартію Erasmus+ для вищої освіти; програма обмінів з університетами країн, які не є членами ЄС (*англ.* [exchange programmes with non-EU universities](#)).

Студенти з Бразилії, які мають ступінь в галузі науки, можуть подати заявку через схему Ciência sem Fronteiras – Reino Unido. Для студентів університету інформація про навчання за кордоном є на сайті [Study Abroad website](#).

Університет пропонує іноземним студентам можливість навчатися за кордоном протягом літніх місяців: Манчестерська міжнародна літня школа (*англ.* [Manchester International Summer School](#)); Альянс Манчестер Бізнес школа Європейська літня програма навчання (*англ.* [Alliance Manchester Business School European Summer Study Programme](#)); Університетський мовний центр – англійська літня програма (*англ.* [University Language Centre – English Summer Programme](#)); Об'єднані в Манчестері – Глобальний розвиток (*англ.* [United in Manchester – Global Product Development](#))³².

Програма обміну Erasmus+ дозволяє іноземним студентам, що навчаються в європейському університеті (з яким університет має угоду про обмін Erasmus+), провести рік або семестр в University of Manchester.

Університет має Хартію Erasmus для вищої освіти 2014–2020. University of Manchester займає 20-е місце в світі (піднявшись з 55-го року минулого року) і 10 місце у Великій Британії (серед 500 кращих університетів світу) за такими показниками, як частка іноземних студентів, співробітників, публікацій у журналах з принаймні одним закордонним співавтором. University of Manchester має понад 10 000 студентів з-за кордону, це найбільша кількість іноземних студентів, ніж у будь-якому іншому університеті у Великій Британії, а мережа випускників – 350 000 чоловік у 190 країнах світу. У самому місті Манчестер, розмовляють понад 200 мовами.

Двадцять п'ять лауреатів Нобелівської премії навчалися або працювали в університеті. S. Flint, помічник віце-президента університету з питань інтернаціоналізації, заявив: «Манчестер справді є глобальним університетом у глобальному місті. Маючи таку увагу на світ за межами нашого кампуса, засновану на стратегічному партнерстві з зарубіжними університетами, промисловістю та урядами вигідно не тільки тисячам міжнародних співробітників, студентам та відвідувачам, але також приносить багатший досвід тим, хто з Великої Британії. Завдяки проведенню наших досліджень та викладання ми прагнемо вирішувати найважливіші проблеми світу, будь то нерівність, рак, енергія чи інші, а різноманітність нашої спільноти та міжнародні зв'язки означають, що ми маємо сили для цього».

Міжнародне товариство, розташоване на Оксфорд-роуд, є діловим центром для іноземних студентів, які навчаються в Манчестері. У товаристві є понад 3 000 членів з більш ніж 150 різних країн, що робить його чудовим місцем для знайомства з друзями та спілкування під час перебування у Манчестері. Міжнародне товариство організовує поїздки на вихідні по Великій Британії, пропонує понад 40 різних класів щотижня, і протягом року організовує більше 100 різних соціальних заходів, що допомагає максимально використати час у Великій Британії. Діяльність включає культурні вечори; соціальні зустрічі та театральні візити; відвідування Озерного округу, Північного Уельсу, Стратфорда, Йорку та Единбурга; дисконтні обіди; схема гостинності, спрямована на залучення міжнародних студентів до місцевих жителів.

Cardiff University – державний університет, заснований в 1883 р. Знаходиться в столиці Уельсу Кардіфі. Університет складається з трьох коледжів: мистецтва, гуманітарних і соціальних наук; біомедичних і біологічних наук; і фізичних наук та техніки. Cardiff University є другим найстарішим університетом в Уельсі. Університет є членом групи Расела (*англ.* Russell Group) – групи провідних британських дослідницьких університетів³³.

В університеті навчається понад 27 000 студентів, що робить його одним з найбільших університетів в Уельсі. Ряд відомих діячів, включаючи Президента Європейської Комісії Роя Дженкінса, прем'єр-міністра Йорданії Фейсала аль-Файєз, лауреатів Нобелівської премії Мартін Еванса (*англ.* Martin Evans) і Роберта

³² The University of Manchester. – URL: manchester.ac.uk

³³ Cardiff University. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cardiff_University

Губерта (*англ.* Robert Hubert) є випускниками університету. В університеті навчається більше ніж 4 500 іноземних студентів з більш ніж 100 країн світу і працює 6 800 співробітників. Програма Erasmus+ надає студентам з країн – членів ЄС можливість вчитися в університеті впродовж одного року як частину програми навчання в основному університеті. Випускники університету працюють у 180 країнах. Таке розмаїття сприяє розвитку творчості та інновацій і є важливою частиною культури університету.

Стратегія університету викладена у програмі «Шлях вперед 2012–2017» (*англ.* the Way Forward 2012–2017). Мета університету – стабільно входити у ТОП–100 університетів світу та ТОП–20 Великої Британії. Основна увага зосереджена на ключових сферах, таких як освіта, дослідження та інновації, інтернаціоналізація та взаємодії. У програмі «Шлях вперед» викладені керівні принципи як досягти цієї мети та десять показників, які допоможуть оцінити успіхи.

Глобальне співтовариство, репутація і партнерські відносини є основою ідентичності університету. Університет співпрацює з закордонними університетами з метою заохочення наукових досліджень, обміну передовим досвідом у сфері викладання та управління і досягнення позиції глобального університету.

Спільні дослідження з науковими партнерами по всьому світу мають конкретні досягнення та реальну віддачу. Університет також залучає найбільш кваліфікованих вчених і дослідників з усього світу, сприяє подальшому підвищенню досвіду навчання для студентів і залученню більш широкої перспективи для дослідження.

Cardiff University підтримує офіційні партнерські зв'язки з університетами більш ніж 35 країн, у тому числі: більше 40 в Китаї; 9 в Малайзії; більше 20 в США.

Угода з University of Leuven має на меті підвищити прибуток від досліджень, створити нові спільні проекти і пропонувати більше можливостей для студентів і співробітників для викладання і навчання за кордоном.

Cardiff University є членом міжнародної групи Сантандер університети. У 1996 р. Еміліо Ботін (Emilio Botín), голова Сантандер банку, вирішив, що банк повинен бути корисним суспільству, в якому він працює. Оскільки університет є важливим наріжним каменем розвитку і прогресу, було створено групу Сантандер університети в Іспанії. Її глобальна інформаційно-пропагандистська діяльність розширилася на більш ніж 20 країн, включаючи Бразилію, Мексику, Аргентину, Португалію і Велику Британію. Група Сантандер університети виділила понад €1 млрд у формі стипендій, грантів для мобільності, підтримки спеціальних проектів, академічних та неакадемічних нагород. Починаючи з 1996 р., група Сантандер університети співпрацює з коледжами, університетами і дослідницькими центрами, у всьому світі вона має більше ніж 1 200 університетів-партнерів.

Стипендії Чівнінг (*англ.* Chevening) – програма глобальних стипендій уряду Великої Британії (*англ.* the UK government's global scholarship programme), яка фінансується Міністерством закордонних справ та у справах Співдружності (*англ.* the Foreign and Commonwealth Office, FCO) та партнерських організацій, включаючи Cardiff University. Програма надає стипендії видатним вченим з лідерським потенціалом з усього світу на навчання в аспірантурі в університетах Великої Британії³⁴.

Американо-британська комісія Фулбрайта (*англ.* Fulbright Commission) створена згідно з договором у 1948 р. Комісія Фулбрайта має на меті сприяти міжкультурному взаєморозумінню за допомогою освітнього обміну в двох напрямках: престижна програма нагород і освіта США (*англ.* EducationUSA). Комісія Фулбрайта надає дві щорічні стипендії, які дозволяють громадянам США викладати, читати лекції, проводити дослідження, або продовжити навчання в магістратурі. Разом з Bangor University і Aberystwyth University проводиться літній Інститут Фулбрайта в Уельсі (*англ.* the Fulbright Wales Summer Institute), шеститижневі культурні та академічні програми для американських студентів, присвячені темі «Сучасний Уельс: промисловість, політика, культура і зміни» (*англ.* Contemporary Wales: Industry, Politics, Culture and Change).

Програма «Стипендії Маршалла» (*англ.* Marshall Scholarships) заснована згідно з законом парламенту у 1953 р. й названа на честь державного секретаря США Джорджа Маршалла. Стипендія вшановує гуманістичні ідеали плану Маршалла і вона висловлює безмежну подяку британського народу своїм американським колегам. Стипендії Маршалла, в основному, фінансуються Міністерством закордонних справ та у справах Співдружності і контролюються комісією Маршалл (*англ.* the Marshall Aid Commemoration Commission). Секретаріат представлений Асоціацією університетів Співдружності (*англ.* Association of Commonwealth Universities). У США процес відбору управляється регіональними Генеральними консульствами в Атланті, Бостоні, Чикаго, Х'юстоні, Лос-Анджелесі, Нью-Йорку, Сан-Франциско і Вашингтоні, округ Колумбія,

³⁴ Cardiff University. – URL: cardiff.ac.uk

британським посольством. Програма «Стипендії Маршала» фінансує молодих американців з високим потенціалом, дозволяючи їм вчитися в магістратурі або виконувати дослідження в університеті.

Постійно зростає кількість студентів університету, які обирають навчання, стажування або роботу за кордоном. Це допомагає їм розвивати інтеркультурну компетентність і підвищити можливості працевлаштування. Студенти з континентальної Європи і далекого зарубіжжя приїжджають на навчання за програмами обміну.

Частину ступеневої програми студенти можуть вивчати в Європі у рамках програми Erasmus+, програми обміну, яка дозволяє студентам навчатися або працювати в європейській країні протягом 2–12 місяців як частини програми навчання в основному університеті. Студенти, які беруть участь у програмі Erasmus+ (навчання або робота), мають право на отримання гранту від Erasmus для компенсації додаткових витрат, проживання та навчання за кордоном.

Програми міжнародних обмінів надають студентам можливість провести семестр або навчальний рік в одному з численних закладів-партнерів за межами Європи. Cardiff University має партнерів в усьому світі, у тому числі – у США, Канаді, Австралії, Гонконзі та Південній Америці.

Центр глобальних можливостей (*англ.* the Global Opportunity Centre) організовує літні програми, які включають навчання, роботу і волонтерство. Ці короткотермінові програми є в різних країнах і тривають як мінімум чотири тижні. Навчальні програми проходять під час літніх канікул, що робить їх ідеальними для студентів, які не мають можливості навчатися за кордоном в рамках програми ступеня.

Глобальний Центр можливостей може допомогти координувати і підтримувати міжнародні стажування. Завдяки міжнародному стажуванню студенти працюють над вирішенням цілого ряду глобальних і національних проблем.

Навчання чи праця волонтера за кордоном не тільки підвищує резюме такими характеристиками як крос-культурна комунікація, гнучкість, вміння виконувати спільну роботу, але також дозволяє розширити перспективи особистого розвитку. Навчання, робота чи волонтерство за кордоном є досвідом і можливістю, розширити свої академічні знання, зануритися в іншу культуру і отримати навички, які все більше оцінюють роботодавці.

University of Glasgow – найбільший університет в Шотландії, заснований 1451 р. (другий за віком після University of St Andrews). Входить до складу групи Рассела. Як глобальний університет з глибоким громадянським корінням, уже понад 560 років University of Glasgow створює креативні партнерства з закладами, колегами та студентами з усього світу. Визнаючи силу і значення міжнародного співробітництва в галузі навчання, освіти і послуг проводить переговори з потенційними партнерами в галузі освіти, промисловості, торгівлі й уряду³⁵.

За інтернаціоналізацію в University of Glasgow відповідає заступник ректора (*англ.* the Vice-Principal Internationalisation), йому допомагають директор з питань набору і міжнародного офісу (*англ.* the Director of the Recruitment and International Office) і Офіс академічного співробітництва (*англ.* the Academic Collaborations Office). Глобальна регіональна діяльність координується міжнародними деканами, які розробляють стратегії та плани дій для кожного з регіонів: Африки, Східної Азії, Євразії та Південної Азії, Європи, Латинської Америки, Близького Сходу, Північної Америки, Південно-Східної Азії.

Стратегія інтернаціоналізації University of Glasgow підтримує співробітників і визнає важливість міжнародного досвіду, такого як обмін співробітниками, творчі відпустки, стажування та участь у спільних наукових дослідженнях і викладанні по всьому світу.

Інша підтримка для надання допомоги співробітникам для участі у міжнародних заходах:

Фонд розвитку міжнародного партнерства (*англ.* International Partnership Development Fund, IPDF) підтримує співробітників, які бажають розвивати міжнародні партнерські відносини і забезпечує підтримку для спільного розроблення програм та інші можливості для партнерства.

Фонд міжнародного досвіду University of Glasgow (*англ.* University of Glasgow's International Experience Fund) – це чудова можливість для будь-якого співробітника в університеті підвищити особисту і професійну перспективу. Є також фонд мобільності для постдокторантів (*англ.* Glasgow Early Career mobility fund (Post-docs)) і фонд Університас 21 можливості персоналу (*англ.* U21 staff opportunities). University of Glasgow є одним із засновників Університас 21 (U21), глобальної мережі з 25 провідних науково-дослідницьких університетів 21-го століття.

³⁵ University of Glasgow. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Glasgow

Програма Erasmus+ Мобільність Персоналу Викладання / Навчання пропонує фінансування для всіх співробітників на період навчання або навчання в партнерській програмі Erasmus.

Сторінки інтернаціоналізації (*англ.* SharePoint та Human resources internationalisation) – це ресурс для співробітників, що включає стратегію розвитку університету, міжнародні заходи на підтримку працівників та інформацію про подорож, оновлення про транскордонну освіту. На цих сторінках є інформація для співробітників, що беруть участь у міжнародних ініціативах, міжнародного персоналу, який працює в Глазго і співробітників, що працюють за кордоном. Університет проводить заходи для підтримки співробітників, які здійснюють поїздки за кордон та діляться міжнародним досвідом. У тому числі: служби розвитку персоналу (*англ.* Staff Development Services): курси інтернаціоналізації та ресурси; глобальні регіональні брифінги діяльності (*англ.* Global Regional Activity Briefings, GRAB ланчі); конференції по інтернаціоналізації.

Офіс академічного співробітництва (*англ.* the Academic Collaborations Office) розробив он-лайн курс з рекомендаціями для академічного співробітництва та керівництва партнерством. Цей курс розроблений для надання допомоги співробітникам щодо розвитку, контролю і управління спільною діяльністю.

Erasmus Mundus – це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти, спрямована на підвищення якості європейської вищої освіти та сприяння діалогу й порозуміння між людьми та культурами через взаємодію з третіми країнами. Крім того, вона сприяє розвитку людських ресурсів та міжнародного потенціалу співробітництва ЗВО у третій країні шляхом активізації програм обміну між ЄС та цими країнами. Новий проект NOVA DOMUS – CHEMEDPHO фінансується програмою Erasmus Mundus. Це короткострокова мобільність, у якій можуть брати участь аспіранти, здобувачі постдокторського ступеня та персонал з країн-партнерів: з США / Канади в Європу або з Європи в США / Канаду.

University of Glasgow є одним із засновників нової мережі ЗВО: Гільдія європейських дослідницьких університетів. Гільдія заснована на чотирьох основних стовпах участі та активності: Пропаганда та вплив; Участь в політиці (Policy Engagement); Інновації; Інституційне зміцнення. Керівництво університету впевнено, що разом можна зробити більше, використовуючи знання на благо обох партнерів, і відповідно країн та світу, в цілому. Університет має стратегічні альянси з такими університетами: Columbia University, McGill University, Nankai University³⁶. Філія University of Glasgow за межами Шотландії знаходиться в Сінгапурі.

Columbia University, що входить в престижну Лігу плюща США, підписав меморандум про взаєморозуміння з University of Glasgow у 2010 р. Це дозволяє вченим з обох університетів працювати в тісному співробітництві, об'єднуючи взаємодоповнюючий світовий досвід і кошти, щоб розробити високоефективні науково-дослідні теми.

Історичні зв'язки, що нараховують більше двох з половиною століть між University of Glasgow і McGill University в Монреалі були зафіксовані в меморандумі про взаєморозуміння, підписаному в 2015 р. Стратегічне партнерство між двома університетами дозволить збільшити потенціал для співробітництва в галузі викладання та науково-дослідницької діяльності, яке пропонує відчутні вигоди для співробітників і студентів обох закладів.

University of Glasgow і Nankai University (Китай) працюють разом над науковими дослідженнями і співпрацюють у викладанні з 2008 р. Інститут Конфуція в університеті Глазго – це партнерство з Nankai University за підтримки китайського Міністерства освіти китайської мови (*англ.* the Chinese Ministry of Education's Office for Chinese Language (*Hanban*)). Воно спирається на усталені наукові зв'язки між двома університетами і засновано на дослідженні Китаю в University of Glasgow в галузях соціальні науки, мистецтво, і бізнес, зокрема через діяльність шотландського Центру досліджень Китаю (*англ.* the Scottish Centre for China Research).

Консорціум (*англ.* the Principia Consortium) – це група обраних американських коледжів та університетів, які співпрацюють з University of Glasgow для студентів, що навчаються в в Глазго.

Існує ряд зовнішніх схем фінансування, які пропонують підтримку для розвитку спільної діяльності з міжнародними партнерами, у тому числі: Фонд Ньютона (*англ.* Newton Fund): розвиток науки та інноваційного потенціалу в країнах, що розвиваються; UKIERI (*англ.* UK India Education and Research Initiative UKIERI): фінансування діяльності з партнерами в Індії; UK Aid – SPHEIR funding стратегічні партнерства для інновації вищої освіти та реформи (*англ.* Strategic Partnerships for Higher Education Innovation and Reform): новий фонд Департаменту Великої Британії з міжнародного розвитку для підтримки інноваційних проектів трансформації вищої освіти.

³⁶ University of Glasgow. – URL: <http://www.gla.ac.uk/>

Департамент Великої Британії з міжнародного розвитку (*англ.* Department for International Development, *DFID*) здійснює низку програм, фінансує неурядові організації та інші установи для вирішення різних проблем у галузі розвитку в рамках міжнародної політики фінансування розвитку. Він приймає заявки на фінансування проектів.

Програми міжнародного співробітництва Європейської Комісії в галузі вищої освіти та професійної підготовки є такі: Erasmus+: підвищення якості вищої освіти шляхом співробітництва у всьому світі; Програма Jean Monnet: сприяння розвитку викладання та досліджень з питань європейської інтеграції; Альфа III (ALFA III): підтримка співробітництва між ЗВО ЄС та країн Латинської Америки.

Схема мобільності для молодих науковців (*англ.* Principal's Early Career Mobility Scheme): дана програма доступна для підтримки докторантів і постдокторантів дослідників з University of Glasgow для навчання та проведення досліджень в Columbia University (Нью-Йорк), McGill University (Монреаль) і University of Hong Kong.

Альфа III є програмою співпраці між ЄС і Латинською Америкою, що підтримує вищу освіту як засіб соціального і економічного розвитку та боротьби проти соціальної нерівності. Країни-учасниці представлені 27 державами-членами ЄС та 18 країнами, які представляють країни Латинської Америки (Аргентина, Болівія, Бразилія, Чилі, Колумбія, Коста-Ріка, Куба, Еквадор, Сальвадор, Гватемала, Гондурас, Мексика, Нікарагуа, Панама, Парагвай, Перу, Уругвай і Венесуела). Програма Альфа була створена в 1994 р. завдяки фінансуванню ЄС. З моменту свого заснування, програма Альфа сприяла розвитку академічної співпраці між країнами Латинської Америки і ЄС.

Queen's University of Belfast – державний університет у Белфасті, адміністративному центрі Північної Ірландії створений у 1845 р.

Університет входить до групи Рассел, 20 провідних дослідницьких університетів Великої Британії, а також до Асоціації університетів Співдружності, Асоціації університетів Європи, об'єднання «Університети Ірландії» і «Університети Великої Британії».

Директорат з маркетингу, підбору персоналу, комунікації та інтернаціоналізації (*англ.* the Marketing, Recruitment, Communication and Internationalisation Directorate, MRCl) займається питаннями міжнародної співпраці. Співробітники міжнародного офісу працюють за регіональним розподілом: Південна Америка і Північна Америка; Південно-Східна Азія; Китай, Гонконг і Макау; Індія; Малайзія³⁷.

Університет підтримує партнерські відносини з широким колом міжнародних установ і організацій та приймає велику кількість міжнародних дослідників і студентів. Університет має партнерські зв'язки з ЗВО Китаю, Бразилії, Європи, США. Близько 1 800 іноземних студентів з понад 100 країн навчаються в університеті. Він є членом престижної міжнародної мережі (Santander network) до складу якої входить більше тисячі університетів світу та надає стипендії для студентського обміну.

Програма Erasmus надає європейським студентам можливість провести один семестр або повний навчальний рік в університеті. Програма «Навчання за кордоном» (*англ.* Study Abroad) користується особливою популярністю у студентів з Північної Америки, Канади та Австралії.

Університет співпрацює з різними міжнародними кампаніями (Almas – діагностична кампанія, Seagate Technology – провідним світовим постачальником технологій зберігання даних, Dubai Healthcare City) та ін.

AIESEC (аббревіатура від *фр.* Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales) — це міжнародна молодіжна некомерційна не політична незалежна організація, повністю керована студентами і випускниками з метою розвитку лідерського та професійного потенціалу молоді для того, щоб зробити позитивний внесок у розвиток суспільства. AIESEC об'єднує 86 000 молодих людей у 124 країнах світу та співпрацює з більш ніж 2 400 університетами. Більше 24 000 студентів щорічно отримують досвід, будучи керівником проекту або керуючи відділенням організації в місті/країні. Близько 23 000 студентів і випускників по всьому світу беруть участь у міжнародній програмі стажувань AIESEC³⁸.

Країнами-партнерами університету є Австрія, Бельгія, Греція, Данія, Кіпр, Чеська Республіка, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Туреччина, Словенія.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії надано у табл. 4.

³⁷ Queen's University Belfast. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Queen%27s_University_Belfast

³⁸ Queen's University Belfast. – URL: qub.ac.uk

Таблиця 4.

Міжнародна діяльність університетів Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Англія, Кембриджський університет (<i>англ. the University of Cambridge</i>); <i>International Strategy Office, ISO</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) міжнародні літні школи; 4) інтернаціоналізація курикулуму; 5) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками;	1) інтернаціоналізація всіх структур університету; 2) регіональні програми співпраці; 3) участь у програмах ЄС; 4) міжнародна екзаменаційна група з англійської мови; 5) аудіо й відео ресурси доступні для всіх через Інтернет;
Оксфордський університет (<i>англ. University of Oxford</i>); <i>International Strategy Office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) інтернаціоналізація курикулуму; 4) партнерські зв'язки з університетами;	1) інтернаціоналізація всіх структур університету; 2) регіональні програми співпраці; 3) участь у програмах ЄС; 4) наявність міжнародних адміністративних офісів університету у Східній Азії
Манчестерський університет (<i>англ. the University of Manchester</i>); <i>International Office and the International Relations department</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 4) міжнародні літні школи; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) наявність ділового центру для міжнародних студентів; 2) має Хартію Еразмус+ для вищої освіти (<u>Erasmus+</u>
Уельс, Кардіфський університет (<i>англ. Cardiff University</i>); <i>International office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) літні програми (навчання, робота, волонтерська робота); 4) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співпраця з Еразмус; 2) програма стипендії Чівнінг; 3) співпраця з Комісією Фулбрайт; 3) програма стипендії Маршалла
Шотландія, університет Глазго (<i>англ. University of Glasgow</i>); <i>Vice-Principal Internationalisation; the Director of the Recruitment and International Office; the Academic Collaborations Office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) філії за кордоном; 4) інтернаціоналізація курикулуму; 5) партнерські зв'язки з університетами;	1) наявність <u>Фонду міжнародного досвіду університету для організації партнерств</u> ; 2) <u>сторінка інтернаціоналізації на сайті</u> ; 3) 3) участь у програмах ЄС; 4) <u>регіональні декани для розвитку інтернаціоналізації</u> ;
Північна Ірландія, університет Квінс в Белфасті, університет Королеви в Белфасті (<i>англ. Queen's University of Belfast</i>), <i>Marketing, Recruitment, Communication and Internationalisation Directorate</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) партнерські зв'язки з університетами; 4) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співпраця з міжнародними кампаніями; 2) співпраця за регіональним принципом

University of Helsinki – один із найбільших університетів Фінляндії. Заснований у місті Турку в 1640 р. як Королівська академія в Турку. Академія переїхала у Гельсінкі під час російського правління у Фінляндії в 1828 р., коли Фінляндія здобула незалежність, вона була перейменована в університет Гельсінкі.

В університеті навчається близько 38 000 студентів (в тому числі 5 500 аспірантів). З 1 серпня 2005 р. університет згідно з європейським стандартом Болонського процесу пропонує навчання в бакалавраті, магістратурі і докторантурі. Університет є членом Ліги європейських дослідницьких університетів та Мережі університетів столиць Європи (*англ.* Network of Universities from the Capitals of Europe, UNICA). До Ліги європейських дослідницьких університетів входить 21 провідний європейський університет, у яких створено умови і можливості для фундаментальних досліджень в Європі³⁹.

Мережа університетів столиць Європи була заснована у 1990 р. Вона в даний час складається з 46 університетів з 35 столичних міст Європи, що об'єднує понад 150 000 співробітників університету та 1 800 000 студентів.

Університет також входить до асоціації університетів Європи Утрехтська мережа. Утрехтська мережа – асоціація університетів Європи (26 країн), що сприяє інтернаціоналізації вищої освіти завдяки літнім школам, обміну студентами та викладачами, взаємному присвоєнню ступенів.

Університет має чотири кампуси в Гельсінкі й дев'ять в інших містах. Університет має близько 2 000 міжнародних студентів на рівні магістерських та докторських програм, 22% викладачів і дослідників – іноземці.

Приблизно 800 студентів беруть участь у програмах обміну студентами щороку. University of Helsinki відвідує близько 1 000 вхідних студентів за програмами обміну кожен рік.

University of Helsinki – найстаріший і найбільший заклад академічної освіти в Фінляндії. University of Helsinki шукає вирішення глобальних проблем і створює нові способи мислення для кращої частини людства. Через наукові дослідження університет робить внесок у розвиток суспільства, освіти й добробуту з 1640 р.

Для досягнення свого бачення місії University of Helsinki обрав три стратегічні цілі на період 2017–2020:

- ✓ творчі, міжнародні умови для навчання і дослідження високого рівня;
- ✓ орієнтація на студентів;
- ✓ ресурси для реформ.

Творчі, міжнародні умови для навчання і дослідження високого рівня – це: профілювання та підбір студентів; високий рівень і ефективність досліджень; відкриті дослідження; висока якість дослідницької інфраструктури; міжнародні партнерства.

Орієнтація на студентів – це: конкурентоспроможні ступені; взаємодія та навчання у науковому співтоваристві; цифрове середовище навчання;

Ресурси для реформ – це: відкрита та інноваційна оперативна культура; розвиток людських ресурсів; універсальне і гнучке фінансування.

Міжнародна конкуренція між університетами за дослідників, студентів, фінансування наукових досліджень, а також визнання продовжує рости. Якість досліджень і викладання, репутація, досягнута таким чином, є вирішальними факторами при наборі студентів і викладачів. До 2025 р. University of Helsinki прагне зарекомендувати себе як передове наукове і навчальне середовище, яке приваблюватиме студентів, дослідників і партнерів зі всього світу. Якісна інфраструктура, задовільний бюджет і великі цифрові ресурси дозволять творчу роботу в науковому співтоваристві. Університет планує зміцнити свої основні напрямки наукових досліджень шляхом співпраці з міжнародними партнерами.

Посеред великих випробувань і змін, політичні й соціальні вимоги в університеті стали більш вираженими. Університет має можливість для подальшого розвитку освіти у відповідності з вимогами компетентності та потреб ринку праці у майбутньому. Сьогоднішні студенти будуть вирішувати проблеми завтрашнього дня. Цифрове навчання і технічний прогрес у цілому, відкрив нові можливості для проведення досліджень і запропонував нові методи викладання та навчання. Університет пропонує своїм студентам конкурентоспроможні ступеневі програми і ступені з більш широким охопленням, ніж раніше. З самого початку навчання, студенти мають можливість брати участь у дослідженнях.

³⁹ University of Helsinki. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Helsinki

У 2017–2020 рр. University of Helsinki узгодить навчальні плани освітніх ступеневих програм; залучить роботодавців до розроблення освітніх програм; інтегрує бізнес і підприємництво в усі галузі освіти; узгодить процес вступу в докторантуру.

Вивчення та сприяння створенню нових знань складають основу наукових досліджень. Студенти будуть брати участь у плануванні та здійсненні навчання. Вони вже будуть займатися дослідженнями при навчанні на рівні бакалавра і магістра. Методи оцінювання навчання будуть диверсифіковані, а нові цифрові рішення для підтримки навчання впроваджуватимуться в програми підготовки.

University of Helsinki вважає міжнародну мобільність студентів, викладачів і дослідників одним з наріжних каменів його зусиль щодо інтернаціоналізації і прагне забезпечити можливості для міжнародної мобільності у всьому світі. Університет відправляє за кордон близько 20% студентів під час навчання на всіх факультетах. Натепер мобільність студентів добре збалансована. Близько 1 000 студентів приїжджають на навчання в університеті щорічно. University of Helsinki має чотири докторські школи, які пропонують 32 докторські програми.

University of Helsinki має двосторонні угоди приблизно з 120 університетами по всьому світу. Близько 60 з них включають активний обмін студентами. У деяких угодах включений обмін викладачами та вченими.

Міжнародний відділ університету (*англ.* the International Exchange Services) проводить та координує такі програми:

- ✓ AEN (*англ.* Australian-European Network) – Австралійсько-Європейська мережа;
- ✓ ISEP (*англ.* International Student Exchange Program) – програма обміну міжнародними студентами;
- ✓ MAUI (*англ.* Mid-American Universities International) – міжнародні університети Америки;
- ✓ North2North (University of the Arctic) – університет Арктики;
- ✓ North-South-South networks (Finnish-Russian Student and Teacher Exchange Programme – FIRST) – мережа Північ – Південь (фінсько-російський обмін викладачами та студентами);
- ✓ EuroScholars Program for North American undergraduate / honours students – для студентів Північної Америки;
- ✓ Helsinki Summer School – Літня школа в Гельсінкі;
- ✓ Brazilian Science Without Borders students and CIMO fellowship recipients as visiting students – бразильська наука без кордонів [43]⁴⁰.

Стратегічні напрями наукових досліджень на 2017–2020 рр. включають природничі науки, дослідження людського мозку в мінливому світі, а також будови речовини та матеріалознавство.

University of Eastern Finland – державний ЗВО у місті Куопіо (схід Фінляндії), який спеціалізується у галузі медицини. До складу університету входять 5 факультетів та 60 наукових інституцій, зокрема, 14 операційних клінік при університетській лікарні Куопіо.

Університет пропонує близько 100 основних предметів та програм на здобуття ступенів. Щорічний прийом студентів становить 2 200 чоловік, у той час як університет отримує майже 9 500 заявок на прийом щороку. Університет пропонує ступені бакалавра, магістра та доктора у 13 галузях навчання: фармація, стоматологія, гуманітарні науки, освіта, економіка та управління бізнесом, природничі науки, медицина, лісові науки, психологія, теологія, медичні науки, соціальні науки і право⁴¹.

Міністерство освіти та культури Фінляндії надало університету право присвоювати ступінь з правознавства з 1 серпня 2013 р., розширивши галузі навчання в університеті до 13, і перетворивши університет на найбільш мультидисциплінарний університет Фінляндії. В університеті працює 2 600 співробітників і навчається 15 000 студентів. Річний бюджет університету становить 234,1 млн євро (2012). У 2012 р. університет присвоїв 1 252 студентам ступінь магістрів та 152 ступені доктора. Кількість публікацій у рецензованих наукових виданнях склала 2 118 і 452 інших наукових публікацій.

Студенти за програмами обміну (*exchange students*) – це студенти без ступеня, які мають намір навчатися в університеті впродовж одного-двох семестрів. Ці студенти беруть участь у двосторонніх та міжнародних програмах обміну студентами (наприклад, Erasmus, FIRST, Campus Europae, Nordplus / Nordlys, North-South-South, двосторонні угоди з ЗВО). Відвідуючі студенти (*visiting students*) – це міжнародні студенти без ступеня, які мають намір навчатися в університеті впродовж одного-двох семестрів, але не беруть участь

⁴⁰ University of Helsinki. – URL: <https://www.helsinki.fi/en>

⁴¹ The University of Eastern Finland. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Eastern_Finland

у двосторонніх та міжнародних програмах обміну студентами (наприклад, Erasmus, FIRST, bilateral agreement).

Erasmus training або Freemover – навчання для студентів, які не здобувають ступінь, навчаються на одному з факультетів університету (наприклад, клінічне відділення, дослідження). Тривалість тренінгу Erasmus або Freemover Training – це один або два семестри (або в деяких випадках коротший період), але завжди мінімум три місяці.

Докторські програми охоплюють всі наукові напрямки університету. Завдання докторських програм полягає у забезпеченні систематичного викладання та керівництва. Докторські програми спрямовані на забезпечення високої якості докторської освіти, скорочення часу, необхідного для завершення докторської дисертації, і тим самим зниження віку, коли здобувач докторського ступеню захищає свою дисертацію під час публічної експертизи. Кінцевою метою є підготовка висококваліфікованих дослідників та експертів⁴².

Літня школа, яка проводиться в університеті, – це можливість отримати досвід в інноваційному міжнародному навчальному середовищі.

Університет пропонує декілька міжнародних навчальних програм у двох кампусах Joensuu і Kuopio. Навчання без присвоєння ступенів пропонується для студентів за програмами обміну та індивідуальним студентам у всіх кампусах. University of Eastern Finland пропонує багато курсів для студентів за програмами обміну, які можуть бути завершені повністю англійською мовою.

University of Eastern Finland розглядає міжнародне співробітництво та інтернаціоналізацію як один із наріжних каменів своєї діяльності. Університет є активним членом міжнародної наукової спільноти, таким чином, прагне досягнути найвищих стандартів у наукових дослідженнях та освіті. Університет прагне залучити більшу кількість іноземних студентів та співробітників, одночасно сприяючи інтернаціоналізації власного персоналу та студентів.

University of Eastern Finland є частиною міжнародної наукової спільноти. Наукові групи університету є міжнародними та створено мережі з провідними університетами та науково-дослідницькими інститутами за кордоном. Університет активно приймає на роботу міжнародних вчених, він також підтримує та заохочує міжнародну мобільність своїх дослідників та інших співробітників.

Університет має партнерські зв'язки з багатьма університетами у таких країнах: Австралія, Боснія і Герцеговина, Бразилія, Канада, Чилі, Китай, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Франція, Німеччина, Індія, Італія, Японія, Казахстан, Кенія, Корея, Киргизстан, Латвія, Литва, Малайзія, Мексика, Монголія, Марокко, Намібія, Польща, РФ, Сербія, Південна Африка, Тайвань, Таджикистан, Танзанія, Таїланд, Туреччина, Об'єднані Арабські Емірати, Велика Британія, США, Венесуела, В'єтнам.

Університет бере участь у різноманітних міжнародних мережах, включаючи Асоціацію фіно-угорських університетів (*англ.* the Association of Finno-Ugric Universities, AFUU), Campus Europae (EUF-CE), мережу університетів регіону Балтійського моря (*англ.* the Baltic Sea Region University Network, BSRN) та Міжнародну програму обміну студентами (*англ.* the International Student Exchange Programme, ISEP). Крім того, університет є членом Північного центру у Fudan University (*англ.* the Nordic Centre at Fudan University, NCF), Північного центру Індії (*англ.* the Nordic Centre in India, NCI) та мереж Південно-Африкансько-Північного центру (*англ.* the Southern African-Nordic Centre, SANORD). Університет уклав партнерські угоди з Програмою ООН з навколишнього середовища (*англ.* the United Nations Environment Programme, UNEP). Факультети університету також є активними членами декількох галузевих мереж.

Університет бере активну участь у багатьох програмах дослідницького та освітнього співробітництва ЄС, Ради Міністрів Північної Європи (*англ.* the Nordic Council of Ministers) та інших міжнародних фінансових агентств. Крім того, університет координує роботу FIRST, HEI ICI and North-South-South за фінансової підтримки Фінського центру міжнародної мобільності (*англ.* the Finnish Centre for International Mobility, CIMO). Обмін студентами та викладачами з європейськими університетами здійснюється за програмами Erasmus+, Nordplus, FIRST та Campus Europae. З університетами Північної Америки обмін студентами та викладачами здійснюється за програмою ASLA-Fulbright та Міжнародною програмою обміну студентами (*англ.* the International Student Exchange Programme, ISEP). Студентські обміни з університетами Арктики здійснюються в рамках програми North2North. Крім того, університет уклав двосторонні угоди про співробітництво з численними університетами світу.

Щороку близько 1 400 іноземних студентів відвідують університет. Для міжнародних студентів за програмами обміну та студентів, які здобувають ступені, університет пропонує різноманітні міжнародні

⁴² The University of Eastern Finland. – URL: www.uef.fi

освітні програми англійською мовою. University of Eastern Finland також активно працює у транснаціональній освіті. Університет співпрацює з Nanjing University, Китайсько-Фінським центром екологічних досліджень (*англ.* the Sino-Finnish Environmental Research Centre, SFERC), створеним в Наньцзін, Китай. SFERC спеціалізується на дослідженнях, що стосуються питань лісового, енергетичного та екологічного характеру.

Послуги міжнародної мобільності (*англ.* the International Mobility Services) намагаються забезпечити кожного вхідного студента студентом-тьютором. Тьютори – це студенти, переважно фінські, які добровільно допомагають іноземним студентам адаптуватися до нового міста і університету.

University of Turku – другий за розміром університет Фінляндії після University of Helsinki. Знаходиться на південному заході Фінляндії, в місті Турку. Заснований у 1920 р. Входить до об'єднання група Коїмбра.

За період з 1 грудня 2016 р. по 13 січня 2017 р. університет пропонував 13 міжнародних програм магістрів англійською мовою. University of Turku є міжнародним університетом, який пропонує більше 300 курсів англійською мовою. Студенти за програмами обміну мають можливість поєднувати курси з різних факультетів. Кожен студент обміну має особистого тьютора, який допомагає у вирішенні практичних питань⁴³.

University of Turku є партнером більш ніж 300 університетів світу та є членом декількох міжнародних мереж. Програми мобільності в університеті підтримуються: Erasmus; Erasmus Mundus Action 2; Nordplus; North-South-South Higher Education Institution Network Programme; north2north (University of the Arctic); ISEP; FIRST; Fulbright; Coimbra Group.

University of Turku бере участь у численних програмах та проектах мобільності.

У програмі Erasmus беруть участь студенти європейських ЗВО, які мають угоди з University of Turku. Університет має декілька двосторонніх угод з університетами світу.

Nordplus – це програма обміну для студентів Північних та Балтійських країн: Швеції, Норвегії, Данії, Ісландії, Фінляндії, Фарерських островів, Гренландії, Аландських островів, Естонії, Латвії та Литви.

Проекти Erasmus Mundus Action 2 заохочують мобільність студентів, дослідників та академічного персоналу між країнами ЄС та країнами, що не є членами ЄС. Університет бере участь у кількох проектах мобільності Erasmus Mundus Action 2 (EMA2).

FIRST – Фінсько-російська програма обміну студентами та викладачами призначена для російських студентів та викладачів університетів-партнерів мережі Турку / Åbo-Russia. Пілотна ініціатива по підвищенню мобільності студентів між Фінляндією та Росією підтримує мобільність студентів між ЗВО в рамках мережі обміну в Турку / Åbo Росії (*англ.* the Turku / Åbo Russia Exchange Network, TUÅRE). У Pilot програмі студенти з Фінляндії можуть навчатися певний період в університетах Росії.

Програма North2north організована Університетом Арктики і призначена для студентів країн-циркумполярних країн, які хочуть навчатися в іншому північному ЗВО (Росія, Фінляндія, Швеція, Норвегія, Ісландія, США, Канада).

Програма мереж Вища освіта за програмою Північ-Південь-Південь фінансується Міністерством закордонних справ Фінляндії та спрямована на встановлення міцних відносин між фінськими ЗВО та освітніми установами країн, що розвиваються.

Міжнародна студентська програма обміну (*англ.* the International Student Exchange Program) є північноамериканською програмою. Крім університетів США, програма включає в себе університети Канади, Південної Кореї, Японії, Аргентини, Бразилії, Чилі, Мексики, Нікарагуа та Уругваю.

Програма обміну студентами Coimbra Group – це об'єднання 40 престижних європейських університетів, які прагнуть створити академічні та культурні зв'язки між країнами. Деякі учасники пропонують можливість обміну студентами.

Фулбрайт – University of Turku вища премія (*англ.* the Fulbright – University of Turku Graduate Award) призначена для навчання або проведення досліджень на магістерському та докторському рівнях в університеті впродовж одного академічного року. Також для тих, хто закінчив роботу над магістерською дисертацією, доступні місця в докторантурі до початку грантового періоду. Є також інші можливості в рамках Програми Фулбрайта⁴⁴.

Національне агентство освіти Фінляндії надає стипендії студентам, науковцям та викладачам. Проте немає стипендіальних програм чи іншої фінансової допомоги для того, щоб здобути ступені бакалавра чи магістра у Фінляндії. Студентські стипендії призначені, в основному, для аспірантів, які вже мають ступінь

⁴³ University of Turku. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Turku

⁴⁴ University of Turku. – URL: www.utu.fi

магістра. Завдяки стипендіальним програмам університет підтримує інтернаціоналізацію викладання та досліджень шляхом формування зв'язків та заохочення академічної мобільності між ЗВО у Фінляндії та закордонними.

Стипендії доступні для заявників з усіх країн. Кожна стипендіальна програма має свої критерії відповідності, процедури подання заявки та терміни. Сума стипендії залежить від стипендіальної програми та академічної кваліфікації заявника. Університет має кілька стипендіальних програм: стипендії EDUFI; фінський урядовий стипендіальний фонд; фінські дослідження: стипендії для підвищення кваліфікації фінської мови у фінських університетах; фінські дослідження: стипендії для аспірантури та досліджень у фінських університетах; стипендії для родинних народів (фіно-угорські меншини в Росії).

Літня школа University of Turku пропонує студентам з усього світу можливість об'єднати навчання з активною соціальною програмою та насолоджуватися кращими традиціями.

В університеті є програма навчання на ступінь доктора, яка здійснюється на факультетах. Окрім факультетських докторських програм, існує безліч місцевих, національних та міжнародних докторських програм, що працюють за рахунок зовнішнього фінансування.

Міжнародний офіс (*англ.* the International Office) надає послуги всім, хто бере участь у мобільності: вхідній або вихідній. Робота Міжнародного офісу полягає в тому, щоб допомогти студентам, викладачам та науковцям, сприяючи міжнародній академічній та освітній мобільності.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Фінляндії надано у табл. 5.

Таблиця 5.
Міжнародна діяльність університетів Фінляндії

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Фінляндія, Гельсінський університет (<i>фін.</i> Helsingin yliopisto, <i>англ.</i> the University of Helsinki); <i>International Exchange Services</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) міжнародні літні школи; 4) інтернаціоналізація курикулуму; 5) партнерські зв'язки з університетами;	1) збалансована вхідна й вихідна мобільність; 2) участь у програмах ЄС;
Куопіо університет (<i>фін.</i> Kuopion yliopisto, <i>англ.</i> University of Eastern Finland); The International Mobility Services	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 4) міжнародні літні школи; 5) програми англійською мовою; 6) інтернаціоналізація курикулуму; 7) партнерські зв'язки з університетами;	1) участь у програмах ЄС; 2) наявність програм обміну студентами;
університет Турку (<i>фін.</i> Turun yliopisto, <i>англ.</i> University of Turku); <i>International office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 4) інтернаціоналізація курикулуму; 5) партнерські зв'язки з університетами;	1) участь у програмах ЄС; 2) наявність програм обміну студентами;

Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Південної Європи: Італія

Università Cattolica del Sacro Cuore (дані UCSC) – це приватний університет, розташований у центрі Мілана. Університет заснований у 1921 р. Університет надає можливість отримання довузівської підготовки, здобуття вищої та післядипломної освіти. UCSC є найбільшим приватним університетом у Європі. Цей університет входить до ТОП–500 Академічного рейтингу університетів світу (2015).

У 2012 р. в університеті створено Центр інтернаціоналізації вищої освіти (*англ.* the Centre for Higher Education Internationalisation, CHEI) у кампусі університету Мілана.

Університет є членом Міжнародної федерації католицьких університетів (*англ.* International Federation of Catholic Universities, IFCU), яка нараховує понад 200 католицьких університетів по всьому світу. IFCU підтримує програми досліджень, партнерства та обміни між католицькими закладами освіти. Секретаріат знаходиться в Парижі; Паризький католицький інститут (*фр.* Institut Catholique de Paris)⁴⁵.

Центр інтернаціоналізації вищої освіти сприяє проведенню наукових досліджень, підготовці кадрів та аналізу політики з метою зміцнення міжнародних аспектів вищої освіти. Центр організовує семінари, конференції, навчальні курси; проводить дослідження; поширює результати досліджень за допомогою публікацій і конференцій, а також пропонує єдину у світі докторську програму по інтернаціоналізації вищої освіти.

Центр прагне зробити свій внесок у наукові дослідження і професійну практику, в інтернаціоналізацію вищої освіти в Італії, Європі й в усьому світі завдяки великій інформаційно-пропагандистській діяльності та зв'язкам з лідерами і практиками в галузі інтернаціоналізації. П'ять країн з трьох континентів представлені в керівництві й групі управління центру. Регулярна участь у міжнародних конференціях з питань інтернаціоналізації вищої освіти підтримує безперервну участь у діалозі про національні та регіональні пріоритети і нові питання.

У різноманітному і стрімко мінливому процесі інтернаціоналізації вищої освіти робота центру зосереджена в чотирьох ключових областях:

- ✓ нові тенденції в інтернаціоналізації: політика, стратегія, мобільність, набір, інтернаціоналізація курикулуму;
- ✓ обґрунтування інтернаціоналізації: економічні фактори, політичні фактори, соціальні / культурні мотиви, академічні мотиви;
- ✓ міжнародна освіта та інституційний розвиток: впровадження у країні і за кордоном аспектів інституційної стратегії.
- ✓ інтернаціоналізація італійських університетів у європейському і глобальному контекстах: створення форуму для діалогу для італійських закладів.

Адаптація до нової культури може бути захоплюючою, але складною. Студентська мережа Erasmus (*англ.* Erasmus Student Network, ESN) надає допомогу студентам в адаптації до нового середовища⁴⁶.

Університет, у співпраці з студентською мережею Erasmus, пропонує іноземним студентам можливість приєднатися до програми Buddy. Програма Buddy заохочує вітчизняних студентів, пропонуючи їм можливість познайомитися з іноземними студентами, розвивати міжкультурну комунікацію та мовну практику. Навчання за кордоном протягом тривалого періоду часу є випробовуванням для молодих людей, так як вони стикаються з труднощами у незнайомому середовищі, новій мові й культурі. Крім того, воно може бути важчим для студентів з обмеженими можливостями. Як визнання цих проблем, у Студентській мережі Erasmus розроблений проект для студентів з обмеженими можливостями, щоб допомогти усунути перешкоди та підвищити наявні можливості.

Проект обмін можливостями (*англ.* the ExchangeAbility project) також було ініційовано у зв'язку з визнанням ситуації щодо мобільності студентів-інвалідів. За даними Європейської Комісії, протягом 2009–2010 навчального року 230 студентів з особливими потребами отримували додатковий грант на навчання у програмі Erasmus. Це становить 0,14% від кількості всіх студентів, яких фінансує Erasmus. Незважаючи на збільшення порівняно з попередніми роками, загальна кількість, як і раніше, дуже низька.

Проект SocialErasmus дозволяє людям випробувати щось нове і отримати нові перспективи, а також дізнатися більше про європейську культуру. Це робить досить вагомий внесок у навчання впродовж мобільності для іноземних студентів і місцевих спільнот. SocialErasmus було розпочато у 2008 р. в Польщі і він швидко досягнув великих успіхів. Таким чином, асоціація Студентська мережа Erasmus вирішила перенести цей досвід на інші країни, ставши міжнародним проектом. SocialErasmus має три основних напрямки дій: освіта; благодійність; довкілля.

Італійська – це мова краси, але англійська мова – це мова глобального бізнесу. Ось чому в університеті введені різні курси та програми бакалаврату і магістратури, які викладаються англійською мовою.

⁴⁵ Università Cattolica del Sacro Cuore. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A0_Cattolica_del_Sacro_Cuore

⁴⁶ Università Cattolica del Sacro Cuore. – URL: www.ucsc.it

Університет також пропонує програми обміну та навчання за кордоном для студентів, зацікавлених у навчанні в Італії на семестр або рік.

Програми міжнародної мобільності, які UCSC має спільно з іншими університетами включають: подвійний ступінь UCSC з London school of economics, University of North Carolina at Charlotte; програми обміну UCSC з University of Geneva, Waseda University, Maastricht University, Pontifical Catholic University of Chile; програма преміум-стипендіатів (*англ.* Premier Scholars Program) UCLA, University of Chicago; LaTE – University College London, Columbia University; Центральні програми за кордоном Stanford University, Boston University; стипендія для міжнародних дисертацій (*англ.* UCSC International Thesis Scholarship). Університет пропонує стажування за кордоном у співпраці з такими установами, як Intern Group Emerald Cultural Institute.

Sapienza University of Rome – університет, заснований в Римі папою Боніфацієм VIII 20 квітня 1303 р. Це був другий навчальний заклад у «вічному місті» і, на відміну від теологічної школи при папському дворі (заснованої 1244 р.), він призначався для людей світських. Після розграбування Риму військами Карла V Габсбурга під час італійських воєн папа Лев X об'єднав обидва навчальні заклади під одним дахом у будинку під назвою «мудрість» (La Sapienza). Це слово досі вживається для позначення Римського університету.

У 2015–2016 навчальному році в Римському університеті на різних формах і ступенях навчалися: бакалаври: 55 220; магістри: 19 750; одиночний цикл: 19 700; студенти в рамках старої системи: 7 270; докторанти (PhD): 3 235; професійні курси (всіх рівнів): 1 810; школи спеціалізації: 3 800; всього: 110 000⁴⁷. Науково-викладацький склад: професорів: 2 015; дослідників: 1 544.

Університет активно сприяє інтернаціоналізації вищої освіти. Навчання за кордоном – це унікальний студентський досвід, але загалом внутрішня і зовнішня мобільність студентів та співробітників різко підвищує якість навчання, навчання та досліджень, а також закладає основи майбутніх глобальних відносин з партнерами по всій Європі та світі.

Університет має двосторонні та багатосторонні угоди з університетами світу з метою сприяння проведенню дослідницької та дидактичної діяльності та підтримки міжнародної мобільності викладачів, дослідників та студентів. Sapienza University of Rome також підтримує процес інтернаціоналізації університетів шляхом впровадження та участі в програмі Erasmus+ (2014–2020), спрямованої на покращення навичок та можливостей працевлаштування через освіту. Університет завжди прагне розробити нові культурні та наукові домовленості з іноземними академічними установами з метою розвитку дослідницької та дидактичної діяльності та сприяє міжнародній мобільності викладачів, дослідників та студентів. Університет здійснює такі види договорів:

1. Загальні рамкові угоди – сприяти та розвивати співпрацю між університетом та його партнерськими установами. Як правило, вони дійсні протягом п'яти років і можуть бути поновлені.

2. Виконавчі протоколи – регулювати мобільність дослідників, викладачів та аспірантів в межах однієї чи більше дидактичних та / або дослідницьких напрямів безпосередньо через факультети, кафедри або дослідницькі центри;

3. Додаткові протоколи – регулювати мобільність студентів з країн не членів ЄС на факультети Sapienza University of Rome. Ці протоколи не включають жодних фінансових зобов'язань підписантів.

4. Угоди про культурне та наукове співробітництво – сприяти культурному та науковому співробітництву з установами-партнерами у конкретній науковій та / або дидактичній галузі (безпосередньо залучаючи зацікавлений факультет чи відділ) та регулювати мобільність викладачів, дослідників та аспірантів;

5. Багатосторонні угоди – з кількома установами-партнерами; інші – з різними установами (наприклад, міністерствами, міжнародними організаціями тощо).

Міжнародні угоди університету підписані з країнами Азії, Європи, Латинської Америки, Близького Сходу, Північної Америки, Океанії.

Університет підтримує процес інтернаціоналізації університетів, впроваджуючи програму Erasmus+. Університет нагороджений Хартією Erasmus для вищої освіти, яка буде використовуватися протягом всього проекту Erasmus+ (2014–2020). Хартія Erasmus для вищої освіти забезпечує загальну структуру європейської співпраці, яку ЗВО може виконувати в рамках програми Erasmus+⁴⁸.

Хартія Erasmus для вищої освіти дає право університету подати заявку на фінансування як для мобільності студентів (навчання та стажування), так і для академічних та адміністративних працівників. Крім того, Хартія Erasmus для вищої освіти дозволяє університету брати участь в інших проектах, що фінансуються

⁴⁷ Sapienza University of Rome. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Sapienza_University_of_Rome

⁴⁸ Sapienza University of Rome. – URL: uniroma1.it

за програмою Erasmus+. 30 січня 2007 р. Академічний сенат університету одногосно схвалив Хартію принципів та місію з міжнародного співробітництва в галузі розвитку, використовуючи цілі тисячоліття Організації Об'єднаних Націй за основу. Цільовими країнами є: Бенін, Ангола, Чад, Ефіопія, Гана, Сенегал, Танзанія, Кенія, Уганда, Ірак, Йорданія, Албанія, Мозамбік, Палестина та Ємен.

Міжнародні зустрічі є важливим ресурсом для розвитку цінних культурних зв'язків та обміну науковими розробками на глобальному рівні. У цьому контексті університет організовує та проводить семінари та конференції з науковцями з закордонних університетів та установ. Ці офіційні візити відкриті для всього академічного співтовариства.

Університет періодично приймає делегації професорів та студентів з усього світу, щоб зміцнити культурні та наукові зв'язки, сприяти міжнародному обміну. Інституційні візити, організовані Офісами міжнародних зв'язків та подій (*англ.* the International Relations and Events Offices), дозволяють університетській спільноті обмінюватись ідеями щодо інновацій та часто призводять до підписання двосторонніх угод та протоколів.

Університет бере участь у багатьох мережах: Асоціація академічного співробітництва (*англ.* Academic Cooperation Association, ACA); Арабсько-європейська мережа лідерства у вищій освіті (*англ.* Arab European Leadership Network in Higher Education, ARELEN); Європейська асоціація міжнародної освіти (*англ.* European Association for International Education, EAIE); Європейська асоціація університетів (*англ.* European University Association EUA); Євразійський союз університетів (*англ.* Eurasian Universities Union, EURAS); Міжнародна асоціація університетів (*англ.* International Association of Universities, IAU); Академічні центри здоров'я, університети та національні академії (Альянс М8) (*англ.* Academic Health Centres, Universities and National Academies, M8 Alliance); Мережа європейських університетів (*англ.* European Universities Network, SG GROUP); Європейсько-середземноморська мережа університетів (*англ.* Euro-Mediterranean Network Universities, TETHYS); Інституційна мережа університетів з столиць Європи (*англ.* Institutional Network of the Universities from the Capitals of Europe, UNICA); Союз середземноморських університетів (*англ.* Mediterranean Universities Union, UNIMED).

У Літній школі (*англ.* Summer Sapienza Summer School) студенти з усього світу можуть вивчати італійську літературу, мистецтво та кіно, а також вдосконалювати свої мовні навички.

Міжнародний офіс (*англ.* the Sapienza International Office) надає послуги викладачам і дослідникам, які беруть участь у мобільності.

University of Bologna – найстаріший університет Європи, в місті Болонья (Північна Італія), заснований в 1088 р. як юридичний навчальний заклад. Медичний, філософський та теологічний факультети створені в XIV ст. Серед викладачів Болонського університету були видатні анатоми – Везалій і Мальпігі. У *University of Bologna* зробив своє знамените відкриття Луїджі Гальвані. Одним із ректорів університету був українець-русин за походженням Юрій Дрогобич. До *University of Bologna* приймали на навчання жінок, а в XIV–XV ст. почали з'являтися і жінки-професори.

Університет є членом міжнародних мереж та підписує договори про співробітництво з університетами різних країн світу. Зокрема, він підписує двосторонні угоди як частину європейської програми Erasmus Lifelong Learning та рамкових угод з університетами країн, які не є членами ЄС. Членство в мережах має на меті сприяти співпраці з іншими університетами для гармонізації європейського виміру вищої освіти, а підписання угод спрямоване на зміцнення наукових зв'язків для впровадження програм мобільності для викладачів, дослідників та студентів⁴⁹.

Європейська Комісія нещодавно нагородила *University of Bologna* Хартією Erasmus для вищої освіти. Статут дозволить Болонському університету конкурувати за наявні кошти в рамках нової Програми освіти, підготовки, молоді та спорту Erasmus+ у період 2014–2020 рр.

University of Bologna є членом міжнародних мереж та укладає договори про співпрацю з університетами в різних країнах світу: угоди з іноземними університетами; американськими центрами; міжнародними мережами.

University of Bologna бере участь у проектах співпраці, розробленні освітніх програм та розвитку потенціалу у всьому світі. Щоб підтримати ці ініціативи, в університеті були створені деякі кафедри з міжнародним покликанням.

⁴⁹ *University of Bologna*. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Bologna

Стратегія інтернаціоналізації університету базується на визнанні та покращенні універсальності та різноманітності предметів, що пропонуються в університеті. Європейські проекти з освіти та навчання є важливим інструментом досягнення цілей інтернаціоналізації, визначених Стратегією.

З 2014 р. University of Bologna бере активну участь у всіх програмах Erasmus+. Опишемо коротко всі європейські проекти освіти та підготовки, у яких University of Bologna бере участь.

Міжнародні програми ступеня. University of Bologna має освітні програми для міжнародних та італійських студентів, які спрямовані на підготовку професіоналів, здатних працювати у мультикультурному середовищі.

Професійні програми магістра. Список міжнародних магістерських програм університету, що проводиться в University of Bologna: Міжнародні та Erasmus Mundus професійні магістерські програми; Професійні магістерські програми та післядипломні програми в Центрі перспективних досліджень в Буенос-Айресі; Erasmus Mundus – програми для здобувачів ступеня доктор філософії; Спільні програми (EMJD – спільна докторська програма Erasmus Mundus, дія 1B) є частиною програми Erasmus Mundus 2009–2013 і сприяють розвитку європейської вищої освіти, кар'єрному розвитку аспірантів та співпраці з іншими країнами; Програми PhD Erasmus Mundus⁵⁰.

Літні та зимові школи – це інтенсивні програми, що пропонують різноманітні теми, призначені для задоволення нових потреб у культурному та міждисциплінарному навчанні.

Університет пропонує студентам програми зі спеціальності «Бізнес та економіка» можливість провести семестр на кампусі в Буенос-Айресі. Аспіранти також мають можливість навчатися частину 2-го курсу в Буенос-Айресі.

Університет пропонує студентам ряд інших можливостей для навчання за кордоном: курси, організовані університетами-партнерами; Schwarzman Scholars – стипендії для отримання однорічної магістерської освіти в Китаї; обміни з Brown University; інші можливості для навчання за кордоном, що фінансуються школами та університетом; гранти на навчання та дослідження у Франції; гранти на навчання та дослідження в Німеччині.

Програма Erasmus+ Мобільність для стажування фінансується програмою Erasmus+ 2014–2020, яка дає змогу студентам пройти стажування в компанії, навчальному центрі або дослідницькому центрі. Програма Vulcanus Programme Europe–Japan пропонує європейським студентам можливість проходити стажування в японських промислових підприємствах. Програма Erasmus Mundus Проекти дій 2 існує з 2007 р. Наука без кордонів (*англ.* Science Without Borders, CSF Italy) – це спеціальний проект, спрямований на розвиток міжнародної мобільності бразильських студентів та дослідників у висококваліфікованих навчальних та дослідницьких центрах світу за допомогою стипендіальної схеми, залучення молодих дослідників та міжнародно визнаних дослідників до Бразилії.

В університеті діють програми обміну технічним та адміністративним персоналом з європейських університетів (з якими діє двосторонній договір), можливість проводити період навчання персоналу у своїх установах. Університет пропонує широкий спектр можливостей для наукових співробітників.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Італії надано у табл. 6.

Таблиця 6.
Міжнародна діяльність університетів Італії

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Італія, Католицький університет Святого Серця (<i>итал.</i> Università Cattolica del Sacro Cuore, UCSC, <i>англ.</i> Catholic University of the Sacred Heart; <i>The Centre for Higher Education Internationalisation</i>)	1) вхідна студентська мобільність; 2) міжнародні наукові дослідження; 3) програми подвійних ступенів італ. й англ. мовами; 4) партнерські зв'язки з університетами; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) програми для студентів з особливими потребами; 2) підготовка кадрів в цілях зміцнення міжнародних аспектів вищої освіти; 3) міжнародні семінари, конференції, навчальні курси; 4) єдина у світі докторська

⁵⁰ University of Bologna. – URL: www.unibo.it

		програма по інтернаціоналізації вищої освіти;
Римський університет ла Сап'єнца (<i>італ.</i> Università degli studi di Roma La Sapienza, <i>англ.</i> Sapienza University of Rome); <i>International office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) міжнародні наукові дослідження; 4) міжнародні літні школи; 5) партнерські зв'язки з університетами; 6) інтернаціоналізація курикулуму;	1) участь у програмах ЄС;
Болонський університет (<i>італ.</i> Università di Bologna, <i>англ.</i> University of Bologna); <i>International office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 4) партнерські зв'язки з університетами; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) участь у програмах ЄС;

Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Східної Європи: Польща

Uniwersytet Jagielloński (Ягелонський або Краківський університет) – заклад вищої освіти у Краківі, найдавніший і один з найбільших у Польщі, один з найстаріших у Європі. *Uniwersytet Jagielloński* (включно з *Collegium Medicum UJ*) має 15 факультетів: університет здійснює підготовку за 73 напрямками і 152 спеціалізаціями. Станом на 31. 12. 2012 р. в *Uniwersytet Jagielloński* навчалось 45 498 студентів.

Входить до топ-400 університетів Академічного рейтингу університетів світу, є одним з двох польських ЗВО, які включені в Шанхайський рейтинг. Свою репутацію в світі університет вибудовує шляхом зміцнення рівня навчального закладу як дослідницького центру, розвитку міжнародного співробітництва та академічного обміну. Має розгалужену мережу міжнародних угод і стипендіальних програм. У 2014 р. в університеті здійснювалися 124 проекти, в рамках яких було налагоджено співпрацю з 405 зарубіжними науковими установами. Навчальний заклад уклав багато угод з провідними академічними центрами в таких містах: Москва, Санкт-Петербург, Архангельськ, Хабаровськ, Іркутськ, Домодедово, Казань, Сімферополь, Київ, Львів, Черкаси, Харків, Чернівці, Івано-Франківськ, Вінниця, Одеса, Тернопіль, Мінськ і Гродно⁵¹.

Щорічно *Uniwersytet Jagielloński* розширює свою пропозицію щодо освітніх програм іноземними мовами. Найкращий університет у Польщі, і один з кращих у Європі, має сучасне управління, новаторські програми навчання і сміливий погляд у майбутнє, який є результатом багатого досвіду більше ніж шістсотлітньої історії. Все це забезпечує світовий рівень університету як з боку викладацького складу і рівня студентів, так і наукових досліджень, стипендій та рівня навчання. В університеті реалізуються програми англійською, німецькою, російською та українською мовами на всіх рівнях навчання.

Власні стипендіальні фонди в *Uniwersytet Jagielloński* були створені за ініціативою ректора університету в 1999–2002 рр. З самого початку вони існують завдяки пожертвам багатьох установ, а також приватних осіб, яким не байдужий науковий розвиток локального університетського товариства і всієї польської науки.

Студентам і науковцям з країн Центральної та Східної Європи надається можливість претендувати на стипендії Фонду ім. королеви Ядвіги, а також Фонду ім. Богдана Лисяка.

Фонд ім. королеви Ядвіги для студентів, аспірантів і наукових співробітників Центрально-Східної Європи був заснований на честь королеви Ядвіги, яка віддала все своє особисте майно на відновлення Краківської академії, ініціювала 600-річну безперервну наукову та освітню діяльність *Uniwersytet Jagielloński*. Метою фонду є підтримка наукових співробітників та аспірантів з країн Центральної та Східної Європи, країн колишнього Радянського Союзу, а також Балканських країн, які будуть здійснювати в Краківі свої науково-дослідницькі проекти. Засновники фонду сподіваються, що ця ініціатива призведе до зміцнення зв'язків і обміну досвідом науковців з цих частин Європи, а Краків і його університет стануть, як і раніше, науковим центром, що впливає на схід і на південь. Фонд існує завдяки дотаціям і пожертвам приватних і юридичних осіб, прагне до накопичення т. з. «залізного капіталу», який у майбутньому дозволить фонду працювати незалежно від величини і частоти внесків.

⁵¹ *Uniwersytet Jagielloński*. – URL: https://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet_Jagiello%C5%84ski

Стипендіальний фонд імені Богдана Лисяка був створений і працює на кошти, пожертвовані Лідією Процик і Ганною Лисяк, які, таким чином, хочуть вшанувати пам'ять свого батька Богдана Лисяка.

Основна мета фонду – надати матеріальну підтримку у формі грошової стипендії студентам-відмінникам, які закінчили другий курс навчання на філологічному факультеті за спеціальністю українська філологія. Відділ інформації та реклами університету, відповідаючи на глобалізаційні процеси, що формують картину сучасного світу, уклав багато міжнародних договорів про співробітництво з ЗВО світу. Uniwersytet Jagielloński здійснює співробітництво з провідними академічними центрами Східної Європи. У рамках укладених договорів можливим є обмін наукових працівників, студентів чи аспірантів.

Місія університету спирається на два базових принципи: ведення наукових досліджень, які розширюють знання про світ і людину, а також виховання нових поколінь свідомих і розумних людей. Щорічно близько 9 000 наукових публікацій з афіляцією Uniwersytet Jagielloński видається в періодичних виданнях різного типу, в тому числі, понад 1/3 з них знаходить своє місце в найважливіших виданнях даної галузі.

Uniwersytet Jagielloński, заклад вищої освіти, історія якого триває понад 650 років, в даний час є одним з найкращих в Польщі дослідницьких центрів; його досягнення визнаються багатьма міжнародними групами. Університет допомагає випускникам і професорам відповідати на нові виклики сучасності. У ювілейному девізі записано: «Натхненні минулим – створюємо майбутнє».

Jagiellonian University підтримує академічне партнерство з Heidelberg University, найстарішим університетом Німеччини. Зокрема, існують тісні зв'язки між юридичними школами Гайдельберга та Кракова. Jagiellonian University пропонує спеціальність «Німецьке законодавство» спільно з Heidelberg University та Johannes Gutenberg University of Mainz.

В англomовному світі Jagiellonian University має міжнародне партнерство з the University of Cambridge, the University of Melbourne, the University of Chicago та the University of California. У франкомовному світі партнерами є the Sorbonne та the University of Montpellier. Інші угоди про співпрацю існують з Charles University Prague, the University of Vienna, the University of Tokyo, Санкт-Петербурзьким державним університетом, the Technical University of Munich та the Free University of Berlin⁵².

Uniwersytet Warszawski, UW – один з найбільших державних ЗВО Польщі, заснований 19 листопада 1816 р. Зараз Uniwersytet Warszawski є найбільшим університетом Республіки Польща. Згідно з даними сайту університету, наразі в ньому навчається 44 700 студентів. Також він налічує 3 800 аспірантів і 3 200 докторантів. В університеті працює 7 100 співробітників. Вчені університету працюють над 3 400 дослідницькими темами щороку. Навчальний заклад співпрацює із 800 іноземними організаціями, сто з яких є міжнародними. Він пропонує більше 20 англomовних програм та викладання іноземними мовами в рамках 2 000 польськомовних програм.

У 2016 р. більше ніж 8 000 співробітників та студентів виїхали за кордон. Студенти беруть участь у грантових програмах, стажуванні, а науковці викладають та беруть участь у дослідницьких проектах, конференціях, адміністративний персонал бере участь у тренінгах. У той же час більше 5 000 людей прибули до університету з-за кордону. Цей університет найчастіше вибирається міжнародними студентами серед усіх польських університетів. Кількість студентів, аспірантів та стипендіатів за різними міжнародними програмами обміну продовжує зростати⁵³.

У 2016–2017 навчальному році в університеті навчалось 4 400 іноземних студентів: 2 200 на першому циклі (бакалавр) та на другому циклі (магістратура) або тривалі цикли (уніформи) магістратури, 300 в програмах докторських (3-й цикл), 1 900 приїхали до університету на період до одного навчального року. Міжнародний обмін для студентів, докторів та працівників організований за програмою Erasmus+, проектами Erasmus Mundus, двосторонніми угодами між університетами, урядовими угодами, програмами досліджень.

З точки зору академічного обміну, Uniwersytet Warszawski є лідером не тільки серед польських університетів, але і на міжнародному рівні. У 2013 р. Європейська Комісія обрала з більш ніж 3 000 ЗВО різних країн 100 університетів, які мають найуспішніші програми обміну студентами. UW займає 7-е місце в цьому списку. У грудні 2013 р. університет був нагороджений Хартією Erasmus для вищої освіти на весь період програми Erasmus+ (2014–2020). Проекти з мобільності Erasmus+ фінансуються за рахунок коштів ЄС

⁵² Uniwersytet Jagielloński. – URL: www.uj.edu.pl The University of Warsaw. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Warsaw

⁵³ The University of Warsaw. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Warsaw

за ключовим заходом 1 (*англ.* Key Action 1: Learning mobility of individuals): Навчальна мобільність окремих осіб. Університет обмінюється студентами та співробітниками зі школами країн – учасниць програм та країн-партнерів.

У 2016 р. Uniwersytet Warszawski одержав нагороду за впровадження Хартії Erasmus для вищої освіти, наданої Європейською Комісією. Університет, в основному, відвідують студенти з Іспанії, Німеччини, Італії, Франції та Туреччини.

UW не тільки бере участь у програмах обміну ЄС, але також координує проекти та підтримує студентів та співробітників, які бажають здобути досвід за кордоном: SALAM 1, SALAM 2 – навчання за кордоном та мобільність (*англ.* Study Abroad Learning And Mobility) для сприяння структурованій співпраці та європейській вищій освіті для студентів з Ірану, Іраку та Ємену. SIGMA, SIGMA Agile – Навчання критичним навичкам для інновацій, сталого зростання, мобільності та можливостей працевлаштування у мультикультурному середовищі Західних Балкан (*англ.* Critical Skills Learning for Innovation, Sustainable Growth, Mobility and Employ Ability in the Multicultural Environment of the Western Balkans) з 20 університетами-учасниками⁵⁴.

UW дозволяє іноземцям брати участь не лише в програмах ступеня (2, 3 та 5-річні програми), але і в короткотермінових програмах, наприклад, тривалістю один семестр або один рік. Пропозиція короткотермінового перебування діє для викладачів та працівників адміністрації університету. Деякі програми спрямовані на окремі групи – громадян деяких країн або частин світу, інші – відкриті для всіх. Академічний обмін в UW (студенти, аспіранти та співробітники) здійснюється кількома шляхами.

1. За двосторонніми угодами між двома університетами, що охоплюють наукове та академічне співробітництво, або академічний обмін. UW уклав такі угоди з 380 академічними партнерами з 73 країн. В останні роки відносини з азійськими університетами продемонстрували найбільш динамічний розвиток. UW активно співпрацює з університетами Європи, Північної та Південної Америки. У багатьох угодах, укладених UW, мова йде про обмін студентами, студентами-докторатами та працівниками.

2. У рамках програм, що фінансуються ЄС, до якого входять 28 європейських країн. Програми, що підтримуються ЄС, спрямовані не тільки на громадян держав-членів. До 2013 р. обмін студентами, аспірантами та працівниками UW здійснювався в рамках програм Erasmus та Erasmus Mundus. Остання сприяє академічному обміну між європейськими університетами та іншими континентами. У 2014 р. була запроваджена нова програма Erasmus+, яка замінила всі попередні програми.

3. У межах гостьової студентської програми (*англ.* the Guest Student Programme), пропонуючи часткову програму на повну плату. Програма не обмежується жодною країною чи регіоном, вона відкрита для всіх. Студенти з польським походженням мають право на знижку.

4. На підставі урядових угод (тобто підписаних Республікою Польща та іншими країнами з різних регіонів світу) та державних програм (стипендіальні програми, що фінансуються однією або декількома країнами). Ці програми обміну спрямовані на студентів з окремих країн або регіонів. Інформація про відкриті вакансії доступна на веб-сайтах установ, що координують програми обміну, а також на сайті Польського бюро академічного визнання та міжнародного обміну (*англ.* the Polish Bureau for Academic Recognition and International Exchange). Ось деякі стипендіальні програми:

Deutscher Akademischer Austauschdienst – програма як для польських, так і на німецьких студентів, випускників та науковців, які можуть брати участь, зокрема, в обміні між країнами, у мовних курсах та дослідницьких проектах.

Центральноєвропейська програма обміну для навчання в університеті (*англ.* Central European Exchange Program for University Studies) – програма, що підтримує спільну роботу університетів з Албанії, Австрії, Боснії та Герцеговини, Болгарії, Чорногорії, Хорватії, Чеської Республіки, Македонії, Молдови, Польщі, Румунії, Сербії, Словаччини, Словенії, Угорщини, Місії ООН у Косово (*англ.* United Nations Mission in Kosovo).

Польсько-американська Комісія Фулбрайта (*англ.* Polish-American Fulbright Commission) – Програма для громадян США, які цікавляться курсами докторської підготовки та американських вчених, які мають можливість відвідати UW та взяти участь у дослідницьких проектах у багатьох галузях знань або читати лекції.

Міжнародний Вишеградський фонд (*англ.* International Visegrad Fund) – стипендії надаються на один академічний рік (можлива пролонгація). Вони дозволяють громадянам Центральної Європи, полякам, чехам, словакам та угорцям брати участь у спільних науково-культурних проектах, а також брати участь у міжнародних студентських обмінах.

⁵⁴ Uniwersytet Warszawski. – URL: www.uw.edu.pl

Післядипломна освіта надається іноземними мовами в таких ЗВО: Інститут прикладної лінгвістики (*англ.* Institute of Applied Linguistics); Центр підготовки викладачів іноземної мови та європейської освіти (*англ.* Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education); Школи іноземного права (факультет права та управління) (*англ.* Schools of Foreign Law (*англ.* Faculty of Law and Administration).

Спеціальний вид післядипломної освіти – це навчання MBA, призначене для тих, хто бажає підвищити свої професійні здібності. UW має три таких програми: всі вони викладаються англійською мовою: Executive MBA @ UW; International MBA Programme; Global MBA.

Відкриті університетські курси доступні всім, хто досяг 16 років. Курси базуються на замовлених програмах, підготовлених викладачами університету. Курси охоплюють шість доменів: мови та нації, культура та мистецтво, люди та суспільство, бізнес, економіка та право, люди та навколишнє середовище, наука і технології (*англ.* Languages & Nations, Culture & Art, People & Society, Business, Economy & Law, People & Environment, Science & Technology).

Іноземці, які не володіють польською мовою, можуть брати участь у курсах відкритого університету в UW на вищому рівні, де знання польської мови не є обов'язковим.

Відкритий університет також пропонує курси в інших галузях, що проводяться англійською мовою. До цих пір це були «Релігії світу та глобальна відповідальність» (*англ.* Religions of the World and Global Responsibility) та «Як італійський геній зробив світ» (*англ.* How Italian Genius Shaped the World). Пропозиція курсів, включаючи іноземними мовами, змінюється кожний семестр.

Студенти UW можуть вивчати 37 різних мов. Університетська система мовного забезпечення (*англ.* the University System of Language Provision) відзначена Європейським Союзом з Європейською мовою етикеткою нагороди Labels – європейської марки інноваційного підходу у вивченні та вивченні мови (*англ.* the European Language Label of the Labels award – a European mark of innovative approach in language teaching and learning). В UW можна скласти іспит з однієї з 30 мов, щоб отримати сертифікат про рівень володіння мовою (*англ.* the Language Proficiency Certificate). Цей документ підтверджує знання певної мови в усній та письмовій формі на одному з рівнів, визначених Радою Європи.

Центр польської мови та культури для іноземців «Polonicum» є найстарішим центром викладання польської мови як іноземної у Польщі. Центр розширює свою пропозицію тим, хто зацікавлений у вивченні польської мови та країни – студентам, офіцерам, а також особам, не пов'язаних з академічними колами.

UW є членом міжнародних конференцій та асоціацій університетів для сприяння вищій освіті та академічній співпраці: Європейська асоціація університетів (*англ.* European University Association, EUA); Мережа університетів з столиць Європи (*англ.* Network of the Universities from the Capitals of Europe, UNICA); Керівники мережі менеджменту та адміністрування університетів у Європі (*англ.* Heads of University Management & Administration Network in Europe, HUMANE); Обсерваторія Великої Хартії фундаментальних університетських цінностей та прав; Мережа гуманітарних заходів (*англ.* Network on Humanitarian Action, NOHA); Форум офісів міжнародних зв'язків (*англ.* International Relations Offices Forum, IROs Forum).

UW координує проект Erasmus+ FAB – Формативне оцінювання вивчення та викладання іноземної мови у вищій освіті (*англ.* Formative Assessment for Foreign Language Learning & Teaching in Higher Education, FAB). Основна мета проекту полягає у покращенні якості мовної підготовки.

UW також є партнером в інших проектах Erasmus+:

INNOVARCH – інноваційні навчальні цілі та процедури для громадської археології (*англ.* Innovating Training Aims and Procedures for Public Archaeology);

ELBYSIER – Електроніка поза Silicon Era (*англ.* Electronics beyond Silicon Era);

Перехід від школи до роботи для студентів з інвалідністю у ЗВО Сербії, Боснії та Герцеговині та Чорногорії (*англ.* School-to-Work Transition for Higher education students with disabilities Trans2Work);

MapED;

адвокатська установа для студентів через посаду омбудсмена (*англ.* Advocacy Establishment for Students through Ombudsman Position, AESOP);

EWP – Erasmus без паперу (*англ.* Erasmus without Paper);

Інтерактивний інструмент оцінювання якості для міжнародного співробітництва (*англ.* On-line quality assessment tool for international cooperation, e-QUATIC);

Усвідомлення потенціалу міжнародної мобільності персоналу у вищій освіті (*англ.* Realising the potential of the international mobility of staff in higher education, REALISE);

Erasmus+ освітні проекти.

UW є партнером у двох проектах Erasmus Mundus: Розвиток соціальної роботи UW (*англ.* ADVANCES: MA Advanced Development in Social Work) на факультеті освіти у партнерстві з University of Lincoln (Велика Британія), Aalborg University (Данія), Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Франція) та Universidade Tecnica de Lisboa (Португалія); GEM: геоінформаційна наука та спостереження за землею для моделювання та управління навколишнім середовищем (*англ.* GEM: Geo-information Science and Earth Observation for Environmental Modelling and Management) – UW між факультетське дослідження у галузі охорони навколишнього середовища (*англ.* the University of Warsaw Inter-Faculty Studies in Environmental Protection) у партнерстві з: University of Twente, (Нідерланди), University of Iceland, University of Southampton (Велика Британія) та Lund University (Швеція).

Університет розробляє спільні програми на рівні бакалавра та магістра, що дає змогу навчатися у Варшаві та у партнерському університеті. У співпраці з університетами з Франції, Бельгії, Угорщини, Австрії, України, Голландії, Ісландії, Великої Британії, Швеції, Німеччини, Італії, Данії, Португалії, Іспанії, Непалу, Кореї, Косово, Ізраїлю, Ірландії, Словенії UW пропонує 24 спільні програми.

Докторанти можуть одержати спільний докторський ступінь, який базується на домовленостях про cotutelle agreements з університетами-партнерами за кордоном. У партнерстві з ЗВО за межами Польщі UW також здійснює програми MBA (*англ.* MBAprogrammes and schools of foreign law) та школи зарубіжного права.

UW взяв участь у двох проектах ЄС у Болонському процесі. Метою запропонованих рішень є інтеграція Європейського простору вищої освіти та полегшення порівняння кваліфікації, здобутої в різних країнах:

IntlUni – виклики багатомовного та мультикультурного простору навчання (*англ.* IntlUni – the Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space);

EGRACONS – Європейська система конвертації оцінок (*англ.* European Grade Conversion System).

UW є членом майже 100 міжнародних дослідницьких мереж, серед яких: Міжвузівський консорціум політичних та соціальних досліджень (*англ.* Inter-university Consortium for Political and Social Research, ICPSR), Міжнародна міграція, інтеграція та соціальна єдність (*англ.* International Migration, Integration and Social Cohesion, IMISCOE), Мережа досліджень, Центральна та Східна Європейська мережа індійських досліджень (*англ.* Research Network, Central & Eastern European Network of Indian Studies, CEENIS), Європейський дослідницький консорціум з інформатики та математики (*англ.* European Research Consortium for Informatics and Mathematics, ERCIM), Інформаційний фонд глобального біорізноманіття (*англ.* Global Biodiversity Information Facility, GBIF), Інфраструктура цифрових досліджень для мистецтв та гуманітарних наук (*англ.* Digital Research Infrastructure for the Arts and Humanities, DARIAH-ERIC), Альянс Коперніка та UNEP – Партнерство глобальних університетів у сфері навколишнього середовища та сталого розвитку (*англ.* Copernicus Alliance and UNEP – Global Universities Partnership on Environment and Sustainability, GUPES)

UW є членом дослідницьких консорціумів, створених для конкретних дослідницьких проектів із фінансуванням з боку ЄС чи міжнародних програм. У 2016 р. дослідники брали участь у більш ніж 190 таких проектах.

У багатьох галузях університетські вчені добре зарекомендували себе в світі науки і розвивають тісну співпрацю з іноземними установами, наприклад: Астрономи з Обсерваторії UW активно беруть участь у багатьох відомих астрофізичних спільних роботах, таких як H.E.S.S., СТА, LIGO / VIRGO та супутникові місії, такі як Planck і Gaia. UW є членом консорціуму «Графен флагман» (*англ.* the Graphene Flagship). Проект підтримується Європейською Комісією. З бюджетом в 1 млрд євро вона являє собою нову форму досліджень на безпрецедентному рівні, що є найбільшою у Європі дослідницькою ініціативою. Основний консорціум складається з понад 150 академічних та промислових дослідницьких груп у 23 країнах.

UW бере участь у Європейській мережі культурної спадщини бароко (*англ.* the European Network for Baroque Cultural Heritage, ENBACH). ENBACH – це дослідницький проект, який підтримується Європейською Комісією через виконавчу агенцію з освіти, аудіовізуальної діяльності та культури (*англ.* the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EACEA), яка включає мережу університетів з 6 європейських країн. Археологи з UW проводять роботу у 20 країнах, на п'яти континентах, завжди в тісній співпраці з місцевими науковими установами, університетами, музеями. Відкриття, зроблене в Єгипті, Судані чи Перу, має фундаментальне значення для нашого розуміння історії цих територій, і вони сприяли захисту місцевої спадщини.

Вчені з UW зробили свій внесок як в експериментальні, так і теоретичні частини Великого адронного колайдера (*англ.* the Large Hadron Collider, LHC), встановленого в Європейській організації ядерних досліджень (*англ.* the European Organization for Nuclear Research, CERN) у Женеві. Польський гуманітарний консорціум (*англ.* Polish digital humanities consortium, DARIAH-PL) приєднався до DARIAH-EU. UW є

координатором польської мережі. Цифрова науково-дослідна інфраструктура для мистецтв та гуманітарних наук (DARIAH-EU) є європейською мережею, метою якої є вдосконалення та підтримка наукових досліджень та викладання в цифрових цілях гуманітарних наук. Варшавський університет є членом консорціуму FoodConnects, який виграв загальноєвропейський конкурс виклик Food4Future: EIT Food, організований Європейським інститутом інновацій та технологій (*англ.* the European Institute of Innovation and Technology, EIT).

UW завжди підтримував як фундаментальні дослідження, що розширюють наше розуміння світу, так і прикладні дослідження, результати яких мають практичне застосування. Тому університет встановив різноманітні ділові партнерства, наприклад, щоб знайти нові способи використання графена або виявити нові радіофармацевтичні препарати (радіоактивні речовини, що використовуються для діагностики та лікування, наприклад, раку). UW відкритий для контактів з суспільством та світом бізнесу в Польщі та за її межами. У 2014 р. UW встановив зв'язок з Google. Компанія фінансує новий дослідницький центр на UW. Лабораторія цифрової економіки (*англ.* the Digital Economy Lab, DELab). DELab розгляне вплив нових технологій на економіку та суспільство. На сьогоднішній день компанія має кошти науково-дослідних інститутів Stanford University, Oxford University та the Humboldt University в Берліні. Це перший такий проект у Центральній та Східній Європі.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM – громадський університет у Познані (від 1955 р. носить ім'я класика польської літератури *Адама Міцкевича*).

На початку 2008–2009 навчального року в університеті було 4 6817 студентів (у тому числі близько 18 000 на вихідних або вечірніх курсах), 1 308 докторантів та 2 247 інших аспірантів. Кількість студентів з 2005 до 2008 рр. дещо зменшилась. В кінці 2008 р. в університеті було 2 892 викладацьких колективів, в тому числі 257 професорів та 490 доцентів. Він також мав 2120 інших працівників. Університет має партнерські зв'язки з такими університетами: Німеччина (*Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, University of Greifswald*), Австрія (*Universität Wien*), Чехія (*Masaryk University*), Бельгія (*Université Libre de Bruxelles*), Франція (*University of Rennes 2 – Upper Brittany*), Іспанія (*Universidad Complutense de Madrid*), США (*Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, Cornell University Ithaca, New York*), Італія (*Università degli Studi di Udine, Università degli studi di Urbino*), Португалія (*Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Universidade de Aveiro*), Туреччина (*Sabancı University, Istanbul, Dogus University, Istanbul, Anadolu University, Eskisehir, Cukurova University, Adana*), Норвегія (*Agder University*)⁵⁵.

Міжнародні студенти по обміну, студенти програми Erasmus і студенти, які приїжджають індивідуально можуть обирати курси, які викладаються англійською та іншими міжнародними мовами та курси польської мови для навчання на один-два семестри: курси для іноземних студентів ELIC Інтенсивна польська мова для студентів Erasmus (*англ.* ELIC Intensive Polish language for Erasmus Students); партнерські університети: Erasmus / LLP. В університеті є Міжнародний офіс (*англ.* International Office), на факультетах – наставники (*англ.* mentors) та AMU-PIE (курси, що викладаються англійською мовою).

Студенти, котрі зацікавлені здобути ступінь в UAM, мають два варіанти.

1. Студенти можуть обрати програму, що викладається польською мовою. Для цього їм необхідно пройти курс інтенсивної польської мови впродовж року. В університеті діють літні школи, у яких можна вивчити мову.

2. Студенти можуть обрати програму, яка викладається іноземними мовами, переважно англійською. UAM має двосторонні угоди про обмін з університетами у всьому світі. Залежно від особливостей угоди, студенти можуть виконати частину свого ступеня, обравши відповідні предмети з освітньої пропозиції.

Німецька служба академічних обмінів надає допомогу видатним німецьким студентам, інтернам, стажистам та випускникам, молодим науковцям та дослідникам для завершення навчання або досліджень у найкращих університетах світу шляхом надання стипендій та грантів. GFPS є недержавною організацією, яка надає стипендії німецьким студентам для навчання в Польщі на один семестр або цілий навчальний рік, а також дозволяє їм брати участь у літніх курсах. GFPS це об'єднання студентських асоціацій, некомерційна організація, що діє з 1984 р. в Німеччині (GFPS e.V.), з 1994 р. в Польщі (GFPS-Polska) і з 1999 р. в Чехії (GFPS-CZ). Загальна для всіх асоціацій аббревіатура походить від первісної назви німецької організації GFPS – **G**emeinschaft zur **F**örderung von **S**tudienaufenthalten **p**olnischer **S**tudenten in der **B**undesrepublik **D**eutschland (Спільнота для сприяння навчального візиту польських студентів у Федеративній Республіці Німеччині).

⁵⁵

Adam Mickiewicz University in Poznań. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Adam_Mickiewicz_University_in_Pozna%C5%84

Вишеградський фонд (*англ.* Visegrad Foundation) сприяє академічним обмінам, надаючи студентам та дослідникам країн-членів (Чеської Республіки, Угорщини, Польщі та Словаччини) фінансову підтримку, а також для іноземних громадян для навчання в державах-членах. Усі університети, акредитовані урядами (міністерствами освіти), а інститути академій наук, мають право приймати студентів. VSP є підтримка мобільності студентів та дослідників серед зазначених країн. Вишеградські стипендії надаються для навчання / дослідницьких проектів, зазначених у поданій заявці на 10 місяців (2 семестри) або 5 місяців (1 семестр). Рівень підтримуваних досліджень повинен бути таким: магістратура (студент повинен пройти як мінімум 4 семестри в домашньому університеті до подання заявки); післядипломна (докторантура або інша післядипломна освіта).

Центрально-Європейська програма обміну для університетських досліджень (*англ.* Central European Exchange Program for University Studies, CEEPUS) надає стипендії та гранти для студентів та викладачів різних галузей. Студенти, зареєстровані в університетах незалежно від сфери навчання, мають право на підтримку в рамках цієї програми⁵⁶.

Fulbright Student Program – студентська програма Фулбрайта – це 9-місячна стипендіальна програма для аспірантів з США. Кандидати повинні бути громадянами США на час їх подання та працювати як асистенти викладачів англійської мови. Студенти мають право брати участь у програмі.

ERASMUS+ ОФІС AMU-PIE (*англ.* Study Abroad Program and Centre) – це програма спеціально розроблена для студентів, які навчаються в UAM на семестр або рік у рамках програми бакалаврату. Студенти міжнародних обмінів, ERASMUS, а також гостьові студенти (*англ.* free movers) можуть обирати курси, навчатися англійською та іншими міжнародними мовами та курси польської мови для навчання на один-два семестри.

UAM брав участь у програмі Erasmus+ (раніше називалася Socrates-Erasmus Program) з моменту її запуску в Польщі в 1998 р.

Протягом багатьох років UAM підписав майже 350 угод із ЗВО в рамках програми Еразмус. Міжнародним студентам, які приїжджають навчатися в UAM в рамках програми Erasmus, угод про обміни, а також студентам, які самостійно приїжджають на навчання, допомагають не тільки Міжнародний офіс АМУ та координатори Erasmus, але і польські студенти. Для всіх міжнародних студентів АМУ, які хочуть вивчати польську мову та культуру, є безкоштовні мовні курси. Іноземні студенти, які навчаються в UAM в межах програми Erasmus, можуть очікувати на допомогу від офісу Erasmus та координаторів програм з конкретних факультетів, допомогу польських студентів – членів організації (*англ.* Erasmus Student Network, ESN) у вирішенні організаційних питань та безкоштовні курси польської мови, розміщення у залі проживання (але не раніше, ніж з останнього тижня вересня), можливості участі у культурних заходах в університеті та в Познані, можливості участі в студентських зборах та екскурсійних турах, організованих UAM.

Кожен заявник повинен бути студентом університету-партнера, з яким було підписано Erasmus + міжвідомчу угоду, добре володіти англійською, щоб взяти участь у заняттях, слухати лекції та здавати іспити.

Erasmus Student Network (ESN) є найбільшою студентською асоціацією в Європі. Вона створена 16 жовтня 1989 р. і легально зареєстрована у 1990 р. для підтримки та розвитку студентського обміну. ESN є присутньою у більш ніж 900 закладах вищої освіти з 40 країн. Мережа постійно розвивається та розширюється. У мережі є близько 15 000 активних членів, які в багатьох секціях підтримуються так званими друзями, які в основному займаються міжнародними студентами. Таким чином, ESN нараховує близько 40 000 молодих людей, що пропонують свої послуги приблизно 220 000 іноземних студентів щорічно⁵⁷.

UAM вітає всіх студентів, які приїжджають з-за кордону. Факультети пропонують численні курси англійською, німецькою та іншими мовами, навіть есперанто! У UAM можна навчатися як рівня бакалавра та магістра. Зацікавлені в наукових дослідженнях можуть подати заявку на отримання докторської програми. Вибір програм дуже широкий, починаючи від польських досліджень (спеціально призначених для іноземців) до високоспеціалізованих програм з біотехнології та охорони навколишнього середовища, що фінансуються Європейським соціальним фондом, включаючи стипендії.

AMU-PIE є університетським центром UAM, який координує навчальні курси англійською та деякими іншими міжнародними мовами. Його метою є зміцнення існуючої міжнародної спільноти в університеті. Курси пропонуються міжнародним студентам і польським студентам, які бажають навчатися за кордоном.

⁵⁶ Adam Mickiewicz University in Poznań. – URL: <http://international.amu.edu.pl/>

⁵⁷ Erasmus Student Network. – URL: <https://esn.org/about/Erasmus-Student-Network-ESN>

AMU-PIE пропонує студентам унікальну можливість розробляти власну програму навчання, наприклад AMU-PIE в європейських суспільствах та культурах за рекомендацією директора AMU-PIE.

Міжнародні студенти, які володіють польською мовою, можуть використовувати схему AMU-PIE для того, щоб доповнити свій вибір навчальними курсами польською мовою. Студенти програм обмінів, які зацікавленими сучасними мовами, можуть звернутися за порадою до факультету сучасних мов, де пропонуються курси, які викладаються англійською, французькою, німецькою, італійською, іспанською, шведською та російською мовами. Студенти балтійських мов (литовська та латвійська), фіно-угорські мови (фінська, угорська), сучасна грецька, корейська, в'єтнамська, тайська та індонезійська можуть знайти курси цими мовами та відповідних культурах в Інституті лінгвістики.

Короткий підсумок про міжнародну діяльність університетів Польщі надано у табл. 7.

Таблиця 7.
Міжнародна діяльність університетів Польщі

Країна, університет, міжнародний відділ	Стратегія інтернаціоналізації	Особливості інтернаціоналізації
Польща, Польща Ягеллонський університет, Краківський університет, (<i>пол.</i> Uniwersytet Jagielloński, the Jagiellonian University, the University of Kraków); <i>International Relations Office</i>	1) вхідна студентська мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) навчання англійською мовою 4) партнерські зв'язки з університетами; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) наявність стипендіальних фондів;
Варшавський університет (<i>пол.</i> Uniwersytet Warszawski, <i>англ.</i> University of Warsaw);	1) вхідна та вихідна академічна мобільність; 2) співпраця в галузі наукових досліджень; 3) програми англійською мовою; 4) партнерські зв'язки з університетами; 5) інтернаціоналізація курикулуму;	1) 7 місце зі 100 найуспішніших університетів ЄС по студентському обміну; 2) програми SALAM 1 (2) для студентів з Ірану, Іраку, Ємену; 3) має Європейську Хартію за вищу освіту Erasmus +; 4) співпраця з європейськими фондами
університет імені Адама Міцкевича у Познані, UAM; (<i>пол.</i> Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, UAM, <i>англ.</i> Adam Mickiewicz University in Poznań);	1) програми обміну студентами, викладачами, дослідниками; 2) програми англійською мовою; 3) партнерські зв'язки з університетами; 4) інтернаціоналізація курикулуму;	1) співпраця з європейськими фондами; 2) співпраця з Erasmus +;

Висновки

Здійснено аналіз стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у 21 закладі вищої освіти країн – членів ЄС: Франція, Фінляндія, Німеччина, Польща, Італія по 3 університети, Велика Британія – 6 університетів. Вибірку університетів здійснено за географічним представництвом у різних містах країн та присутністю університету у рейтингах Шанхайський (2016) і Таймз (2016–2017). У топ–100 Шанхайського рейтингу входять 8 університетів Великої Британії, по 3 університети Німеччини і Франції, 1 університет Фінляндії.

Ідентифіковано традиційну та комплексну інституційні моделі інтернаціоналізації. Традиційна модель включає такі складові: академічна мобільність; інтернаціоналізація курикулуму; міжнародне співробітництво у сфері досліджень; партнерські відносини з закордонними закладами. Таку модель реалізують: Catholic University of the Sacred Heart, Sapienza University of Rome, University of Bologna (Італія); Jagiellonian University, University of Warsaw, Adam Mickiewicz University in Poznań (Польща); University of Oxford, University of Manchester, Queen’s University of Belfast, Cardiff University (Велика Британія); University of Helsinki, University of Eastern Finland, University of Turku (Фінляндія).

Комплексна модель включає такі складові: академічна мобільність; інтернаціоналізація курикулуму; міжнародне співробітництво у сфері досліджень; партнерські відносини з закордонними закладами; міжнародні освітні програми спільних / подвійних / багатосторонніх дипломів; філії за кордоном; он-лайн / електронні навчальні курси. Таку модель реалізують такі університети: Pierre and Marie Curie University, Aix-Marseille University, University of Strasbourg (Франція), Heidelberg University, Ludwig-Maximilian University of Munich, University of Bonn (Німеччина), University of Glasgow, University of Cambridge (Велика Британія).

Культурно-гуманітарний аспект інтернаціоналізації полягає у вихованні громадян, здатних жити і працювати в умовах глобалізованого світу та мультикультурного середовища. Освіта глобального громадянства вказує, як освіта може розвивати знання, навички, інтеркультурні компетентності, цінності, необхідні для світу більш справедливого, мирного, толерантного, інклюзивного, надійного і екобезпечного. Вона являє собою концептуальний зсув у тому, що визнає значимість освіти в розумінні й вирішенні глобальних проблем в їх соціальних, політичних, культурних, економічних і екологічних аспектах. Освіта глобального громадянства спонукає до дій, партнерства, діалогу та співпраці у рамках формальної та неформальної освіти.

Аналіз стратегій інтернаціоналізації дав можливість виявити закономірності й тенденції.

Закономірності:

- ✓ участь закладів вищої освіти у міжнародних, регіональних та міжрегіональних мережах університетів сприяє інтернаціоналізації вищої освіти і наукових досліджень;
- ✓ глобалізація та конвергенція систем вищої освіти зумовила збільшення освітніх програм англійською мовою в неангломовних країнах.

Тенденції:

- 1) зменшення кількості міжнародних студентів у результаті розвитку внутрішньої інтернаціоналізації та електронного навчання;
- 2) інституційні моделі європейських країн – лідерів міжнародної вищої освіти (Велика Британія, Німеччина, Франція) орієнтовані на глобальний та інноваційний контекст інтернаціоналізації через поглиблення та поширення орієнтації на глобальний ринок освітніх послуг та системне впровадження існуючих і новітніх форм інтернаціоналізації.
- 3) створення міжнародних консорціумів для проведення спільних досліджень проблем глобального масштабу.
- 4) відкриття міжнародних офісів провідних університетів у зарубіжних країнах для рекрутингу студентів.

Розділ 5. Європейська політика інтернаціоналізації вищої освіти: мультикультурний вимір (І. Сікорська)

Постановка проблеми

У глобалізованому соціумі людина постійно знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від нього діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. З огляду на нові соціокультурні реалії, світова педагогічна думка розробляє відповідну освітню стратегію формування загальнолюдських цінностей особистості. Головна мета мультикультурної освіти – формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань. Зростаюча зацікавленість у міжкультурній освіті з'явилась у офіційних дискурсах та політичного законодавства в Європі лише в 1990-х роках, заохочувана політикою поважних міжнародних органів, таких як UNESCO, та Інститут Світового банку, ОБСЄ. Рада Європи. Всі національні системи освіти європейських країн, вирішуючи свої внутрішні завдання, будують спільний культурний простір як мультикультурний, тобто складний, комплексний, перехресний з такими ж іншими і збільшуючи свою різноманітність впливу. Метою дослідження є розгляд освітньої політики європейських країн, де розвиток мультикультурної освіти стає важливою соціальною проблемою, і має розглядатися як позитивна тенденція щодо формування політики мультикультуралізму, яка є більш всеохопною та когерентною до потреб культурного розмаїття сучасних суспільств.

Актуальність теми

В останні десятиліття проблема підготовки людей до життя у сучасному суспільстві в умовах посиленої багатонаціональності та полікультурності знаходиться в центрі уваги педагогічних досліджень. Передумовою виникнення мультикультурної парадигми стала тенденція до наростання культурних відмінностей в суспільстві, тенденція до культурного розмаїття. Пожвавлення етнічності спостерігається з другої половини ХХ століття в цілому ряді не тільки європейських держав, але і в усьому світі. Складний етнодемографічний профіль багатьох країн спричинив проблеми загальносвітового характеру. У науковій літературі ведуться напружені дискусії на тему етнічного різноманіття і шляхів гармонізації відносин між представниками різних груп населення. Даний факт, як справедливо відзначають багато вчених, підтверджується динамікою розвитку двох феноменів: нова хвиля імміграції та політика культурної ідентичності, яка виражається у витісненні з традиційної картини світу домінант панівної культури зусиллями до недавнього часу пригноблених представників різних типів культур (етнічні та культурні меншини, мігранти, жінки, сексуальні меншини, молодіжні субкультури). Розвиток сучасного суспільства може розглядатися як процес динамічної взаємодії багатьох різних культур, кожна з яких має свої, тільки їй властиві традиції, звичаї, моделі взаємодії. Нерозуміння і небажання поважати і визнавати цінності чужої культури часто призводять до нетерпимості, дискримінації та навіть до прямої агресії по відношенню до представників інших культур.

Теоретико-методологічні основи дослідження

Поняття «мультикультурність» і «мультикультуралізм» вживаються зазвичай в трьох контекстах. Один з них політичний, в рамках якого наводяться аргументи «за» або «проти» політики мультикультуралізму та відповідного способу управління, причому як прихильники, так і противники користуються цим терміном. Саме в даному контексті в Канаді в 1960-і роки і зародилося це поняття. Інший контекст емпіричний, описовий або аналітичний. Він має місце в наукових працях і в громадських дебатах, які зачіпають різні прояви культурної неоднорідності суспільства, і найбільш тісно пов'язаний з появою «мультикультурних суспільств». Третій контекст відноситься до соціальної і політичної філософії, до питань соціального і політичного порядку і прав людини в умовах неоднорідності культури того чи іншого суспільства¹.

¹ Kymlicka, W. (2010) Testing the liberal multiculturalist hypothesis: Normative theories and social science evidence. Canadian Journal of Political Science 43(2): 257–271.

Мультикультуралізм являє собою сукупність поглядів, котрі виголошують домінанту «культурного розмаїття» над етнокультурною гомогенністю держав і спрямовані на вирішення етноконфесійних і соціокультурних проблем сучасного соціуму. Глобалізація, набираючи обертів, зачіпає все більше сторін життя сучасного суспільства, породжуючи тим самим активну протидію собі. Різкі спалахи націоналізму, сепаратизму і етнорелігійного тероризму змушують задуматися про перспективи співіснування національних культур в майбутньому. Мультикультуралізм позиціонує себе як ідеологія, здатна запобігти можливому «зіткненню цивілізацій» за допомогою узгодження основних цінностей, розвитку єдиних соціальних норм і виховання в суспільстві толерантності до прояву іншого².

В кожній державі практика мультикультуралізму має свою специфіку, ґрунтуючись на чисельних мультикультуралістських теорій. Найбільш актуальними зараз є моделі «м'якого» та «жорсткого» мультикультуралізму, розроблені на основі соціально-філософських теорій та концепцій американських вчених М. Уолцера, Дж. Ролз, Ш. Бенхабіб, канадських соціальних філософів Ч. Тейлора і У. Кімліки, Дж. Ролза, німецького філософа і соціолога Ю. Хабермаса і німецького філософа О. Хеффе, французького соціального філософа Р. Ле Коадіка. Критика мультикультуралізму знайшла своє відображення в роботах С. Жижека, С. Хантінгтона, В. Малахова.

² Au, K. (2006). Multicultural issues and literacy achievement. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

5.2. Вища освіта в умовах сучасного мультикультурного суспільства

Суспільство як носій символічних культурних програм може відтворюватися і розвиватися тільки за умови збереження, взаємодії і прогресу складових його етносів, їхніх мов і культур. Дійсне прийняття різноманіття змушує сучасне суспільство відмовлятися від будь-яких проявів нетерпимості та прагнути до цивілізованого вирішення конфліктних ситуацій, тобто йти до визнання і в підсумку до взаємної поваги і розуміння інших соціальних груп³.

В останній період десятиліття розвиток суспільства протікає в руслі загальносвітового інтеграційного процесу, в якому спостерігається інтенсивне змішання різних етносів і етнічних культур. У глобалізованому соціумі людина постійно знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від нього діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. Вже в кінці XX – на початку XXI століття елементи культурного плюралізму можна виявити в суспільному житті практично будь-якої багатонаціональної держави, навіть якщо офіційно політика мультикультуралізму там не проголошується.

Треба зазначити, що мультикультуралізм увійшов до європейського політичного і академічного лексикону в середині 1980-х. Концепція мультикультуралізму, що з'явилася вперше в Канаді в кінці 1960-х років, через два десятиліття набула широкого поширення і в Європі. У 1980-і роки принципи мультикультуралізму увійшли в політичну практику більшості європейських країн. Численні мігранти, в основному вихідці з країн третього світу, заповнили Європу та не виявляли готовності асимілюватися. Більш того, вони об'єднувалися в різні етнічні спільноти, що допомагало їм не тільки виживати в нових для них умовах, але й активно відстоювати свої права, в тому числі і право на збереження культури, традицій і звичаїв, що існували на їхній батьківщині. У цих умовах саме мультикультуралізм став розглядатися політиками як інструмент, що сприяє взаємозбагаченню культур і побудові гармонійного суспільства. На відміну від традиційної ліберальної ідеології, він робить основний акцент на захисті не індивідуальних прав громадян, а прав колективних етнічних і конфесійних громад⁴.

У 1990-х роках мультикультуралізм опинився у фокусі не тільки ідеологічних і політичних протиріч, але й дискусій і розробок в соціальній і політичній теорії, а також філософії та педагогіки. Він став важливою підставою для вироблення нових та більш глибоких пояснень людської мотивації, соціального і політичного порядку і членства в колективі. Як феномен, мультикультуралізм пов'язаний з проблемами культури, ідентичності, прав, спільнот, класів, націй, громадянства, глобалізації. Сам термін «мультикультуралізм» виник в Канаді в 1960-ті роки в ході пошуків шляхів вирішення ситуації і управління бікультурною в той час (англо-французькою) країною. Офіційне політичне визнання він отримав у 1971 році⁵.

Мультикультуралізм, створюючи множинність трактувань, діалогічність, ставить під сумнів такі філософські поняття як «загальна універсальність», і часто співвідноситься з явищем постмодернізму. Визнання різноманіття і рівноцінності будь-яких культурних форм – головне гасло постмодернізму⁶.

Розвиток сучасного суспільства може розглядатися як процес динамічної взаємодії безлічі різних культур, кожна з яких має свої, тільки їй властиві традиції, звичаї, моделі взаємодії. Нерозуміння і небажання поважати і визнавати цінності чужої культури часто призводять до нетерпимості, дискримінації та навіть до прямої агресії по відношенню до неї. Суспільство як носій символічних культурних програм може відтворюватися і розвиватися тільки за умови збереження, взаємодії і прогресу складових його етносів, їхніх мов і культур. Дійсне прийняття різноманіття змушує сучасне суспільство відмовлятися від будь-яких проявів нетерпимості та прагнути до цивілізованого вирішення конфліктних ситуацій, тобто йти до визнання і в підсумку до взаємної поваги і розуміння інших соціальних груп.

У глобалізованому соціумі людина постійно знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від нього діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. Сучасну концепцію мультикультуралізму можна розглядати як продовження спроб на якісно новому рівні вирішити проблему співіснування спільнот з різними системами цінностей. Соціально-теоретичне обґрунтування сучасного мультикультуралізму відображено в ідеях віротерпимості, громадянської толерантності, визнання рівноцінності всіх культур тощо.

³ Au, K. (2006). *Multicultural issues and literacy achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁴ Kymlicka, W. (1995) *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford : Oxford Univ. Press, 1995.

⁵ Taylor, Ch. (1992) *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton (NJ) : Princeton Univ. Press.

⁶ Mennes G. (2011). *Multiculturalism and postmodernity: a challenge to our political structures*. – URL: <https://www.opendemocracy.net>

Соціальна, політична, демографічна, культурна трансформація багатоетнічних, багатокультурних держав викликала пошук адекватних педагогічних рішень проблем, створення і реалізації освіти, яка протистойть ксенофобії та міжнаціональної ворожнечі.

Концепції мультикультурної освіти зародилися в руслі філософської, психологічної, педагогічної, антропологічної думки, де провідними були ідеї рівності, демократизації суспільства та освіти. У психологічних і педагогічних течіях, які перетинаються з ідеями мультикультуралізму, простежуються ідеї прийняття і розуміння інших культур. Теза про те, що освіта повинна формувати здатність до співпраці людей різних культур, є основоположним в усіх варіантах концепції мультикультурної освіти.

Ідеологи мультикультурної освіти багато в чому спираються на принципи культурного релятивізму, філософію постмодернізму, що означає визнання необхідності поновлення загальнонаціональних цінностей за допомогою діалогу культур, шляхом демократичної культурної політики та обліку соціокультурних, політичних змін. Етнічні аспекти освіти відносяться до числа проблем, які зачіпають основу процесу трансляції культури від покоління до покоління і пов'язують різні області гуманітарного знання. Останнім часом велика увага приділяється модернізації системи освіти шляхом привнесення до неї полікультурного компонента.

У США, де освіта вважається однією з найпотужніших, реформа системи освіти стала одним з головних плацдармів апробації теорії мультикультуралізму. На думку американських вчених, саме школа повинна була стати фундаментом до створення людей нового покоління, позбавлених расових і культурних комплексів. Із початком імміграційних хвиль освітній простір сприймався як основа асиміляції нових жителів. Важливість освіти визначалася також ступенем впливу даної сфери на інші сфери суспільного життя. Концептуальною ідеєю мультикультурної освіти стала «освітня рівність» – встановлення відносин між учасниками освітнього процесу на всіх рівнях, коли кожен школяр або студент незалежно від етнічного походження, розумових і фізичних особливостей, мовних, політичних відмінностей мав би необхідні можливості для інтелектуального, соціального або психологічного розвитку⁷.

Прихильники мультикультурної освіти виходили також з того, що культурне розмаїття збагачує націю, люди, які не знають інших культур, не здатні пізнати свою власну. Разом з тим не можна не визнати, що мультикультуралізм несе в собі одночасно як конструктивні, творчі так і деконструктивні, руйнівні початки. На прикладі таких країн США, Канада, Австралія, Велика Британія, Франція, Німеччина та ін., яскраво простежується вся суперечливість і складність процесу створення мультикультурної освіти.

Мультикультурна освіта – це засіб для зняття міжетнічної та міжрасової напруженості. Концептуальною ідеєю мультикультурної освіти вважається «освітня рівність» (educational equality) за Дж. Бенксом тобто, рівність в отриманні гідної освіти для всіх членів американського суспільства, незалежно від кольору шкіри, мови, віросповідання та ін. Між тим, мультикультурна освіта не повинна збільшувати расової сегрегації, в навчальному процесі не має відбуватися зміщення акцентів з важливих предметів на навчальні курси, які транслюють антиінтелектуальні поверхневі знання про різні культури⁸.

Мультикультурна освіта розглядається і як ідеологічна течія в освіті, і як освітня стратегія, яка представляє послідовні освітні процеси⁹.

Становлення теорії мультикультурної освіти пов'язано перш за все з роботами Дж. Бенкса, який висунув концепцію чотирьох моделей освіти, що відрізняються ступенем інтеграції різних культур. До видатних дослідників мультикультурної освіти відносяться насамперед роботи К. Гранта, Д. Голніка, Ф. Чінна, С. Н'єто, К. Слітера, і Дж. Гейя. Значний внесок в галузь дослідження історії мультикультурної освіти внесли Ю. Рені, М. Хепберн, А. Біерлейн, М. Кірст, П. Горські, Г. Орфілд і Дж. Спрінг.

Відомо, що в США, Канаді та Австралії склалися певні історичні, культурні, соціально-політичні умови, які визначили потребу мультикультурної освіти. Її становлення відбувалося внаслідок усвідомлення неспроможності парадигм асиміляції і етноцентризму, необхідності ефективної адаптації іммігрантів, пошуку шляхів формування багатонаціональної ідентичності, рішення проблеми етнокультурного різноманіття демократичним шляхом. В цих країнах виявлена стійка тенденція державної політики мультикультурної освіти. Ця політика забезпечена міцною законодавчою базою. Вона стала відповіддю на запити етнічного

⁷ Berry, J.W. (1997) Immigration, Acculturation, and Adaptation, *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. – URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>

⁸ Ladson-Billings, G. (2004). Culture versus citizenship: The challenge of racialized citizenship in the United States. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (P. 99–126). San Francisco: Jossey-Bass.

⁹ Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

різноманіття, вимоги рівності освітніх можливостей представників різних етнічних груп, збереження їх культур, протистояння расової дискримінації. Мультикультурна освіта проголошена законодавчо на всіх рівнях: в центрі, окремих провінціях і штатах. Створені спеціальні державні структури, які здійснюють і контролюють реалізацію відповідної освітньої політики. Центральною умовою успішної мультикультурної освіти розглядається системна перебудова всіх компонентів навчального процесу. Підтримується всеосяжний підхід мультикультурної трансформації – зміни змісту, методів навчання, створення мультикультурного освітнього середовища. Зміни передбачають модифікацію освіти і відмову від монокультурної орієнтації в навчанні і вихованні, заснованого на культурних нормах етноцентризму.

Ще однією умовою ефективної мультикультурної освіти розглядається в цьому плані усунення будь-якої дискримінації в школі, яка є суттєвою причиною низької успішності учнів, які належать до будь-яких меншин¹⁰.

На думку К. Гранта¹¹ важливими умовами, що гарантують дотримання навчальними закладами США, Канади та Австралії вимог мультикультурної освіти є:

- ✓ державне фінансування навчальних закладів за відмову від дискримінаційної практики;
- ✓ адміністративні заходи щодо забезпечення рівності освітніх можливостей;
- ✓ десегрегація шкіл, введення освітніх програм вивчення різних мов і культур;
- ✓ практико-орієнтовані підходи, які передбачають реалізацію мультикультурної освіти.

Дж. Гей пропонував моделі трансформації освітнього середовища, які націлені на створення умов успішного мультикультурного навчання:

- ✓ високі очікування учнів;
- ✓ стиль навчання, який відповідає соціокультурним особливостям школярів;
- ✓ релевантний навчальний план;
- ✓ можливості безлічі підходів і рішень;
- ✓ відображення ідей плюралізму в системі контролю й оцінювання знань;
- ✓ мультикультурні принципи поділу учнів на групи і академічні потоки;
- ✓ впровадження мотивуючих діалог культур рольових ігор;
- ✓ використання потенціалу позакласної роботи для такого діалогу¹².

Важливим джерелом мультикультурної освіти розглядається навчальний план. Аспект багатокультурності знайшов відображення в змісті навчальних дисциплін. При їх вивченні використовуються дидактичні матеріали, що відображають життя багатонаціонального соціуму, а також внесок в розвиток суспільства етнічних меншин.

Міждисциплінарний підхід у викладанні дозволяє зосередити увагу на опануванні учнями основоположних мультикультурних знань. Особлива увага при здійсненні мультикультурної освіти приділяється необхідності відповідного морального і громадянського виховання, навчання до прийняття певних моральних рішень і дій. На реалізацію таких завдань спрямована система вправ по виробленню в учнів стабільних і чітких моральних і громадянських цінностей¹³.

Прикладом може слугувати методика аналізу цінностей Дж. Бенкса¹⁴, яка використовується для того, щоб допомогти школярам ідентифікувати і уточнити власні культурні цінності і зробити адекватний моральний вибір. Навчальні плани вищої школи в США, Канаді та Австралії суттєво змінилися під впливом ідей мультикультуралізму. Пропонується здійснювати інтегроване вивчення природничо-наукових і суспільних дисциплін при обліку мультикультурної основи наукових цінностей. Впровадження ідей мультикультурної освіти у вищій школі зажадало змін як у змісті, так і в процесі набуття знань. Відбувається коригування навчальних курсів. Пропонується звертатися до навчальної літератури, яка містить інформацію про малі субкультури.

¹⁰ Anderson, S.K., MacPhee, D. & Govan, D. (2000) Infusion of Multicultural Issues in Curricula: a student perspective, *Innovative Higher Education*, 25, 37-57. – URL: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007584318881>

¹¹ Grant, C. (ed.).(1996). *Multicultural education: commitments, issues and application*. Washington, D.C.: ASCD. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles>

¹² Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

¹³ Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, 457-473.

¹⁴ Banks J. (2009) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age *Educational Researcher*, Vol. 37, No. 3. – P. 129–139 DOI: 10.3102/0013189X08317501. – URL: <http://er.aera.net>

У глобалізованому соціумі людина постійно знаходиться на межі культур, взаємодія з якими вимагає від нього діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей.

Як будувалась європейська освітня політика мультикультурної освіти? Рада Європи схвалила стратегію мультикультурної педагогіки в 1970-х роках¹⁵. Однак епоха розвитку мультикультурної освіти в Європі розпочалася у 1980-х роках, коли більша кількість сімей-іммігрантів вирішилися на постійне проживання в приймаючих країнах, що призвело до посилення багатонаціональності та багатокультурності європейських суспільств¹⁶. Зростаюча зацікавленість у міжкультурному навчанні почала включатися до офіційних дискурсів та політичного законодавства в Європі лише в 1990-х роках, заохочувана політикою поважних міжнародних органів, таких як UNESCO, Інститут Світового банку, ОБСЄ. У процесі розвитку мультикультуралізму в Європі Рада Європи відіграє важливу роль. У сфері освіти Рада Європи склала та прийняла чисельні рекомендації, спрямовані на розвиток і впровадження міжкультурної освіти в державах-членах¹⁷ (Batelaan & Coomans, 1995).

З початку XXI-го століття мультикультурна освіта в рамках контексту освітньої політики в Європі зазнала відродження як теоретичний дискурс, викликаний побоюваннями стосовно політики мультикультурної освіти та освітньої практики. У цей період було видано чимало документів, що вказує на необхідність проведення реформ, нових підходів, методів та інструментів. Намамо лише декілька: «The New Challenges of Intercultural Education: Religious Diversity and Dialogue in Europe» specifying the religious diversity in intercultural education (Council of Europe, 2002), «Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for life-long learning» (Commission of the European Communities, 2005), UNESCO's Guidelines on Intercultural Education (2006), UNESCO «World Report on Cultural Diversity» (2008), «White Paper on Intercultural Dialogue» (Council of Europe, 2008), «Council Conclusions on the Education of Children with Migrant Background» (Council of the EU, 2009), «Schools, VET and Adult education helping newly-arrived refugees in Europe» (European Commission, 2015), «Education policies to foster tolerance in children and young people in the EU (European Commission, 2016)¹⁸.

Етнічні аспекти освіти відносяться до числа проблем, які зачіпають основу процесу трансляції культури від покоління до покоління і пов'язують різні області гуманітарного знання. Останнім часом велика увага приділяється модернізації системи освіти шляхом привнесення в неї полікультурного компонента.

Сучасну концепцію мультикультуралізму можна розглядати як продовження спроб на якісно новому рівні вирішити проблему співіснування спільнот з різними системами цінностей. Соціально-теоретичне обґрунтування сучасного мультикультуралізму відображено в ідеях віротерпимості, громадянської толерантності, визнання рівноцінності всіх культур, розглянутих у філософії нового часу. На думку Л. Горбунової¹⁹ та інших, визначено, що концепт мультикультурності побудований як діалогічна система: це середовище, у якому відбувається співіснування і взаємодія різноманітних, рівноправних і рівноцінних культур та їх представників, а також побутує певне, специфічне, ставлення особистостей до цього різноманіття. Саме розвиток, прищеплення цього ставлення видається нам ключовою задачею підготовки студента в контексті мультикультурного спілкування.

Мультикультуралізм виходить з необхідності подолання людиною жорстких рамок своєї ідентичності заради визнання цінності чужих культур. Цей процес в концепції мультикультуралізму представлений як єдність легальної і моральної складових духовної сфери суспільного життя. Моральність мультикультуралізму полягає у вимозі поваги до всіх інших культур, а легітимність – у визнанні загальних прав людини. І саме система освіти в її різних формах і на різних рівнях виступає найважливішим механізмом соціального відтворення і ресурсом соціальної адаптації, що дозволяє особистості позитивно пристосовуватися до ситуації соціальних змін. Мультикультурна освіта – освіта, спрямована на збереження і розвиток усього

¹⁵ Porcher, L. (1979). Second Council of Europe Teachers' Seminar on the "The education of migrant children: intercultural pedagogy in the field. Report Strasbourg: Council of Europe (CCCO).

¹⁶ Puzic, S. (2008) Intercultural education in the European context: analysis of the selected European curricula. *Metodica*.15, 390-407.

¹⁷ Batelaan, P. Coomans, F. 1995 The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education. Council of Europe. Strasbourg.

¹⁸ Sikorskaya I. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). Working Papers del Centro Studi Europei. – URL: <http://www.paperscse.unisa.it> CSE WORKING PAPERS 17 | 04: dicembre2017 ISSN (on line): 2384-969X

¹⁹ Горбунова Л.С. Мультикультуралізм в освіті: імперативи, можливості та загрози. – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/kis/2011_1/1.pdf

різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують в даному співтоваристві, і на трансляцію цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню. Воно покликане сформувати особистість, яка визнає культурний плюралізм і активно сприяє йому, а також прагне захищати етнокультурне різноманіття²⁰.

XXI століття, на думку аналітиків UNESCO, має стати століттям гуманітарного знання. Сучасні процеси гуманізації та гуманітаризації привели до зміни парадигми освіти, її ідеалу: від «людини освіченої» до «людини культури»²¹, тобто суспільству потрібні культурновиховані люди, здатні зберегти і передати наступному поколінню все, чого досягла людина, як в матеріальному, так і в духовному плані, не розгубивши при цьому найціннішого, в тому числі елементів етнічних культур. У зв'язку з цим назріла необхідність оновлення освітніх систем, адекватним кардинальним змінам, що відбуваються у соціокультурній реальності, яка передбачає збагачення існуючого змісту освіти інтеркультурним компонентом, який, поряд з такими освітніми тенденціями як фундаменталізацією, інформатизацією, аксіологізацією, диференціацією, інтеграцією, плюралізацією може виступати в якості одного з провідних принципів.

Всі національні системи освіти, вирішуючи свої внутрішні завдання, будують, тим не менш, спільний культурний простір як мультикультурний, тобто складний, комплексний, перехресний з такими ж іншими і збільшувачий свою різноманітність впливу.

В наш час, з огляду на нові соціокультурні реалії, світова педагогічна думка розробляє відповідну освітню стратегію. Завдання підготовки молоді до життя в поліетнічному просторі названо пріоритетним в документах ООН, UNESCO, Ради Європи останнього десятиліття. Доповідь міжнародної комісії UNESCO²² про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI ст. підкреслює, що одна з найважливіших функцій школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. З цією метою, освіта, по-перше, має сприяти усвідомленню людиною свого коріння, по-друге, має сприяти визначенню місця, яке вона займає в світі, по-третє, освіта покликана прищепити їй повагу до інших культур²³.

Освіта займає чільну позицію в процесі формування загальнолюдських цінностей особистості. При цьому освіта може розглядатися не тільки як сукупність методичних принципів, якими завжди керувалися педагоги, але також як громадський досвід, який навчає людей не робити помилок і ефективно жити, творити у сьогоденні.

Мультикультуралізм в освіті передбачає побудову освіти на принципі культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, що складають дане суспільство, на неприпустимість дискримінації людей за ознаками національної чи релігійної приналежності, статі або віку. Це допомагає звернути різноманітність суспільства на корисний фактор його розвитку, забезпечити швидшу адаптацію людини до мінливих умов існування, допомогти їй сформувати більш багатогранну картину світу. У зв'язку з цим, думається, що поняття «мультикультурна освіта» є більш ємним, відповідним принципом діалогу і взаємодії культур, їхній переплітаючійся безлічі. По-перше, воно в більшій мірі виражає і соціокультурні цілі сучасної освіти; по-друге, воно частіше вживається у світовій науковій термінології, по-третє, сьогодні слід говорити про постійне примноження завдань освіти, обумовлене як кількісними (міграція населення), так і якісними (зростання національної самосвідомості, обумовлене збереженням і розвитком етнічних культур), змінами в демографії²⁴.

Мультикультурна освіта – це ідея, процес та інноваційний рух в освіті, який забезпечує рівні права та можливості в отриманні освіти для всіх расових, етнічних і соціальних груп, що функціонують в суспільстві, шляхом системної зміни освітнього середовища таким чином, щоб воно відображало інтереси і потреби всіх груп, якщо вони не входять у протиріччя із законом. Дана освіта спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують в даному співтоваристві, і на

²⁰ Борисов В.В., Корнієнко Н.І. Сучасні підходи до реалізації ідей мультикультурної освіти в США / В.В. Борисов, Н. І. Корнієнко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LII. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 82–88.

²¹ Библер В. (1991). От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. – URL: www.livelib.ru/author/203653-vladimir-bibler

²² UNESCO (2008). The 2nd UNESCO world report in cultural diversity: investing in cultural diversity and intercultural dialogue. Available at: <http://www.unesco.org/new/en/resources/report/the-unesco-world-report-on-cultural-diversity/>

²³ Смирнова Р. (2010). Мультикультурное образование в современных условиях развития общества: сущность и качество. – URL: <http://wecom.ru/structure/?idstructure=9>

²⁴ Parekh, B. (2000) Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory. L.: MacMillan.

передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню. Вітчизняні дослідники часто проводять паралельні порівняння мультикультурної освіти з полікультурним вихованням, яке визначається як виховання, що включає організацію та утримання педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознакою²⁵. Тут можна погодитись в деяких аспектах. Так, мультикультурна освіта має на меті виховання молоді на засадах поваги до інших культур та народів, толерантності, здатності до дружнього співвідношення до представників інших культур та етносів. Тобто можна сказати, що мультикультурна освіта та полікультурне виховання виконують однакові функції. Але, на наш погляд структурований навчальний процес надає більш можливостей для усвідомлення важливості взаєморозуміння між культурами, та готовності до міжнаціональної солідарності та співпраці, толерантного та поважного відношення до різних рас, релігій, етносів. Бо саме принципи мультикультурної освіти, як цілісного процесу визнають ідеї плюралізму та ідеалів демократії.

Разом мультикультурна освіта та виховання уявляють собою найважливіший інструмент співіснування представників різних цивілізацій і культур за умови сучасного турбулентного світу.

Прийнята у 1999 році Болонська декларація, що взяла за основну мету встановлення європейського простору вищої освіти, підтвердила підтримку загальних принципів Сорбонської декларації (1998 р.), та задекларувала усунення перешкод на шляху ефективної мобільності, що у свою чергу, передбачає можливість легкого інтегрування в інші культури світового простору. Очевидно, що хоча в цих деклараціях і не вживається термін «мультикультурність», тим не менш ефективно вирішувати завдання, проголошені в них, можливо, якщо реалізовувати саме ідеї мультикультурної освіти. Виконання цих завдань нерозривно пов'язане з аналізом відповідних ідей, концепцій, теорій в педагогіці, пов'язаних з ідеєю мультикультурної освіти. Освіта є найважливішою функцією культури, тому що вона забезпечує її збереження, трансляцію і потенційний розвиток, і це є єдиний процес духовного і фізичного формування, процес соціалізації, свідомо орієнтований на якийсь ідеальний образ, історично обумовлений і більш-менш чітко зафіксований у свідомості суспільства соціальний еталон²⁶.

Культурному плюралізму сучасного глобального світу відповідає відмова від єдиної моделі культурної, освіченої людини, але надання особистості права і можливостей вибору культурних норм, цінностей, ідеалів, традицій, самостійного визначення пріоритетного типу культурного розвитку. Система освіти повинна надавати різноманітні можливості вибору, створювані освоєнням культурного розмаїття світу і процесами кроскультурних взаємодій.

Стосовно України, то очевидний є той факт, що мультикультуралізм в Україні має стати однією з новітніх освітніх стратегій, що визначатиме якісно нові засади організації навчально-виховного процесу, характер викладу дисциплін й методику залучення позакласної, позааудиторної роботи та виховної роботи. Саме тому, що головна мета мультикультурної освіти – формування особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, яка володіє розвинутих почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, а отже, є готовою до творчої життєдіяльності в соціокультурному соціумі²⁷. Тому культурологічний підхід до розвитку освіти у сучасному мультикультурному середовищі представляється перспективним і продуктивним на теренах України тому, що дозволяє розглядати в інтегративній сукупності характерні явища соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві. Проблема гармонізації міжетнічних відносин не може бути вирішена без утвердження в суспільній свідомості і поведінці принципів мультикультуралізму як моделі оптимального поєднання інтересів усіх суб'єктів соціокультурного процесу. Система мультикультурної освіти перш за все будується на підставі викладання звичаїв, традицій, моральних і естетичних уявлень кожного етносу, що входить до складу населення країни. Але вона повинна бути філософськи обґрунтованою концепцією людини, культури і соціальності.

При цьому основну роль в утвердженні ідеалів і норм мультикультуралізму в суспільній свідомості повинна грати національна система освіти. І саме метою мультикультурної освіти є формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі,

²⁵ Чернуха Н.М. Бахов І.С. Основні тенденції розвитку полікультурного виховання в сучасному світі. // «Молодий вчений». – № 1 (04). – січень, 2014 р. – С. 133.

²⁶ Anderson, S.K., MacPhee, D. & Govan, D. (2000) Infusion of Multicultural Issues in Curricula: a student perspective, *Innovative Higher Education*, 25, 37-57. – URL: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007584318881>

²⁷ Гуренко, О. (2011). Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття. – URL: vuzlib.com

що володіє розвиненим розумінням своєрідності інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, переконань і вірувань. При цьому мова повинна йти не тільки про співіснування і толерантність представників різних етнокультурних спільнот, але й про їхню співпрацю і консолідацію на основі основоположних гуманістичних цінностей і демократичних принципів.

Проблема трансформації та модернізації національної системи освіти на принципах мультикультуралізму тільки ставиться перед державою в Україні. Успішна реалізація напрацювань світового академічного товариства у вітчизняній освіті передбачає насамперед звернення уваги на практичну спрямованість навчання, використання різноманітних підходів до реалізації навчальної діяльності у контексті підготовки учня до «реального життя».

Цим передбачається перегляд усієї системи організації освіти, характеру викладання багатьох предметів, зокрема, історії. Звідси випливають проблеми написання підручників із мультикультурних ідеологічних позицій та відповідної перепідготовки вчителів тощо²⁸.

²⁸ Караманов О.В. Ідея мультикультуралізму у процесі демократизації освіти в Україні. Американська філософія освіти очима українських дослідників // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 281 с.

5.3. Основні напрямки освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти в межах формування європейського простору вищої освіти

Інтернаціоналізація є невід'ємним компонентом вищої освіти. В епоху глобалізації, в умовах ускладнень сьогоденного світу з усіма його розбіжностями і конфліктами, інтернаціоналізація отримала додатковий сенс і функції.

Інтернаціоналізація вищої освіти залишається ключовим питанням в академічному середовищі і громадських дебатах в Європі вже на протязі декількох десятиліть. Але інтернаціоналізація є не тільки відповіддю на потреби розвитку вищої освіти, а відповідає і потребам міжнародної економічної, соціальної, політичної та культурної інтеграції, що наростає в умовах глобалізації. Вона також є відповіддю на виклики глобальних проблем сучасності, які можуть бути вирішені лише за допомогою спільних зусиль світової спільноти на засадах продуктивного міжнародного співробітництва, що потребує формування у молодого покоління сучасного глобального мислення, глобальної відповідальності, здатностей і вміння жити разом, системи глобальної і міжкультурної компетентності у цілому²⁹.

Ключові дослідження інтернаціоналізації у вищій освіті вказують на широкий діапазон міжнародної діяльності закладів вищої освіти. І тим не менше, проаналізувавши роботи провідних фахівців в цій галузі (J.knight, Ph. Altbach, deWitt), можна стверджувати, що термін «інтернаціоналізація» фокусується навколо наступних цілей:

- ✓ підвищення міжнародної конкурентоспроможності та якості вищої освіти і науки;
- ✓ підвищення міжнародної привабливості вищої освіти і науки;
- ✓ посилення міжнародного аспекту вищої освіти і науки.

Цим цілям відповідають наступні політики:

- ✓ глобалізаційні тенденції політики в галузі вищої освіти та досліджень;
- ✓ подальша інтернаціоналізація вищої освіти і досліджень в кількісному плані на рівні ЗВО, а також реформи на рівні системи;
- ✓ інтернаціоналізаційні тенденції у вищій освіті і дослідженнях в плані внутрішніх якісних реформ на рівні системи і окремих ВНЗ³⁰.

Коли мова йде про інтернаціоналізацію вищої освіти на наднаціональній основі, найчастіше фігурує термін Європейський простір вищої освіти (ЄПВО). Цей феномен можна описати як географічний простір, що охоплює країни Західної, Центральної та Східної Європи із загальними інституційними основами, змістовними параметрами, принципами функціонування та правовою базою.

Дослідники виділяють п'ять критеріїв формування ЄПВО:

- ✓ розвиток системи академічного визнання через прийняття зрозумілих для всіх градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій;
- ✓ введення двоступеневої структури вищої освіти;
- ✓ усунення існуючих перешкод для розширення академічної мобільності;
- ✓ формування єдиної системи кредитних одиниць і додатка до диплома;
- ✓ вироблення і розвиток європейських стандартів якості із застосуванням порівнянних критеріїв, механізмів і методів їх оцінювання³¹.

Послідовне формування вищевказаних компонентів, взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих один одного, поступово привели до більш чіткого оформлення ЄПВО.

Треба зазначити, що з перших років існування Європейського Союзу політика західноєвропейських країн була націлена на інтеграційні процеси у сфері вищої освіти, що передбачало сприяння високоякісній освіті та професійному навчанню, збільшенню інвестицій у людський капітал. Вирішення питань, обговорюваних в рамках та вирішення проблем ЄПВО, мало стимулювати освітню систему переглянути свої

²⁹ Степаненко І. Інтернаціоналізація вищої освіти як комплексна стратегія: ключові концепти, проблеми і принципи впровадження. Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні: методичні рекомендації / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. – К.: ІВО НАПН України, 2016. – 158 с.

³⁰ Сікорська І. Міжнародний, європейський та глобальний контекст вищої освіти. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2. – Додаток 1: Наука і вища освіта. – Київ, 2015. – С. 38-42.

³¹ Олексик Х. Стан, проблеми, перспективи інтеграції України у Європейський освітній і науковий простір: Матеріали їх міжнародної наукової конференції, 12-15 квітня 2005 року, Ужгород (Україна) – Сієнна, (Словаччина). Ужгород: госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2005. – 196 с.

структурні, організаційні та економічні аспекти модернізації. З моменту створення Європейського Співтовариства його органи управління намагалися розвинути скоординовану стратегію в області підготовки кваліфікованої і швидко реагуючої на зміни в економіці робочої сили. У вирішенні цього завдання зіграли значущу роль такі суб'єкти освітньої політики як: академічна громадськість, органи управління ЄС, національні уряди, ділові кола, міжнародні організації та дослідницькі центри вищої освіти Західної Європи. Кожен з них вніс свій внесок у процес формування ЄПВО, хоча з різною долею участі. В цілому, дії були сфокусовані на покращенні освітніх, дослідницьких та інноваційних досягнень населення країн Європейського Співтовариства.

Надамо стислу хронологію формування європейського простору вищої освіти. Перші роки його розвитку відносяться до кінця 50-х років минулого століття, коли робився наголос на забезпеченні відповідних структур та інституцій інформацією, необхідною для централізованого планування, розвитку та раціонального розподілу фінансових ресурсів в сфері вищої освіти. Початковий етап наукового вивчення різних аспектів формування ЄПВО фокусувався на аналізі зовнішніх факторів, що роблять вирішальний вплив на розвиток вищої освіти та її адаптації до швидкозмінних політичних і соціально-економічних умов. Вже в цей початковий період деякі заклади вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини приймають іноземних студентів. Переважно тоді до ФРН приїжджали студенти з Італії, Англії і Франції³². Цей факт говорить про те, що вже в 1950-ті роки студенти Західної Європи були мобільні і в деяких випадках мали фінансову підтримку з боку національних та міжнародних організацій.

У цьому періоді основними суб'єктами освітньої політики Західної Європи були національні уряди та міжнародні урядові організації. Їхні дії були спрямовані на створення європейської системи академічного визнання вищої освіти в різних Європейських країнах.

У 1960-ті роки посилюється інтерес до проблеми зміни ролі і функцій університету в суспільстві. Ряд західних вчених вважали, що діяльність університетів об'єктивно забезпечує прогресивну соціальну трансформацію, стирання не тільки освітніх, але й соціальних відмінностей між учасниками суспільного виробництва, оскільки в них тепер навчається велика кількість людей – майбутніх висококваліфікованих фахівців з різних соціальних груп суспільства.

У кінці 1970-х в західній науці робилися спроби створити глобальну теорію перебудови вищої освіти. Це було викликано об'єктивною необхідністю постійного оновлення професійних знань у зв'язку із ростом обсягу інформації, швидким старінням знань і виникненням чисельних нових професій, а також важливістю навчання фахівців науково-обґрунтованих методів відбору потрібної інформації, надання людям більш широких можливостей для отримання різнобічної підготовки у будь-якому віці. На роль такої теорії була запропонована концепція безперервної освіти. Вона і була покладена в основу модернізації вищої освіти в Західній Європі.

У концепціях та уявленнях західних вчених про систему вищої освіти значне місце займають спроби передбачити шляхи її розвитку, які б відповідали вимогам майбутнього часу. Так передбачалось, що в результаті збільшення потреб у фахівцях широкого профілю відбудеться подальший розвиток сектора університетської освіти. Науковці цих часів підкреслювали, що стрімке зростання знань, з одного боку, та їхнє старіння – з іншого, викличуть необхідність розширити в університетах підготовку і підвищення кваліфікації осіб з вищою освітою. Прагнення наблизити зміст навчальних програм до вимог ринку праці, а також тенденція до інтеграції знань призвело до акцентування на принципі міждисциплінарності програм підготовки студентів.

Після економічної кризи 1970-х років починається наступний етап скоординованої політики держав-членів ЄС у сфері вищої освіти. У ці роки увагу зарубіжних фахівців було сконцентровано в основному на уточненні цілей, завдань і проблем інтеграції вищої освіти на території ЄС.

Перша половина 1980-х рр. відома як початок другої «холодної війни», тому відзначалося посилення конфронтації як в Європі, так і в світі в цілому. З огляду на це, нормативна діяльність міжнародних міжурядових організацій практично не торкалась інтеграційних процесів у сфері вищої освіти. На даному етапі активну позицію з цього питання зайняли громадські організації в країнах ЄС. Вони зробили ряд

³² Faas, D. (2008) From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to migration-related diversity and its impact upon schools and students, *European Educational Research Journal*, 7(1), 108-123. – URL: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.1.108>

законодавчих ініціатив і правових актів, спрямованих на розвиток ЄПВО³³. Це багато в чому пояснюється поглибленням західноєвропейської інтеграції в зв'язку із завершенням будівництва єдиного внутрішнього ринку і, як наслідок цього, потребою у розширенні європейського ринку зайнятості. У 1980-ті рр. діяльність громадських органів ЄС була направлена на поліпшення якості вищої освіти, завдяки розширенню європейської кооперації і мобільності, поліпшення прозорості ступенів і системи визнання навчальних результатів.

Цей період формування ЄПВО, що відноситься до 80-х рр. XX століття, проходив в умовах прийняття семирічної програми, завершення будівництва єдиного ринку, що об'єднує дванадцять країн. Створення спільного ринку неможливо було без прийняття законів, які стосуються також і вищої освіти, тому що й сам ринок впливав на освітню систему. У 1980 р. було створено інформаційну мережу EURYDICE зі збору та обробки інформації з європейських національних систем освіти. Створена мережа справила позитивний вплив на обмін інформацією та взаєморозуміння європейських країн щодо питань, пов'язаних з вищою освітою. EURYDICE була націлена на обробку інформації саме з пріоритетних тем вищої освіти. Мережа збирала різні джерела інформації про освіту у Європейському Співтоваристві. Також у ці роки в різних європейських країнах з'являються інформаційні центри з вищої освіти: ENIC (www.enic.in.eu), CEDEFOP (www.cedefop.europa.eu), ESIB (www.es.europa.eu), NARIC (www.naric.org) що в цілому позитивно сприяло формуванню ЄПВО.

Процес політичної, економічної та соціальної інтеграції ЄЕС привів до кількісних та якісних змін, пов'язаних з освітніми системами та розвитком освітніх систем. Протягом 1981-1983 років Рада ЄС видала кілька директив на основі пропозицій Європейської Комісії, Європейського Парламенту та Економічного Соціального Комітету. Ці директиви стосувались взаємного визнання дипломів, сертифікатів про кваліфікації фахівців у різних видах професійної діяльності (охорона здоров'я, фармацевтика, архітектура). Кваліфікації повинні були відповідати навчальним вимогам, встановленим в даних директивах. Державам-членам ЄЕС рекомендувалось вжити заходів для виконання цих директив та інформувати про це Європейську Комісію. Цінність цих документів полягала в тому, що директиви були обов'язковим актом, адресованим державам-членам ЄЕС, а також вони визначали не тільки цілі, які повинні бути досягнуті, але конкретні методи їхнього досягнення, які залишались на розсуд самих держав.

До основних напрямів освітньої політики 1980-х рр. можна віднести питання, пов'язані з підготовкою кваліфікованого працівника, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Особлива увага приділялася проблемам формування незалежної від органів управління освітою державної системи атестації та контролю якості вищої освіти. Створення державного контролю якості вищої освіти розглядалось як умова вироблення європейського стандарту якості вищої освіти. Всі ці напрямки державної політики ЄС привели до активізації подальшого формування ЄПВО.

Ситуація в області інтеграційних процесів вищої освіти кардинально змінилася у 1990-х рр. В умовах швидкого кількісного і якісного зростання вищої освіти, зумовленого факторами соціально-економічного і науково-технічного характеру, інтеграція освітніх систем Європейського Союзу була вирішальним моментом на шляху економічного розвитку і соціального добробуту. Все це в кінцевому підсумку викликало появу важливих документів і програм в галузі вищої освіти Європейського Союзу. В них були сформульовані завдання і принципи реорганізації вищої освіти країн Західної Європи і таким чином, дано старт загальноєвропейського процесу реформ³⁴.

Активізація розвитку ЄПВО в 1990-ті роки пов'язана з двома важливими моментами, пережитими західноєвропейськими державами. По-перше, розширення горизонтів інтеграції (від вільного обігу товарів і капіталів до вільного руху послуг і робочої сили). По-друге – потреба наукомісткої економіки у висококваліфікованій робочій силі. Наукомістка економіка стала імпульсом для розвитку ЄПВО швидшими темпами і в більших масштабах. Як тільки з'явилася необхідність переходу до наукомісткої економіки, відразу активізувалася діяльність основних суб'єктів освітньої політики країн Західної Європи. У 1990-ті рр. в ЄС налічувалося 145 млн молодих людей у віці до 30 років, що становило близько 40% від загального населення.

³³ Сікорська І. Соціально-активна роль держави в управлінні освітою: досвід зарубіжних країн. Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ. Т.Х. Вип. 116. «Соціологія державного управління». Серія «Спеціальні та галузеві соціології». Донецьк, ДонДУУ Східний видавничий дім, 2009. – С. 234-246.

³⁴ Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

70 млн цих молодих людей отримали освіту у 4 млн вчителів в 305 тис. школах. 11 млн студентів відвідували 5000 закладів вищої освіти і мільйони дорослих продовжували навчання, щоб удосконалити знання та навички. За 20 років з 1975 р. кількість студентів, які навчалися у закладах вищої освіти, варіювалася від 12% до 18% по відношенню до загальної чисельності населення в залежності від держави-члена ЄС. Фінляндія займала перше місце за кількістю студентів, найнижчий показник належав Швеції та Ірландії. Що стосується фінансування вищої освіти, то в 1990-ті рр. бюджет становив приблизно 0,9% від загального бюджету. Бюджетні ресурси, якщо необхідно надавалися Європейським соціальним фондом³⁵.

Відзначимо, що в міжнародних концепціях з розвитку вищої освіти того часу особливий акцент було зроблено на принципі автономії ЗВО, відповідно до якого основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному з закладів вищої освіти. Крім того, мова йшла про національні системи забезпечення якості, які повинні включати наступні компоненти: визначення обов'язків органів і установ; оцінювання навчальних програм закладів вищої освіти, включаючи внутрішнє і зовнішнє оцінювання, студентське самоврядування; систему акредитації і атестації; міжнародне партнерство та співробітництво; створення мережі агентств, що спеціалізуються на визначенні якості вищої освіти.

Розроблення проблеми якості вищої освіти на європейському рівні передбачало створення набору узгоджених стандартів, процедур і керівних принципів забезпечення якості, вивчення методів створення адекватної погодженої системи перевірки якості і акредитації агентств і організацій, що беруть участь в оцінці якості вищої освіти. На європейському рівні передбачалось створити набір погоджених стандартів, процедур і керівних принципів для забезпечення якості, досліджувати способи забезпечення адекватної погодженої системи перевірки якості та/або акредитації агентств, які займаються визначенням якості освіти.

Важливо також сказати про розвиток нових професій у всьому світі, який включає сьогодні дві різноспрямовані тенденції – спеціалізацію і універсалізацію. Зокрема, внутрішня різноманітність професії обумовлена тим, що вона за своєю природою контекстуальна і не може не задіяти ресурс спеціалізації. Однак не можна заперечувати і важливість спільних, універсальних знань, навичок і принципів діяльності соціальних працівників, що відповідають стандартам професії, національним і міжнародним нормам прав людини. Таким чином, необхідний «розумний» компроміс між орієнтацією на спеціалізацію та універсалістським типом підготовки³⁶.

Процес європейської інтеграції у галузі вищої освіти значно прискорився з початку XXI століття. Експерти сходяться на думці, що серйозним чинником для цього є історія успіху програми ERASMUS, яка була створена для стимулювання та підтримки короткострокових програм з обміну студентів в Європі³⁷.

Міжнародна освітня статистика в галузі вищої освіти, складена в останні десятиліття, показує показник інтернаціоналізації як один з основних показників та свідчить про підвищення кількості іноземних студентів серед загальної кількості студентів в розвинених країнах Європи.

У ці роки в країнах Західної Європи проблема якості освіти широко обговорювалася в багатьох країнах, на міжнародних конференціях, наукових публікаціях, аналітичних звітах та інших друкованих виданнях. Відмінності в освітніх системах і рівнях їхнього розвитку в різних європейських країнах зумовили відмінності і в формах визначення якості освіти, які використовуються органами «зовнішнього оцінювання якості». Основними з них є: аудит, оцінювання, акредитація. В цілому процес розвитку ЄПВО нерозривно пов'язаний зі зміною змістовних параметрів вищої освіти, а також з формуванням європейського стандарту якості вищої освіти.

Відмінною особливістю робіт зарубіжних дослідників цього періоду є їхнє прагнення показати інтеграцію в галузі вищої освіти як складову частину західноєвропейської інтеграції. На перший план виходять проблеми інтернаціоналізації і контролю якості вищої освіти. У цей період процес формування ЄПВО отримав потужний імпульс для розвитку в період становлення економіки, заснованої на знаннях. Саме тоді до наукового обігу було введено багато нових джерел (інформаційні матеріали ЄС, офіційні документи органів управління ЄС, статистичний матеріал). Основний пласт документів, що становлять законодавчу базу ЄПВО, що формувався, базується на документації «Конвенції Ради Європи»³⁸. Значимість і цінність цього

³⁵ De Boer H. et al. (2010). Progress in higher education reform across Europe: Governance reform // Enschede: Center for Higher Education Policy Studies. – URL: <https://research.utwente.nl/.../progress-in-higher-education-research>

³⁶ Brandenburg U., Carr D., Donauer S., Berthold C. Analysing the Future Market – Target Countries for German HEIs. Gütersloh: CHE, 2008.

³⁷ ERASMUS Programme. – URL: www.ec.europa.eu/programmes/

³⁸ Василюк А. Освітня політика Європейського Союзу / А. Василюк / Шлях освіти/. – 2007. – № 3. – С. 13-17.

джерела визначається тим, що він має офіційне походження і конкретне призначення. Міжнародні договори, розроблені під егідою Ради Європи, можна розділити на ряд тематичних розділів: захист прав людини, правове співробітництво, соціально-економічні питання, федералізм, питання культури, спорту і освіти. Під егідою Ради Європи було укладено 4 конвенції, сфокусовані на академічне визнання університетських кваліфікацій (у 1953 р., 1956 р., 1959 р., 1990 р.). Вони допомагають простежити динаміку і послідовність розвитку правової основи академічного визнання ЄПВО. Всі конвенції об'єднані загальною спрямованістю, що дозволяє розглянути етапи розвитку системи визнання кваліфікацій і виявити тенденції освітньої політики західноєвропейських держав в цілому.

На основі офіційних джерел можна простежити, які аспекти ЄПВО були включені в політику громадських органів ЄС протягом його формування і які заходи приймалися для його розвитку. Використовуючи документи органів управління ЄС, можна визначити основні тенденції розвитку, що намітилися в процесі формування ЄПВО, такі як: пропозиції Європейської Комісії з розроблення освітніх програм щодо підвищення якості навчання; дискусії про нові форми визнання ступенів і кваліфікацій; директиви і резолюції Ради ЄС, пов'язані з взаємним визнанням дипломів і сертифікатів о кваліфікаціях; рішення Ради ЄС про сумісність професійних кваліфікацій між державами-членами ЄС; про заходи, що підсилюють європейський вимір в освіті.

Рада ЄС є головним законодавчим органом, приймає нормативні акти і бюджет, укладає міжнародні угоди, формує склад Комісії та Суду ЄС. Прикладами таких документів є: парламентські матеріали ЄС; Білі книги Європейської Комісії про освіту і професійну підготовку, про міжкультурний діалог; зелена книга «Освіта – підготовка – дослідження»; Угоди ЄС про взаємне визнання професійних кваліфікацій; Резолюції ЄС про співробітництво в галузі обміну інформацією та ін.

Особливе місце серед використаних джерел займають інформаційні матеріали Європейської Комісії. На їх основі можна судити про темпи розвитку ЄПВО в залежності від розглянутого періоду. Європейська Комісія також надає великий статистичний огляд з усіх аспектів вищої освіти ЄС. Спостерігається виразна картина ступеню реалізації поставлених завдань. Крім того, надається велика кількість інформації щодо основних тенденцій, проблем і перспектив розвитку вищої освіти в державах-членах ЄС, а також кандидатів на вступ. Важлива інформація, яка здатна доповнити багато аспектів досліджуваної проблеми, міститься в довідниках про міжнародні неурядові організації та установи. Безсумнівний інтерес представляють такі організації як: Європейський культурний центр; Європейський фонд культури; Європейське бюро з питань освіти для дорослих; Європейська асоціація вчителів. Довідники містять дані щодо основних міжнародних неурядових організацій та установ. Вони різні за своїми цілями і складом, формам і методам діяльності. Ці організації працювали в тісному контакті з міжнародними міжурядовими організаціями і частково ними субсидувалися. Так, наприклад, ООН та її спеціалізовані установи надавали їм консультативний статус різних категорій. Це давало їм можливість здійснювати зв'язок з ООН і з Європейською Радою³⁹.

На європейському континенті стратегічні альянси сприяють інтернаціоналізації та об'єднанню закладів вищої освіти та освітніх організацій. Найбільшу роль в європейській інтернаціоналізації вищої освіти відіграють Європейська Асоціація Університетів (European University Association, EUA), Європейська Асоціація Міжнародної Освіти (European Association of International Education, EAIE) та Асоціація Академічного Співробітництва (Academic Cooperation Association, ACA), яка є об'єднанням національних організацій Європи і світу, що підтримують інтернаціоналізацію в своїх системах вищої освіти. Дані об'єднання являють собою так звані експертні центри, які здійснюють дослідження й оцінювання європейської та глобальної вищої освіти, організують міжнародні семінари та конференції, що поширюють інформацію про новітні тенденції та розробки в галузі освіти. Вони надають підтримку для взаємодії європейських університетів. Результатом роботи конференцій і зустрічей лідерів освіти країн-учасниць є декларації, що регламентують так само і напрями діяльності ЗВО з інтернаціоналізації вищої освіти.

В Європейських країнах практикується оцінювання діяльності ЗВО згідно з їхньою міжнародною активністю. Але чи можна вимірювати ступінь інтернаціоналізації, наприклад, числом залучених іноземних викладачів і дослідників, або числом розрізнених і різноманітних міжнародних зв'язків. Подібні оцінювання могли бути зроблені, перш за все, стосовно мобільності студентів і викладачів. Якщо знову згадати програму ERASMUS, то спочатку її просували і розвивали ентузіасти, які вирішили присвятити свій час і енергію на те, щоб зробити цю програму успішною. Але потім ця програма отримала офіційну підтримку з боку Європейської Комісії.

³⁹ Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева – М.: Логос, 2013. – 420 с.

На європейському рівні передбачалося створення набору погоджених стандартів, процедур і керівних принципів для забезпечення якості, дослідження способів забезпечення адекватної погодженої системи перевірки якості та/або акредитації агентств, що беруть участь в оцінці якості вищої освіти.

У документах окреслені основні принципи функціонування ЄПВО («впорядковане різноманіття», фінансово-економічна автономність ЗВО, координація дій між національними та європейськими органами влади, обов'язкове виконання прийнятих рішень при дотриманні вільного вибору національними урядами шляхів і засобів їх виконання, а також принцип добровільності і порівнянності; оцінено вплив змістовних параметрів на формування ЄПВО⁴⁰.

Якість вищої освіти є важливим інструментом спільності європейських національних освітніх систем, їх порівнянності і сумісності. Введена європейська структура акредитації навчальних програм і ЗВО з використанням прозорих систем оцінювання та забезпечення якості, заснованих на ряді загальних принципів. Європейська система забезпечення якості вищої освіти покликана забезпечити високі стандарти якості і сумісність кваліфікацій на всьому європейському просторі. Відмінності в освітніх системах і рівнях їхнього розвитку в різних європейських країнах зумовили відмінності і в формах визначення якості освіти, які використовуються органами «зовнішнього оцінювання якості». Основними з них є: аудит, оцінювання, акредитація. Вчені роблять важливий висновок, що процес розвитку ЄПВО нерозривно пов'язаний зі зміною змістовних параметрів вищої освіти, а також з формуванням європейського стандарту якості вищої освіти.

Новий етап поглиблення і розширення ЄПВО, безпосередньо був пов'язаний зі вступом до ЄС десяти країн Центральної та Східної Європи. Завершення будівництва єдиного ринку, створення економічного і валютного союзу, висококваліфікованої робочої сили. Створення внутрішнього ринку стимулювало і створення єдиного ринку освітніх послуг. З метою підготовки робочої сили нового типу, політика західноєвропейських країн націлена на інтеграційні процеси у сфері вищої освіти. Розвиваючи ЄПВО, громадські органи ЄС постійно розширюють горизонти ринку робочої сили і тим самим сприяють економічному зростанню і соціальному добробуту населення. Довгострокова політика підвищення академічної, професійної та соціальної мобільності названа пріоритетом номер один⁴¹.

Нова економіка, що базується на знаннях та інформаційних технологіях, а також і глобалізація, що стирає національні кордони конкуренції, об'єктивно висувають в якості ключового ресурсу економічного зростання і підвищення добробуту в тій чи іншій країні її інтелектуально-освітній потенціал. Система підготовки кадрів набуває в зв'язку з цим стратегічного значення, становлячись головним інструментом забезпечення високої конкурентоспроможності. «Ерою освіти» проголосила UNESCO «інтелектуальне», за її ж визначенням, XXI століття⁴². Освіта, наука і культура перетворюються не тільки в сферу міжнародної конкуренції, але й у сферу співробітництва. В сучасних умовах успішну кар'єру може забезпечити тільки така система освіти, яка враховує процеси глобалізації: випускникам ЗВО доведеться жити і працювати в новому світі, в якому кордони національних економік і культур стають все більш умовними. У побут увійшло таке поняття як «глобалізація освіти», що означає якісно новий етап міжнародних відносин у даній сфері. На цьому тлі інтернаціоналізація вищої освіти залишається у фокусі вивчення як академічних кіл, так і політиків.

Для країн пострадянського простору обговорення питань в ключі проблематики Болонського процесу здатне посилити розуміння своєї власної системи вищої освіти, її сприйняття в Європі і в світі. Особливо таких її нових моментів, як державний освітній стандарт з його двокомпонентною структурою, бакалаврат, акредитація, зв'язок з ринком праці, нова економічна і соціальна політика в сфері вищої школи, автономність і підзвітність, системи забезпечення гарантій і контролю якості. Вирішення питань, обговорюваних в рамках ЄПВО, стимулює вищу школу щодо структурних, організаційних та економічних аспектів її модернізації.

Демократичні перетворення в країнах Східної Європи зумовили пильний прагматичний інтерес пострадянських вчених до західноєвропейської інтеграції в цілому, і до ЄПВО зокрема. Для країн пострадянського простору обговорення питань в ключі проблематики Болонського процесу здатне посилити розуміння своєї власної системи вищої освіти, її сприйняття в Європі і в світі. Особливо таких її нових моментів, як державний освітній стандарт з його двокомпонентною структурою, бакалаврат, акредитація, зв'язок з ринком праці, нова економічна і соціальна політика в сфері вищої школи, автономність і підзвітність, системи забезпечення гарантій і контролю якості. Вирішення питань, обговорюваних в рамках ЄПВО,

⁴⁰ Garben, S. (2010). The Bologna Process: From a European Law Perspective. *European Law Journal* 16(2), 186-210.

⁴¹ Dobbins, M., and Knill, C. (2009). Higher Education Policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a Common Model? *Governance*, 22(3), 397-430.

⁴² UNESCO. Education for the 21st Century. – URL: <https://en.unesco.org/themes/education-21st-century>

стимулює вищу школу щодо структурних, організаційних та економічних аспектів її модернізації. В останні десятиліття інвестування в освітню і професійну підготовку визнано одним з найважливіших умов забезпечення конкурентоспроможності ЄС. Не викликає сумніву необхідність регулюючої ролі інститутів ЄС, на рівні яких повинні бути розроблені національні кваліфікаційні системи, визначено напрями, за якими вони будуть розвиватися. Особлива увага приділяється конкретним крокам, зробленим громадськими органами ЄС, які заклали основи цієї найважливішої проблеми, а саме, директивам про взаємне визнання дипломів, можливостям для отримання освіти в кожній із країн ЄС, програмам розширеного навчання іноземним мовам.

Європейський Союз надає важливого значення реалізації освітнього і навчального напрямку Стратегії ЄС «Європа 2020», який полягає в оновленні та вдосконаленні системи вищої освіти в країнах-членах ЄС. Підготовлена й опублікована ще у вересні 2011 року Комунікація Єврокомісії щодо стану системи освіти в Євросоюзі передбачає якісну модернізацію цієї сфери шляхом впровадження інноваційних підходів, збільшення інвестицій у галузь освіти, у т.ч. професійно-технічної освіти, з метою формування кваліфікованого ринку праці, створення робочих місць, підвищення рівня зайнятості серед молоді за рахунок нової програм ЄС «Еразмус+».

Україна залишається важливим партнером Європейського Союзу в контексті ініціативи ЄС «Східне партнерство» на гуманітарному напрямі. Підтвердженням тому є позитивна динаміка участі українських фахівців у різноманітних програмах ЄС, організації тематичних заходів в Україні, а також діяльності мережі європейських науково-освітніх центрів програм та фондів.

5.4. Напрями формування мультикультурної складової інтернаціоналізації вищої освіти в Україні

За роки незалежності, і особливо після приєднання до Болонського процесу в Україні було визначено найбільш суттєві чинники впливу на ефективність інтернаціоналізації вищої освіти, а також надано характеристику діяльності закладів вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів для забезпечення належного виконання сучасних завдань освіти. Вивчається позитивний досвід інтернаціоналізації у закордонних країнах та особливості його застосування в Україні. Надано рекомендації щодо визначення напрямів реформування вищої освіти, сформульовано рекомендації щодо введення змін і доповнень до чинного законодавства та відповідних підзаконних актів з даних питань, прийнято новий Закон України «Про вищу освіту». Беручи до уваги міждисциплінарний аспект інтернаціоналізації аналізуються філософські, психологічні, соціологічні, педагогічні підґрунтя даного процесу. Теоретично обґрунтовано систему ціннісно-зорієнтованого навчального процесу у рамках інтернаціоналізації. Проаналізовано її структурні компоненти. Визначено провідні напрями, які забезпечують ефективне функціонування педагогічного процесу, розроблено модель змісту науково-методичного забезпечення функціонування цілісного педагогічного процесу за умови інтернаціоналізації вищої освіти. Визначено та обґрунтовано систему провідних освітніх цінностей для сучасної вищої освіти за умови її інтеграції до світового освітнього простору.

Всі ці аспекти потребують подальшої постійної уваги в умовах мінливого середовища та викликів на локальному та глобальному рівнях. На наш погляд поряд з цими питаннями на порядку денному має бути питання з формування міжкультурного середовища сучасного ЗВО, розкриття сутності базових понять та концептуальних положень щодо формування міжкультурного академічного середовища, та виховання молоді, здатної до рівноправного співіснування людей незалежно від їх раси, мови, релігійних та інших переконань; підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей.

Збереження і розвиток національної культури поряд з повагою і розумінням інших культур є сильною мотивацією для інтернаціоналізації. Визнання культурного і етнічного розмаїття всередині і між країнами розглядається як визначне обґрунтування для інтернаціоналізації у системі освіти. Викладачі та науковці можуть бути саме тими людьми, які можуть успішно мати справу з культурними відмінностями. В рамках повноважень та діяльності сучасного університету має бути відповідальність ЗВО стосовно розвитку у студентів, викладачів та співробітників щодо їхньої здатності розуміти, цінувати і опанувати реальність взаємозалежності між культурами та націями у сучасному глобальному контексті. Міжкультурні та комунікативні навички є одними з найбільш затребуваних в будь-якій спробі побудови зв'язків між культурами. Набуття цих навичок мають бути інтегровані до навчальної програми сучасного ЗВО.

Наукові дослідження підкреслюють важливість інтернаціональних контактів для людини, зокрема студента. У зв'язку з цією точкою зору, Дж. Найт говорить про те, що існує необхідність в поліпшенні міжкультурного взаєморозуміння і спілкування в академічному середовищі за умови його інтернаціоналізації⁴³. Підготовка випускників, які мають глибокі знання і базові навички у міжкультурних відносинах і комунікаціях, розглядається багатьма вченими як одне з найсильніших обґрунтувань для інтернаціоналізації.

Але перш ніж говорити про мультикультурний вимір вищої освіти, який імплементується завдяки механізмам інтернаціоналізації освіти і науки, треба підкреслити, що освіта має впровадити мультикультурний вимір на всіх свої рівнях: дошкільна, середня та вища освіта – за моделлю провідних країн світу, але з урахуванням національних культурних, історичних та соціально-економічних умов.

Міжкультурний вимір освіти в Україні має розглядатися як позитивна тенденція щодо політики стосовно формування концепції мультикультуралізму, яка є більш всеосяжною та когерентною до потреб культурного розмаїття України у даний час. Розглядаючи освітню політику в Україні, можна зазначити, що мультикультурна освіта останнім часом стає важливою соціальною проблемою, що відображає сучасні зміни позиції України у національному, європейському та глобальному контексті. Як вважає В. Ткаченко: «...йдеться про стратегію розвитку України, розбудову сучасної української громадянської нації, її національної та громадянської ідентичності. Власне, буде вона українською, чи якоюсь ще? А якщо не українською, то якою? Тут насамперед йдеться про підвищення рівня освіти й виховання громадянської позиції підрастаючого покоління з урахуванням: матеріальних, соціальних та психологічних умов, в яких розвиваються й ростуть

⁴³ Knight J. Internationalization of higher education. Practices and priorities: 2003 IAU Survey Report. Paris: International Association of Universities. – 2003.

школярі та студенти; етнічного середовища, де відбувається становлення особистості; міжнаціональних відносин, які за умов кризи мультикультуралізму можуть призвести до громадянського відчуження, а то й протистояння, інспірованого екстремістськими силами»⁴⁴.

Українське суспільство, як і будь-яке інше, зазнає суттєвих змін під впливом розширеного комунікативного потоку та інформаційного простору. Саме тому, спираючись на розвиток розвинутих громадянських суспільств варто порекомендувати органам влади використовувати в своїй етнокультурній політиці поміркований варіант моделі інтегруючого мультикультуралізму, пристосований до потреб та умов національного та державного будівництва в Україні. Саме тому мультикультурна освіта, яка ставить стосунки між репрезентантами різних культур в центр свого функціонування, повинна передусім засновуватися на непримиренному ставленні до будь-яких проявів расизму і дискримінації, що передбачає передусім вивчення та закорінення у свідомості наших співгромадян прав людини, виховання у них громадянських чеснот, що становлять ідейну основу громадянського суспільства⁴⁵.

Магістральною лінією трансформації системи освіти повинен стати курс на розроблення і реалізацію української моделі мультикультурної освіти. Завдання полягає в тому, щоб посилити роль і сприяти генералізації існуючих компонентів освітньої системи, що відповідають духу мультикультуралізму. В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначено, що розуміння сутності мультикультурної освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки наступним підходам:

- ✓ акультураційному, тобто пов'язаному з утворенням гармонійних відносин між членами різних етнічних груп;
- ✓ діалоговому, заснованому на ідеї культурного плюралізму;
- ✓ соціально-психологічному, згідно з яким полікультурна освіта є особливим способом формування певних соціально-установчих ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних і емоційних умінь, за допомогою яких здійснюється розуміння інших культур⁴⁶.

Ряд інноваційних розробок українських авторів Л. Голік, Т. Клищенко, М. Красовицький, Т. Левченко, В. Кузьменко (1999), В. Болгаріна та І. Лощенова (2002), Л. Гончаренко та А. Бойченко (2006), Л. Перетяга (2007), Я. Гулецька (2008), Ю. Сива (2008), М. Симоненко (2010) в сфері мультикультурної освіти гідні впровадження і потребують експериментальної перевірки через їхню апробацію в освітніх установах України.

Варто наголосити, що завдання правового, інституційного, концептуального і методичного опрацювання ідей мультикультурної освіти мають вирішуватися зусиллями не тільки освітніх установ, але й окремих ініціативних груп. В школах елементи мультикультурної і етнокультурної освіти і виховання учнів вже вводяться через вивчення гуманітарних дисциплін, перш за все історії, літератури, музики, образотворчого мистецтва.

Принцип полікультурності, як один з важливих принципів виховання громадянина, проголошено в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності»⁴⁷. Як вважає О.І. Гуренко: «.. його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання повинні створюватися умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість, наголошується в Концепції, здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури»⁴⁸.

Завдання потрібно ставити перед органами державного управління, громадськими організаціями, діячами науки, освіти і культури щодо створення в країні системи, яка сприятиме органічному і стабільному розвитку міжетнічних відносин, яка гармонійно поєднує в собі особливості загальногромадянської свідомості, українського менталітету і національної самосвідомості.

Для формування мультикультурної складової освітньої політики на наш погляд необхідний облік таких моментів:

⁴⁴ Ткаченко В. Мультикультуралізм, національна ідентичність і проблеми єдиного освітнього поля. Психологія особистості. – № 1 (2). – 2011. – С. 6-15.

⁴⁵ Пилинський Я. Мультикультурна освіта як головний чинник залучення дітей іммігрантів до суспільства (досвід США). Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 6 (Ч. 3). – 2012. – С. 63-71.

⁴⁶ Енциклопедія освіти [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

⁴⁷ Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. – URL: education.km.ua

⁴⁸ Гуренко О.І., Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. Зб. Мін. Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7-20.

1. усвідомлення актуальності і доцільності мультикультурної освіти вченими, педагогами, студентами та громадськістю;
2. наявність мультикультурної складової у вихованні та навчанні;
3. реалізація прав на освіту всіх соціальних груп та представників національних меншин;
4. введення в процедуру педагогічної діяльності критеріїв, що відображають етнокультурне різноманіття;
5. трансформація змісту і методів навчання з тим, щоб вони відображали культурне різноманіття;
6. виділення мультикультурних аспектів у функціонуванні всіх компонентів структури будь-якого навчального закладу;
7. участь в управлінні освітою представників етнічних меншин та різних субкультурних груп;
8. набуття студентами знань про історію, культуру різних етнокультурних груп, взаємне збагачення культур;
9. протистояння расизму, дискримінації, виховання поваги до ідей культурного плюралізму, розвиток мультикультурної соціальної компетенції, навчання навичкам міжкультурної комунікації.

До теперішнього часу передбачено, що мультикультурна освіта повинна стосуватися всіх рівнів, форм і етапів навчальної та виховної діяльності. Адресатами перебудови в плані мультикультурності мають бути сутнісні компоненти навчального процесу: навчальне середовище, цілі, навчальні плани і програми, зміст дисциплін, методи навчання, позакласна діяльність, процес оцінювання знань. Модернізація освіти з фокусом на мультикультурний компонент має на увазі створення сприятливого педагогічного і психологічного клімату, розумове і моральне виховання мультикультурної особистості, розвиток критичного мислення, заохочення вчинків і рішень в плані гуманізму і міжкультурного діалогу, ініціація соціально активних громадянських дій та ін.

Важливим чинником з успішного впровадження мультикультурної освіти надають особливу важливість використанню навчальних планів і методів навчання, які розкривають потенціал кожного учня. Такий особистісно-орієнтований підхід виражається в ряді методик, перш за все в американських освітніх установах: «навчання через співпрацю», «зацікавлене навчання» (relational teaching) «цілісна мова» (залучення до діяльності через власний досвід). Висуваються нові вимоги до навчальних планів. Вони повинні:

- ✓ будуватися на міждисциплінарному аналізі;
- ✓ критично відображати факти і події;
- ✓ враховувати досвід учнів/студентів;
- ✓ бути гнучкими (керованими), «включаючими», «релевантними» (або «відповідними»).

Вітається міждисциплінарний підхід у викладанні, який дозволяє зосередити увагу навколо основоположних понять мультикультурного навчання⁴⁹.

Якщо переносити до України досвід провідних країн світу з впровадження мультикультурної освіти, то треба звернути увагу на те, що мультикультурна освіта не може бути обмежена рамками навчального закладу, а повинна здійснюватися у співпраці з неурядовими, професійними і громадськими організаціями. Але, особлива роль в реалізації ідей мультикультурної освіти має відводитись викладачеві. І тут саме педагогічні навчальні заклади повинні сфокусуватись на перспективі підготовки вчителя, викладача, здатного підготувати культурно компетентного фахівця, спроможного працювати в поліетнічному, мультикультурному суспільстві. Мультикультурна педагогічна освіта висуває певні вимоги до вчителя: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів і упереджень, високі очікування від школярів, вміння інтегрувати ідеї мультикультуралізму в зміст свого навчального предмета, будувати толерантні відносини з учнями⁵⁰.

Повертаючись до вищої освіти, треба сказати, що в даний час в педагогічній практиці вищої освіти спрямованість на формування у майбутнього фахівця компетенцій, орієнтованих на взаєморозуміння і взаємодію з представниками різних етносів і культур, носить епізодичний характер, у зв'язку з чим, пошук науково-методичних рішень, ефективних методів, форм і засобів, які дозволяють сформувати мультикультурну компетенцію студентів набуває особливої значущості.

⁴⁹ Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.

⁵⁰ Banks J. (2009) *Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age* Educational Researcher, Vol. 37, No. 3. – P. 129–139. DOI: 10.3102/0013189X08317501. – URL: <http://er.aera.net>

У якості обґрунтування проблеми щодо формування і розвитку мультикультурної компетенції майбутніх фахівців мають виступати сучасні підходи до розвитку мультикультурної освіти; критерії та рівні формування мультикультурної компетенції; дидактичні особливості вищої освіти; педагогічні можливості соціально-гуманітарних дисциплін у вдосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців.

Саме інтернаціоналізація вищої освіти є тим дієвим чинником, який сприяє даному процесу. Сутнісні характеристики процесу інтернаціоналізації вищої освіти обумовлені розвитком спільних програм академічної мобільності, розвитком міжкультурних комунікацій на основі інновацій і традицій всіх країн, створенням адаптаційного клімату, що полегшує процес інтернаціоналізації, інтернаціоналізацію управління освітою та впровадження міжнародних стандартів вимірювання якості освіти.

Перш ніж ставити завдання стратегічного плану, необхідно звернути увагу на певні ризики, виклики та загрози щодо їхнього вирішення, а саме:

1. потребою суспільства в кваліфікованому фахівцеві, здатного адаптуватися до умов мінливого мультикультурного професійного середовища і недостатністю наукового осмислення сутності мультикультурної компетенції студентів;

2. можливостями соціально-гуманітарних дисциплін щодо опанування мультикультурною компетенцією студентами і відсутністю систематичного педагогічного супроводу процесу її формування;

3. необхідністю формування мультикультурної компетенції як цілісного особистісного феномена і відсутністю системи педагогічних умов щодо ефективного використання потенціалу соціально-гуманітарних дисциплін.

Стосовно вищої освіти, то мультикультурний компонент освітньої діяльності закладу вищої освіти пов'язаний з необхідністю створення адекватної моделі соціалізації молоді в сучасних умовах трансформації суспільства, на тлі кардинальної зміни системи цінностей, норм та відносин. Проблеми не тільки професійного становлення, а й соціалізації студентства сьогодні обумовлені швидко зростаючим інформаційним простором, соціально-економічними, інституційними та комунікативними змінами. Очевидно, що майбутнє України багато в чому залежить від рівня соціокультурного та професійного потенціалу сучасної студентської молоді, від ступеня розвитку їх знань і здібностей до продуктивної діяльності. Сучасне студентство виявилось включеним до нової інформаційної реальності, що характеризується істотно розширився доступом до найрізноманітніших знань. Крім включення студентів в різні соціальні процеси, соціальні відносини в якості активних суб'єктів пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної та комунікативної дії, студенти також включаються в процес професіоналізації як майбутні фахівці. Саме у закладі вищої освіти процес соціалізації особистості набуває якісну визначеність, для якого все більш характерними стають крос-культурні комунікації.

Реформування та демократизація українського суспільства створюють передумови для ефективного здійснення крос-культурних комунікацій у сфері вищої освіти. Однак їхній розвиток стикається з цілою низкою труднощів, таких як: відсутність економічної незалежності сучасних студентів, відсутність належної мотивації, неефективне функціонування служб сприяння процесу соціалізації в іншому культурному середовищі. Актуальною стає і проблема аналізу причин, що перешкоджають поширенню крос-культурних комунікацій, зокрема, серед студентів закладів вищої освіти України, і розроблення способів оптимальної реалізації даних взаємозв'язків, підвищення ефективності крос-культурних комунікаційних процесів в цілому.

Компетенція з міжкультурної комунікації набуває самостійного існування і починає відігравати визначальну роль в соціо-професійному становленні майбутніх фахівців. Критеріями сформованості мультикультурної компетенції студентів є:

- 1) усвідомленість професійної мультикультурної ситуації (вміння застосовувати професійні знання у відповідних ситуаціях для досягнення певних результатів);

- 2) осмисленість особистісного професійного саморозвитку в мультикультурній сфері;

- 3) сформованість мотиваційно-ціннісного ставлення до професійно необхідних мультикультурних знань і вмінь (розуміння значущості прийнятих професійних рішень в мультикультурному середовищі; спонукання активно брати участь у соціальному житті мультикультурного суспільства);

4) стійкість міжкультурної поведінки (чітке володіння знаннями і вміннями, адекватне реагування на ситуації, що відбуваються в мультикультурному суспільстві, грамотне прийняття рішень в поточних ситуаціях)⁵¹.

Важливим процесом у ході навчання студента у закладі вищої освіти стає його /її соціалізація. Соціалізація студентства є двостороннім процесом, в ході якого, з одного боку, відбувається засвоєння і подальший розвиток соціально-культурного досвіду, що включає в себе сукупність цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих суспільству або конкретній соціальній групі; з іншого боку – це процес активного відтворення студентством системи соціальних взаємозв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціо-професійне, соціокультурне і соціо-комунікативне середовище. Найважливішим завданням соціалізації студентства у закладі вищої освіти є розвиток у суб'єкта почуття нового, здатності до інновації, автономності, альтруїзму, раціонального мислення, ініціативності, творчості⁵².

Істотний вплив на процес соціалізації студентства надає зміна форм і способів сучасної соціальної комунікації. Адекватна сучасним реаліям соціокультурна та професійна соціалізація студентства можлива завдяки засобам здійснення комунікації різних культурних форм, істотно збагачуючих свідомість суб'єкта, що також розкривають і активізують його потенціал – потенціал ефективної соціалізації. Тому, необхідно використання живого досвіду взаємодії носіїв різних культур, пошуку і кристалізації глибинних підстав реальної крос-культурної комунікації молоді, як одного з базових умов відтворення потенціалу нашого суспільства як глобальної соціо-культурної системи. Сутність крос-культурних комунікацій полягає в інформаційному обміні між суб'єктами – носіями різних форм і рівнів соціальності з метою взаємного збагачення і розвитку останньої в інтересах, як особистості, так і соціальної спільності в цілому⁵³.

Мотиваційні стимули сучасного студентства для успішної міжкультурної комунікації є тісно пов'язаними з найбільш значущими цінностями: успіх, свобода, фінансова незалежність і стабільність, самовдосконалення, цікава робота.

У сучасному інформаційному суспільстві стає очевидним, що тільки консолідація потенціалу світової освіти, знання і науки, розвиток міжнародної інтеграції в цих областях здатні забезпечити ефективне соціальне і професійне становлення студентської молоді.

У процесі крос-культурних комунікацій відбувається формування нового міжнародного освітнього середовища, де в найбільш ефективних формах могли б реалізовуватися національні інтереси діючих в ній учасників і здійснюватися спільний пошук вирішення проблем, що мають найважливіше значення для соціо-професійного становлення студентства в цілому. Академічна мобільність студентів до іноземних університетів для навчання, або участі в програмах обміну наповнює змістом поняття крос-культурної комунікації та сприяє міжкультурній соціалізації молоді. Одним з критеріїв ефективності соціо-професійного становлення студентства є розвиток академічної мобільності студентства, який неможливий без поступової інтеграції вищої школи України у перш за все Європейську та світову системи освіти та науки та відповідності освіти і науки міжнародним стандартам. Динамічний розвиток вищої освіти України згідно основних положень Болонської декларації може бути дієвим чинником не тільки її реформування, але, і сприяти підготовці висококваліфікованих професіоналів на національному та міжнародному ринку праці. Участь України в цьому процесі дозволить домогтися рівноправного становища ЗВО, студентів і викладачів не тільки в європейському, а й у світовому співтоваристві, вирішити проблему визнання українських дипломів і зміцнити позиції на світовому ринку освітніх послуг.

Університети традиційно виконують центральну роль в організації та підтримці міжнародних відносин, посиленні солідарності та міжкультурного взаєморозуміння. Невід'ємна частина цього руху реалізується шляхом впровадження мультикультурного вектору освіти. Академічна спільнота весь час у пошуку інновацій та ефективної педагогіки для впровадження мультикультурного вектору освіти для того, щоб однаково

⁵¹ Васютенкова І.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / І.В.Васютенкова // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2007. – 574 с.

⁵² Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.

⁵³ Дем'яненко О. Крос-культурна комунікація як аспект соціо-професійного становлення студентів. – URL: <http://intkonf.org/index.php?s=%F2&paged=35>

покращити можливості для навчання для всіх студентів, незалежно від етнічного та культурного походження⁵⁴.

Важливою рисою крос-культурних комунікацій є безмежні можливості у розширенні культурних контактів, вивченні, оцінюванні, аналізі і навіть запозиченні культурних цінностей, а також поширенні цінностей своєї власної культури. Крос-культурну комунікацію можна розглядати як взаємодію протилежних ідентичностей, при якій відбувається включення ідентичностей співрозмовників одна в одну. Взаємодія ідентичностей полегшує узгодження відносин в комунікації, визначає її вид і механізм.

Концепція крос-культурної комунікації, заснована на трактуванні людини як створюючої, сприймаючої і продукуючої інформацію, а крос-культурні комунікації розглядаються як інститут освоєння і адаптації до умов соціального простору. У центрі процесу крос-культурної комунікації виявляється не інформація, а суб'єкт інформаційних взаємодій – носій певних соціокультурних якостей, володіючий актуальними знаннями і технологіями матеріального, духовного і соціального перетворення.

Сучасне студентство є найбільш мобільною соціальною групою. Воно динамічно використовує нові можливості виїзду за кордон на навчання, стажування та тимчасову роботу. Студентська міжнародна міграція, як і будь-який рух, має свою мету, засоби і мотиви. Студентство самостійно і добровільно встає на шлях академічної та професійної мобільності. Сьогодні ще потребують розроблення методи та інструменти щодо навчання студентів необхідним навичкам для ефективної крос-культурної комунікації як на побутовому так і на професіональному рівні з метою задоволення їхніх духовних та матеріальних потреб, а також з метою ефективно адекватної соціалізації у сучасному мультикультурному суспільстві.

На сьогоднішній день студенти майже всіх ЗВО України мають можливість брати участь у програмах академічної мобільності. Такі програми не тільки дають можливість навчатися в іноземному університеті на іноземній мові, але і розширити свій світогляд, підвищити свій загальнокультурний рівень. Всі ці отримані навички та вміння вони можуть успішно застосовувати у своїй професійній діяльності, для кар'єрного зростання. Аналіз успішного розвитку професійної діяльності багатьох випускників, учасників академічної мобільності підтверджує факт, що навчання за кордоном навіть протягом одного семестру сприяло розвитку необхідних «soft skills», які вимагають сучасні роботодавці.

У цьому випадку з'являється можливість побудови перспективних багаторічних програм міжнародного співробітництва в області реалізації крос-культурних потреб студентства на принципово новому рівні, як складової частини договорів про економічне, культурне і соціальне співробітництво України з зарубіжними державами або їх суб'єктами, як комплексних мережевих проектів. Це призведе до якісної зміни форм і методів організації міжнародного співробітництва студентства, що потребують модернізації системи управління міжнародною діяльністю у вищій школі України і залучення якісно нових професійних знань.

При розробці мультикультурної складової освітньої політики в сфері вищої освіти необхідно враховувати соціально-педагогічні умови інтернаціоналізації вищої освіти, які обумовлені наступними протиріччями:

1) загальні ідеї інтернаціоналізації вищої освіти і недостатньо компетентне реагування вищої школи на ці ідеї українських ЗВО, що обумовлено їхнім соціально-економічним становищем;

2) академічними прагненнями та соціально-економічним базисом Болонської декларації, що реалізуються в системі вищої освіти, і культурною, історичною і соціальною спадщиною, сформованою педагогічними традиціями в Україні;

3) між тенденціями до освіти глобального типу і недостатньою інституційною і технологічною готовністю системи вищої освіти України до забезпечення цих процесів;

4) між підвищенням вимог світової освіти до академічної мобільності педагога і студента, і фрагментарністю розроблення умов їхньої успішної самореалізації і готовності до участі в освітніх програмах інших країн;

5) між культурно-історичними традиціями виховання, нормами поведінки українських і іноземних студентів і викладачів та умовами життя і діяльності, які надаються на території іншої держави під час академічних обмінів;

⁵⁴ Sikorskaya I. Multicultural approach in education in Europe: relevance and trends. Jean Monnet Annual Conference 2015. Brussels. 9-10 November 2015. Presentation and publication. – URL: http://ec.europa.eu/education/events/2015/1109-jean-monnet-conference_en.htm

б) між наявністю законодавчої бази, концепцій і програм щодо розвитку системи вищої освіти і нестачею наукових розробок в галузі соціальної та культурної адаптації систем вищої освіти в процесі інтернаціоналізації;

7) між намірами щодо реалізації міжнародної співпраці в сфері вищої освіти та недостатньою готовністю до цього системи організації міжнародної діяльності українських університетів.

Дані виклики актуалізують проблему обґрунтування соціально-педагогічних умов реалізації процесу інтернаціоналізації вищої.

Процес інтернаціоналізації вищої освіти передбачає розвиток спільних програм академічної мобільності, розвиток міжкультурних комунікацій на основі інновацій і традицій всіх країн, створення адаптаційного клімату, що полегшує процес інтернаціоналізації, інтернаціоналізацію управління освітою та впровадження міжнародних стандартів вимірювання якості освіти.

В цілому вважаємо, що ефективність мультикультурності процесу інтернаціоналізації вищої освіти буде забезпечена за наявності таких соціально-педагогічних умов:

1) опора на культурні, історичні та соціальні традиції української освіти;

2) підвищення рівня академічної мобільності студентів і викладачів;

3) готовність системи організації міжнародної діяльності в університетах до взаємодії із зарубіжними університетами в умовах реалізації сумісних проєктів та співпраці з освітніми програмами ЄС;

4) методичне забезпечення успішної соціальної та культурної адаптації студентів і викладачів в умовах академічного обміну та їхньої готовності до діяльності в освітніх програмах ЄС.

Соціально-культурна адаптація виступає інструментом інтернаціоналізації і являє собою мету і результат входження іноземного студента в нову культуру, нову соціальну середу, а також способом встановлення міжособистісних відносин з представниками інших національностей і носить інтегративний характер.

Педагогічною умовою інтеграції особистості в процесі її соціально-культурної адаптації до освітньої діяльності виступає спеціально організована діяльність по формуванню стійкості до стресових ситуацій в процесі соціальних комунікацій, гуманізації освітнього процесу, що забезпечує можливості для самореалізації творчого потенціалу іноземних студентів, організації взаємодії та співпраці представників різних культур при збереженні їх власної культурної ідентичності. Нова роль в реалізації мультикультурної освіти відводиться викладачам. У європейських ЗВО обов'язковою умовою інтернаціоналізації освітнього процесу стала наявність міжнародного корпусу викладачів. Для професорсько-викладацького складу вищої школи діалог та міжкультурна взаємодія розглядаються як визначальні умови спілкування зі студентами.

Реалізація основних принципів Болонського процесу залишається далеко не завершеною. Вона має, крім переваг, приховані ризики, які проявляються в процесі розвитку мобільності, в переході на дворівневу підготовку, зіставленні освітніх програм за допомогою кредитної системи, у вимірі якості освіти та його контролі, в порівнянні наукових ступенів і визнання дипломів. Особливої уваги потребує соціально-культурна складова процесу, яка визначає комфортну, толерантну середу для всіх його учасників, тому необхідний пошук ефективних соціально-педагогічних умов інтернаціоналізації освіти.

Програми міжнародної мобільності, такі як, наприклад, програма «Еразмус Мундус», «Еразмус+» підтверджують, що вони істотно впливають на процес інтернаціоналізації вищої освіти. Вони стимулюють підвищення рівня міжкультурного діалогу, розширюють коло можливостей для розвитку академічної мобільності, сприяють налагодженню партнерства і інтеграційних взаємодій університетів всередині консорціумів і розвитку мотивації в науково-дослідній роботі. Разом з тим виявлено труднощі, які проявляються у відсутності відповідної мотиваційної політики в розвитку академічної мобільності професорсько-викладацького складу, в суб'єктивності системи контролю якості освіти та в недостатньому методичному забезпеченні соціально-культурної адаптації учасників програм мобільності.

Для вітчизняної науки і освіти доцільний облік позитивних ідей і елементів педагогічної діяльності в багатокультурному і багатоетнічному середовищі розвинутих країн з високим рівнем розвитку вищої освіти:

1) діалогу субкультур, подолання форм дискримінації представників тих чи інших субкультур, інтеграція ідей мультикультурної освіти в зміст навчальних предметів, організація мультикультурної освіти на всіх рівнях освітнього процесу;

2) вироблення наукових і навчально-методичних документів, що містять критерії результативності мультикультурної освіти, опис процедур оцінювання відповідної діяльності навчальних закладів;

3) використання спеціальних методів, які формують мультикультурне мислення;

4) організація педагогічної освіти вчителів, готових до роботи в багатокультурному середовищі.

Як бачимо, це – практико-орієнтовані підходи, які передбачають опанування таких понять, як «освіта», «культура», «культурне розмаїття», «міжкультурний діалог», які варто розглядати як складні та багаторівневі системи. Відповідно до цієї парадигми в основу концепції інтернаціоналізації вищої освіти за умови її мультикультурного виміру та в контексті єдиної загальнолюдської культури, має бути покладено принцип оволодіння підростаючим поколінням знаннями, вміннями і навичками зрозуміти і опанувати реальність взаємозалежності між культурами та націями у сучасному глобальному контексті.

Висновки

Проведене дослідження показало, що в освітній політиці Європейських країн спостерігаються тенденції поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти, тому світова спільнота прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця його проживання та освітнього рівня. Також спостерігається істотне збільшення в освіті гуманітарної складової і введення нових людино-орієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки.

Можна також відзначити значне поширення нововведень при збереженні сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Освітній простір стає полікультурним і соціально орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, більш відкритим для формування міжнародної освітньої середовища, наднаціональним за характером знань і залученню людини до світових цінностей.

Інтернаціоналізація вищої освіти в усіх Європейських країнах сприяє формуванню нових соціокультурних цінностей, які розділяють у більшості країн, таких як – цивілізований вільний ринок і гуманізація суспільних відносин, які не тільки змінюють структуру вищої освіти, а й змінюють всю її парадигму, переходячи від освіти, орієнтованої на суспільство до освіти, орієнтованої на особистість. В країнах Західної Європи більший акцент робиться на розвитку мультикультурної освіти, як відповідь на виклики сучасної кризової ситуації з потоком мігрантів, та необхідністю їхньої інтеграції у приймаюче суспільство. У той же час в країнах Центральної Європи під впливом популістських та ультраправих кіл, такої політики в освіті не спостерігається. Країни Східного Партнерства продовжують свій шлях модернізації освіти, окреслений Болонською Декларацією та національними законодавчими документами, прийнятими в останні роки.

Розділ 6. Комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти (О. Шипко)

Постановка проблеми

Одним із визначальних принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, є інтеграція системи вищої освіти України у світовий і, насамперед, у Європейський освітній простір. Інтернаціоналізація, конкретизована в комунікаційних процесах на особистісному та інтерперсональному рівнях, є невід'ємною складовою розвитку вищої освіти на сучасному етапі. Разом з тим, загострення конкуренції у змаганні за споживачів освітніх послуг між закладами вищої освіти спонукає їх до пошуку можливостей на законодавчому, методологічному, економічному, управлінському рівнях здійснювати власну комунікаційну політику відповідно до викликів сучасності. В умовах інтернаціоналізації, що здійснюється за законами ринку, система вищої освіти перетворюється в бізнес-індустрію, де комунікації стають основним засобом просування освітніх послуг на світовому ринку.

Нині проблема дослідження комунікаційних процесів набуває все більшої актуальності, оскільки сучасному суспільству притаманна не лише різноманітна і складна комунікаційна діяльність, навіть його інтерпретують через процеси комунікаційні. Комунікаційні процеси, які відбуваються у просторі вищої освіти, мають певну специфіку, що становить їх особливість і є об'єктом сучасних українських та зарубіжних міждисциплінарних досліджень, зокрема здійснюються пошуки нових підходів до розуміння суті та ролі комунікації у сучасній вищій освіті.

Теоретико-методологічні основи дослідження

Сама ідея комунікації не є новою і бере свій початок ще з часів Арістотеля. Однак активний науковий інтерес до комунікації як до проблеми розгорнувся в період стрімкого розвитку технологічної культури. Унаслідок інформаційно-комп'ютерної революції розпочалися пошуки нових підходів та можливостей до розуміння суті та ролі комунікаційних процесів, стратегій, практик у сучасному освітньому сегменті інформаційного суспільства, поштовхом до чого став перехід людства від «парадигми свідомості» до «парадигми мови та комунікації». Із середини ХХ століття у науковій думці починає укорінюватися поняття «комунікація», визначень якого існує величезна кількість, за даними авторів¹ їх понад двісті, однак вони не суперечать одне одному, а доповнюють одне одне, даючи більш глибоке осягнення комунікації.

У міждисциплінарних дослідженнях комунікація розглядалася як передавання інформації, як людська взаємодія, як соціальний процес, як інтерактивна комунікація з обов'язковою діалогічністю процесу, як одночасний процес відправлення та прийняття повідомлень у транзакційній моделі комунікації, в контексті ідей інтерсуб'єктивності і життєвого світу, в екзистенціальній теорії комунікації як спосіб людської самореалізації у структурі інформаційного суспільства.

У нашому дослідженні *комунікація і комунікаційний процес* визначаються як процес передавання інформації від однієї людини до іншої або між групами людей, соціальними інститутами тощо по різних каналах і за допомогою різних комунікативних засобів, основна мета якого – забезпечити розуміння інформації між комунікантами та зворотній зв'язок.

*Матеріали розділу частково опубліковані у статтях: Шипко О. Досвід комунікаційних практик у провідних вітчизняних університетах // Матеріали XXXIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії», 29-30 грудня 2016 р. : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – С. 196-198. – URL: <http://conferences.neasmo.org.ua>; Шипко О. Особливості комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти // Гілея: науковий вісник. Зб. наук.праць. – К.: Видавництво «Гілея», 2017. – Вип. 121 (№6). – С. 174-177; Шипко О. Концептуальні засади комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти // Людинознавчі студії: зб. наук. праць. Серія «Філософія». – Дрогобич, 2017. – Вип. 34. – С. 138-147.

¹ Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. – Суми: Сумський державний університет, 2011. – 187 с. – С. 22.

Теоретичне обґрунтування комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти

Інтернаціоналізація вищої освіти визначає природну потребу якнайширшої інтерсуб'єктної комунікації в глобальному освітньому просторі. Таку комунікацію у формі міжнародного співробітництва декларує та регулює розділ «Міжнародне співробітництво» Закону України «Про вищу освіту» (Р.ХІІІ, статті 74, 75, 76)², що за змістом може бути визначено поняттям «інтернаціоналізація вищої освіти» як посилення міжнародної складової у діяльності українських закладів вищої освіти, можливості та механізми для підвищення якості вищої освіти.

Комунікація є основою освітніх процесів, від якої залежить не тільки їх оптимальність, а й формування кожної особистості. Історично комунікаційні процеси в освіті завжди були спрямовані на реалізацію власне призначення університету у суспільстві (фундаментальна освіта, наукові дослідження, професійна підготовка фахівців тощо). Новим напрямом комунікаційної діяльності університету є його цілеспрямована презентація в соціально-комунікаційному просторі суспільства, зокрема з використанням рекламних принципів. У конкурентному освітянському просторі така комунікація набуває організованого характеру, спрямована на оптимізацію комунікативного простору.

Формою, буттям змістовно-смыслових елементів освітнього досвіду людини є акт комунікації. Класична концептуальна модель комунікативного акту розроблена Р. Лассуелом і до цих пір в тому чи іншому вигляді використовується всіма дослідниками цього явища. Згідно цієї моделі, комунікація може бути описана за допомогою п'яти елементів: хто повідомляє – що – по якому каналу – кому – з яким ефектом, а базовими елементами у процесі обміну інформацією є: відправник – повідомлення – канал – одержувач.

Український дослідник комунікації Г. Почепцов³ називає три головні етапи її розвитку: доіндустріальний (характеризується спілкування «обличчям до обличчя», мав вигляд переважно міжособистісної, інтерперсональної комунікації, що відбувалася у формі діалогу або монологу), друкований (пов'язується з першою індустріальною революцією, з виникненням масового спілкування, що зробило життя плюралістичним), телевізійний (з'явився завдяки другій індустріальній революції, коли моделі поведінки отримувалися до того, як люди навчилися читати). Але зміна й виникнення різних видів комунікації залежить не тільки від самого технологічного прогресу, а є внутрішньою потребою людини й суспільства в цілому відповідати суспільним змінам та зовнішнім факторам суспільного розвитку.

У наш час зовнішнім фактором, який змінює характер комунікації, є новітні інформаційно-комп'ютерні технології. Саме комунікація є смислоутворюючим елементом інформаційного суспільства, і мережа Інтернет, багаторазово збільшуючи можливості здійснення комунікацій з правом користувача брати в них активну участь, не тільки якісно змінює освітні структури, але й трансформує самі комунікаційні процеси, віртуалізуючи їх. Новітні інформаційно-комп'ютерні технології прискорюють темп і впливають на напрями розвитку глобалізаційних процесів. Вони виступають транснаціональною соціальною структурою, яка здатна гармонізувати освітні процеси у світовому масштабі. Впровадження нових інформаційних і комунікаційних технологій визначається UNESCO як головне завдання реформування й оновлення системи освіти в ХХІ столітті.

У Національній доктрині розвитку освіти (Україна ХХІ століття) зазначено, що «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують дальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві⁴.

На необхідності упровадження інформаційних та комунікаційних технологій в освіті і науці наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: «Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної

² Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. – URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

³ Почепцов Г.Г. Теорія комунікації. – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.

⁴ Національна доктрина розвитку освіти (Україна ХХІ століття). – URL: http://zppl.org.ua/sites/default/files/documents/nacionalna_doktrina_rozvitku_osviti.pdf

освіти; застосування у навчально-виховному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників»⁵. Серед проблем у цьому ж документі визначається «повільне впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій».

У комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства» наголошується на значенні для освітнього процесу дистанційного навчання та інформаційно-комунікаційних технологій: «13. 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. 14. Застосування ІКТ у викладанні і навчанні має величезний потенціал для розширення доступності, досягнення якості та успіху. Щоб забезпечити результативність впровадження ІКТ, заклади вищої освіти й уряди повинні об'єднати свої зусилля, виробити політику і зміцнити інфраструктуру, зокрема, забезпечити розвиток широкосмугового зв'язку. 15. Заклади вищої освіти повинні вкладати кошти в навчання викладачів і співробітників для виконання ними нових функцій викладання і навчання в системах, що еволюціонують. 17. Необхідно забезпечити відкритий доступ до наукової літератури й обміну результатами наукових досліджень за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій»⁶.

У доповіді Ф. Дж. Альтбаха, Л. Райзбер і Л. Рамбле «Тенденції в глобальній вищій освіті: моніторинг академічної революції» серед тенденцій у глобальній вищій освіті називаються поширення інформаційних і комунікаційних технологій: «Передбачалося, що інформаційні технології, дистанційна освіта та інші технологічні інновації призведуть до зникнення традиційного університету. З нашої точки зору, цього найближчим часом не відбудеться. Так, відзначався глибокий розрив між використанням нових ІКТ і застосуванням їх як важеля для вдосконалення якості. Однак сьогодні відбуваються суттєві зміни, і це – одна з ключових складових академічних перетворень XXI століття.

Інтернет зробив революцію у обміні знанням. У більшості розвинених країн світу присутність ІКТ розширилася в геометричній прогресії і торкнулася практично всіх аспектів вищої освіти. Електронна пошта і онлайніві соціальні мережі забезпечують можливості для академічного співробітництва і спільних досліджень. Достатньо поширені, а в деяких галузях відіграють важливу роль електронні журнали. Видавці традиційних книг і журналів все частіше звертаються до Інтернету для поширення своїх публікацій. Істотної сили набирає поширення відкритих освітніх ресурсів, які забезпечують вільний доступ до курсів, навчальних програм і педагогічних методів, незалежно від місця перебування»⁷.

Інформаційно-комп'ютерні технології у цій доповіді визначаються як універсальні засоби миттєвого зв'язку в освітніх і наукових комунікаційних процесах, при цьому наголошується на проблемі нерівного доступу до електронних ресурсів: «У багатьох країнах, що розвиваються, нові технології часто вважаються ключем до розширення доступу до вищої освіти. Однак застосування ІКТ викликає істотні труднощі і витрати з точки зору апаратного, програмного забезпечення, технічної підтримки, навчання та постійного оновлення. Деякі частини світу, особливо Африка, в недостатній мірі забезпечені високошвидкісним доступом в Інтернет. Відставання бідних країн світу стає все більшим, оскільки виробництво і поширення інформації здійснюється за такими технологічними траєкторіями, доступ до яких у цих країн обмежений або взагалі відсутній. Інформаційні і комунікаційні технології створили універсальні засоби миттєвого зв'язку та полегшили наукові комунікації. У той же самий час ці зміни призвели до того, що сервери публікацій, бази даних та інші ключові

⁵ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

⁶ 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (Unesco, Paris, 5–8 July 2009). Communique (8 July 2009). – URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

⁷ 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>

ресурси належать найсильнішим університетам і деяким багатонаціональним компаніям, розташованим майже виключно в розвинених країнах світу»⁸.

Комунікація через посередництво ІКТ є особливою формою комунікації за ознакою каналу прийому і передавання інформації – така комунікація здійснюється за допомогою технічного пристрою і багато в чому залежить від його функціональних можливостей, які визначають її якісну своєрідність. Інтернет-комунікації в наш час є найбільш популярними, зручними у користуванні, тобто опосередковане комп'ютером або смартфоном спілкування двох і більше осіб з унікальною можливістю поєднати комунікацію і автокомунікацію: тексти, що посилаються іншому, одночасно стають доступні як одержувачу, так і відправнику; те, що зазвичай віднесено в часі, через Інтернет реалізується «тут і зараз». Згідно Ю.М. Лотману, «... якщо комунікативна система Я – Він забезпечує лише передачу деякого константного обсягу інформації, то в каналі Я – Я відбувається її якісна трансформація, яка призводить до перебудови самого цього Я»⁹.

На сьогодні у науковому дискурсі терміни комп'ютерно-опосередкована комунікація, електронна комунікація, інтернет-комунікація стали практично повними синонімами, оскільки останнім часом зі стрімким розвитком високих технологій і можливості поєднання сервісних платформ мобільного та інтернет-зв'язку ці два типи комунікації все менше різняться між собою, і, ймовірно, ці поняття згодом будуть позначатися одним терміном – електронна комунікація, до якої відносять асинхронні і синхронні види комунікації, такі як електронну пошту або ICQ, форуми, блоги, чати, телеконференції, відеоконференцзв'язок тощо.

Незважаючи на те, що більшість електронних систем спочатку не передбачалися для використання в освіті, вони функціонально підтримують комунікаційні та освітні процеси. Саме тому багато освітніх і дослідницьких проектів сфокусовані на цих системах як сучасних засобах, які сприяють здійсненню ефективної взаємодії, співробітництва і навчання.

На відміну від більшості традиційних форм комунікації, електронна комунікація характеризується дистанційністю і високим ступенем проникності: її учасником може опинитися людина, що знаходиться в будь-якій з частин світу, тому електронна комунікація має глобальний міжкультурний характер, що призводить до перетину в процесі комунікації ціннісних орієнтирів різних культур.

Формування інтернаціонального освітнього середовища, розширення й поглиблення міжнародних контактів визначає необхідність звернення до проблем міжкультурної комунікації. Дослідження міжкультурної комунікації з'ясовували проблеми міжкультурних відмінностей, взаємовідносин і характерну поведінку носіїв культур, проблеми культури й особистості, у процесі яких важливого значення набуває осмислення співвідношення культури і комунікації, їх взаємодії і взаємозв'язку. Як зазначає С. Тер-Минасова, – «Навчити людей спілкуватися усно та письмово, створювати, будувати, а не тільки розуміти мову, вже створену кимось, є важким завданням, яке ускладнене ще й тим, що спілкування не є простим вербальним процесом. Його ефективність залежить від багатьох чинників: знання мови, умов та культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм висловлювання (міміки, жестів і т. ін.), ґрунтовних фонових знань і т. ін. Мова тісно пов'язана зі світом її носіїв. Вона відображає не тільки фізичні умови життя, природу, клімат, побут його носіїв, але й їхню мораль, систему цінностей, менталітет, національний характер, відносини між людьми та багато інше – усе те, що складає культуру у широкому етнографічному смислі цього слова»¹⁰.

Згідно зі Статутом¹¹, головне завдання UNESCO полягає в тому, щоб сприяти зміцненню миру і безпеки шляхом розширення співробітництва народів у галузі освіти, науки і культури, а також укоріненню у свідомості людей необхідності захисту миру. Для побудови міцного майбутнього через систему вищої освіти необхідно активно впроваджувати в освітній процес принципи міжкультурної взаємодії. Відповідно до цього, реформування освітнього процесу в Україні висуває на перше місце комунікативні стратегії не лише як теоретичну, а й практичну проблему.

У сучасному плюралістичному світі з різноманітним культурним змістом і символічними міжкультурними комунікаціями є однією з основних методологічних передумов пізнання дійсності. Представники різних культур,

⁸ 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>

⁹ Лотман Ю.М. Культура і вибух. – М.: Академія, 1992. – 234 с. – С. 26.

¹⁰ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с. – С. 14.

¹¹ Статут Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури. – URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_014

об'єднані спільними інтересами, часто недостатньо обізнані з особливостями культури своїх співрозмовників. Оскільки у мультикультурному соціальному середовищі сьогодення спостерігаються прояви нетолерантності, зневаги до людей інших національностей, небажання поділяти загальнолюдські цінності, які є основою взаєморозуміння як окремих людей, так і націй в цілому, важливими постають питання подолання етноцентризму, розуміння ролі інших національних культур у розвитку полілогічного способу осмислення дійсності.

Міжкультурна комунікація як взаємодія та взаємопроникнення культур є основою для розуміння не лише інших культур, а й світорозуміння загалом. «Наше суспільство стикається з безліччю складних завдань, які вимагають від його членів інтелектуальної здатності аналізувати проблеми, бачити зв'язок між різними сферами, розробляти рішення й діяти на основі неповної інформації. У той же час члени суспільства повинні володіти активною громадянською позицією, що означає прагнення вирішувати конфлікти шляхом переговорів та прийняття рішень більшістю (з урахуванням думки меншості), а не насильства; визнання важливості людської гідності та прав меншин; здатність і готовність брати участь у громадській сфері і оцінювати вигоди для суспільства з точки зору індивідуальних вигод, а також переваг короткострокових і довгострокових вигащів. У цьому контексті заклади вищої освіти можуть відігравати особливу роль. Це специфічні місця для обговорення найважливіших питань і тому повинні формувати міжкультурні компетенції; розуміння різних спільнот, їх традицій, культур і вірувань в Європі та за її межами»¹². Отже, у цьому документі наголошується, що взаємодія між різними культурами належить до глобальних проблем сучасності.

Комунікаційні процеси становлять основу інтернаціоналізації як соціокультурного явища у просторі вищої освіти. Ми поділяємо позицію І. Мельник, котра до основних комунікаційних процесів в університеті відносить: комунікаційні процеси навчання та викладання; комунікаційні процеси керування університетом; комунікаційну діяльність його служб і підрозділів; комунікаційні середовища функціонування університету. Ці процеси мають стати стратегічними в комунікаційній політиці університетської освіти. На особливу увагу заслуговують принципи, на яких має ґрунтуватися їх розвиток. І. Мельник відносить до них такі: *єдність професійних цілей і завдань всіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів, служб незалежно від рівня їх інформатизації на цей момент; системність* – збалансованість процесу інформатизації за напрямками та послідовність здійснюваних заходів; *модульність* – створення інформаційних систем різної складності, автономності та ступеня комп'ютеризації; *технологічність* – реальні економічні можливості університету і відповідність функцій університету та його кадрового потенціалу заявленому рівню інформатизації; *динамізм* – відповідність рівня інформатизації науково-освітнього процесу інформаційним потребам, які швидко змінюються, і технічним можливостям їх задоволення. У нашому дослідженні ми будемо використовувати структурну модель комунікаційних процесів університету, запропановану І. Мельник. Цю модель складають десять ключових процесів: відповідальність керівництва; менеджмент ресурсів; вимірювання, аналізування та поліпшення; набір студентів; навчальний процес; наукова діяльність; розроблення навчальних планів і програм; виховний процес, працевлаштування випускників; післядипломне навчання. Кожен із процесів характеризується низкою показників, які мають бути під постійним контролем і управлінням. Тобто традиційне управління результатами процесу переходить до управління самим процесом. Загалом управління зазначеними процесами, як системою взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою процесів, дозволить університету досягти поставленої мети – підвищити якість підготовки випускників та забезпечити високий ступінь задоволеності всіх зацікавлених у результатах діяльності сторін¹³.

¹² Report on The Development of The European Higher Education Area Background Paper For The Bologna Follow-Up Group Prepared By The Benelux Bologna Secretariat Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Conference 28–29 April 2009. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf

¹³ Мельник І. Комунікаційне середовище в формуванні освітнього простору сучасного університету / І. Мельник // Science and Education a New Dimension. – Vol.1, February 2013. – URL: <https://www.slideshare.net/SocietyforCulturalan/1-63859079>

Досвід інтернаціоналізації вищої освіти на основі комунікаційних процесів

Трансформація комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти відбувається з урахуванням соціальних, культурних, технологічних змін та перетворень, які мають місце у глобальному суспільстві, а їх характер визначається становленням особливої форми суспільної організації, визначеної М. Кастельсом як «мережеве суспільство», та новими соціокультурними реаліями, пов'язаними із розширенням міжнародної взаємодії, що стимулюють мережу міжкультурної комунікації. Інтернаціоналізація вищої освіти та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовили появу нових форм та видів освітньої комунікації, урізноманітнення комунікаційних практик в освіті, формування віртуального освітнього і комунікаційного простору.

У процесі формування глобального простору вищої освіти виокремлюють зовнішню і внутрішню інтернаціоналізацію. Зовнішня класифікується як міжнародна академічна мобільність, а внутрішня як впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація навчальних курсів, міжкультурних програм тощо¹⁴.

Розгортання комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти в Україні і світі можна розглядати у кількісному і якісному вимірах. Причому високий кількісний показник не завжди є наслідком інтенсивних якісних комунікаційних процесів. У дослідженнях Джейн Найт з проблем інтернаціоналізації вищої освіти визначено низку хибних тверджень щодо її втілення у життя, зокрема: *міф перший*: велика кількість іноземних студентів в університеті свідчить про інтернаціоналізацію; *міф другий*: міжнародна репутація університету є показником якості освіти в ньому; *міф третій*: чим більше міжнародних угод уклав університет, тим він престижніший; *міф четвертий*: чим вищі результати міжнародної акредитації, тим краще реалізується програма інтернаціоналізації, що свідчить про престиж університету; *міф п'ятий*: глобальний маркетинг університету еквівалентний програмі інтернаціоналізації¹⁵.

Уникнути деформацій у прагненні отримати кількісні і якісні показники у процесі інтернаціоналізації допоможе й визначення її мети професором університету Лунд Яном Нільсоном: «Мета міжнародного співробітництва – створити конкурентоспроможного випускника на глобальному ринку праці, здатного вирішувати поставлені завдання, який не буде обмежений рамками знань лише у певній сфері. Це можливо реалізувати шляхом створення актуальних на даний момент курсів у співпраці з викладачами з інших університетів, забезпечивши здобуття такої освіти кращими студентами різних національностей. Результати такої програми мають бути продемонстровані у міжнародних наукових публікаціях, великій кількості випускників, працевлаштованих у міжнародних компаніях, та бажанні нових університетів світу до співпраці»¹⁶.

Особливості комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти визначені на сучасному етапі культурно-гуманітарними засадами Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Метою Національної стратегії визначено підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, а також забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя. При цьому зазначено, що стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в першій чверті XXI століття, інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простори. Для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву у вищій освіті вказано на необхідність: приведення мережі закладів вищої освіти і системи управління вищою освітою у відповідність із потребами розвитку національної економіки та запитів ринку праці; створення дослідницьких університетів, розширення автономії закладів; перегляд та затвердження нового переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників; розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій та інше.

Розділ VI «Міжнародне співробітництво у сфері освіти» поєднує засади гуманістичної і культурної освітньої парадигми в зобов'язаннях держави створити умови для інтернаціоналізації вищої освіти, а саме

¹⁴ Нітенко О.В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. Нітенко // Освітологічний дискурс. – 2015. – №2 (10). – С. 205-214.

¹⁵ Пять мифов об интернационализации. – URL: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/64/381/>

¹⁶ Інтернаціоналізація вищої освіти. – URL: <http://www.univ.kiev.ua/ru/news/7990>

забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір, що передбачає: укладення з іншими державами і реалізацію міжурядових та міжвідомчих угод про співробітництво в галузі освіти і науки; організацію освітніх і наукових обмінів, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників; розширення участі освітніх закладів, педагогів, науковців, учнів та студентів у різних проектах і програмах міжнародних організацій та співтовариств; вивчення досвіду зарубіжних партнерів стосовно модернізації системи освіти, зокрема вивчення системи професійного зростання в рамках концепції навчання протягом життя щодо запровадження міжнародних шкіл, дискусійних майданчиків тощо; проведення спільних наукових досліджень з актуальних проблем розвитку освіти та галузей економіки; проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів тощо; навчання іноземців та осіб без громадянства у закладах вищої освіти України; задоволення освітньо-культурних потреб української діаспори, а також створення віртуальних програм для вчителів іноземних мов та вчителів фізики, математики, хімії тощо, що спонукатиме до вивчення та використання кількох мов тощо¹⁷.

Комунікаційні процеси в сучасному інформаційному суспільстві розкриваються через здійснення всезагальної інформатизації та глобалізації соціально-комунікативних процесів, тобто новітні інформаційно-комп'ютерні технології стають визначальним елементом усіх форм інформаційно-комунікаційних зв'язків. Електронна комунікація сприяє швидкому взаємопроникненню інновацій в освітній сфері, а в умовах активізації інформаційних потоків особливої значущості набуває представництво у віртуальному просторі суб'єктів освітньої сфери, що обумовлене специфічною роллю університету вищої освіти в суспільстві нового типу.

Заклик до дій державам-членам UNESCO «Забезпечити кращу інтеграцію ІКТ і підтримувати відкрите і дистанційне навчання з метою задоволення зростаючого попиту на вищу освіту», висловлений у доповіді на Всесвітній конференції UNESCO з вищої освіти у 2009 р.: «Дистанційна освіта представляє собою галузь з величезним потенціалом для систем вищої освіти у всьому світі, які прагнуть задовольнити потреби зростаючого та мінливого студентського контингенту. Ландшафт дистанційного навчання змінився завдяки ІКТ, який забезпечив реальне зростання числа і типів провайдерів, розробників навчальних програм, способів надання навчання та педагогічних інновацій. Вкрай важко підрахувати кількість студентів, які беруть участь у дистанційній освіті у всьому світі, однак, існування 24 мега-університетів, які можуть похвалитися мільйоном студентів, – це свідчення масштабності явища. ... Привабливість дистанційної освіти можна пояснити її здатністю задовольнити потреби широкого кола учнів (студентів, які перебувають далеко від освітніх центрів, працюючих дорослих, жінок, які намагаються поєднувати сімейні обов'язки з навчанням), у тому числі осіб, що перебувають в ув'язненні. Цей вид надання освіти пов'язаний з різними ризиками і викликами, найбільш складний з яких – забезпечення якості»¹⁸.

Впровадження дистанційних технологій навчання в освіту сприяє інтеграції університетів і формуванню єдиного освітнього простору. Більшість провідних університетів світу впровадили й активно використовують можливості сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема Інтернету. Разом з тим, активна інформатизація освітнього процесу вимагає пошуку оптимальних засобів і форм навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій для реалізації змісту освіти, забезпечення її якості. Дистанційна форма навчання може доповнювати очну, сприяти підвищенню її якості. Оскільки дистанційна форма навчання характеризується віддаленістю студента від викладача, розробляються нові педагогічні технології для забезпечення змістовної частини навчання, можливостей синхронних комунікацій з викладачем, оцінювання в форматі реального часу тощо.

Завдяки новим технічним можливостям створюються нові зразки комунікацій, у яких ключовим, звичайно, є викладач, який забезпечує методичну й організаційну частину дистанційного освітнього процесу. У дистанційній практиці навчання студентів визначають три типи взаємодії, на яких ґрунтується комунікація: взаємодія студента зі змістом навчальних програм (студент самостійно працює з навчальним матеріалом у тій формі, в якій матеріал подається); взаємодія «студент – викладач» (студенти вступають у різні форми діалогу з викладачем); взаємодія «студент – студент» (студенти самостійно взаємодіють один з одним у групах). При цьому практика використання нових форм комунікацій передбачає дотримання правил етикету

¹⁷ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page>

¹⁸ 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>

комунікацій, форматів повідомлень, сценарію занять або інших публічних навчальних процесів, проведених як у чатах, так і у форумах. У процесі навчання викладачі використовують різні комунікаційні простори в мережі, які об'єднують викладачів і студентів на період навчання. Прогнозується, що згодом усі питання студентського життя і навчання будуть подані в Інтернеті як окрема зона «соціальних просторів». Американські викладачі впевнені, що вони вже нині є «infonauts» (працівниками інформаційного століття)¹⁹.

Комунікації у системі дистанційної освіти є ключовими. Реалізуються вони через зміст та форми, насамперед особистісно орієнтованого навчання, яке розвиває у студентів самостійне критичне мислення, вчить культурі комунікування, формує уміння для колективної співпраці. «Особливого значення набувають інтерактивні комунікації, які віддзеркалюють особливості педагогічних комунікацій, що характеризуються такими взаємозалежними аспектами, як комунікативний (обмін інформацією між людьми) й інтерактивний (організація взаємодії між людьми), базуються на традиційних видах і набувають нового змісту і результатів, використовуючи комп'ютерні і телекомунікаційні технології як інструментарій для досягнення основних навчальних цілей; інтерактивні комунікації дистанційного навчання підтримуються дидактичними можливостями комп'ютерних комунікацій, які розглядаються як форми інформаційної взаємодії віддалених суб'єктів між собою (або суб'єктів з віддаленими ресурсами), що забезпечуються тією чи іншою технологією комп'ютерної комунікації в процесі науково-освітньої діяльності суб'єктів під час реалізації певного педагогічного завдання; комунікації дистанційного навчання існують як синхронні й асинхронні, що зумовлено технологіями комп'ютерного зв'язку, які поділяються на технології асинхронного режиму зв'язку («off-line») та технології синхронного режиму зв'язку («on-line»)»²⁰.

Комунікаційні процеси є досить складним культурним і гуманітарним явищем. В умовах етнокультурного різномайття актуальності набуває мультикультурна спрямованість освітнього процесу. Для побудови стійкого і мирного майбутнього через систему вищої освіти необхідне активне впровадження в освітній процес знань про представників інших культур, усвідомлення культурних відмінностей та принципів міжкультурної взаємодії. Тому для розроблення університетських програм важливим є використання результатів сучасних досліджень з проблем міжкультурної комунікації як взаємодії культур різних країн і народів. Адже у процесі комунікації між учасниками відбувається не лише обмін повідомленнями та інформацією, а й на основі притаманної їм культури відбувається порозуміння між ними. Це важливо з огляду на те, що «чисельність студентів і системи вищої освіти будуть розширюватися; ... студентський контингент стане більш різноманітним з великою кількістю іноземних студентів...»²¹. На різноманітності студентського контингенту наголошується і в Левенському комюніке²² – «Студентський контингент закладів вищої освіти повинен відображати різноманіття європейського населення».

Як важливий елемент формування культурної інтернаціоналізації в Левенському комюніке розглядається мобільність студентів: «Ми вважаємо, що мобільність студентів, дослідників-початківців і працівників вищої освіти підвищує якість програм і наукових досліджень. Вона посилює академічну і культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність має важливе значення для розвитку особистості і для працевлаштування, формує повагу до розмаїття і здатність розуміти інші культури»²³.

Студентська мобільність в європейській вищій освіті «є транснаціональною: перетин географічних і національних кордонів виступає основним у посиленні та поглибленні міжкультурної інформованості». Вона може бути організована як на формальній (у рамках освітніх програм), так і на індивідуальній основі (за

¹⁹ Філіпова Л. Я., Олійник О. О. Концептуальні засади дистанційного навчання в зарубіжному університетському освітньому просторі: комунікаційний аспект // Вісник ХДАК. – 2013. Спецвипуск 40. – С. 86-96.

²⁰ Філіпова Л. Я., Олійник О. О. Концептуальні засади дистанційного навчання в зарубіжному університетському освітньому просторі: комунікаційний аспект // Вісник ХДАК. – 2013. Спецвипуск 40. – С. 86-96.

²¹ 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>

²² Report on The Development of The European Higher Education Area Background Paper For The Bologna Follow-Up Group Prepared By The Benelux Bologna Secretariat Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Conference 28–29 April 2009. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf

²³ Report on The Development of The European Higher Education Area Background Paper For The Bologna Follow-Up Group Prepared By The Benelux Bologna Secretariat Leuven/Louvain-La-Neuve Ministerial Conference 28–29 April 2009. – URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf

ініціативою студента або ЗВО)²⁴. Однак фізична мобільність, завдяки якій є можливість отримати різноманітний міжнародний досвід співпраці в процесі навчання, залишається для більшості європейських студентів нереалізованою з різних причин, а от розвиток мережі Інтернет дозволив істотно розширити потенціал інтернаціоналізації у зв'язку з можливістю проводити повноцінний обмін інформаційними потоками без фізичного переміщення людей.

З огляду на це, впровадження мультикультурної освіти у міжнародну практику є важливим елементом глобальної освіти. Мультикультурна освіта сприятиме інтеграції і, разом з тим, збереженню культурної самобутності особистості в умовах багатонаціонального суспільства, допоможе людині знайти себе в світі мультикультурності, не заважаючи при цьому самореалізації інших особистостей. Це вирішується через діалог особистостей, культур, цивілізацій, що ведеться з позицій самоцінності кожного. Мультикультурна освіта є важливою частиною сучасної вищої освіти, що сприяє засвоєнню знань про інші культури, з'ясуванню спільного і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню в молоді поваги до інших культурних систем.

Мультикультурна освіта допоможе особистості спрямувати різноманітність суспільства в корисний чинник його розвитку, забезпечити більш швидку адаптацію до мінливих умов існування, сформувати більш багатогранну картину світу. З цієї точки зору мультикультурна освіта має бути найважливішою складовою загальної підготовки молодшої людини до життя у XXI столітті. Залучення освіти до міжкультурної комунікації спонукає до взаємного пізнання відмінностей, поглибленого вивчення як власної культури, так й інокультурного середовища, розуміння значення культурної інтеграції. В епоху мультикультурності міжкультурна освіта покликана забезпечити взаємне засвоєння елементів культури, сприяти інтеграційним процесам, взаємному культурному обміну та збагаченню культур. Тому метою міжкультурної освіти має бути прищеплення розуміння і толерантного ставлення до інших культур, рас, релігій, поглядів і звичаїв. Разом з тим, за умов тривалої комунікації з іншою культурою, з одного боку, посилюється національна самосвідомість, а з іншого – існує загроза втрати основної, сутнісної частини рідної культури, що може призвести до певних соціокультурних проблем міжкультурної комунікації.

Для успішного здійснення комунікації між представниками різних культур і народів важливо бути відкритим, толерантним до різноманіття думок і поглядів, володіти навиками міжкультурної та комунікативної, зокрема іншомовної, компетенції. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) передбачає формування національно-мовної особистості, що володіє даром слова – усного і писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття, створення висловлювань у різних сферах, формах і стилях і жанрах мовлення, тобто забезпечення її всебічної мовленнєвої компетенції. Перед викладачами стоїть першочергове завдання: розвивати не тільки писемне мовлення, грамотність, а й вчити студентів спілкуватися. Викладач будь-якої дисципліни повинен допомагати майбутнім фахівцям оволодіти навичками оптимальної мовної поведінки, розвивати набуті комунікативні навички студентів, а саме: як говорити і про що говорити²⁵. Вміння вільно, невимушено користуватися мовою у спілкуванні, тобто, передавати й обмінюватися думками в різноманітних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками, правильно використовувати систему мовленнєвих норм та вибирати комунікативну поведінку, адекватну автентичній ситуації спілкування, – це і є поняття терміну «комунікативна компетентність особистості». Іншомовна комунікативна компетенція, це, зокрема, практичне володіння іноземною мовою, знання якої розширює кругозір, дозволяє пізнати культуру та звичаї іншого народу, спілкуватися з представниками іншого світогляду та ментальності, сприяє соціокультурній освіченості, розвитку комунікативної культури та дозволяє бути рівноправними партнерами міжкультурної комунікації. «Зростання ролі англійської мови як основної мови наукової комунікації є безпрецедентним з того часу, коли латинь домінувала в академічному світі середньовічної Європи», зазначають у своїй доповіді Ф. Дж. Альтбах, Л. Райзбер, Л. Рамбле²⁶.

²⁴ Eua-Ei-Esu Input Paper On Measuring And Promoting Student And Staff Mobility. – URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/EUA_EI_ESU_Mobility_Input_Paper.pdf

²⁵ Безкоровайна О.В., Мороз Л.В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2012. – Випуск 64. – С. 48-52.

²⁶ 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>

Міжкультурна комунікація нині трактується як «спілкування з Чужим», де превалує орієнтація на відмінності між народами і культурами, що не сприяє єднанню людей і досягненню культурної згоди між ними. Тому зміна підходу у міжкультурній комунікації не до «як чужого», а як «до спільного» сприятиме взаємній культурній толерантності, взаємній культурній адаптації та взаємному культурному єднанню. Таким чином, успіх міжнародної співпраці залежить від пізнання та осмислення інших культур, толерантного ставлення до представників інших культур, впровадження мультикультурної освіти як нової форми взаємодії в освітній системі.

Освіта стає тією сферою, що робить можливим співіснування людей в сучасній цивілізації на основі гуманного ставлення одне до одного та навколишнього середовища. У зв'язку з тим, що відзначаються тенденції зміни не тільки системи вищої освіти, але й місії, ролі, функції університету, професор Центру порівняльних досліджень освіти UNESCO В. Дж. Морган говорить про необхідність переосмислення призначення університетів і наголошує на культурній місії університету. Університет по суті своїй є місцем для спілкування та обміну думками за допомогою особистого спілкування, а «мета вищої освіти має полягати в тому, щоб бути інтелектуальним форумом для ведення дискусій і діалогу про людський та соціальний розвиток», у зв'язку з чим важливим є «етичні аспекти майбутніх взаємин між вищою освітою і суспільством. Чи можливе спільне бачення для глобальної вищої освіти?»²⁷.

На підтримці гуманістичних цінностей та міжкультурного діалогу у вищій освіті наголошується в комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти: «24. Міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти має здійснюватися на основі солідарності, взаємної поваги і підтримки гуманістичних цінностей та міжкультурного діалогу. Це співробітництво необхідно зміцнювати навіть в умовах економічного спаду. 26. Міжнародні мережі університетів і відносини партнерства є частиною вирішення цієї проблеми і сприяють зміцненню взаєморозуміння і культури світу»²⁸.

Питання гуманізації освіти викликане проблемами в суспільстві та культурі, у зв'язку з чим актуальним є повернення до тенденцій розвитку суспільства, коли в центрі – людина, особистість, яка є вищою цінністю. Саме гуманітарні науки говорять про людину як духовну істоту, акцентують увагу на етиці спілкування, внутрішньому розвитку та самовдосконаленні²⁹. «Освіченість як свідчення громадянсько-правової та моральної зрілості пропонує внутрішню суверенність особистості в поєднанні з індивідуальною відповідальністю. Однак, оскільки розумність і свобода дані нам лише в якості посилок людської природи, завдання виховання полягає в тому, щоб розвинути їх здібності культурної істоти, навчити індивіда користуватися чи відповідати своєму призначенню. Тому гуманістичне покликання освіти міститься в послідовно проведеному з демократичних позицій принципі формування кожної особистості як індивідуальної форми загальності»³⁰.

Комунікаційна діяльність у новій реальності зорієнтована й на забезпечення іміджу й престижності закладу, на мотивування абітурієнта до вступу на навчання, у тому числі й залучення іноземних студентів, розширення партнерських стосунків. Цей напрям комунікаційної діяльності передбачає генерацію інформації, її цільове й змістовне оброблення відповідно до потреб учасників освітнього процесу, створення готового інформаційного продукту, забезпечення зворотнього зв'язку з комунікантами тощо. Реалізується вона різними організаційними структурами – адміністративними, науковими, навчальними, методичними, професорсько-викладацьким складом, однак умовою здійснення успішної комунікаційної діяльності університету є наявність спеціального структурного підрозділу – прес-служби, центрів (відділів) зв'язків з

²⁷ Eurashe, Prague, 21–23 May 2009. Lifelong Learning, Entrepreneurship And Social Development: The Role Of Higher Education W. John Morgan. Unesco Centre For Comparative Education Research. – URL: http://www.eurashe.eu/FileLib/conferences/prague_09_presentations/1_thu_11_wjmorgan_presentation%20%5BKompatibili%20tetstilstand%5D.pdf

²⁸ 2009 World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development (Unesco, Paris, 5–8 July 2009). Communique (8 July 2009). – URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/WCHE_2009/FINAL%20COMMUNIQUE%20WCHE%202009.pdf

²⁹ Міщенко М.М. Філософські основи сучасної освіти (до проблеми гуманітаризації / гуманізації освітнього процесу). – URL: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/4393/1/vestnik_HPI_2012_31_Mishchenko_Filosofski.pdf

³⁰ Плеханов Е.А. Приоритеты и ценности современного образования / Е.А. Плеханов. – URL: <http://ricolor.org/rus/6/pi/19/>

громадськістю, корпоративних комунікацій, веб-комунікацій, реклами та брендингу або їх комплексного функціонування в університеті.

Така комунікаційна діяльність університету базується на основних принципах рекламної діяльності та передбачає застосування маркетингових (аналіз споживачів, конкурентів, розроблення послуги вищої освіти), креативних (розроблення та формування іміджу закладу та образу послуги вищої освіти), медійних принципів (вибір комунікаційних засобів) тощо. Вона має бути спрямована на системне забезпечення стратегічних комунікацій та ефективне позиціонування університету у внутрішньому і зовнішньому інформаційному просторі з метою формування корпоративної ідентичності, позитивного іміджу, бренду й репутації університету. Для цього необхідне формування та впровадження єдиної комунікаційної стратегії університету, моніторинг його іміджу та репутації у суспільстві, забезпечення ефективних маркетингових комунікацій освітніх програм університету, забезпечення зв'язків із засобами масової інформації, створення позитивного іміджу та репутації університету шляхом поширення у традиційних та нових медіа інформації про діяльність та досягнення університету у сфері освіти, науки та культури, створення ефективної системи внутрішніх комунікацій університету – забезпечення роботи газети, офіційного сайту, сторінок університету у соцмережах та інших каналах комунікації відповідно до сформованої комунікативної стратегії; зміцнення корпоративного бренду, загальноуніверситетської ідентичності та репутації університету.

Українські університети, що ввійшли до міжнародного рейтингу університетів Times Higher Education World Reputation Rankings (2016-2017)³¹, демонструють активну комунікаційно-презентаційну діяльність. Комплексну комунікаційну діяльність забезпечують такі підрозділи, як центр зв'язків з громадськістю, центр веб-комунікацій, прес-служба, відділ реклами та брендингу³².

Так, метою діяльності Центру зв'язків з громадськістю є створення та підтримка ефективної системи бренд-комунікацій університету з цільовими групами внутрішньої та зовнішньої громадськості, що дозволить консолідувати університетську громадськість навколо ідеї університету, утвердити в суспільній свідомості образ університету як університету світового класу, забезпечити популяризацію університету серед широких верств населення України та за її межами, посилити лояльність до бренду університету абітурієнтів та їх батьків, роботодавців та представників бізнесу, органів державної влади та місцевого самоврядування, українських й іноземних партнерів. Основними завданнями центру є формування та утвердження в громадській свідомості бренду університету, підтримка та розвиток позитивного іміджу університету; стратегічне планування, забезпечення ефективної та довготривалої комунікації університету з цільовими групами громадськості через різноманітні комунікаційні інструменти (взаємодія зі ЗМІ, зв'язки з громадськістю, реклама, веб-комунікації тощо); розроблення та реалізація комунікаційних стратегій університету (рекламні, інформаційні, PR-кампанії), спрямованих на висвітлення його унікальних переваг та досягнень; запровадження та підтримка корпоративного стилю в діяльності університету; розвиток системи каналів комунікації, створення та розвиток нових можливостей для ефективних комунікацій; вдосконалення інструментів та каналів інформування зовнішньої громадськості про результати діяльності університету, його досягнення й переваги; підтримка та посилення внутрішньокорпоративних комунікацій, підтримка й розвиток практик внутрішньокорпоративної культури університету, оперативне інформування працівників і студентів університету про діяльність адміністрації та структурних підрозділів університету.

Центр веб-комунікацій відповідає за представленість університету в мережі Інтернет, формування системної політики університету в питаннях веб-комунікацій у навчальній, науковій, інформаційній діяльності університету; оперативно поширює актуальну інформацію про університет в мережі Інтернет через сайт університету, веб-ресурси структурних підрозділів, соціальні мережі; координує роботу зі змістовного наповнення та створення контенту сайту, розробляє та впроваджує стандарти роботи з веб-ресурсами університету, програми розвитку веб-комунікацій в університеті та ін.

Діяльність прес-служби спрямована на ефективне інформування та ознайомлення університетських, наукових, професійних, державних та інших кіл і широкої громадськості про історію університету, його сучасність, освітні, наукові здобутки, створення та підтримку контактів із засобами масової інформації, прес-службами органів державної влади, наукових установ, громадських організацій. Також пріоритетним

³¹ The Times Higher Education World University Rankings. – URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/scores.

³² Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна: офіційний веб-сайт. – URL: <http://www.univer.kharkov.ua/ua/>; Програма розвитку Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна на 2010-2020 роки. – URL: <http://www.univer.kharkov.ua/docs/polozhennya/program2010-2020nw.pdf>.

завданням служби є збір, систематизація та аналіз матеріалів преси, телебачення, радіомовлення, інтернет-видань про університет для подальшого формування та координації інформаційного потоку стосовно діяльності університету.

До основних завдань відділу реклами та брендингу належить розроблення та супровід програм з популяризації університету, посилення його іміджу, розвиток бренду університету; розвиток партнерських відносин університету з бізнесом, державними структурами, експертною спільнотою України та зарубіжжя; планування та забезпечення рекламних кампаній університету, моніторинг їх результативності; моніторинг і аналіз громадської думки про університет; моніторинг глобальної та української освітніх сфер; просування університету в академічних рейтингах тощо.

Центр міжнародного співробітництва також має опікуватися комунікаційними процесами, зокрема інтеграцією університету до міжнародного освітньо-наукового простору, створенням системи оперативного формування інформаційного поля та комунікацій як сучасного механізму розвитку міжнародної діяльності, сприянням розвитку повного комплексу адміністративного забезпечення міжнародної співпраці університету, координацією всіх структурних підрозділів університету, які забезпечують міжнародне співробітництво тощо.

Отже, із загостренням конкуренції на ринку освітніх послуг, пов'язаним зі змінами умов функціонування закладів вищої освіти, у діяльності університетів закономірно відбувається впровадження принципів ринкової орієнтації і різноманітних маркетингових підходів, адже сьогодні університет є не лише осередком для викладання і наукової роботи, а прагне бути новою, потужною, конкурентоспроможною структурою. Успішне функціонування сучасного університету, його стратегічний розвиток пов'язані із управлінням комунікаціями, які впливають на ринок освітніх послуг, на формування іміджу закладу.

Концептуальні засади комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти

Одним із важливих завдань сучасного етапу розвитку вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку глобального ринку освітніх послуг є підвищення її конкурентоспроможності, інтеграція в єдиний Європейський простір вищої освіти, підвищення її якості та забезпечення доступності. Умовою ефективності цього процесу є урахування вимог Болонського процесу, європейських стандартів та підходів до надання якісних освітніх послуг, наукової та інноваційної складових у діяльності сучасних закладів вищої освіти, поступове запровадження європейських норм і стандартів, збереження національних досягнень та традицій і, найголовніше, збереження пріоритетності національної ідентичності як однієї із концептуальних засад комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

Концептуальні засади комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти пов'язані із: розробленням системи понять про процес цієї діяльності, визначенням теоретико-методологічних настанов щодо його здійснення, мети і завдань, шляхів їх реалізації, суб'єктів взаємодії, змістового наповнення, форм реалізації, критеріїв оцінювання отриманих результатів. Детальніше зупинимось на кожному із названих компонентів.

У системі понять щодо досліджуваної проблеми ключовими є ті, що у часо-просторових, причинно-наслідкових, суб'єкт-об'єктних стосунках власне і формують концепцію, цілісно розкривають суть її основної ідеї. Це поняття «сучасний університет», «інтернаціоналізація вищої освіти», «комунікаційна діяльність сучасного університету», «Болонський процес» тощо.

Сучасний університет – це суб'єкт освіти, основними характеристиками якого є історично визначена автономія, задекларована у нормативно-правових актах сучасної України³³. У процесі культурно-історичної еволюції поняття, як і практика університету, пройшли складний процес трансформації. Попри всі відмінності основних моделей університетської освіти у світі її специфіка як явища розкривається у ключових характеристиках, а саме: зосередження найбільш авторитетних професіоналів в області виробництва знання; право на «формальну сертифікацію» (видачу документів про освіту і наукової кваліфікації); навчання у широкому спектрі дисциплін; здійснення дослідницької діяльності, формування соціальних і політичних еліт, а також, найважливіша, академічна автономія³⁴.

За умови забезпечення університетської автономії та прав університет виступає ключовою інституцією громадянського суспільства, соціальним феноменом, функції якого виходять за межі викладання та наукових досліджень. Українські університети у сучасних умовах характеризуємо низкою ознак, які не відповідають його природі. А саме: здебільшого університетська лекція чи семінарське заняття є продовженням шкільного уроку, тільки з більшим обсягом навчального матеріалу для засвоєння та складнішими завданнями, а студентська аудиторія у поведінкових, соціо-ментальних характеристиках уподібнена до учнівського класу, тож не дивно, що студент продовжує вчитися так, як він вчився в школі; творча, колегіальна співпраця викладача і студента підмінена процесом репродуктивного навчання відповідно до університетських програм, які, де факто, є розширеним варіантом шкільної програми. Це унеможливорює творчу співпрацю викладача університету і студента, нівелює відповідальність, можливість задоволення освітніх потреб, формування конкурентного середовища тощо. Тож без належного реформування системи вищої освіти неможлива плідна співпраця в рамках загальноєвропейських інституцій та систем, тобто втілення ідей інтернаціоналізації у формі і змісті комунікаційної діяльності сучасного університету.

Інтернаціоналізація вищої освіти є посиленням міжнародної складової у діяльності українських закладів вищої освіти, пошуком можливостей та механізмів для підвищення якості вищої освіти, її конвергенції на національному ґрунті і передбачає зближення університетів як суб'єктів освіти задля співпраці та комунікації. Основними складовими інтернаціоналізації, як засвідчує досвід, є розвиток міжнародної співпраці через програми академічного обміну (академічна мобільність студентів та викладачів), упровадження Європейської системи трансферу оцінок, спрощення процедури визнання

³³ Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради, 2014, № 37 – 38; із змінами, внесеними згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017). – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні. Роз'яснення від 14.10.2011. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11>

³⁴ Dmitrishin A. Deconstructing Distinctions. The European University in Comparative Historical Perspective / A. Dmitrishin // UPF Journal of World History. – Entremons: Universitat Pompeu Fabra, 2013. – № 5. – P. 1-18. – P. 2.

документів про освіту, розвиток програм для навчання іноземних студентів, міжнародної співпраці в науковій і дослідницькій сферах. Таким чином, інтернаціоналізація освіти є одним із чинників становлення глобального простору вищої освіти і в комунікаційних міжсуб'єктних процесах концептуалізує культурно-гуманітарну стратегію закладу вищої освіти.

Теоретико-методологічні настанови щодо здійснення комунікаційної діяльності університету відповідають філософії Болонського процесу (1999 р.), створення єдиного Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА, 2010 р., Будапешт-Відень), Наглядової ради Великої хартії університетів (2001 р.), що визначають університети методологічними центрами розвитку національних систем освіти в кожній країні. Стратегія в комунікаційній діяльності університетської освіти визначена принципами *єдності* професійних цілей і завдань для усіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів, служб тощо; *взаємозв'язку часткового та загального* – інтересів національних систем освіти та Європейської освітньої співдружності; *системності* – досягнення балансу між декларованими напрямками та послідовністю здійснюваних заходів у комунікаційному просторі університету/регіону/країни/Європи (світу); *технологічності* комунікаційної діяльності, що передбачає її концептуалізацію, визначення алгоритму діяльності університету та підрозділів, власне діяльність, її варіативність, інноваційність, досягнення результату в реалізації кадрового потенціалу та студентської аудиторії, його аналіз та корекцію діяльності; *динамізму*, що забезпечить досягнення відповідності між запитами, потребами комунікаційного простору (Європейського/світового, національного, регіонального, університетського) і можливостями їх задоволення тощо.

Метою комунікаційної діяльності університету є створення умов для формування і виховання творчої особистості, її соціалізації з використанням надбань української та європейської культури. Цільовими завданнями комунікаційної діяльності університету в умовах інтернаціоналізації є розроблення міжнародних програм, розвиток академічної свободи, інституційної автономності і соціальної відповідальності, а також формування міжнародної свідомості і відкритості студентів та викладачів, мовної культури у володінні іноземною мовою, гнучкості мислення, толерантності та поваги до інших.

Шляхи реалізації мети та завдань комунікаційної діяльності університету зосереджені в процесі навчання та викладання, керуванні університетом, в діяльності його служб і підрозділів. Важливою складовою формування нового глобального простору вищої освіти стає розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які набувають все більшого поширення і в сфері вищої освіти³⁵. Функціонування Інтернет-сайту університету у віртуальному просторі суб'єктів освітньої сфери виконує репрезентативну функцію, інформаційну, комунікаційну, рекламну, коригувальну, інноваційну, функцію зворотного зв'язку. На наш погляд, інформатизація як домінанта вищої освіти є визначальною. Завдяки їй формуються умови для забезпечення масовості й інтернаціоналізації освітніх послуг, здійснення внутрішньої і зовнішньої комунікаційної діяльності у відповідності до форми і змісту Болонських реформ в Україні. Механізмами їх успішного проведення визначаються наступні: удосконалення системи порівнюваних наукових ступенів; прийняття системи освіти, яка базується на двох циклах навчання (бакалавр – магістр); впровадження системи кредитів (ECTB); спрощення процедури визнання кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці (використання додатку до диплома); розвиток європейського співробітництва щодо контролю за якістю освіти; цінність навчання упродовж усього життя; створення умов для мобільності на європейському ринку праці й освітніх послуг; розвиток привабливості європейського простору вищої освіти, перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світі; установлення тісніших зв'язків з європейським простором вищої освіти та європейським простором досліджень; забезпечення студентів відповідними до загальних вимог кваліфікаціями³⁶.

Створення умов для здобуття міжнародної освіти виховує у викладачів та студентів як суб'єктів комунікаційної взаємодії готовність до діалогу, відкритість, розширення мовної картини світу через знання іноземної мови, гнучкість мислення, толерантність та повагу до інших, що в сукупності є необхідним для співіснування в глобалізованому світі, навчає здійснювати вільний вибір і бути відповідальним за його наслідки, що в сукупності формує конкурентоспроможного професіонала, свідомого громадянина.

³⁵ Jaschik Scott. Globalization and Academic Values / Scott Jaschik. – URL: <https://www.insidehighered.com/news/2012/04/20/international-university-group-seeks-focus-values-global-higher-ed-projects>

³⁶ Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. – С. 96-97.

Змістове наповнення комунікаційної діяльності університету в процесі інтернаціоналізації вищої освіти пов'язане із створенням умов для самореалізації особи, а не набуттям нею чітко регламентованого обсягу знань і вмінь.

Формами реалізації мети й завдань комунікаційної діяльності є забезпечення мобільності українських студентів та викладачів. Це підвищення рівня фінансового забезпечення, спрощення візового режиму, інформаційне забезпечення щодо можливості й умов навчання та викладання у закладах вищої освіти за кордоном, державна міжвідомча підтримка процедури отримання грантів, розширення доступу українських громадян до грантів країн-членів ЄС.

Критерієм оцінювання результатів комунікаційної діяльності університетів в процесах інтернаціоналізації вищої освіти є умови для її здійснення і збереження національної ідентичності суб'єкта комунікаційної діяльності. Відтворення моделі випускника сучасного закладу вищої освіти визначає в ньому здатність творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і гармонійно розвиватися упродовж усього життя, задовольнити власну потребу у фундаментальних знаннях та підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня, прагнути зміцнити свою державу, бути патріотом рідної землі. Компонент соціо-ментальних особливостей, культурно-історичного досвіду суб'єктів освіти є важливим ресурсом збереження самодостатності національної сучасної вищої освіти, досягнення нею рівноправного діалогу в процесі розмаїтої комунікаційної міжсуб'єктної взаємодії в Єдиному європейському (світовому) освітньому і науковому просторах.

Висновки

Комунікаційна діяльність університету реалізується у процесі навчання та викладання, управління університетом, через діяльність його служб і підрозділів. Комунікаційні процеси в умовах інтернаціоналізації вищої освіти визначаються становленням особливої форми суспільної організації – «мережевого суспільства» та новими соціокультурними реаліями, пов'язаними із розширенням міжнародної взаємодії, що стимулюють мережу міжкультурної комунікації.

Інформатизація як домінанта вищої освіти стає визначальною. Завдяки їй формуються умови для забезпечення масовості й інтернаціоналізації освітніх послуг, здійснення внутрішньої і зовнішньої комунікаційної діяльності відповідно до форми і змісту Болонських реформ в Україні.

В умовах формування ринку освітніх послуг комунікації стають основним засобом їх просування, причому широкого застосування набувають методи, нетрадиційні для освітньої галузі, зокрема маркетингові, рекламні, методи PR. У напрямку розвитку стратегічних комунікацій діяльність університету зорієнтована на актуалізацію його сильних сторін у науковій, освітній, інноваційній сферах з метою забезпечення привабливого іміджу, формування думки і поведінки споживачів освітніх послуг, у тому числі й на міжнародному рівні.

Концепція інтернаціоналізації вищої освіти в Україні на основі культурно-гуманітарних стратегій

Інтернаціоналізація вищої освіти: особистісно орієнтовані стратегії (І. Степаненко)

Під впливом процесів глобалізації і стрімкого розвитку новітніх інформаційно-комп'ютерних технологій інтернаціоналізація в останні роки перетворилася на «мейнстрім» – головний напрям розвитку вищої освіти в усьому світі і стала своєрідним «локомотивом» розвитку не тільки вищої освіти, а і суспільства і його людського капіталу у цілому.

Ринок надання освітніх послуг іноземним студентам постійно зростає. Водночас і зростає конкуренція на цьому ринку. Це призводить до розвитку міжнародного сегменту вищої освіти як одного із пріоритетних стратегічних напрямів державної освітньої політики і виражається у розробленні та впровадженні цільових довготермінових програм розвитку експорту освітніх послуг.

В європейському регіоні визначальний вплив на інтенсифікацію інтернаціоналізації вищої освіти справляють процеси євроінтеграції і формування єдиного Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) як результат Болонського процесу. Абстрактна модель комплексної інтернаціоналізації вищої освіти, прийнята Європейською комісією, містить рамкові принципи і напрями здійснення цього процесу і має бути наповнена конкретними заходами, що враховують конкретний контекст розгортання інтернаціоналізації вищої освіти на державному та інституційному рівнях, конкретні пріоритети, можливості і ресурси задіяних суб'єктів.

В Україні процес інтернаціоналізації розпочався із суттєвим запізненням і розгортався тривалий час достатньо повільно, навіть після приєднання країни до Болонського процесу у 2005 році. Цьому були як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. До об'єктивних причин належить негативна спадщина радянських часів, важкий період пострадянських трансформацій, відсутність чіткої і оформленої стратегії інтернаціоналізації вищої освіти на державному рівні. Головною суб'єктивною перешкодою інтернаціоналізації вищої освіти в Україні є неготовність суспільства і на державному рівні, і на рівні керівництва ЗВО, і на рівні академічної спільноти до впровадження цього процесу і відсутність консолідованих і цілеспрямованих зусиль у цьому напрямі. І сьогодні в Україні ключові для інтернаціоналізації вищої освіти питання – «Чому?», «Навіщо?», «Що власно означає?», «Як її здійснювати», «Хто її буде здійснювати?» – залишаються без належної відповіді і навіть не повною мірою усвідомлюється важливість і черговість їх розв'язання.

До останнього часу в Україні інтернаціоналізація вищої освіти практично ототожнювалась із академічною мобільністю, а основна увага приділялася залученню іноземних студентів до українських ЗВО на повний цикл навчання.

Цілі інтернаціоналізації вищої освіти постійно еволюціонують разом із зміною контексту, в якому вона відбувається, появою її нових форм і нових учасників. Водночас, має місце саме еволюція цілей, а не їх кардинальна зміна. Тобто відбувається розширення номенклатури цілей, зміна наголосів і цільових пріоритетів, уточнення цільових установок.

В останні роки на світовому і європейському рівнях відбувається перехід до розроблення і впровадження комплексних, всеохоплюючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти, що стало закономірним результатом інтеграції інтернаціоналізації в інституційне лідерство.

Інтеграція інтернаціоналізації в інституційне лідерство призвела до розуміння інтернаціоналізації вищої освіти не як самодостатньої мети, а як засобу підвищення якості освіти і засобу підготовки молодшої людини до життя у глобалізованому світі в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій, а також спричинила закономірне переміщення наголосу із академічної мобільності (internationalization abroad) до розвитку інтернаціоналізації вдома (internationalization at home).

Мірою розвитку інтернаціоналізації вдома (internationalization at home) підвищується увага до особистісно орієнтованих освітніх стратегій. Здійснення інтернаціоналізації вищої освіти на засадах особистісно орієнтованого підходу відповідає потребі підготовки молодшої людини до життя у глобалізованому світі в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій і є важливим чинником підвищення якості людського капіталу країни.

У межах особистісно орієнтованих освітніх стратегій пріоритетним стає завдання формування трансверсальних компетентностей (transferable or soft, or life skills), що відповідає як вимогам життя у

суспільстві, що стрімко змінюється, так і вимогам ринку праці, який вже відреагував на цю зростаючу динаміку суспільного розвитку.

Особистісна орієнтація реалізується, насамперед, через впровадження компетентнісного підходу, який підсилює культурний і гуманістичний потенціал комплексних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти. Водночас, усе більше уваги приділяється тому, як інтернаціоналізація і міжнародна мобільність впливають на трансформацію особистості у цілому – її знань, навичок, вмінь, а також особистісного ядра – рис характеру, мотивів, ціннісних орієнтацій, життєвих установок.

Компетентнісний підхід до ІВО передбачає, що університетами мають бути чітко сформульовані спеціальні якості, якими повинні володіти випускники, що завершують освіту за будь якою із запропонованих їм програм підготовки. З точки зору вимог ІВО спеціальні якості мають включати до себе компетенції глобального громадянства, мультикультурності і інші аспекти міжкультурного спілкування, а також якості, котрі допомагають підготувати випускників як творців соціального блага у невизначеному майбутньому. Якісні характеристики випускників включають до себе не тільки результати навчання, але можуть розглядатися як відмінна риса навчання у кожному окремому університеті у доповнення до отриманого у процесі навчання багажу знань.

У межах компетентнісного підходу до інтернаціоналізації вищої освіти все більше ваги набувають ціннісні аспекти. За даними, які наводить Uwe Brandenburg, мобільність впливає на формування відчуття сильного зв'язку з Європою і ті, хто пройшов ERASMUS мобільність, більш відчують себе європейцями.

Сучасний університет не може вижити і розвиватися поза межами ринкової стратегії, водночас, ринкова стратегія не може бути єдиною і самодостатньою. У наслідок експансії законів ринку в усі сфери суспільного життя, зокрема і освітню, виникає загроза перетворення інтернаціоналізації вищої освіти на комерційний проект, який містить для вищої освіти ризики і загрози коммодифікації, макдоналізації, вестернізації, американізації, уніфікації, освітнього неокolonіалізму тощо.

Гроші, фінансове благополуччя, максимальний прибуток не можуть бути єдиними стимулами і цілями для університету. В усіх програмних документах глобального, європейського і національного рівнів, присвячених перспективам розвитку вищої освіти у XXI столітті, наголошується на необхідності для вищої освіти вийти за межі суто економічних інтересів і формувати освічену людину, яка здатна приймати нестандартні й відповідальні рішення у швидкозмінних суспільних умовах, зокрема й економічних.

Університет, навіть у ринкових умовах, не може і не має позбавлятися своєї людино- і культуротворчої функції, інакше він повністю розчиниться у загальній системі вищої освіти, втративши свою специфіку. У свою чергу, суспільство і особистість втрачать той культурно-освітній простір, ту «територію», де відбувалося формування вільного розуму і вільного духу, де продукувалися, зберігалися і поширювалися надутилітарно значущі цінності і смисли.

Для запобігання загрози перетворення інтернаціоналізації вищої освіти на комерційний проект із притаманними йому дегуманістичними деформаціями важливо здійснювати інтернаціоналізацію вищої освіти на основі особистісно орієнтованих культурно-гуманітарних стратегій.

Принцип культурно-гуманітарного наповнення інтернаціоналізації вищої освіти є необхідним запобіжником виродження цього процесу у самодостатній механізм підвищення конкурентоспроможності країни і її закладів вищої освіти на світовому ринку надання освітніх послуг, що становить особливу загрозу для країн «третього світу» (зокрема України), які не здатні на рівних конкурувати із високорозвинутими країнами.

Інтегративною метою особистісно орієнтованих культурно-гуманістичних стратегій вищої освіти має бути розвиток особистісного потенціалу. Відтак у фокусі уваги стратегій інтернаціоналізації має перебувати не студент, як споживач освітніх послуг, а студент, як особистість, при цьому особистість має розумітися як динамічна цілісність, як суб'єкт, здатний мобільно, активно і відповідально діяти на основі самодетермінації і саморегуляції, на основі власно виробленої рефлексивної, критичної і самостійної життєвої позиції.

Поняття «освітня послуга» не може бути єдиним, що застосовується для опису усіх процесів в університетській освіті. Більш ємним є поняття «освітня програма», яке не містить споживацьких коннотацій і є більш відкритим до залучення і оцінювання змістовних аспектів освітньої пропозиції, що надається, включає до себе аспект якості очікуваних освітніх результатів, перелік спеціальних і загальних компетентностей, які мають бути сформовані «на виході», а її вартість також піддається фінансово-економічному обчисленню.

Особистісно орієнтовані стратегії інтернаціоналізації вищої освіти мають сприяти розвитку особистісного потенціалу усіх суб'єктів освітнього процесу – викладачів, студентів, управлінського і адміністративного складу, а також спиратися на цей потенціал при своєму впровадженні.

Здійснення інтернаціоналізації на засадах особистісного підходу передбачає підсилення уваги до особистісних чинників інтенсифікації цього процесу – формування належної мотивації в усіх учасників освітнього процесу – викладачів, студентів, управлінської команди і адміністративного персоналу. Необхідною є також підсилена увага до формування системи відповідних компетентностей – належне володіння англійською мовою як лінгва франка, іншими іноземними мовами, ІТ-компетентностями, інтеркультурними компетентностями тощо, а також релевантними для участі в інтернаціоналізації особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями.

Аналіз наукової літератури з проблем інтернаціоналізації вищої освіти на основі особистісно орієнтованих культурно-гуманітарних стратегій показав, що обидві ці теоретичні площини є ще недостатньо інтегрованими. Культурно-гуманітарний вимір ще представлений у процесах інтернаціоналізації вищої освіти не системно і комплексно, як цілісна стратегія, а переважно фрагментарно, у кращому разі як окремий аспект. Так само, і процеси інтернаціоналізації вищої освіти ще далеко не повною мірою враховані при розробленні культурно-гуманітарних стратегій розвитку вищої освіти.

Найбільших успіхів в інтернаціоналізації вищої освіти досягають ті країни, де на державному рівні існує розроблена стратегія із чітким визначенням цілей, пріоритетів, механізмів і системою заходів, підкріплених відповідним фінансовим забезпеченням.

Стратегія ІВО має бути інтегрована до комплексу заходів по реформуванню вищої освіти України і бути узгодженою із загальною національною стратегією розвитку вищої освіти, яка, у свою чергу, має відповідати національній стратегії стійкого розвитку суспільства і національній стратегії розвитку людського капіталу.

Ефективність національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти суттєво залежить від застосування перспективи методологічного космополітизму (У. Бек) – інтеграції національного, регіонального і глобального вимірів на основі чіткого усвідомлення національних інтересів, можливостей і перспектив розвитку.

Основною рушійною силою інтернаціоналізації вищої освіти є університети. При здійсненні інтернаціоналізації вони мають керуватися не універсальною моделлю, якої не існує, а розробляти і впроваджувати власну модель на основі рецепції світового і європейського досвіду відповідно до власних пріоритетів, можливостей і перспектив розвитку. Особливо ефективним для цього є метод бенчмаркінгу, який дає можливість вивчити «добрі практики» та інтегрувати їх у власну стратегію інтернаціоналізації вищої освіти на державному та інституційному рівнях. Невід'ємні елементи бенчмаркінгу, такі, як ясні і точні цілі запровадження, обговорення і вироблення спільного розуміння процесів і суджень, взаємодія і співробітництво є необхідною рамковою умовою як для інтеграції інтернаціоналізації в інституційне лідерство, так і для розроблення і застосування внутрішнього оцінювання успішності цього процесу.

У цілому для ефективного здійснення процесу інтернаціоналізації і на державному, і на інституційному рівнях, він має: 1) розглядатися системно і комплексно, а не зводиться лише до одного свого аспекту – мобільності; 2) розглядатися із врахуванням контексту свого розгортання, оскільки не існує «однорозмірної» інтернаціоналізації та її універсальної, придатної для всіх моделі – кожна країна і кожний ЗВО мають знаходити власні оптимальні форми здійснення цього процесу; 3) має бути врахований динамізм інтернаціоналізації, яка пройшла декілька етапів свого розгортання і сьогодні кардинально відрізняється від того, як вона виглядала і здійснювалась ще декілька років тому, не кажучи вже про більш тривалий період; 4) на зміну перспективі методологічного націоналізму, яка є пануючою в Україні, синкретично поєднуючись із методологією глобалізму, має прийти методологічний космополітизм у тому розумінні, як його розробив У. Бек для суспільних наук. Методологічний космополітизм дозволяє інтегрувати у національний контекст глобальні і регіональні (європейські) вимоги із чітким усвідомленням національних інтересів; 5) для здійснення інтернаціоналізації вищої освіти на основі особистісно орієнтованих культурно-гуманітарних стратегій методологічно важливою є реконцептуалізація ідеї людяності із врахуванням настанов «нового гуманізму» і специфіки сучасного філософсько-антропологічного дискурсу.

Першим інструментом стратегічного планування є вироблення розуміння того, що власно означає комплексна інтернаціоналізація і які якісні параметри її характеризують. На цьому етапі необхідно також усвідомити головні для університету внутрішні мотиви інтернаціоналізації, які і будуть виступати рушійною силою для інвестування ресурсів у цей процес. Ці внутрішні мотиви засновані на цінностях установи та розуміння ролі, яку вона відіграє в системі ВО країни і суспільства в цілому. Мотиви, які рухають зусиллями зі

створення міжнародного порядку на інституціональному рівні, пов'язані з трьома основними проблемами: *академічними, економічними і культурними*. Причому для комплексної стратегії інтернаціоналізації притаманне сприйняття цих мотивів не як взаємовиключних, а як таких, що доповнюють один одного.

Важливим інструментом стратегічного планування є також модель внутрішнього оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО. Розроблена у результаті дослідження авторська концептуальна модель стала теоретичним узагальненням ключових базових принципів стратегії розгортання цього процесу на інституційному рівні. Модель внутрішнього оцінювання ступеня інтернаціоналізації конкретного ЗВО має бути складовою його власної стратегії і включати до себе систему індикаторів, що застосовуються для оцінювання цього процесу, елементи SWOT – аналізу на «вході» і «виході». Існують різні системи таких індикаторів. Але в переважній більшості із них домінує кількісний підхід, тоді як на думку багатьох дослідників (Дж. Найт, Х. де Віт, У. Брандбург та ін.) все більше стає затребуваним якісний підхід. Одним із визначальних керівних принципів ІВО на сучасному етапі є зосередження на конкретних результатах (real outcome and impact).

Внутрішнє оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО має проводитись регулярно, але не зводиться до простого моніторингу процесу, а виходити на рівень його евалюації, що передбачає чітке визначення проблеми, на вирішення якої спрямована процедура оцінювання.

Запровадженню внутрішнього оцінювання ступеня інтернаціоналізації ЗВО має передувати розроблення стратегії розгортання цього процесу. У свою чергу, сама процедура оцінювання дозволяє з'ясувати міру успішності реалізації наявної стратегії і у разі потреби внести у неї корективи.

Інтернаціоналізація вищої освіти має розглядатися не як самодостатня мета, а як засіб підвищення якості освіти і засіб підготовки молодшої людини до життя у глобалізованому світі в умовах динамічних цивілізаційних трансформацій. Для цього інтернаціоналізація вищої освіти повинна мати культурно-гуманітарне наповнення і здійснюватись із застосуванням особистісного підходу.

Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій (В. Зінченко)

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 (це вже стосується як галузі соціальної складової філософії освіти, так і сфери менеджменту освіти) і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти.

На підставі порівняльного аналізу інтернаціонального виміру освіти в концепції глобально-стадіального світового суспільно-економічного розвитку та соціальної онтології і аксіології глобалістики, зокрема, в концепціях «соціальної деліберативності», «суспільної субсидіарності», лібертарного комунітаризму, виявлено спільну настанову на розуміння суб'єкта і об'єкта як взаємодіючих факторів у середовищі усєї суспільної практики та формування цінностей на інституційному рівні даного етапу її історичного розвитку.

В економіці знань будь-яке зростання національної економіки досягається світовим науково-технічним прогресом. Нова роль знань вимагає створення такого світового економічного порядку, за якого можна буде забезпечувати оптимальне зростання світової економіки, вирівнювати рівні розвитку різних країн та регіонів і забезпечувати справедливу систему розподілу і перерозподілу світового продукту у сферах освіти, науки і системи знань. У цьому контексті потужний конструктивний потенціал мають субсидіарно-деліберативні моделі інституційного розвитку в умовах глобальних суспільних трансформацій і освітньої інтернаціоналізації.

Специфіка українського контексту полягає в тому, що наша країна ще не пройшла дуже важливого етапу розвитку європейської освіти – а саме етапу гумбольдтівського університету із притаманною йому моделлю подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти і далі копіює радянську модель – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття. Водночас, заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнілими. У сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно цінним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається університетові, де знання отримують інструментальний характер, а освіта вже не є елітарним явищем і дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку. Водночас, європейська освіта зберігає дуже важливий елемент, що прищепила їй гумбольдтівська модель, – автономізацію і викладача, і студента.

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

Хоча і потрібно жорстко критикувати неоліберальні моделі, також важливо водночас і пропонувати альтернативи їм. Усвідомлення цих уроків глобального розвитку є необхідним і для теоретичного осмислення перспектив світової прогресивної політики у сфері освіти для практичних спроб змінити її інституційні моделі на краще в інтересах суспільного блага. Необхідно координувати попит на нові знання і перебудову вищої освіти з програмою її демократизації. Продуктивні теоретичні моделі реконструкції освіти для її служіння демократії та прогресивних соціальних змін пропонують соціальна філософія освіти і радикальна педагогіка.

У концепціях, напрямих «соціальної філософії освіти» досліджуються перспективи формування інтегрованої соціально-гуманістичної системи філософії, освіти, менеджменту, суспільного виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства, демократичної суспільно орієнтованої освіти і управлінської практики у світі в умовах глобалізації (що є вагомим для розвитку соціуму та освіти України на сучасному її етапі).

Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі (Л. Горбунова)

У процесі дослідження теми «Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі» як аспекту проблеми інтернаціоналізації вищої освіти був проаналізований контекст динамічних суспільних трансформацій, що вимагає від нас нового розуміння і визначення ролі і змісту освіти в суспільстві, що зазнає глибоких трансформаційних змін. Освіта в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. А в умовах постійного продукування мінливості вона має постійно супроводжувати індивіда в його житті, тобто бути безперервною освітою впродовж життя. Така вимога «плинної сучасності» усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба у становленні глобального громадянського суспільства та його громадян як «цілісних», автономних і відповідальних суб'єктів, здатних мислити трансверсально, знаходити моральні рішення в конфліктних ситуаціях і вміти «поєднувати непоєдане».

Про це свідчить той факт, що в переліку освітніх компетенцій, які прийняті Європейським Союзом, США, UNESCO та іншими міжнародними організаціями у якості ключових для XXI століття, пропонуються такі освітні стратегії як критичне і трансверсальне мислення, транскультурність, трансдисциплінарність, трансферабельність, толерантність до невизначеності, комунікативність, здатність до вирішення конфліктів, вміння працювати в команді, глобальне громадянство і відповідальність тощо. Такі компетенції можна сформувати лише в рамках трансформативного навчання, яке сприяє формуванню трансверсальної суб'єктності і здатності індивіда до саморозвитку і самотрансформацій відповідно до викликів глобалізації та інтернаціоналізації.

На підставі аналізу результатів новітніх освітніх досліджень, задокументованих організаціями міжнародного рівня, можна зробити висновок про те, що відбувається глобальний комунікативний поворот в освітніх стратегіях і практиках різних країн, який веде до відмови від суто когнітивного спрямування освіти і перенесення акценту на формування комунікативних транскультурних і трансверсальних компетенцій. В цілому звіти UNESCO та інших міжнародних організацій ілюструють всезагальний рух, який є затребуваним різними національними суспільствами в епоху глобальної інтернаціоналізації, в рамках якої ми долаємо межі етно-національних культурних моделей і формуємо транскультурний простір глобального громадянського суспільства.

Щоб прояснити трансформативний потенціал транскультурної освіти відповідно до змісту основного концепту були визначені принципи та основні напрями формування транскультурної компетентності як засадничі положення, що окреслюють новий світоглядний горизонт індивіда, залученого в процес глобалізації з його можливостями та викликами щодо релевантності мислення і дій. Такі світоглядні засади можуть не тільки допомогти сформувати ціннісно-сміслові орієнтири на рівні їх теоретичного осмислення, але також виконувати роль організаційних і методичних пропозицій в процесі практичного транскультурного навчання.

Зроблено висновок про те, що тільки в процесі трансформативної освіти можна успішно сформувати транскультурну ідентичність дорослого індивіда, його здатність до вільного перетинання культурних меж, що зможе гарантувати його культурну ідентичність і компетентність в довгостроковій перспективі.

Запропоновано модель транскультурної компетентності у взаємозв'язку з процесами імплементації в університетську освіту завдань, пов'язаних з формуванням трансверсальних компетенцій і глобальної обізнаності.

На основі порівняння існуючих напрямів і теорій освіти для дорослих у якості перспективної і найбільш теоретично обґрунтованої виокремлено Теорію трансформативного навчання Джека Мезіроу. На основі аналізу ключових концептів даної теорії та опису процесів, що формують трансформативний досвід, зроблено висновок про релевантність трансформативного навчання дорослих у контексті перманентної трансформативності «суспільства знань», про його значний евристичний і методологічний потенціал і можливості для креативних практик.

Досліджуючи процес трансформативного навчання дорослих, ми усвідомлюємо, що маємо справу зі складним процесом зміни смислових схем і перспектив, з досвідом світоглядних переорієнтацій, зсувом особистісних ціннісно-сміслових парадигм. Такий досвід в епоху становлення нового способу цивілізаційного розвитку, побудованого на мережах як структурах суцільних переходів, має повсюдний

характер. Він постає як проблема на макро- і мікро- рівнях соціальності і потребує свого осмислення як досвід лімінальності, тобто переходу через невизначеність і деструктуризацію до нової упорядкованості. Перед освітньою наукою постає завдання дослідження і усвідомлення лімінальності як одного з найбільш важливих концептуальних інструментів, які є одночасно інноваційними і глибоко вкоріненими в найбільш значних історичних і антропологічних традиціях людства. Саме цей термін є ключовим для розуміння досвіду трансформативного навчання як транскультурного (а в цілому як трансверсального) та усвідомлення високої відповідальності у практичній реалізації такого навчання.

З метою поглибленого обґрунтування трансформативного навчання, прояснення природи лімінальних станів та їх подолання був проведений аналіз конкретних наукових досліджень, які свідчать про методологічний поворот в епістемології і когнітивних науках до «цілісного розуміння» людини, зокрема, в рамках одного з головних напрямків освіти для дорослих, а саме: перенесення акценту в розвитку Теорії трансформативного навчання дорослих, розробленій Дж. Мезіроу та його послідовниками переважно в раціонально-когнітивній парадигмі, на енактивізм як методологію, що базується на принципах холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів та їх самоорганізації як складних динамічних систем.

Транскультурне трансформативне навчання дорослих – це не просто отримання учнями доступу до нових знань та інформації; насамперед, воно зосереджено на трансформації особистості, позаяк змінює перспективи та інтерпретації досвіду, а також передбачає зміни в ставленні до самих себе і оточуючого світу. Метою трансформації особистості є свого роду «психічна переорієнтація», яка відбувається у стані лімінальності і змінює всю феноменальну основу, за допомогою якої індивід сприймає, класифікує, каналізує інформацію і реагує на свої переживання. Така психічна переорієнтація обов'язково охоплює зміни, які відбуваються на афективно-тілесному рівні, і ці зміни частково створюють зрушення в когнітивному функціонуванні. Те, що дійсно є необхідним для дослідження цього напрямку і практики, так це інтегроване і холістське розуміння суб'єктивності і таке трансформативне навчання, яке відображає інтелектуальний, емоційний, тілесний і особистісний аспекти нашого «буття в світі».

Підсумовуючи проведений аналіз результатів досліджень та наукового дискурсу в царині теорії і практики транскультурного навчання як трансформативного, слід зауважити, що Теорія трансформації, розроблена Дж. Мезіроу, сама є красномовним прикладом такої самотрансформації, тобто зміни ціннісно-сміслових перспектив у евристичному просторі наукової комунікації. З впевненістю можна висувати про те, що в Теорії трансформації відбувся методологічний поворот від суто раціоналістичної парадигми до принципів холізму, тілесності, афективності та емоційності когнітивних процесів, тобто їх творчо-комунікативного потенціалу, що відповідає комунікативному повороту в освіті в цілому.

Це потребує привернення дослідницької уваги до природи і ролі всіх екстра-раціональних складових трансформативного навчання для формування транскультурної (трансверсальної) компетентності. В цьому питанні саме енактивістський підхід, включаючи теорію самоорганізації складних динамічних систем, може допомогти нам прояснити роль почуттів і динаміки цілісного живого тіла в трансформації особистості.

Зроблено висновок про підвищення ефективності трансформативного навчання дорослих в процесі інтернаціоналізації на засадах мультимодальної освіти. Відповідна педагогічна практика, що спрямована на трансформацію індивіда у стані лімінальності, має стати більш відкритою, інклюзивною, а тому більш ефективною, залучаючи експресивні види діяльності для переформатування і модифікації системи ціннісно-сміслових орієнтацій та «складу-розуму-і-почуттів».

Подальше реформування української освіти в процесі інтернаціоналізації поставить її перед необхідністю розроблення та імплементації цілісної системи глобальної громадянської освіти як найбільш ефективного шляху до миру, соціальної справедливості, стійкого розвитку та становлення глобального громадянського суспільства.

Суб'єктом дослідження наявного міжнародного досвіду з розвитку глобальної громадянської освіти, розроблення моделей імплементації такого досвіду в систему української вищої освіти, просвітницької діяльності з поширення відповідних знань і досвіду в науково-викладацькій спільноті та експертної діяльності щодо освітніх проектів та управлінських рішень по запровадженню глобальної громадянської освіти може стати Інститут вищої освіти НАПН України.

Механізми інтернаціоналізації університетів Європейського Союзу: культурно-гуманітарний вимір (М. Дебич)

З'ясовано, що традиційні (класичні) ідеї міжнародної освіти відображали діяльність, яка здійснювалася на міжнародному рівні. Вона мала відношення до мобільності (mobility), навчання за кордоном (study abroad), міжнародних обмінів (international exchanges), залученню іноземних студентів (international student recruitment), академічної мобільності (faculty mobility), або до інтернаціоналізації освітніх програм, таких як мультикультурна освіта (multicultural education), міжнародні дослідження (international studies), освіта в інтересах миру (peace education), регіоназнавство (area studies). Перераховані терміни описують дані заходи або дисципліни як елементи міжнародної освіти (пізніше інтернаціоналізації), і в багатьох випадках вони використовувалися і використовуються досі як синоніми одного загального терміна. Відмінність міжнародної освіти (international education) від компаративної (comparative education) полягає в прикладному характері першої та скеруванні на вищу школу, а не на обов'язкове навчання і виховання.

Запропоновано узагальнене визначення інтернаціоналізації вищої освіти як сукупності обміну ідеями, культурою, знаннями і цінностями. Офіційні зв'язки у сфері освіти між країнами зазвичай виражалися в двосторонніх культурних і наукових угодах. На сьогоднішній день угоди враховують торгівлю, економічні й політичні чинники, що суттєво відрізняється від первинної ідеї освітніх обмінів. Таким чином, два фактори мають ключове значення: перший – потенціал для культурної гомогенізації, яка може розглядатися як благо, другий – ослаблення обміну культурними цінностями в ході інтернаціоналізації взамін на зв'язки економічного і політичного характеру.

Інтернаціоналізація включає також експортну діяльність в освітній сфері, що не тільки надає прибутки, але й має важливі наслідки для народної дипломатії та національної безпеки.

Нове століття відзначилося тенденцією швидкого розвитку програм спільних / подвійних ступенів та спільних програм. Конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу, які проводяться кожних два роки, є важливими для впровадження та визнання спільних курсів навчання, а також для розвитку системи забезпечення якості освіти. У комюніке чітко визначено, що спільні курси навчання мають велике значення для досягнень і привабливості європейської вищої освіти; більш того, вони показують, як тема «якість» набуває все більшого значення.

Ще до запровадження Болонського процесу були спроби збільшити міжнародну мобільність студентів. Конвенція про визнання кредитів і кваліфікацій (Лісабонська конвенція, розроблена Радою Європи та UNESCO) зробила великий внесок у цю спробу. Ця конвенція схвалена національними представниками на зустрічі в Лісабоні у квітні 1997 року і ратифікована більшістю європейських країн, включаючи й Україну. Таким чином, держави-члени ЄС забезпечують сильний стимул для підвищення ролі спільних / подвійних дипломів в стратегії інтернаціоналізації європейських ЗВО.

Здійснено аналіз стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у закладах Франції, Фінляндії та Італії. Виявлено, що кожна з цих країн має різні моделі інтернаціоналізації.

Французька система вищої освіти і наукових досліджень характеризується значним ступенем інтернаціоналізації, що підтверджується обсягом прийому іноземців та міжнародним науковим партнерством.

Міжнародна студентська мобільність, обміни та збільшення кількості міжнародних студентів є механізмами інтернаціоналізації закладів вищої освіти Фінляндії. Освітня політика мало скерована на інтернаціоналізацію освітніх програм, цифрове навчання або віртуальну мобільність.

Участь у європейських програмах і Болонському процесі не тільки викликала ініціативи щодо інтернаціоналізації, але і була рушійною силою реформування вищої освіти Італії. Італійські університети беруть участь у програмі Еразмус. Мобільність завжди була ключовим механізмом інтернаціоналізації університетів.

У результаті проведеного аналізу виявлено, що французькі заклади вищої освіти пропонують програми за такими академічними рівнями: бакалавр – 14 %; магістр – 81 %, доктор філософії – 4 %. Італійські заклади вищої освіти пропонують програми за такими академічними рівнями: бакалавр – 6 %, магістр – 58 %, доктор філософії – 18 %. Країнами-партнерами Італії є: Франція, Іспанія, Німеччина, Нідерланди, США. Країнами-партнерами Франції є: Німеччина, Іспанія, Італія, Китай, Об'єднане Королівство.

Визначено основні мотивами створення подвійних/спільних програм. Це підвищення міжнародної впізнаваності й престижу закладу; розширення освітніх можливостей; інтернаціоналізація кампусу; співробітництво в галузі наукових досліджень.

Здійснено аналіз стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у 21 закладі вищої освіти країн-членів Європейського Союзу: Франція, Фінляндія, Німеччина, Польща, Італія по 3 університети, Велика Британія – 6 університетів. Вибірку університетів здійснено за географічним представництвом у різних містах країн та присутністю університету у рейтингах Шанхайський (2016) і Таймз (2016-2017). З'ясовано, що у топ-100 Шанхайського рейтингу входять 8 університетів Великої Британії, по 3 університети Німеччини і Франції, 1 університет Фінляндії.

Ідентифіковано традиційну та комплексну інституційні моделі. Традиційна модель включає такі складові: академічна мобільність; інтернаціоналізація курикулуму; міжнародне співробітництво у сфері досліджень; партнерські відносини з закордонними закладами. Таку модель реалізують: Catholic University of the Sacred Heart, Sapienza University of Rome, University of Bologna (Італія); Jagiellonian University, University of Warsaw, Adam Mickiewicz University in Poznań (Польща); University of Oxford, University of Manchester, Queen's University of Belfast, Cardiff University (Велика Британія); University of Helsinki, University of Eastern Finland, University of Turku (Фінляндія).

Університети країн-лідерів міжнародної освіти (Великої Британії, Німеччини, Франції) реалізують комплексну модель інтернаціоналізації. Комплексна модель включає крім елементів, що входять до традиційної моделі, ще такі: міжнародні освітні програми спільних / подвійних / багатосторонніх дипломів; філії за кордоном; он-лайн / електронні навчальні курси. Таку модель реалізують такі університети: Pierre and Marie Curie University, Aix-Marseille University, University of Strasbourg (Франція), Heidelberg University, Ludwig-Maximilian University of Munich, University of Bonn (Німеччина), University of Glasgow, University of Cambridge (Велика Британія).

Участь університетів у міжнародних, регіональних та міжрегіональних мережах університетів сприяє інтернаціоналізації освіти і наукових досліджень.

Культурно-гуманітарний аспект інтернаціоналізації полягає у вихованні громадян, здатних жити і працювати в умовах глобалізованого світу та мультикультурного середовища. Освіта глобального громадянства вказує, як освіта може розвивати знання, навички, інтеркультурні компетентності, цінності, необхідні для світу більш справедливого, мирного, толерантного, інклюзивного, надійного і екобезпечного. Вона являє собою концептуальний зсув у тому, що визнає значимість освіти в розумінні й вирішенні глобальних проблем в їх соціальних, політичних, культурних, економічних і екологічних аспектах. Освіта глобального громадянства спонукає до дій, партнерства, діалогу та співпраці у рамках формальної та неформальної освіти.

Європейська політика інтернаціоналізації вищої освіти: мультикультурний вимір (І. Сікорська)

Сьогодні інтернаціоналізація залишається одним із основних компонентів майже будь-якої реформи вищої освіти в усіх розвинених країнах світу. Незважаючи на те, що проблематиці інтернаціоналізації присвячено певну кількість наукових публікацій і теоретичних розробок, аналіз даного феномену на теренах Європи потребує подальшого дослідження за умови виявлення нових соціальних реалій, що призвели суспільства майже всіх європейських країн до нового соціокультурного стану, а саме культурного плюралізму, що вагомо впливає на соціальну стабільність.

Міжнародні орієнтації, відносини та ставлення студентів і викладачів до інших культур залишаються головною проблемою інтернаціоналізації. Про це свідчать багаточисельні програми з підтримки академічної мобільності, що були створені і офіційно задекларовані з метою і надією, що поряд з новими знаннями будуть відбуватися зміни в розумінні і відносинах з представниками інших культур. Між тим спостерігається зростання «глобального розуміння», більш сприятливе ставлення до приймаючої країни, та більш толерантне ставлення до інших культур.

В усіх європейських дебатах з інтернаціоналізації вищої освіти в останні часи спостерігається відмінна риса, а саме наголошується на тому, що інтернаціоналізація має служити миру і взаєморозумінню, посиленню міжкультурної складової вищої освіти, збагаченню культурного життя і розвитку індивідуальності, вихованню толерантності до «інших», та сприянню соціальної єдності.

Інтернаціоналізація освіти – є поняття багатогранне. Її основною характерною рисою є, з одного боку, спрямованість на інтеграцію міжнародної складової в національні наукові дослідження, громадську діяльність, освітні послуги вищої школи, а з іншого – це спрямованість на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки.

Інтернаціоналізація вищої освіти в усіх Європейських країнах сприяє формуванню нових соціокультурних цінностей, які розділяють у більшості країн, таких як цивілізований вільний ринок і гуманізація суспільних відносин, які не тільки змінюють структуру вищої освіти, а й змінюють всю її парадигму, переходячи від освіти, орієнтованої на суспільство, до освіти, орієнтованої на особистість. У країнах Західної Європи більший акцент робиться на розвитку мультикультурної освіти, як відповідь на виклики сучасної кризової ситуації з потоком мігрантів, та необхідністю їхньої інтеграції у приймаюче суспільство. У той же час в країнах Центральної Європи під впливом популістських та ультраправих кіл, такої політики в освіті не спостерігається. Країни Східного Партнерства продовжують свій шлях модернізації освіти, окреслений Болонською Декларацією та національними законодавчими документами, прийнятими в останні роки.

Інтернаціоналізація вищої освіти є незворотнім, однак нерівномірним, суперечливим і складним явищем, що потребує виваженого підходу, з урахуванням всіх можливих перспектив в плані конкурентоспроможності університетів на ринку освітніх послуг.

Комунікаційні процеси в інтернаціоналізації вищої освіти (О. Шипко)

Характер комунікаційних процесів в умовах інтернаціоналізації вищої освіти визначається становленням особливої форми суспільної організації – «мережевого суспільства» (за М. Кастельсом) та новими соціокультурними реаліями, пов'язаними із розширенням міжнародної взаємодії, що стимулюють мережу міжкультурної комунікації. Інтенсифікація міжкультурної комунікації вимагає нових підходів до університетської освіти: запровадження мультикультурної освіти, посилення ролі культурної та гуманітарної складових, формування міжкультурної компетентності. Важливого значення у контексті міжкультурних комунікацій набуває формування комунікативних компетенцій особистості та її культурно-гуманітарна складова.

В умовах формування ринку освітніх послуг конкурентоспроможність університету залежить від здійснення ефективною (такої, що вплине на адресата та мотивує його до певних дій) комплексної системи освітньої комунікації, що передбачає створення позитивного іміджу університету та образу створюваного ним продукту і їхньої презентації в соціально-комунікаційному просторі суспільства. Комунікації стають основним засобом просування освітніх послуг, причому широкого застосування набувають методи, нетрадиційні для освітньої галузі, зокрема маркетингові, рекламні, методи PR. Найважливіше значення для створення іміджу університету має якість його корпоративної комунікації, що ґрунтується на комплексному застосуванні цих методів.

Комунікаційна діяльність університету реалізується у процесі навчання та викладання, керування університетом, через діяльність його служб і підрозділів. Ефективна комунікаційна діяльність визначається ключовим фактором успіху та конкурентоспроможності університету. Діяльність університету у напрямку розвитку стратегічних комунікацій зорієнтована на актуалізацію його сильних сторін в науковій, освітній, інноваційній сферах з метою забезпечення привабливого іміджу, у тому числі й на міжнародному рівні.

Інтернаціоналізація вищої освіти в комунікаційних міжсуб'єктних процесах концептуалізує культурно-гуманітарну стратегію університету. Стратегія в комунікаційній діяльності університетської освіти визначена принципами *єдності* професійних цілей і завдань для усіх учасників науково-освітнього процесу, різних підрозділів, служб тощо; *взаємозв'язку часткового та загального* – інтересів національних систем освіти та Європейської освітньої співдружності; *системності* – досягнення балансу між декларованими напрямками та послідовністю здійснюваних заходів у комунікаційному просторі університету (регіону, країни, Європи, світу); *технологічності* комунікаційної діяльності, що передбачає її концептуалізацію, визначення алгоритму діяльності університету та підрозділів, власне діяльність, її варіативність, інноваційність, досягнення результату в реалізації кадрового потенціалу та студентської аудиторії, його аналіз та корекцію діяльності; *динамізму*, що забезпечить досягнення відповідності між запитами, потребами комунікаційного простору (Європейського/світового, національного, регіонального, університетського) і можливостями їх задоволення тощо.

Важливою складовою формування нового глобального простору вищої освіти є розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які набувають все більшого поширення і в сфері вищої освіти. Інформатизація як домінанта вищої освіти стає визначальною. Завдяки їй формуються умови для забезпечення масовості й інтернаціоналізації освітніх послуг, здійснення внутрішньої і зовнішньої комунікаційної діяльності відповідно до форми і змісту Болонських реформ в Україні.

Рекомендації

1. Необхідним є подальше дослідження гуманітарних та культурних стратегій сучасного університету з метою гармонізації його культурно-освітнього простору в умовах інтернаціоналізації вищої освіти на засадах особистісної зорієнтованості.

2. Процес інтернаціоналізації вищої освіти має бути ефективно керований і правильно стратегічно спрямований, постійно перебувати під пильним контролем усіх зацікавлених суб'єктів освітнього процесу. Тільки за таких умов інтернаціоналізація може стати найважливішим ресурсом розвитку університетів, їх академічного і культурно-гуманітарного потенціалу, а через це і розвитку країни – її людського капіталу, інтелектуального, наукового, економічного, політичного, соціального, культурного потенціалу.

3. Ані заклади вищої освіти, ані держава не мають обчислювати ступінь інтернаціоналізації виключно у кількісних показниках, а мають приділяти увагу її якісним характеристикам. Модель оцінювання має включати до себе якісні показники, які інтегрують у себе фактори успішності і тому дозволять виміряти якість досягнень.

4. Процедура внутрішнього оцінювання інтернаціоналізації має стати невід'ємною складовою стратегічного планування розвитку закладу вищої освіти і повинна мати характер самооцінювання.

5. У контексті цивілізаційного переходу і руйнації сталих соціокультурних структур потрібне рефлексивне відповідальне реформування організаційних та інтелектуальних засад університетської освіти відповідно до нової освітньої парадигми, у межах якої формуються релевантні інтелектуальні стратегії та створюються нові можливості гуманітарного розвитку людини. Запропонувати університетам нове бачення когнітивного і морально-комунікативного розвитку індивідів у межах нової освітньої парадигми.

6. Посилити роль і значення розвитку трансверсальних компетенцій як фактору формування глобального громадянства на рівні наукових досліджень, освітніх політик та практик навчання. Розробити і запропонувати проект з розвитку трансверсальної компетентності для обговорення в науковому середовищі та імплементації в освітній процес.

7. Українській науковій спільноті потрібно мобілізувати свій інтелектуально-творчий потенціал на дослідження трансформативних процесів становлення «суспільства знань» як глобального громадянського суспільства, розроблення та імплементацію проектів освіти для дорослих як важливої культурно-гуманітарної стратегії університетів.

8. Українській освітній політиці для визначення змісту і основних напрямів реформування вищої освіти в умовах її інтернаціоналізації вкрай необхідно усвідомити і проаналізувати глобальний транснаціональний контекст освітніх реформ, його основні виклики та вимоги щодо ключових (трансверсальних, транскультурних, трансферабельних) компетенцій та сприяти їх імплементації в освітню теорію і практику.

9. До переліку завдань вищої освіти в умовах глобалізації і динамічних суспільних трансформацій має бути включене формування особистості, здатної до проходження станів лімінальності і самоорганізації, а відповідно і до трансгресії і самотрансформації.

10. Потрібне створення інституційної мережі трансформативної освіти, в рамках якої на методологічних засадах Теорії трансформативного навчання дорослих, розробленої Дж. Мезіроу та його послідовниками, можна кваліфіковано спрямовувати складний процес проходження індивідом лімінальності і здійснення ним трансформації смислових схем і перспектив відповідно до поставленої мети і контексту життя за допомогою стратегій становлення транскультурно-компетентних комунікативних індивідів у перспективі їх глобального громадянства.

11. В українському суспільстві, що трансформується, освіта дорослих закономірно має стати трансформативною. Реформування української освіти як процесу її інтернаціоналізації закономірно вимагає інтеграції теорії і практики трансформативного навчання дорослих як освіти впродовж життя. В умовах поширення глобалізації важливо приділяти увагу посиленню ролі університетської освіти як громадянської освіти у космополітичній перспективі.

12. Новітні культурно-гуманітарні стратегії вищої освіти мають бути спрямовані на формування суб'єкта глобального громадянського суспільства (критичне мислення, комунікативна етика, номадизм, трансгресивність, трансверсальність, транскультурність, трансформативність, посибілізм). Ці стратегії як такі, що потребують ґрунтовного вивчення, доцільно тематизувати у наукових дослідженнях кандидатського і докторського рівнів.

13. У дослідженнях освітніх процесів доцільно акцентувати увагу на розробленні трансдисциплінарної методології, на інтеграції трансдисциплінарних і трансгуманітарних методологій як проявів феномену

трансверсальності в науці і освіті. Доцільно запроваджувати ці методології в освітній сфері, що передбачає формування і розвиток «мислення складності» як міждисциплінарного та міжпарадигмального мислення, трансферабельної компетентності як прояву загальної трансверсальної компетентності, що вимагає трансформативного навчання. При цьому, слід фокусуватися на цілісності когнітивних процесів, на взаємодоповнюваності та поєднанні всіх раціональних та екстра-раціональних складових навчання.

14. В освітніх дослідженнях теорій і практик розвитку трансверсальних компетентностей слід коректно поєднувати контексти глобальні, регіональні, локальні, супроводжуючи тенденцію до зближення не уніфікацією різних освітніх систем, а розробленням стандартів, які одночасно передбачають складні і суперечливі процеси як зближення та інтеграції, так і цінування та збереження культурного розмаїття.

15. Сприяти еволюції мультикультурних проектів в освітній політиці до транскультурних стратегій і практик, в межах яких стає можливою інтернаціоналізація вищої освіти та формування європейської ідентичності і «культурного громадянства».

16. У процесах реформування вищої освіти особливу увагу приділяти аспектам збереження і розвитку національної культури в Україні поряд з повагою і розумінням інших культур, як чинником мотивації для інтернаціоналізації вищої освіти.

17. Розробити концепцію виховання мультикультурної особистості у вищій школі з певними компетенціями для міжкультурного діалогу, для життя та праці у сучасному мультикультурному суспільстві.

18. Магістральною лінією трансформації системи освіти повинен стати курс на розроблення і реалізацію української моделі мультикультурної освіти. Завдання полягає в тому, щоб посилити роль і сприяти генералізації існуючих компонентів освітньої системи, що відповідають духу мультикультуралізму.

19. При запровадженні у вищу освіту європейських норм і стандартів необхідно приділяти належну увагу збереженню національних досягнень та традицій і, найголовніше, збереження пріоритетності національної ідентичності як однієї із концептуальних засад комунікаційної діяльності сучасного університету в умовах інтернаціоналізації вищої освіти.

20. Перспективними напрямками подальших досліджень можна вважати:

✓ розроблення якісних показників оцінювання інтернаціоналізації закладу вищої освіти, оскільки зараз превалюють кількісні підходи;

✓ поліпшення збору даних щодо інтернаціоналізації на інституційному рівні, інструментів і механізмів їх представлення у відкритому доступі, що є особливо важливим для України, де суттєво бракує об'єктивних даних для порівняльного аналізу і прийняття рішень і на державному, і на інституційному рівнях;

✓ визначення можливостей та інструментів більш повного та ефективного залучення процедур бенчмаркінгу для поліпшення інтернаціоналізації через вивчення кращих практик інших, більш ефективно працюючих підрозділів самого закладу, а також для міжінституційного і транснаціонального порівняння. Особливу увагу у вивченні позитивного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти в інших країнах доцільно приділити мультикультурному аспекту цього процесу, та можливостям застосування цього досвіду в Україні;

✓ подальше вивчення світового досвіду щодо формування міжкультурного середовища сучасного ЗВО, розкриття змісту базових понять та концептуальних положень щодо формування міжкультурного академічного середовища, та виховання молоді, здатної до рівноправного співіснування людей незалежно від їх раси, мови, релігійних та інших переконань; підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей;

✓ пріоритетне вивчення міждисциплінарного аспекту інтернаціоналізації вищої освіти з акцентом на філософські, психологічні, соціологічні, педагогічні підґрунтя даного процесу.

21. Результати НДР рекомендовано до використання Міністерством освіти і науки України, ЗВО України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України, впровадження яких позитивно вплине на процес реформування університетської освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами, які включають до себе і вимоги інтернаціоналізації.

22. Результати НДР доцільно застосовувати в освітньому процесі для підвищення його якості відповідно до міжнародних тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти, при підготовці і читанні нормативних і спеціальних курсів із філософії, філософії освіти, педагогіки, менеджменту освіти, при написанні підручників і навчальних посібників, наукових праць із цих дисциплін.