

Інститут вищої освіти НАПН України
Відділ інтернаціоналізації вищої освіти

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

Препринт (аналітичні матеріали)

Частина II

Київ – 2019

УДК 378.4:37.014.25
ISBN 978-617-7486-27-4
DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-27-4-2019>

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
(від 27 грудня 2019 р., протокол № 14/3)*

2

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства : препринт (аналітичні матеріали) (частина II) / В. Зінченко, В. Брижнік, Л. Горбунова, С. Курбатов, Ю. Мелков, О. Шипко ; за ред. В. Зінченка. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. 158 с.

В аналітичних матеріалах здійснено аналіз провідного досвіду стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства. Основну увагу приділено глобальним інституційним трансформаціям, трансформативним стратегіям вищої освіти, проблемі якості, гуманістичним та особистісним інтенціям вищої освіти, соціоантропологічному виміру стратегій вищої освіти, комунікаційним стратегіям вищої освіти.

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

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

ЗМІСТ

3

| | |
|--|----|
| Вступ | 5 |
| Розділ I. Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації..... | 8 |
| Освітньо-наукові системи та моделі як суб'єкти інтернаціоналізації в стратегії стійкого розвитку..... | 9 |
| Міжнародні організації та «Sustainable Development Goal 4 – SDG-Education 2030» і «Quality Education» згідно «The 2030 Agenda for Sustainable Development» | 10 |
| Міжнародні організації та «Порядок денний 2030 року» | 10 |
| Мета стійкого розвитку 4 (SDG 4) – мета освіти | 11 |
| П'ять інших SDG, що мають пряме посилення на освіту | 13 |
| Die Bildungsagenda 2030 – досвід німецькоцентрованої освітньо-наукової системи | 15 |
| Як цілі стійкого розвитку (SDG) реалізуються в німецькоцентрованій системі?..... | 15 |
| Освіта як ключова сфера стійкого розвитку | 16 |
| Впровадження глобальних цілей в Австрії та Німеччині | 16 |
| Які варіанти мають заклади освіти для реалізації цілей стійкого розвитку? | 17 |
| Глобальне навчання та глобальна громадянська освіта | 19 |
| Глобальна освіта, Глобальне навчання та Глобальна громадянська освіта в системі навчання..... | 20 |
| Кращі практики, які проаналізовані..... | 22 |
| Варіативно-прикладні проектні моделі (глобального, континентального, національного, регіонального рівнів)..... | 22 |
| Як ЄС може оцінити результати своїх втручань в освіту? | 24 |
| Висновки..... | 25 |
| Практичні рекомендації | 26 |
| Список використаних джерел..... | 27 |
| Розділ II. Освітня складова моделі стійкого розвитку «AGENDA -2030» у структурі сучасної вищої освіти: досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі..... | 30 |
| Вступ..... | 31 |
| Визначення освітньої суті четвертої цілі «the Agenda – 2030» | 32 |
| Досвід Австрійської Республіки | 33 |
| Досвід Словацької Республіки | 41 |
| Досвід Польської Республіки | 44 |
| Висновки..... | 48 |
| Список використаних джерел..... | 49 |
| Розділ III. Аналіз досвіду трансформативних стратегій вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства..... | 50 |
| Вступ..... | 51 |
| Початок теорії і практики трансформативного навчання (Колумбійський університет, США) та його розвиток міжнародним науковим співтовариством | 52 |
| Університет як місце трансформації для стійкого розвитку | 56 |
| Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Плімута і Бредфорда..... | 60 |
| Теоретичні узагальнення проведеного дослідження..... | 67 |
| Трансформативне навчання для стійкого розвитку у Коледжі Шумахера..... | 70 |
| Аналіз досвіду трансформативної освіти для стійкого розвитку Університету Фехта (Німеччина)..... | 85 |
| Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в освіті для стійкого розвитку? | 89 |
| Висновки..... | 94 |
| Список використаних джерел..... | 96 |

| | |
|---|-----|
| Розділ IV. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: | |
| проблема якості | 103 |
| Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти як необхідний механізм забезпечення якості в сучасних умовах | 104 |
| Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: національний рівень | 107 |
| Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: інституційний рівень | 109 |
| Висновки | 115 |
| Список використаних джерел | 116 |
| Розділ V. Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку | |
| на прикладі країн Південно-Східної Азії | 119 |
| Засади стійкого розвитку та їх вплив на стратегії вищої освіти: постановка проблеми та визначення її актуальності | 120 |
| Ідеали та цінності вищої освіти та гуманістичний вимір її розвитку: аналіз публікацій та визначення теоретичних засад дослідження | 123 |
| Використання теоретичних основ для аналізу практик | 126 |
| Практики вищої освіти на прикладі країн Південно-Східної Азії | 127 |
| Обґрунтування вибору практик | 127 |
| Китайська Народна Республіка | 128 |
| Гонконг | 131 |
| Сінгапур | 133 |
| Південна Корея | 135 |
| Малайзія | 137 |
| Тайвань (Китайська Республіка) | 138 |
| Індія | 139 |
| Висновки | 141 |
| Список використаних джерел | 142 |
| Розділ VI. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД | 145 |
| Актуальність | 146 |
| Досвід Білорусі | 147 |
| Досвід Казахстану | 150 |
| Досвід Росії | 153 |
| Висновки | 156 |
| Список використаних джерел | 157 |

Вступ

Розвинені країни (перш за все – держави ЄС) взяли на себе зобов'язання спільно з усіма державами-членами ООН реалізувати «Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.» (Agenda 2030) ООН прийняла стосовно цього відповідну Резолюцію Генеральної Асамблеї – «Трансформація нашого світу: Порядок денний стійкого розвитку до 2030 р.).

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

ООН та ЮНЕСКО розуміють освіту як всеосяжну і необхідну основу для розвитку демократії і прав людини, а також зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку. «Цілі стійкого розвитку (Висока якість освіти)» SDG 4 – це також оновлена цілісна і трансформативна Освітня Програма порядку денного ЮНЕСКО «Освіта 2030», у відповідності з якою вона має на меті сприяти досягненню всіх її цілей стійкого розвитку.

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

Для досягнення цієї мети мають брати участь усі партнери з освіти в усьому світі. Зокрема, Ціль глобальної стійкості 4 SDG «Висока якість освіти» також є поточною цілісною програмою щодо освіти. Держави-члени ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС прийняли її як конкретну основу для реалізації глобальної мети щодо освіти.

5

Організація економічного і соціального розвитку (ОЕСР) контролює для моніторингу цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду і даних ресурсів. Крім того, готуються рекомендації та програми про узгодженість стратегій стійкого розвитку, аналізи прогресу тощо на кшталт – «ОЕСР та цілі стійкого розвитку: досягнення загальних цілей та завдань». ОЕСР також розробляє та контролює і здійснює моніторинг цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду. Крім того, планується підготовка звітів щодо узгодженості політики, аналізу прогресу тощо. Створена комплексна програма «The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD» та «OECD Learning Framework 2030» («OECD Learning Framework 2030» пропонує форми, бачення та принципи, що знаходяться в основі для майбутнього глобальної системи освіти й науки.

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

Європейський Союз прагне брати до уваги цілі стійкого розвитку в усіх його формах, в якості одного з ключових керівних принципів для політики ЄС. Рада Європейського Союзу у своєму документі «Рада Європейського Союзу: стійке майбутнє для Європи: відповідь ЄС на Порядок денний стійкого розвитку до 2030 року – висновки Ради ЄС» констатує, що «процвітаючий Союз також залежить від відкритої та справедливої міжнародної економічної, фінансової, торговельної освітньої системи та стійкого і справедливого доступу до глобальних суспільних благ» і підкреслює необхідність «сприяти глобальному громадянству та інформування громадськості про позитивний потенціал трансформації цих цілей».

В аналітичних матеріалах «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо стратегій вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», що підготований в рамках виконання наукового дослідження «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства», досліджено кращі практики впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації.

Зокрема, у розділі «Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації» Віктора Зінченка показано, що серед національних стратегій і моделей для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки ЗВО України слід врахувати у стратегії і напрямах діяльності ефективний досвід країн ЄС, зокрема і у країнах «Німецькоцентрованої освітньо-наукової моделі». Основна увага в них приділяється стійкому розвитку, люди повинні більше зосереджуватися на його проблематиці в системі отримання освіти та процесах навчання.

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

Реалізація SDG до 2030 року здійснюється структурами та інституціями у відповідних сферах відповідальності. Як результат, SDG інтегруються у всі види діяльності політики та адміністрації, науки та освіти ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

Розділ «Освітня складова моделі стійкого розвитку «Agenda – 2030» у структурі сучасної вищої освіти: досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі» Віталія Брижніка висвітлює національні стратегії Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі щодо реалізації у цих європейських країнах четвертої (освітньої) цілі Плану «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року», ухваленого Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року. Також досліджено стратегії внутрішньої політики закладів вищої освіти цих країн як чинники впровадження четвертої (освітньої) цілі «Порядку денного – 2030» у соціокультурний простір цих європейських суспільств.

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

6

Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО освітніх компетентностей, інтегрованих в певні системи і кластери (когнітивні, інтраперсональні, інтерперсональні, глобального громадянства), майже всі вони пов'язані з процесами становлення і трансформації індивідів як цілісних суб'єктів пізнання і дії в межах комунікативних стратегій формування глобального громадянського суспільства.

На порядок денний постають завдання дослідження можливостей, змісту, форм і методів формування і реалізації саме таких трансформативних стратегій для української освіти. Це, в свою чергу, вимагає вивчення напрацьованого зарубіжного досвіду трансформативного навчання, який по суті є досвідом з розвитку та імплементації трансверсальних (транскультурних в широкому сенсі) компетентностей. В даному розділі аналізується реальний досвід трансформативного навчання в окремих закладах вищої освіти США (Колумбійський університет), Великої Британії (Коледж Шумахера, Плімутський університет), Німеччини (Університет Фехта), що само по собі свідчить про те, що поступово феномен трансформативного навчання з «точковим» характером перетворюється на широкий міжнародний рух у сфері освіти з інтенціями формування глобального громадянства. Особлива увага звертається на те, що трансформативне навчання пов'язане з трансформацією світогляду як ціннісно-когнітивної особистісної структури саме як проблемної системи координат (смыслових перспектив, розумових звичок, способу мислення) з метою зробити її більш релевантною сучасним викликам нестабільності, невизначеності і складності шляхом генерування більш обґрунтованих думок і взаємодій. Акцентується на тому, що такі зміни особистості в процесі навчання потребують, насамперед, холістичного підходу, мультимодального навчання (раціонального разом з багатоманітністю екстра-раціональних), різноманіття педагогічних методик тощо. Підкреслюється, що процес трансформативного навчання є ризикованим, пов'язаним з проходженням учнями лімінального стану як дискомфортного, що вимагає від педагога як провідника і фасилітатора високого професіоналізму і певних моральних чеснот.

Розділ «Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку: проблема якості» Сергія Курбатова присвячено аналізу останніх англомовних та інших публікацій, присвячених процесу розробки та запровадженню стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Особливий акцент зроблено на розуміння інтернаціоналізації як дискурсу розвитку міжнародних зв'язків, контактів та співробітництва закладів вищої освіти. Ідентифіковано основні рівні інтернаціоналізації, на кожному із яких мають бути сформовані відповідні завдання та форми міжнародної діяльності. Це: 1) глобальний рівень, базовим концептом розвитку якого є стійкий розвиток нашої цивілізації; 2) регіональний та (або) національний рівень, який у випадку України визначається процесами формування Європейського простору вищої освіти та

Європейського дослідницького простору та узгодження із цими процесами вітчизняних підходів та практик забезпечення якості вищої освіти та 3) інституційний рівень, або рівень конкретного закладу вищої освіти. Значну увагу приділено національним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти в таких країнах, як Китай, Японія, Сінгапур та Бразилія. На інституційному рівні проаналізовані стратегії інтернаціоналізації Сумського державного університету та Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, які порівняно із відповідними документами шведського Університету Уппсали. Розглянуто також такий важливий механізм інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості, як міжнародні університетські рейтинги.

Розділ «Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку на прикладі країн Південно-Східної Азії» Юрія Мелкова присвячено філософському розгляду особистісно-гуманістичного аспекту визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, який виступає орієнтиром для людської цивілізації, поєднуючи соціальний, економічний та інвайронменталістський вектори відповіді на існуючі глобальні виклики. В якості теоретичного підґрунтя дослідження обґрунтовано, що вища освіта є ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях; відмічено, що означені стратегії не є чимось зовнішнім щодо вищої освіти, але виражають саму її сутність, і місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини високого культурного рівня, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності. В ході аналізу зарубіжних практик утілення настанов стійкого розвитку та спроб реформування вищої освіти на відповідних засадах розглянутий і проаналізований досвід країн Південно-Східної Азії (Китай, Гонконг, Сінгапур, Південна Корея, Тайвань, Малайзія, Індія). Гідними взірцями при підготовці програм (стратегій) розвитку вищої освіти України виявляються подібні національні документи деяких країн даного регіону та реальні практики окремих ЗВО, зокрема стратегії «централізованої децентралізації», індивідуалізації навчальних планів, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності університетів нового виміру у вигляді соціальної інновації.

Розділ «Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД» Оксани Шипко висвітлює національні стратегії та досвід університетів таких країн, як Білорусь, Казахстан та Росія у реалізації четвертої глобальної цілі стійкого розвитку – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Аналіз базується на досвіді тих країн СНД, університети яких увійшли до всесвітнього рейтингу університетів «Times Higher Education 2020».

Отже, досвід стратегії реалізації стійкого розвитку у контексті освіти і науки в країнах ОЕСР та ЄС зосереджений на тому, що важливо відводити центральне місце зміцненню вкладу освіти у виконання прав людини, миру та відповідального громадянства від місцевого до глобального рівнів, гендерної рівності, стійкого загальноінституційного стійкого суспільного розвитку. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, Завдання 4.7. Цілі 4 «The 2030 Agenda for Sustainable Development» – як в Україні та українських ЗВО до 2030 року забезпечити, щоб усі студенти здобули знання та навички, необхідні для сприяння стійкому розвитку, включаючи, серед іншого, освіту для сталого розвитку та сталого способу життя, права людини, гендерну рівність, пропаганду культури миру та ненасильства, глобальної громадянство та оцінювання культурного різноманіття та внесок культури у стійкий розвиток.

Зміст такої освіти повинен бути релевантним з акцентом як на теоретико-прикладних, так і на когнітивних аспектах навчання. Знання, вміння, цінності та ставлення, необхідні громадянам для ведення продуктивного життя, прийняття обґрунтованих рішень та прийняття активних ролей на місцевому та глобальному рівнях у вирішенні та вирішенні глобальних викликів, можна здобути через освіту для стійкого розвитку (ОУР) та глобальну освіту громадянства (ГОГ), яка включає питання миру та освіти з прав людини, а також міжкультурну освіту та освіту для міжнародного розуміння. ОУР та ГОГ – мали б бути присутні у діяльності ЗВО України.

Розділ I. Провідний досвід впровадження освітніх стратегій для стійкого розвитку суспільства в умовах інтернаціоналізації

*Віктор Зінченко,
доктор філософських наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України,
<https://orcid.org/0000-0001-9729-6861>*

Анотація. Серед національних стратегій і моделей для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки ЗВО України слід врахувати у стратегії і напрямках діяльності ефективний досвід країн ЄС, зокрема і у країнах «Німецькоцентрованої освітньо-наукової моделі».

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

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

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

У 2016 році уряди доручили всім міністерствам включити принципи «Порядку денного до 2030 року» та його цілі в галузі стійкого розвитку у відповідні стратегії та програми та, якщо необхідно, розробити відповідні плани та заходи дій. Усі відповідні державні органи з питань співпраці повинні бути залучені на загальнодержавному, регіональному, міському та муніципальному рівнях, а також залучені соціальні партнери, громадянське суспільство, промисловість та наука.

Реалізація SDG до 2030 року здійснюється структурами та інституціями у відповідних сферах відповідальності. Як результат, SDG інтегруються у всі види діяльності політики та адміністрації, науки та освіти ефективно, цілеспрямовано та відповідально.

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

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

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 відповіді¹. 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 галузі². З найбільш впливових та поширених систем освіти і наукової підготовки, які в сучасний період й є основними суб'єктами освітньої інтеграції та процесів освітньо-наукової інтернаціоналізації є: 1) **«європейська континентальна»** (де домінуючими є – «*франконська модель*» та «*німецькоцентрована модель*» [«модель Гумбольдтівського університету»]), 2) **«англо-саксонська»** системи, на ґрунті якої історично сформувалася (спочатку як її модифікація, а потім – як окрема модель) система 3) – **«американська»**. У «європейській континентальній» системі освіти особливий інтерес і викликає досвід розвитку інтернаціоналізації системи вищої освіти та науки Німеччини, Австрії, інших країн, системи освіти та науки яких ще з Середньовіччя та Нового часу запозичили університетський та освітньо-організаційний це досвід (**«німецькоцентрована науково-освітня модель»**)³, як провідних лідерів підрозділу даної системи, історія якої бере початок із середньовіччя й у наш час має важливу роль у розвитку загальноєвропейського освітнього простору. Як один із ініціаторів й активних учасників процесу інтернаціоналізації та європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина досить обережно реформує систему вищої освіти в умовах Болонського процесу, прагнучи зберегти свої національні освітні традиції⁴.

¹ Зінченко В.В. Інституційний вимір інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобальних трансформацій//Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій: Монографія / Л.С. Горбунова, М.А. Дебич, В.В. Зінченко, І.М. Сікорська, І.В. Степаненко, О.М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2018. 226 с. С.43-78.

² Зінченко В.В. Інституційний вимір інтернаціоналізації і трансформації систем освіти в умовах неоліберальної глобалізації//Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій: Авторський колектив: Т. Андрущенко, Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Сікорська, І. Степаненко; за ред. І.В. Степаненко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 281 с. С.180-209.

³ Зінченко В.В. Інтернаціоналізація та модернізація системи і менеджменту вищої освіти: німецька освітньо-наукова модель//Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій (частина II): препринт (аналітичні матеріали) / Л. Горбунова, М. Дебич, В. Зінченко, І. Степаненко, О. Шипко / За ред. І. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2016. 144 с. С.6-30.

⁴ Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи// Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015. № 2 (17). С. 153-181; Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. P.:L'Harmattan, 2017. 238 p.; Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. München: Wirtschaftsverlan Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.; Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.; Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell// Creative Economics and Social Innovations. № 1. 7 (18). 2017. S.126-140; Strumpel B., Noelle-Neumann E. Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse – München: Piper Verlag, 2015. 296 s.

Міжнародні організації та «Sustainable Development Goal 4 – SDG-Education 2030» і «Quality Education» згідно «The 2030 Agenda for Sustainable Development»

Міжнародні організації та «Порядок денний 2030 року»

ЮНЕСКО розуміє освіту як всеосяжну і необхідну для розвитку демократії і прав людини, а також зміцнення глобального громадянства та стійкого розвитку. Ціль глобальної стійкості SDG 4 також є поточною цілісною програмою ЮНЕСКО щодо освіти⁵. Держави-члени прийняли її як конкретну основу для реалізації глобальної мети щодо освіти⁶.

ОЕСР контролює для моніторингу цільових показників стійкості на глобальному рівні досвіду і даних ресурсів. Крім того, готуються звіти про узгодженість політики, аналізи прогресу тощо.

ОЕСР та цілі стійкого розвитку: досягнення загальних цілей та завдань⁷.

Європейський Союз хоче включити цілі стійкого розвитку у всі свої політики та встановити стійкий розвиток як головний керівний принцип політики ЄС⁸.

У січні 2019 року Європейська Комісія представила документ-рефлексію про внесок ЄС у реалізацію глобальних цілей стійкого розвитку. Рада Європейського Союзу закликала прискорити виконання Порядку денного до 2030 року у своїх висновках⁹.

⁵ Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>; Les indicateurs de l'enseignement – 2018 (La Direction générale du Pilotage du Système éducatif présente la treizième édition des «Indicateurs de l'enseignement»): <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.

⁶ LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés 2017/1 (№ 39). P. 85-99;

⁷ Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>; OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>; Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.; Zinchenko V.V. Strategy for sustainable community development and international context of transformation of values and educational discourse//The Art Paradigms in the Time of Social Turbulence. The international collective monograph: in 2 volumes. International Scientific-Educational Project: Regional Centre of International Commission on Urgent Anthropological Research (Austrian); Samara State Institute of culture (RF); International Teacher Association (Danish); The Atrium Society Global Peace Education (USA), 2019. Vol. 1. 872 p. P.130-153.

⁸ Young, M. et al. (2016) Preliminary reflections and research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values necessary for 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/PRELIMINARY-REFLECTIONS-AND-RESEARCH-ON-KNOWLEDGE-SKILLS-ATTITUDES-AND-VALUES-NECESSARY-FOR-2030.pdf>; LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes // Education et sociétés 2017/1 (№ 39). P. 85-99; Rat der Europäischen Union: Eine nachhaltige Zukunft für Europa: Reaktion der EU auf die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung – Schlussfolgerungen des Rates. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10370-2017-INIT/de/pdf>.

⁹ Rat der Europäischen Union: Eine nachhaltige Zukunft für Europa: Reaktion der EU auf die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung – Schlussfolgerungen des Rates. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10370-2017-INIT/de/pdf>; The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD. https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010; Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030>. Ziel 4. Hochwertige Bildung: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern; Zinchenko V.V. Institutional trends and integrated international transformations of educational system in the context of the global sustainable development of society//Perspectives of Science and Education. Vol. 38 Issue 2. P.10-24.

Мета стійкого розвитку 4 (SDG 4) – мета освіти¹⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁰ Vereinte Nationen: Resolution der Generalversammlung – Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Гендерна рівність (SDG 5, Target 5.6)

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

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

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

Відповідальне споживання та виробництво (SDG 12, Target 12.8)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Вища освіта обіцяє фізичним особам високий дохід, але системи освіти повинні допомагати молодим людям краще обирати свою галузь навчання», – відзначив Генеральний секретар ОЕСР А. Гуррія. – Рівний доступ до якісної освіти створює умови для повноцінного життя і для економічного розвитку¹¹.

Хоча шанси на високу кваліфікацію зростають, перспективи зайнятості менш кваліфікованих працівників погіршуються. Навіть у Німеччині 13 відсотків 25-34-річних не мають професійної кваліфікації або

¹¹ Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>.

диплому про середню освіту. Це менше, ніж у середньому по ОЕСР, але набагато більше, ніж у інших країнах з подвійним професійним навчанням, таких як Австрія або Швейцарія¹².

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

¹² Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren»// Weiterbildung/Bildungspolitik. Veröffentlicht: <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen>; Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>; Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verrätene Basis. München: Wirtschaftsverlag Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.

Як цілі стійкого розвитку (SDG) реалізуються в німецькоцентрованій системі?

Освіта для стійкого розвитку

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

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

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

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

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

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

Освіта в німецькоцентрованій системі вже може ґрунтуватися на важливих основах, досвіді та ініціативах.

Це стосується, зокрема, таких напрямків:

- політична освіта та освіта прав людини (принцип навчання, Десятирічна освіта ООН з прав людини),
- екологічна освіта та охорона здоров'я (принципи навчання),
- глобальне навчання (принцип політики розвитку),
- соціальне навчання (міжкультурне навчання, культура домовленостей, відбиваючість, самовідповідальність тощо),
- рівність чоловіків та жінок.

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

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

У цій системі перший крок на шляху до виконання «Порядку денного на 2030 рік» був зроблений у «німецькоцентрованій моделі»¹³ в 2015 році: усі федеральні міністерства провели інвентаризацію, щоб отримати комплексний огляд того, які з 17 цілей загального розвитку та 169 підцілей вже мають стратегії, програми та заходи.

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

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

¹³ Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren»// Weiterbildung/Bildungspolitik. Veröffentlicht: <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen>.

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

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

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

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

Освіта як ключова сфера стійкого розвитку

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

Впровадження глобальних цілей в Австрії та Німеччині

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

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

Також із реформою освіти якість освіти та справедливість освіти мають бути послідовно підвищені. Учні та студенти можуть бути індивідуально підтримані з їх різним соціальним походженням, своїми здібностями та особливими потребами та мати кращу підтримку при переході між шкільними рівнями.

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

Які варіанти мають заклади освіти для реалізації цілей стійкого розвитку?

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

Освітні мережі

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QIBB – QualitätsInitiative Berufsbildung (Розвиток освіти та дослідження)

QIBB – Професійне навчання з ініціативи якості

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

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

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

- професійно-технічні школи (ÖBS) та «Q-ÖBS»,
- технічні, комерційні та ремісничі школи (HTL) та «HTL Q-SYS»,
- комерційні школи (HAK і HAS) і «HAK Q-SYS»,
- професійні школи людини (HUM) та «Q-HUM»,
- вищі школи сільського і лісового господарства (HLFS) та «Q-HLFS»
- навчальні заклади початкової освіти та соціальної освіти (BA) та «QBA».

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

QIBB працює з наступним освітнім інструментарієм:

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

Глобальне навчання та глобальна громадянська освіта

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

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

Стратегія глобального навчання у німецькоцентрованій системі

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

Стратегічна група щорічно організовує симпозіум під назвою «Глобальне навчання: потенціали та перспективи» для викладачів, викладачів та зацікавленої громадськості. Вичерпну документацію щодо попередніх симпозіумів, кожен з яких має конкретну актуальну увагу, можна знайти на веб-сайті Стратегічної групи.

Глобальна освіта, Глобальне навчання та Глобальна громадянська освіта в системі навчання

Нижче наведено приклади деяких пропозицій підтримки в галузях дослідницької та освітньої діяльності, навчальних матеріалів, консультування та вищої освіти, післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, подальшої освіти для викладачів і вчителів. Цілісний підхід до глобальної громадянської освіти з численними ланками навчальних програм дозволяє обробляти всі предмети або в ідеалі перехресні теми.

Завдяки пропозиціям для освітян та педагогічних працівників і студентських/учнівських НУО здійснюється підтримка впровадження моделі Глобальної освіти/Глобального навчання/ Глобальної громадянської освіти у закладах освіти, зокрема:

- «Південний вітер в освіті». Південний вітер щорічно координується від імені Глобального тижня освіти, по ініціативі Ради Європи. Крім того, пропонуються майстер-класи, виставки, матеріальні скриньки та ресурси для роботи в школах та на уроках. У Цифровій бібліотеці матеріали можна безкоштовно замовляти за тематикою. Бібліотеки Südwind з послугами прокату матеріалів та консультацій доступні в декількох федеральних землях.

- ВАОВAB Globales Lernen це центральна структура для координації освіти та навчання усіх і суспільної/громадської/державної комунікації для глобальної освіти, глобального навчання у контексті стійкого розвитку щодо глобальних проблем та життя у плюралістичному соціумі. Пропозиції та розробки впроваджуються у шкільній та позашкільній освіті, вищій освіті, а також у початковому навчанні та освіті для дорослих. ВАОВAB, зокрема, включає в себе Педагогічні бібліотеки та Центри глобального навчання з широким спектром дидактичних матеріалів (книги, фільми, ігри, компакт-диски, цифрові засоби/носії інформації, тематичні кейси). Основна увага приділяється одномовним та багатомовним дитячим та підлітковим книгам, а також художнім та документальним фільмам з усього світу. В якості сервісу ВАОВAB пропонує поради щодо вибору матеріалів, інструментарію, методологій, методик та засобів.

- Портал глобального навчання та освіти EWIK. Німецький портал глобального навчання та освіти для стійкого розвитку включає навчальні матеріали, журнали для викладачів та методичні посібники. Крім того, є глобальні фокус-теми, приклади розвитку школи, а також німецька орієнтаційна рамка для сфери навчання «Глобальний розвиток».

- Глобальний (громадянський) освітній інтернаціонал – Центр Ради Європи Північ-Південь відіграв провідну міжнародну роль у концептуалізації глобальної освіти та підтримує глобальне нав'язування глобального навчання за допомогою конгресів, навчальних програм (також в Інтернеті) та навчальних матеріалів тощо. Щорічно в листопаді Всесвітній тиждень освіти пропонує різноманітну програму заходів по всій Європі.

- Глобальна громадянська освіта – політична освіта для світового суспільства (ÖUK).

- Рада Європи: Глобальна освіта/Керівні принципи Ради Європи щодо глобального навчання та освіти: Глобальна громадянська освіта є стратегічним пріоритетом у поточній освітній програмі ЮНЕСКО. Організація ООН з питань освіти, науки та культури підкреслює центральне значення глобальної освіти громадянства разом з освітою для стійкого розвитку в реалізації Глобальних цілей стійкого розвитку / Цілей розвитку.

Крім здобуття знань, мова йде про вироблення цінностей, умінь і поглядів на основі рівності, поваги та діалогу, і в кінцевому рахунку компетенцій для активного формування більш мирного, всеосяжного та справедливого суспільства в глобальному масштабі. Мета ЮНЕСКО: Навчимося жити спільно для життя (SDG 4.7).

У Глобальній освітянській мережі Європи (GENE) BMBWF має мережу з міністерствами освіти та закордонних справ по всій Європі. GENE поставила собі за мету надати кожному в Європі доступ до якісного глобального навчання. Європейська Комісія GENE підтримує зусилля, спрямовані на підтримку та зміцнення глобальної освіти в Європі. Глобальна мережа освіти Європи. Глобальна освіта про громадянство є однією із стратегічних цілей у нинішній освітянській програмі ЮНЕСКО, а отже, і в програмі Австрійської та Німецької комісії ЮНЕСКО.

SQA – загальноосвітня якість освіти/SQA – Schulqualität Allgemeinbildung

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

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

«Навчитися читати світ»

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

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

Кращі практики, які проаналізовані

У сучасній глобалістиці, котра включає у себе всі різновиди інтернаціоналізації (і, глобалістиці освіти та науки – як її ваговою складовою) сформована імітаційна гомеостатична лавиноподібна модель кризової деградації суспільства (та таких його інститутів як економіка, політика, освіта, наука тощо), яке живе згідно з принципами пасивного споживання, що загрожує ситуацією падіння розвитку інтелекту, креативності та виробництва знань нижче критичної відмітки і похідними від нього зупинкою науково-технічного прогресу.

Методологічним підґрунтям, яке враховує інтегративність глобальної парадигми освітньо-наукової інституалізації є, зокрема, концепції *світ-системного аналізу*, *макросоціального підходу*, *концепції залежності (залежного розвитку)* і *постімперіалізму*, *теорій субсидіарності*, *комунітаризму*, *концепцій суспільної деліберативності* і *лібертаризму* в контексті формування глобально-стадіального розуміння суспільного розвитку (у тому числі – світових та національних систем освіти і науки).

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

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

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

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

- Для цього має бути трансформованими усі рівні, моделі і системи освіти (через «через освіту для стійкого розвитку») – для набуття таких знань та навичок, які необхідні для стійкого розвитку: стійкого способу життя, прав людини, гендерної рівності, сприяння культурі миру та ненасильства, через глобальну громадянську освіту та визнання культурного різноманіття та внесок культури у стійкий розвиток.

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

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

IV. «OECD Learning Framework 2030» – пропонує певні «орієнтації», а не готовий рецепт – форми, бачення та принципи, що знаходяться в основі для майбутнього глобальної системи освіти й науки. Згідно цього, розвиваються форми проектних взаємодій і співпраці представників урядів і стимулювання зростання співтовариства партнерів – зокрема, ідейних лідерів, експертів, освітньо-наукових мереж, керівників закладів освіти, викладачів, науковців, дослідників, студентів та молодіжних груп, батьків, університетів (й інших форм ЗВО), організацій та інших соціальних партнерів.

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

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

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

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

2) Також були створені цільові фонди ЄС для реагування на конкретні регіональні ситуації. До них належать «EU Emergency Trust Fund for Africa», «EU regional Trust Fund in response to the Syrian crisis». Ці цільові фонди фінансуються ЄС, його державами-членами та іншими донорами. Вони безпосередньо

працюють з урядами, місцевими органами влади та організаціями громадянського суспільства в країнах-партнерах для підтримки вразливих груп населення.

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

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

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

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

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

Як ЄС може оцінити результати своїх втручань в освіту?

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

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

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

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

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

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

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

1) SQA та QIBB :

- Надають інструменти для системного розвитку якості в освітніх інституціях. Це надає можливість закладам освіти зосередитися на стійкому розвитку.
- Освітні концепції, які передають компетенції для індивідуального формування стійкого розвитку, також можуть стати центром школи.

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

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

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

- Раніше були визначені існуючі заходи та стратегії, які вже роблять потенційний внесок у досягнення ЦСР. Серед них багато заходів, які були вжиті в контексті управління, орієнтованого на вплив уряду, для досягнення цілей діяльності (наприклад, поліпшення можливостей та гендерної рівності в освіті).
- З реформою освіти також слід послідовно збільшувати якість освіти та правосуддя у сфері освіти. Учні можуть бути індивідуально підкріплені різними соціальними знаннями, їхніми здібностями та особливими потребами та бути краще підтримані при переході між шкільними рівнями.

Висновки

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

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

Глобально-стадіальне розуміння суспільного розвитку та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки з необхідністю припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами, державами, їхніми освітньо-науковими моделями, системами – як 1)глобальної системи, 2)складової міжнародної інтеграції, 3) процесів інтернаціоналізації.

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

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

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

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

Швидкому поступові глобалізації освіти і науки (через процеси інтернаціоналізації) сприяє бурхливий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій та опанування світом ідеї мережевого способу організації суспільної діяльності. Цей спосіб став безальтернативним для інформаційного середовища, фінансової, торгової, телекомунікаційної, транспортної та інших систем взаємодії між людьми. Він є головним двигуном майбутнього розвитку – економічного, наукового, культурного і соціального.

Виходячи з того, що явища інтеграції та інтернаціоналізації у контексті глобалізації швидко наростають, а їхні властивості визначаються законами, які диктує панівна тенденція глобального розвитку, ці явища набувають особливого значення в першу чергу для малих країн і тих, що стали на шлях інтенсивного розвитку чи пошуку моделі економіко-суспільної інтенсифікації та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, в тому числі й для України.

За цих умов людям потрібні нові знання і навички, щоб уміло використовувати нові ідеї та нові технології та ефективно працювати з ними.

Практичні рекомендації

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

«Agenda 2030» формує практичне завдання для уряду, щоб саме він через трансформації системи освіти (*«освіта для стійкого розвитку»*), забезпечивши максимальні умови, щоб усі люди могли брати участь (через набуття якісних знань та навиків через освіту) у суспільно-державному та економіко-політичному розвитку.

Що, в кінцевому рахунку допоможе досягти успіху саме у співпраці на всіх рівнях – як у освіті і науці, так й у цілому, в суспільстві.

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

Процес демократизації інститутів суспільства, освіти та науки можливо ефективно змінювати прийняття рішень у царині соціально-економічної діяльності, освіти та науці, що складається з двох відносно самостійних чинників:

1) з одного боку, – зі спільноти громадян, освітян, науковців як загалу, що має здатність до самоорганізації і самоуправління, а з іншого, –

2) зі структур та органів суспільно-адміністративного управління, що виконує волю держави та суспільства, але спроможних до передачі частини владних повноважень у відносинах самоврядування.

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел

1. Зінченко В.В. Альтерглобалізм як трансформаційна модель стійкого розвитку, інтернаціоналізації та ефективної трансформації систем суспільства і освіти. *Філософські обрії сьогодення. Збірник наукових праць*. Орле-Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. 272 с. С. 60-64.
2. Зінченко В.В. Національний контекст в інституційних процесах комплексної освітньої інтернаціоналізації та фактор філософії освіти. *Велет українського слова (до 200-ліття Пантелеймона Куліша): збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 18 жовтня 2019 р., м. Київ / за заг. ред. Дічек Н.П. Київ: Педагогічна думка, 2019. 130 с. С. 41-48.
3. Зінченко В.В. Екзистенційно-діалогічна модель філософії освіти: освітньо-виховна та соціально-духовна комунікація у контексті суспільного розвитку. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2018. 1(22). С. 115-133.
4. Зінченко В.В. Інституційні стратегії інтернаціоналізації стійкого розвитку у «критичній теорії» соціальної біофілософії освіти. *Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація. Збірник статей*. Херсон: ДВНЗ «ХДАУ», 2018. 302 с. С. 98-104.
5. Зінченко В.В. Моделі та концепції філософії у формуванні інтернаціональних систем освіти у контексті стійкого суспільного розвитку. *Практична філософія і Нова українська школа: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. С. 116-119.
6. Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2015. № 2 (17). С. 153-181.
7. Зінченко В.В., Алькема В.Г., Бурова О.Б., Сотніченко О.А., Петухова О.М., Штанько Л.О. Міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність / Керівник авт. колективу та наук. редактор Зінченко В.В. Львів: «Магнолія 2006», 2018. 466 с. Зінченко В.В.: Розділ 1, тема 1. «Менеджмент глобальних процесів». С. 8-53.
8. Зінченко В.В. Національна ідентичність та розвиток системи освіти у контексті неоліберальних процесів глобалізації. *Особистість студента та соціокультурне середовище університету в суспільному контексті. Збірник наукових праць*. Київ: ІВО НАПНУ, 2018. 172 с. С. 52-60.
9. Зінченко В.В. Перспективи і моделювання гуманізації стійкого суспільного розвитку у контексті інтернаціоналізації систем знань та освіти. *Філософія як культурна політика сучасності*. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2018. 132 с. С. 9-13.
10. Зінченко В.В. Стратегии и перспективы устойчивого развития: европейский опыт и глобальные дилеммы современности: моногр. П.: ПГУАС, 2017. 152 с.
11. Зінченко В.В., Рибчук А.В., Фомішина В.М. та ін. Сучасні тенденції міжнародних економічних відносин і зовнішньоекономічні зв'язки України: колективна монографія. Херсон: ТОВ «ВКФ «СТАР»ЛТД», 2017. 340 с. Зінченко В.В. Глава 1.2.3. «Лібералізація і деглобалізація». С. 65-71; Глава 1.2.5. «Інформатизація світової економіки та розвиток нових знань». С. 84-94.
12. Abadzi H. (2015), "Training the 21st-century Worker: Policy Advice from the Dark Network of Implicit Memory", IBE Working Papers on Curriculum Issues, Vol. 16, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002355/235521e.pdf>.
13. Bildung auf einen Blick 2017: Attraktivität der Hochschulausbildung weiter ungebrochen: Der neue OECD-Bericht «Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren». *Weiterbildung/Bildungspolitik. Veröffentlicht: https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/1767-bildung-auf-einen-blick-2017-attraktivitaet-der-hochschulausbildung-weiter-ungebrochen*.
14. Bello W. Economic Crisis Shakes Old Paradigms. As our global economic and ecological crises converge, neither neoliberalism nor Keynesianism can cure what ails us. *Foreign Policy in Focus*. http://fpif.org/economic_crisis_shakes_old_paradigms/.
15. Burbules N.C., Berk R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>.
16. Critical theory – Philosophy of Education: <https://youtu.be/aSjHltnH8gk>.
17. Development of Western Philosophy of Education: <https://slideplayer.com/slide/9522729/>.
18. Finley R. Realizing process' humanistic education. – In: Konning A. (ed.) *Philosophy of the Humanistic Society*. N. Y.: Routledge, 2015. 207 p.

19. Young, M. et al. (2016) Preliminary reflections and research on Knowledge, Skills, Attitudes and Values necessary for 2030: <https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/PRELIMINARY-REFLECTIONS-AND-RESEARCH-ON-KNOWLEDGE-SKILLS-ATTITUDES-AND-VALUES-NECESSARY-FOR-2030.pdf>.
20. Giroux H. Rethinking the promise of critical education: <http://www.truthout.org/article/henry-giroux-rethinking-promise-critical-education>.
21. Hannon V and Peterson A (2017) Thrive: Schools Reinvented for the real challenges we face, Innovation Unit Press, London, http://www.innovationunit.org/wp-content/uploads/2017/04/Thrive_Preface.pdf.
22. Harmon J. Douglas Kellner & Jeff Share: New Book Highlights Need for Critical Media Literacy in Schools. May 13, 2019. Media scholars delineate urgent need for a deeper awareness of media's benefits – and threats – to culture and society: <https://ampersand.gseis.ucla.edu/douglas-kellner-jeff-share-new-book-highlights-need-for-critical-media-literacy-in-schools/>.
23. Kellner D. The Frankfurt School and British Cultural Studies: The Missed Articulation. Retrieved 9: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/Illumina%20Folder/kell16.htm>.
24. Leading Education 2030. The 2030 Agenda for Sustainable Development: <http://en.unesco.org/education2030-sdg4>.
25. Learning Framework 2030 – OECD. <http://www.oecd.org/education/2030/learning-framework-2030.htm>.
26. Les indicateurs de l'enseignement – 2018 (La Direction générale du Pilotage du Système éducatif présente la treizième édition des «Indicateurs de l'enseignement»): <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>.
27. LeVasseur L., Robichaud A. L'envers de la résistance en éducation: émancipation, conservatisme et paradoxes. *Education et sociétés*. 2017/1 (Nº 39). P. 85-99.
28. Metzger J.-L. Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public. P.:L'Harmattan, 2017. 238 p.
29. Moignard B., Rubi S. Les figures de la déviance à l'école: les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires//*Education et sociétés* 2018/1 (Nº 41): Vingt ans après: la sociologie de l'éducation et de la formation francophone dans un univers globalisé. P. 43-61.
30. Motschmann K. Herrschaft der Minderheit. Die verratene Basis. München: Wirtschaftsverlan Langen/Müller/Herbig, 2016. 229 s.
31. Newby H. Some Possible Futures for Higher Education. London: CVCP, www.cvc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.
32. OECD (2017) PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
33. Philosophy of Education: contemporary critical issues: https://www.researchgate.net/publication/322201279_Philosophy_of_Education_contemporary_critical_issue.
34. Rat der Europäischen Union: Eine nachhaltige Zukunft für Europa: Reaktion der EU auf die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung – Schlussfolgerungen des Rates. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-10370-2017-INIT/de/pdf>.
35. Rikowski G. Critical Pedagogy and the Constitution of Capitalist Society: <http://www.flowideas.co.uk/?page=articles&sub=Critical%20Pedagogy%20and%20Capitalism>.
36. Sintschenko V.V. Globale Transformationen der Gegenwart. Band 1. Systemischen globale Transformation: Monographie. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2017. 244 s.
37. Sintschenko V.V. Globale Weltbild der Moderne auf dem Weg zu einem neuen Bewußtsein. Der homo oecologicus universalis («des globalen ökologischen Menschen») als gesellschaftlichen und wirtschaftsmodell. *Creative Economics and Social Innovations*. Nº 1. 7 (18). 2017. S. 126-140.
38. Strumpel B., Noelle-Neumann E. Macht Arbeit Krank? Macht Arbeit Glücklich: Eine Aktuelle Kontroverse – München: Piper Verlag, 2015. 296 s.
39. The Importance of Critical Thinking to Students: https://search.alexanderstreet.com/preview/work/bibliographic_entity%7Cvideo_segment%7C2804237.
40. The Future of Education and Skills Education 2030 – OECD. https://www.researchgate.net/figure/The-Future-of-Education-and-Skills-OECD-Education-2030-Framework-Knowledge-skills_fig7_326032010.
41. Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: <https://www.bundeskanzleramt.gov.at/entwicklungsziele-agenda-2030>. Ziel 4. Hochwertige Bildung: <https://www.bundeskanzleramt.gov.at/entwicklungsziele-agenda->

2030#Ziel_4_Inklusive_gleichberechtigte_und_hochwertige_Bildung_gewaehrleisten_und_Moeglichkeiten_lebenslangen_Lernens_fuer_alle_foerdern_.

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

43. Zinchenko V. International models, trends and concepts of the philosophy of education in the context of sustainable social development under global institutional transformation conditions. *Skhid*. Jan/Feb2019. Vol. 159. Issue 1, P. 72-81.

44. Zinchenko V. Humanistic Values and Enlightenment Strategies of Global Society in the Potential of the Sustainable Development of Democracy. *American Research Journal of Humanities and Social Sciences*. Vol 4, no. 1, 2018, pp. 1-13.

45. Zinchenko V. Management of Human Capital as a basis for the prospects of democratization of educational technologies. «*World cultural values: pedagogical and psychological aspects of education of younger generation*». A.: «БАҶО», 2017. 237 p. P. 4-12.

46. Zinchenko V.V. Strategy for sustainable community development and international context of transformation of values and educational discourse. *The Art Paradigms in the Time of Social Turbulence*. The international collective monograph: in 2 volumes. International Scientific-Educational Project: Regional Centre of International Commission on Urgent Anthropological Research (Austrian); Samara State Institute of culture (RF); International Teacher Association (Danish); The Atrium Society Global Peace Education (USA), 2019. Vol. 1. 872 p. P.130-153.

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

Розділ II. Освітня складова моделі стійкого розвитку «AGENDA -2030» у структурі сучасної вищої освіти:
досвід Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі

*Віталій Брижнік,
кандидат філософських наук,
провідний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0003-1674-8294>*

***Анотація.** У даному аналітичному дослідженні розглянуто національні стратегії Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі щодо реалізації у цих європейських країнах четвертої (освітньої) цілі Плану «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року», ухваленого Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року. Також досліджено стратегії внутрішньої політики закладів вищої освіти цих країн як чинники впровадження четвертої (освітньої) цілі «Порядку денного – 2030» у соціокультурний простір цих європейських суспільств.*

Вступ

Метою даного аналітичного матеріалу є розгляд засобів реалізації у таких центральноєвропейських країнах, як Австрія, Чехія, Словаччина та Польща однієї із сімнадцяти цілей плану соціокультурних дій держав-членів ООН, що був названий Декларацією Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». А саме – четвертої цілі, яка визначає сучасну освіту, зокрема й вищу освіту, важливим чинником позитивних соціокультурних перетворень у просторі сучасної цивілізації людей на наступні п'ятнадцять років.

Завданнями цього аналітичного матеріалу є:

- надати визначення четвертої, освітньої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030);
- проаналізувати законодавчі стратегії реалізації четвертої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030) в освітній політиці Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі;
- дослідити внутрішньополітичні стратегії закладів вищої освіти Австрії, Чехії, Словаччини та Польщі стосовно реалізації четвертої цілі «Порядку денного» (the Agenda – 2030) з наведенням конкретних прикладів.

Дані аналітичні матеріали складаються зі вступу, основної частини та висновків.

Визначення освітньої суті четвертої цілі «the Agenda – 2030»

25 вересня 2015 року в Нью-Йорку відбулося затвердження офіційного документу (Декларації) Генеральної Асамблеї ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development» («Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року»)¹, який задекларував новий план соціокультурних дій держав-членів ООН, «орієнтований на виведення світу на траєкторію сталого й життєстійкого розвитку»². Цей документ складався з нових сформульованих цілей, так званих «цілей стійкого розвитку» (далі – ЦСР, відомі також як «Глобальні цілі»), які замінили цілі розвитку минулого тисячоліття, термін яких завершився наприкінці 2015 року. Ці сімнадцять нових цілей, складаючись із 169 завдань, визначили конкретні сучасні соціокультурні стратегії – орієнтири стійкого розвитку людського світу.

Серед цілей, перших у переліку «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року» (далі – «the Agenda – 2030»), важливе місце посідає ціль номер чотири. Назва цієї цілі, яка визначає надання якісної освіти найважливішим чинником стійкого розвитку світу, сформульована таким чином: «забезпечення всебічної і справедливої освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх»³.

Суть цієї цілі, яка утверджує надання якісної освіти одним із пріоритетів стійкого соціокультурного розвитку людства, стає зрозумілою після ознайомлення з цією частиною «Порядку денного» (the Agenda 2030). Там зазначено наступне: «З 2000 року в забезпеченні загальної початкової освіти відбувся величезний прогрес. Загальний показник охоплення шкільною освітою у регіонах, які розвиваються, у 2015 році досяг 91 %, а кількість дітей, які не відвідують школу, в усьому світі зменшилася майже вдвічі. Рівень грамотності також різко зріс, а крім того, школу відвідують набагато більше дівчаток, ніж будь-коли раніше. Усі ці успіхи є видатними.

У деяких регіонах, які розвиваються, прогрес уповільнювався через високий рівень бідності, збройні конфлікти та інші надзвичайні ситуації. Через постійні збройні конфлікти у Західній Азії і Північній Африці спостерігається зростання кількості дітей, які не відвідують школу. Це тривожна тенденція. Хоча в африканських країнах на південь від Сахари відбувся найбільший прогрес в охопленні початковою шкільною освітою серед усіх регіонів, які розвиваються — з 52 % у 1990 році до 78 % у 2012 році — значні розбіжності залишаються. У дітей із бідних домогосподарств учетверо менше шансів вчитися у школі, ніж у дітей з найбагатших сімей. Значними також залишаються відмінності між сільськими та міськими районами.

Досягнення всебічної якісної освіти для всіх іще раз підтверджує думку про те, що освіта є одним із найпотужніших і перевірених засобів сталого розвитку. Ця мета гарантує отримання безкоштовної початкової та середньої освіти всіма дівчатками і хлопчиками до 2030 року. Вона також спрямована на забезпечення рівноправного доступу до недорогого професійного навчання, ліквідації гендерних і матеріальних розбіжностей і забезпечення загального доступу до якісної вищої освіти»⁴. Таким чином, визначена в такий спосіб вища освіта постає важливим елементом четвертої цілі, складової «the Agenda – 2030».

¹ Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

² Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

³ Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

⁴ Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>

Досвід Австрійської Республіки

У спільній роботі («Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive» («Освіта вищої школи як мета та рушійна сила рефлексії щодо цілей стійкого розвитку з позиції еволюційно-політичної перспективи»)⁵ (2019) сучасні австрійські науковці М. Langthaler і L. Probst, теоретично спираючися на дослідження деяких своїх іноземних колеґ, ґрунтовно дослідили четверту, освітню мету «the Agenda – 2030» і виокремили саме цю його складову, яка увиразнила особливе значення для стійкого розвитку людства надання вищої освіти в різних країнах саме як демократичне.

У першому розділі, що має назву «Der Stellenwert der Hochschulbildung in den SDGs» («Цінність вищої освіти в цілях стійкого розвитку»), М. Langthaler і L. Probst зазначили: «Програми міжнародного розвитку, що передували [сучасним] ЦСР, не визначали вищу освіту як самостійну мету, а також не надавали їй особливого значення з точки зору засобів [її упровадження]. Дійсно, Ініціатива «Освіта для всіх» (EFA: 1990–2015) обмежилася шістьма цілями базової освіти. Цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ: 2000–2015) навіть заявляли, що досягнення загальної початкової освіти було однією з восьми її цілей. Хоча деякі багатосторонні організації розробляли паралельні стратегії для сектору вищої освіти (наприклад, Світовий банк у 2002 р.), конкретної координації в сенсі цілісної підтримки освіти не було»⁶.

Ці австрійські науковці також взяли до уваги те, що «університети не виконували важливої ролі в переговорах, що орієнтували на [виконання] ЦСР»⁷. Однак університети ініціювали низку ініціатив щодо стійкого розвитку, паралельно з десятиліттям UNESCO, присвяченого «освіті стійкого розвитку» (2005-2014 рр.), що зумовило створення відповідних [виконавчих] мереж, хоча ті університети не змогли чітко позиціонувати себе як ключових дієвців⁸ (actors).

У своєму дослідженні, що складається з таких розділів: «Глобальні рамкові умови для вищої освіти, що стосується розвитку», «ЦСР – виклик загального доступу до університету», «Роль вищих шкіл у реалізації ЦСР», «Чотири рівні впровадження», названі австрійські вчені взяли до уваги те, що четверта ціль «the Agenda – 2030» ідейно цілком відповідає федеральному «Закону про університет» («Universitätsgesetz 2002»)⁹, імplementованого Парламентом Австрійської Республіки ще в 2002 році, чинність якого була пролонгована 2018 року¹⁰. М. Langthaler і L. Probst охарактеризували властиву освітянській діяльності університетів Австрії ідейну суть четвертої цілі «the Agenda – 2030»¹¹, що стало можливим відповідно до австрійського федерального «Закону про університет» («Universitätsgesetz 2002»)¹².

У першій частині «Закону про університет» Австрійської Республіки, у параграфі номер один, було визначено суть просвітницької місії австрійських університетів. Вона була сформульована наступним чином: «Університети покликані служити науковому дослідженню та викладанню, суспільному розвитку та розвитку мистецтв, а також їхньому викладанню, тим самим вони відповідальні за вирішення проблем людини, а також за позитивний розвиток суспільства та [захист] природного середовища. Університети – це освітні заклади публічного права, які зосереджуються на науково-дослідницькій діяльності, на наукових дослідженнях, спрямованих на ґенерування нових наукових поглядів, на відкриття нових підходів до мистецтва. Через спільну роботу викладачів і студентів в освіченому суспільстві знань здійснюється прагнення до освіти та автономії індивідууму через науку»¹³. Слід зауважити, що зазначена мистецька

⁵ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁶ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁷ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁸ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

⁹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁰ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹¹ Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive // Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. – Wien: 2019. – 19 S.

¹² Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹³ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL:

складова, наявна у вищій освіті Австрійської Республіки, відповідає ролі та значенню в австрійському суспільстві закладів вищої освіти (далі – ЗВО), які надають саме мистецьку освіту. Серед переліку двадцяти одного австрійського університету шість ЗВО, відповідно до власних назв, безпосередньо орієнтовані на надання мистецької освіти своїм студентам.

У розділі «Керівні засади», у параграфі номер два «Закону про університет», постульовані обов'язки австрійських університетів, а саме:

- Гарантується «свобода науки та її викладання (відпов. до статті 17 «Основного закону про загальні права громадян»)¹⁴ і свобода наукової та художньої творчості, викладання мистецтва (відпов. до статті 17-а «Основного закону про загальні права громадян»)¹⁵.

- Уможливується «поєднання досліджень і викладання, що поєднують становлення й розвиток мистецтва та їхній виклад, а також зв'язок науки і мистецтва»¹⁶.

- Гарантується «дотримання академічної свободи. Забезпечується врахування вимог щодо фахового доступу»¹⁷.

- Забезпечується «комунікація зі студентів, зокрема з питань студентських справ, також стосовно якості викладання та використання плати за навчання»¹⁸.

- Уможливується «національна та міжнародна мобільність студентів, випускників та працівників наукових та мистецьких університетів»¹⁹.

- Гарантується «співпраця членів університету», «рівність між жінками та чоловіками», «соціальна рівність можливостей»²⁰.

- Особливим чином зауважено важливість «дотримання інтересів людей з особливими потребами»²¹.

На останок було зазначено важливість дотримання «господарності, ощадливості та доцільності ведення господарських справ»²².

Завдання університетів сформульовано в параграфі номер три. Відповідно до «Закону про університет» Австрійської Республіки, у межах своєї сфери відповідальності австрійські університети мусять виконувати:

по-перше, про розвиток наук (дослідження та викладання), розвиток мистецтва, а також його викладання;

по-друге, про надання освіти через залучення до науки;

по-третє, про надання наукової, мистецької, художньо-педагогічної та художньо-наукової фахової підготовки, надання кваліфікації щодо професійної діяльності, яка потребує застосування наукових знань і методів, а також підготовка мистецьких та наукових навичок до найвищого рівня;

по-четверте, про надання освіти та підтримки молодим ученим та митцям;

по-п'яте, про наступну освіту, зокрема і для випускників університету;

по-шосте, про координацію наукових досліджень (розвиток мистецтва) та викладання в самому університеті;

по-сьоме, про підтримку національної та міжнародної співпраці в галузі наукових досліджень і

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁴ Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 05.03.2020
URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>

¹⁵ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁶ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁷ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁸ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

¹⁹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

²⁰ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

²¹ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

²² Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

викладання, також і щодо мистецтв;

по-восьме, про підтримку застосування та реалізацію результатів [університетських] досліджень на практиці, і про підтримку залучення в суспільство результатів розвитку мистецтв;

по-дев'яте, про рівність між жінками та чоловіками та заохочення жінок;

по-десяте, про підтримку зв'язків із випускниками;

по-одинадцять, інформування громадськості про виконання завдань університетів.

Загалом «Закон про університет» Австрійської Республіки складається із семи основних частин, які, у свою чергу, складаються з розділів та параграфів (144 параграфа) ²³.

Четверта ціль «the Agenda – 2030» досягає своєї мети в австрійському суспільстві через просвітницьку діяльність ЗВО цієї європейської країни. Варто взяти до уваги два ЗВО Австрії, які, відповідно до своїх фахових профілів і засад внутрішньої політики, визначили суть власних освітніх стратегій та цілей (місій та візій).

Приміром, Universität für angewandte Kunst Wien (Віденський університет прикладних мистецтв) узяв на себе зобов'язання «позитивно впливати на мистецтво, науку та суспільство», метою чого є виявлення «теперішнього із стійкою орієнтацією його на майбутнє» ²⁴. Цей австрійський ЗВО ідейно згуртував своїх викладачів, дослідників, студентів і випускників, працівників і партнерів і визначив основну ціль своєї внутрішньополітичної роботи, вказавши на те, що «працює для відкритого суспільства та використовує мистецьку та наукову компетентність як ключову»²⁵.

Університет задекларував такі свої просвітницькі цілі²⁶:

«пошук нових форм роботи, освіти та мистецтва»;

«створення інтелектуальної свободи, свободи творчості, створення міжнародного й, водночас, емпатичного дискурсу»;

«вивчення й оцінювання суспільних проблем»;

«розроблення радикальних рішень і нових ідей для формування та керування технологічними й соціальними проблемами, [зокрема] медійною проблемою».

Як внутрішньополітичне узагальнення, Університет зазначив наступне: «Майбутні складні виклики потребують спільних та багатосторонніх рішень. Замість простих відповідей ми зосереджуємося на пошуку доречних нових питань та стратегій, які постійно розробляємо, виходячи з наших конкретних дій» ²⁷.

Інший австрійський ЗВО – Karl-Franzens-Universität Graz²⁸ (Університет міста Грац) – відповідно до свого профілю, спеціалізуючися на викладанні передовсім гуманітарних, природничих, а також й економічних дисциплін, загалом назвав дванадцять стратегічних цілей у Плані свого розвитку на 2019-2024 рр., відповідно до трьох аспектів²⁹:

«вплив на дослідження і підтримка молодих дослідників»;

«навчання та подальшу освіту молодих спеціалістів»;

«соціальну залученість».

Пункт «Стратегічні цілі у сфері соціального залучення» визначає такі завдання цього австрійського ЗВО³⁰:

1. Університет Граца займається соціально актуальними темами досліджень та викладання, зокрема, його профільно-освітні напрями стосуються тем, орієнтованих на майбутнє.

2. З метою активного обміну дослідницькою та викладацькою діяльністю із суспільством та для підвищення їхньої наочності Університет Граца виокремлює [роль особистісної] ініціативи у галузі передачі знань суспільству та його комунікації з наукою.

²³ Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten und des Bundesgesetzes über die Organisation der Universitäten der Künste. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>

²⁴ Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

²⁵ Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

²⁶ Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

²⁷ Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>

²⁸ Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf

²⁹ Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf

³⁰ Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf

3. В Університеті Граца активно шукають та зміцнюють зв'язки з діловим співтовариством за рахунок використання можливостей зовнішнього фінансування, а також шляхом активної передачі знань та інновацій. Підприємництво ще більше закріплено в навчанні.

4. Гендерна рівність, рівні можливості та стійкість відображають можливі недоліки та здійснюють заходи щодо усунення бар'єрів для груп, що перебувають у неблагополучному становищі.

5. Університет Граца виконує свою роль інтелектуального орієнтира країни. Він відкритий для суспільних проблем та визначає центральні проблеми майбутнього, орієнтуючись на [запити] суспільства та економіки, і пропонує дієві рішення. Ці питання та теми не лише розглядають у дослідженнях та викладанні, але й активно передають населенню. Досягнення досліджень, освітні пропозиції та соціально-політичні рішення передають завдяки сучасним способам із використанням цифрових можливостей.

Центр передачі знань та інновацій просуває основи менталітету та пов'язує університетські дослідження із стійкою економікою з метою сприяння інноваційній силі через активне стартове представлення. Таким чином, університет Граца виконує свою соціальну відповідальність у галузі досліджень та викладання, а також у науковій комунікації та посилює передачу знань, сприяючи підприємництву.

Університет Граца, як найбільший науково-дослідницький і навчальний заклад у цій місцевості, є зразком для вирішення соціально-політичних питань. Він сприяє рівності в усіх закладах і пропонує рівні можливості в доступі до освіти. Різноманітність сприймається і оцінюється як збагачення. Інтегрований навчальний центр консультує та підтримує студентів з обмеженими можливостями та хронічними захворюваннями для забезпечення рівного та рівного доступу до всіх пропозицій та послуг університету. Як [член] «організації Anti-Bias»³¹, Університет Граца створив міжсекційну систему управління різноманітністю для зменшення дискримінаційних механізмів та динаміки. Таким чином, він сприяє досягненню збалансованого гендерного представництва, а також покращенню соціального включення та встановленню культури, орієнтованої на різноманітність, гендерної рівності. Принцип стійкості інтегрований у розбудову та профілювання Університету Граца».

Після ознайомлення із деякими елементами структури вищої освіти Австрійської Республіки можна дійти висновку, що освітні стратегії та цілі закладів вищої освіти цієї центрально-європейської країни, яка має традицію демократичного політичного врядування, зумовлюють надання різнобічної університетської освіти, в межах якої єдність гуманітарного, природничого, високотехнологічного і мистецького знання, а також знання економіки, визначено як безсумнівний пріоритет соціокультурного поступу австрійського суспільства.

³¹ Anti-bias curriculum – освітня програма проти упередженості – активістський підхід до освітніх програм, який намагається оскаржити такі забобони, як расизм, сексизм, ейблізм, гомофобія та інші форми кієрархії. Цей підхід підтримують організації, котрі опікуються громадянськими правами, такі як Антидифамаційна ліга.

Досвід Чеської Республіки

«Zákon o vysokých školách» («Закон про вищу освіту») Чеської Республіки, складаючись із дев'ятнадцяти основних частин, які, у свою чергу, складаються з 109-ти параграфів, був ратифікований Чеським парламентом 23 березня 2002 року і був чинним (із внесенням деяких змін) до 13 листопада 2019 року.

У Першій частині цього Закону (в «Основних положеннях») визначено суть внутрішньополітичної роботи чеських ЗВО, що має безпосередній стосунок до четвертої цілі «the Agenda – 2030». Університети, як найвища ланка в системі освіти, були названі «провідними центрами освіти, незалежних знань та творчої діяльності»³², які мають виконувати ключову роль у «науковому, культурному, соціальному та економічному розвитку суспільства» таким чином³³:

по-перше, визначається пріоритет «наукової, науково-дослідницької, такої, що зумовлює розвиток, інноваційної, мистецької чи іншої творчої діяльності»³⁴;

по-друге, університети «забезпечують доступ до вищої освіти, набуття відповідної професійної кваліфікації, підготовки дослідницької роботи та іншої складної професійної діяльності, відповідно до демократичних принципів»³⁵;

по-третє, ЗВО надають можливість «отримувати, розширювати, поглиблювати чи відновлювати знання з різних областей знань та культури і таким чином брати участь у навчанні впродовж життя»³⁶,

по-четверте, університети виконують «активну роль у публічних дискусіях із соціальних та етичних питань, сприяють культурному різноманіттю та взаєморозумінню, формуванню громадянського суспільства та підготовці молоді до життя в суспільстві»³⁷;

по-п'яте, ЗВО сприяють культурному «розвитку на національному та регіональному рівні, сприяють також взаємодії [громадян] з різними рівнями влади, з місцевим, діловим та культурним сектором»³⁸;

по-шосте, університети «зумовлюють розвиток міжнародного, зокрема, європейського співробітництва, як важливий вимір їхньої діяльності, сприяють спільним проектам із подібними установами за кордоном, взаємному визнанню навчання та дипломів, обміну викладачів і студентів»³⁹.

У другому параграфі «Zákon o vysokých školách» («Закону про вищу освіту») йдеться про різновиди академічної діяльності, які виконує ЗВО в Чеській Республіці. Зокрема, визначено те, що: «університет може здійснювати всі види освітніх програм, у зв'язку з цим і науково-дослідницьку, також і таку, що розвиває, інноваційну, мистецьку чи іншу творчу діяльність» (п. 4)⁴⁰; що «заклад вищої освіти є публічним, приватним чи державним» (п. 7)⁴¹; є неприпустимим «установлювати та організовувати діяльність політичних партій та політичних рухів в університетах» (п. 10)⁴².

У третьому параграфі «Закону про вищу освіту» викладено гарантії щодо забезпечення свобод академічної спільноти вищої освіти в Чеській Республіці. Зазначено, що «академічні працівники та студенти університету формують академічну спільноту університету»⁴³, а також наданий перелік різновидів академічної свободи та академічних прав. А саме⁴⁴:

по-перше, гарантується «свобода науки, наукових досліджень та мистецьких творінь та публікація їхніх результатів»⁴⁵;

по-друге, забезпечується «свобода викладання, що полягає насамперед у її відкритості до різних наукових думок, наукових та дослідницьких методів та мистецьких тенденцій»⁴⁶;

³² Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³³ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁴ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁵ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁶ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁷ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁸ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

³⁹ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁰ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴¹ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴² Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴³ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁴ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁵ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁶ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

по-третє, уможлиблюється «право на навчання, включаючи свободу вибору спрямованості навчання в рамках навчальних програм та свободу висловлення власних поглядів у навчанні»⁴⁷;

по-четверте, гарантується «право членів академічної спільноти обирати представницькі академічні органи»⁴⁸;

по-п'яте, забезпечується «право користуватися академічними відзнаками та проводити академічні церемонії»⁴⁹.

У другій частині чеського «Закону про вищу освіту» визначено перелік складових університету в Чеській Республіці як публічного ЗВО. Варто зауважити, що публічний університет (англ. – Public university) — це тип закладу вищої освіти, який був заснований на громадські кошти регіону, області чи міста, та керується ними. Цей різновид закладу вищої освіти має часткове самоврядування.

В одинадцятій частині «Закону про вищу освіту», що має назву «ŠTÁTNA SPRÁVA» («Державна адміністрація»), йдеться про регламентацію гармонійних взаємин чеських університетів із Міністерством освіти та науки, з урахуванням важливості збереження академічної свободи чеських ЗВО. Є очевидним, що, ґрунтовно визначивши всі складові просвітницької діяльності чеських ЗВО як публічних, «Закон про вищу освіту» не розглянув діяльність приватних ЗВО в Чеській Республіці. Останнє можна зрозуміти як вияв особливого, пріоритетного ставлення чеських законодавців до громадських закладів вищої освіти, або як надання свободи діяльності приватним університетам.

Четверта ціль «the Agenda – 2030» реалізується в Чеській Республіці завдяки внутрішній політиці ЗВО. Можна зауважити освітні стратегії та цілі трьох університетів Чехії, які, відповідно до своїх профілів, визначили суть власних місій і візій.

Звернемося тепер до розгляду внутрішньої політики такого чеського ЗВО, як Vysoká škola ekonomická v Praze (Вища школа економіки у Празі), найбільшого університету економіки в Чеській Республіці (73-є місце в рейтингу The Financial Times)⁵⁰. Суть місії сформульована наступним чином: «Місія Вища школа економіки у Празі – забезпечити чеських та іноземних студентів якісною університетською освітою в широкому діапазоні управлінських, економічних та інших освітніх програм на бакалаврському, магістерському та докторському рівнях, із найкращим застосуванням на міжнародному ринку праці. Освітні програми надають висококваліфіковані, компетентні та мотивовані академічні працівники.

Вища школа економіки у Празі систематично розвиває науково-дослідницьку діяльність, включаючи підготовку студентів до докторських освітніх програм, дотримуючись нерозривності педагогічної та дослідницької діяльності. Університет є міжнародно визнаним закладом фахової освіти та партнером у співпраці з урядовими та неурядовими установами та бізнес-спільнотою.

Відкритість до нових ідей та підходів є одним із ціннісних пріоритетів Празького університету економіки. Університет прагне до колегіального партнерства в академічній спільноті та виступає за вільне вираження ідей та ідей. Празький університет економіки – це соціально відповідальна установа, яка веде своїх студентів до етичної поведінки, соціальної та екологічної відповідальності, враховуючи сучасні виклики світу, що глобалізує, і пов'язані з ним полікультурні аспекти економічного та соціального життя»⁵¹.

Візія Вищої школи економіки у Празі має таке формулювання:

«Метою Вищої школи економіки у Празі є здобуття провідного місця на ринку управлінської та економічної освіти в центральноєвропейських країнах. Празький університет економіки прагне бути потрібним міжнародним дослідницьким університетом, який забезпечує елітну бакалаврську, магістерську та докторську освіту з менеджменту, економіки та суміжних галузей на всіх факультетах та якісні освітні програми, орієнтовані на навчання впродовж життя, які розроблені для топ-менеджерів. Празький університет економіки прагне виховувати випускників, які матимуть необхідний потенціал для зміцнення широкої соціально-моральної та екологічної відповідальності в суспільстві, в межах своєї фахової діяльності»⁵².

⁴⁷ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁸ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁴⁹ Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

⁵⁰ FT European Business Schools Rankings 2019. URL: <https://www.ft.com/content/30a1420a-0c7b-11ea-8fb7-8fcec0c3b0f9>

⁵¹ Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>

⁵² Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>

Інший ЗВО Чеської Республіки – Masarykova univerzita (Університет імені Масарика у Брно), дотримуючися традиції демократичних засад політичного врядування у своїй країні, задекларував на 2020 р. такі цінності – втілення демократичності стратегії внутрішньої політики. У цьому чеському ЗВО, який складається з таких факультетів, як юридичний, медичний, природничий, педагогічний, економіки та управління, інформатики, соціальних наук і фізичної культури, визнається наступне⁵³:

«Свобода, яку поважають і відстоюють як принцип внутрішньої організації університету у формі академічної свободи навчання та досліджень чи свободи вибору студентами власного профілю навчального плану, а також як принцип інституціональної самостійності університету щодо державного та соціального імперативу.

Повага до правил, що встановлюють рівні можливості та прозорість у функціонуванні установи, що проявляється, наприклад, у її внутрішніх адміністративних та економічних умовах, у законодавстві про дослідження та у зусиллях по боротьбі з плагіатом.

Відповідальність, яку розглядають стосовно зовнішнього середовища як суспільної ролі університету, підкреслюючи його роль як співавтора та активного учасника громадських дебатів, а також як головного гравця у передачі знань чи технологій на практиці чи постачальника державних послуг, відкритих для соціально незахищених груп або груп меншин. Внутрішня відповідальність за вибір та структуру освітньої програми є елементарним принципом функціонування відкритого та внутрішньо вільного освітнього середовища»⁵⁴.

Загалом цей чеський ЗВО позиціонує себе «визнаним дослідницьким університетом із міжнародно шанованими дослідницькими колективами, з чітко визначеними пріоритетними напрямками та міждисциплінарними темами»⁵⁵. Також він⁵⁶:

є університетом, який «пропонує цінну вищу освіту на основі високоякісних загальних фондів, заснованих на широкому спектрі гуманітарних, соціальних та природничих наук»⁵⁷;

є університетом, який «відображає технологічний розвиток та перетворення суспільства в зрозумілій пропозиції освіти, яка в чеській вищій школі сприймається як найвища якість»⁵⁸;

є університетом, який «є моделлю інклюзивного закладу як на національному, так і на міжнародному рівнях, відкриваючи освітні можливості для всіх здобувачів, які мають необхідну кваліфікацію, незалежно від стану здоров'я, соціальних та інших недоліків»⁵⁹;

є «роботодавцем із мотиваційним робочим середовищем для всіх працівників, для яких відповідальність, ефективність, креативність та повага до етичних принципів є природною частиною професії»⁶⁰;

є «стратегічним партнером для представників усіх рівнів системи освіти, дослідницьких установ, суб'єктів комерційного та державного сектору, організацій охорони здоров'я, а також активним учасником розвитку культурного, мистецького та спортивного життя в регіоні»⁶¹;

є «спільнотою, яка надихає, впливаючи на розробку національної політики та стратегій, на вирішення суспільних питань та регіональних проблем»⁶²;

⁵³ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁴ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁵ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁶ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁷ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁸ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁵⁹ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁶⁰ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁶¹ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

⁶² Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

є «міцною та відкритою академічною спільнотою, що має внутрішньою культурою, побудованою на чітких цінностях та здатністю досягати консенсусу»⁶³.

Є очевидним, що дотримуючися традиції демократичного врядування в Чеській Республіці, що історично зумовила спільна боротьба та праця чехів за свою культурну самобутність, заклади вищої освіти цієї країни плекають як власну традиційну ознаку і демократичність академічної діяльності, що відбувається в межах їхнього освітнього процесу, так і традицію надання своїх студентам якісного природничого та високотехнологічного знання. Останнє, слід зазначити, жодним чином не зменшує значення знання гуманітарних дисциплін для чеського суспільства. Так можна зрозуміти соціокультурний поступ чеського суспільства, що зумовлено роботою національних закладів вищої освіти, маючи безпосередній стосунок до реалізації в Чеській Республіці четвертої цілі «the Agenda – 2030».

⁶³ Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf

Досвід Словацької Республіки

У Словацькій Республіці виконання четвертої цілі «the Agenda – 2030» уможливлено завдяки національному «ZÁKON o vysokých školách» («Законі про вищу освіту»)⁶⁴. У першій частині Закону, що має назву «Основні положення» (п. 1), визначено місію, завдання та соціокультурний статус словацьких ЗВО, серед яких публічними університетами названо 20 ЗВО (Друга частина словацького «Закону про вищу освіту» присвячена всебічному впорядкуванню просвітницької діяльності публічного університету), державних – три ЗВО (Третя частина «Закону про вищу освіту» присвячена регламентації діяльності державних університетів, або «вищих шкіл»⁶⁵), та два приватних ЗВО (у Четвертій частині «Закону про вищу освіту» йдеться про регламентацію приватних ЗВО в цій країні). Загалом «ZÁKON o vysokých školách» («Закон про вищу освіту») у Словацькій Республіці складається з тринадцяти основних частин.

Постулюючи університети «вищими освітніми, науковими та мистецькими закладами», які є залученими до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, Закон визначив пріоритетним «розвиток гармонійної особистості, знання, мудрості, добра і творчості в людині, сприяння розвитку освіти, науки, культури та людського здоров'я на благо суспільства загалом, що, тим самим, сприятиме розвитку суспільства знань»⁶⁶. Виконання цього завдання є предметом основної діяльності словацьких ЗВО. Їхнім основним завданням було названо «виконання своєї місії із забезпечення надання вищої освіти, забезпечення творчих наукових досліджень чи творчої мистецької діяльності»⁶⁷. Конкретно місія словацьких ЗВО сформульована наступним чином⁶⁸:

«1) підготовка фахівців з вищою освітою, високими моральними принципами, громадянською та соціальною відповідальністю;

2) виховання в душі цінностей демократії, гуманізму та толерантності та спонукання студентів до творчого, критичного та незалежного мислення, здорової самооцінки та національної гордості;

3) освіта в розумінні, збереженні, розповсюдженні та примноженні національної культурної спадщини та різних культур у душі культурного плюралізму;

4) розвиток, збереження та поширення знань за допомогою досліджень, розробок чи мистецької та іншої творчої діяльності;

5) забезпечення подальшої освіти та організації освіти та організації атестацій педагогічних та професійних працівників;

6) сприяння розвитку освіти на всіх рівнях – від початкової до вищої, зокрема шляхом подальшого навчання вчителів початкових та середніх шкіл, освітніх установ та університетів, що зокрема зумовлює надання освіти особливо обдарованим учням початкової та середньої школи;

7) сприяння профілактиці та лікуванню захворювань;

8) залучення до публічної дискусії з соціальних та етичних питань та формування громадянського суспільства;

9) розроблення теоретичних моделей розвитку суспільства, економіки, культури та мистецтва, зокрема для потреб органів державної влади, муніципалітетів та інших територіальних одиниць;

10) співпраця з органами державної влади, муніципалітетами, вищими територіальними одиницями та установами у галузі культури та економічного життя;

11) розвиток міжнародного, зокрема європейського співробітництва, шляхом підтримки спільних проектів з університетами за кордоном та іншими зарубіжними установами, мобільності персоналу та студентів, взаємного визнання результатів навчання».

⁶⁴ ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

⁶⁵ Відповідно до Закону про вищу освіту у Словацькій Республіці, до переліку державних ЗВО належать: військові, поліцейські та медичні вищі школи (§ 43).

⁶⁶ ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

⁶⁷ ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

⁶⁸ ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

У тій же частині (п. 4), серед гарантій дотримання академічних свобод та прав, які надає Словацька Республіка своїм ЗВО, гарантовано право всіх членів академічної спільноти вільно висловлювати свої думки та переконана (п. 1в), а також свободу ЗВО від владного впливу будь-яких політичних партій та рухів (п. 4)⁶⁹.

У внутрішній політиці словацьких ЗВО четверта ціль «Agenda – 2030» втілюється в суспільне життя через їхнє ідейне орієнтування на свої місії і візії.

У Univerzita Komenského v Bratislave (Братиславському університеті імені Коменського) основна місія цього ЗВО сформульована таким чином⁷⁰:

«Основна місія Університету Коменського – розвивати і поширювати освіту та забезпечувати її глибоке розуміння, як наукова установа Університет творче виконує наукові дослідження, відкриваючи нові горизонти в науці та освіті.

Як університет, відрізняється від інших наукових установ своєю самостійністю у виборі своїх дослідницьких цілей, незалежністю своїх базових досліджень, орієнтацією на викладання та тим, що він здійснює наукові дослідження в широкому спектрі галузей знань.

Як університет, відрізняється від інших закладів освіти тим, що його викладання базується на власній науковій діяльності, спираючись на найкращі світові джерела наукових знань та міждисциплінарний підхід до вирішення проблем.

Позаяк університет самостійно визначає свої цілі та пріоритети, його академічна спільнота вільно користується академічними правами у здійсненні своєї професії.

Як університет, він є гарантом свободи та демократії не лише на власних академічних засадах, але також розглядає поширення цих принципів на суспільство загалом.

Як університет, він зобов'язаний захищати свої академічні права та академічну автономію.

Як заклад вищої освіти з прагненням бути провідним центром європейської освіти та університетом з міжнародною орієнтацією, він визначає свої стратегічні цілі:

підтримувати та розвивати свою ідентичність на найвищому міжнародному рівні наукових та освітніх установ;

створювати відмінні умови для освіти за підтримки досліджень у широкому спектрі галузей знань; готувати своїх випускників до представлення не тільки найвищого ступеня особистої та професійної якості, але й людяності та гуманізму;

покращувати науковий та культурний світогляд суспільства, а також [сприяти] його економічному процвітанняю.

Університет Коменського, як центр передового досвіду, приділяє особливу увагу оцінюванню рівня своєї наукової роботи та викладання, для того, аби його студентами керували найкращі експерти – науковці та викладачі.

Університет Коменського, як найстаріший, найбільший та найзначніший національний університет Словацької Республіки, особливо цінує свої інтелектуальні та багатогранні стосунки зі словацькою нацією, в якій він має своє коріння та формує свої основи, що дозволяють йому шукати найширші міжнародні горизонти, збагачуючи себе».

Ще один приклад – Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице)⁷¹. Місія Кошицького університету сформульована так:

«Університет імені Павла Йозефа Шафарика в Кошице (далі – Університет) є важливою і визнаною освітньою та науковою установою не лише Словацької Республіки, а й розвиненої Європи.

Нині Університет, факультети медицини, науки, права, державного управління та факультет мистецтв, готують лікарів, спеціалістів з математики та інформатики, викладачів, юристів, фахівців з державного управління, філософії, мов, психології та соціальної роботи. Випускники цього другого найдавнішого класичного словацького університету мають гарну репутацію як вдома, так і за кордоном.

Основна місія університету – забезпечити трирівневу вищу освіту на основі новітніх наукових знань у широкому міжнародному контексті, відповідно до європейських тенденцій у цій галузі, Болонської декларації

⁶⁹ ZÁKON o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>

⁷⁰ Univerzita Komenského v Bratislave. Poslanie. URL: <https://uniba.sk/o-univerzite/poslanie/>

⁷¹ Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Poslanie univerzity. URL: <https://www.upjs.sk/univerzita/informacie-o-univerzite/poslanie-univerzity/>

та інших документів. Університет виконує цю місію, розвиваючи гармонійну особистість, розквіт її знань, піднесення мудрості та творчості в людині. Університет веде студентів до толерантності, критичного та незалежного мислення, здорової самооцінки та національної гордості. Університет надає послуги громаді шляхом поширення знань, досліджень та розробок, сприяння регіональній та національній діяльності та сприяння подальшій освіті для громадян. Університет сприяє розвитку культури та освіти нації.

Університет розуміє свою місію в різних сферах діяльності як суспільне благо. У цьому дусі Університет незмінно виступає гарантом свободи, демократії, гуманізму, моралі та етики не лише у межах [реалізації] власних [освітніх] завдань, але й поширюючи їх у суспільстві. Університет і надалі захищатиме академічні права та свою академічну свободу».

Після ознайомлення зі стратегіями внутрішньої політики двох університетів Словацької Республіки впадає у вічі конкретна визначеність їхніх завдань, спрямованих на виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Такої людини, яка своєю позитивною, як практичною, так й інтелектуальною діяльністю здатна приносити значну користь своїй громаді, спільноті, суспільству загалом. Вочевидь, це варто виокремити як важливий елемент впровадження в суспільство четвертої цілі «the Agenda – 2030».

Досвід Польської Республіки

У Польській Республіці четверта ціль «the Agenda – 2030» реалізується в освітній стратегії цієї країни завдяки польському «Ustawa» («Закону про вищу освіту та науку») від 20 липня 2018 року. У преамбулі цього Закону зазначено наступне⁷²:

«Визнаючи, що пошук правди та передача знань із покоління в покоління є особливою шляхетною людською діяльністю, і визнаючи фундаментальну роль науки у створенні цивілізації, функціонування вищої освіти та здійснення наукової діяльності визначаються виходячи з таких принципів:

- обов'язок органів державної влади створити оптимальні умови для свободи наукового дослідження та мистецької творчості, свободи викладання та самостійності академічної спільноти,
- кожен науковець несе відповідальність за якість і ретельність досліджень та виховання молодого покоління,

- університети та інші наукові установи реалізують місію, що має особливе значення для держави та нації: вони вносять ключовий внесок в економічні інновації, сприяють розвитку культури та формують моральні стандарти у суспільному житті»⁷³.

Загалом складаючись із п'ятнадцяти основних частин, польський «Закон про вищу освіту і науку», визначивши порядок усіх елементів діяльності національних ЗВО, у першій частині, що має назву «Загальні положення» («Przeriszy ogólne») виклав низку статей, із яких слід виокремити наступні.

Відповідно до першої статті, цей Закон «встановлює правила функціонування системи вищої освіти та науки»⁷⁴.

У другій статті Закону йдеться про те, що «місією системи вищої освіти та науки є надання якісної освіти та виконання якісних досліджень, формування громадянської позиції, а також участь у суспільному розвитку та створення економіки, заснованої на інноваціях»⁷⁵.

У третій статті Закон повідомляє, що «основою системи вищої освіти та науки є свобода викладання, художньої творчості, наукових досліджень та оприлюднення їхніх результатів, а також самостійність університету»⁷⁶. Було зазначено, що «система вищої освіти та науки функціонує відповідно до міжнародних стандартів, етичних принципів та належних практик у галузі освіти та наукової діяльності та з урахуванням особливого значення соціальної відповідальності науки»⁷⁷.

В одинадцятій статті «Закону про вищу освіту і науку» йдеться про те, що основними завданнями університету є⁷⁸:

- по-перше, надання освіти через навчання;
- по-друге, проведення післядипломної освіти чи інших форм навчання;
- по-третє, проведення наукової діяльності, надання дослідницьких послуг та впровадження знань та технологій в економіку;
- по-четверте, проведення навчання аспірантів;
- по-п'яте, підвищення кваліфікації працівників університету;
- по-шосте, створення умов для повноцінної участі людей з особливими потребами у виконанні наукової діяльності;
- по-сьоме, виховання у студентів почуття відповідальності за польську державу, національну традицію, зміцнення принципів демократії та поваги до прав людини;
- по-восьме, створення умов для розвитку фізичної культури студентів;

⁷² USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷³ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷⁴ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷⁵ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷⁶ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷⁷ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

⁷⁸ USTAWA z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>

по-дев'яте, розповсюдження та примноження досягнень науки та культури, у тому числі шляхом збору й обміну бібліотечними, інформаційними та архівними колекціями;

по-десяте, діяльність на благо місцевих і регіональних громад».

У Польській Республіці четверта ціль «the Agenda – 2030» здійснюється в суспільстві завдяки внутрішній політиці ЗВО. Варто взяти до уваги досвід трьох польських університетів, які у своїх статутах визначили власні цінності, цілі й освітні стратегії, що ідейно цілком відповідають четвертій цілі «the Agenda – 2030».

У Uniwersytet Jagielloński (Ягеллонському Університеті), одному з найдавніших університетів Європи, заснованого 1365 року в місті Кракові, ще 25 червня 2003 року, тобто, до оголошення Декларації Генеральної Асамблеї ООН «the Agenda – 2030», на засіданні сенату цього польського ЗВО був прийнятий Akademicki Kodeks Wartości (Академічний кодекс цінностей)⁷⁹, який залишився чинним і після оголошення названої Декларації.

«Створення цього документа (Академічного кодексу цінностей; В.Б.), – як повідомляється в Академічному кодексі цінностей (далі – Кодекс) цього ЗВО, – впливало з необхідності явно проявити та підкреслити принципи та цінності, якими керуються академічна спільнота Ягеллонського університету. Створення Кодексу стало потрібним в умовах поширеного розуміння того, що такі цінності, як істина, відповідальність, надійність навчання і свобода навчання, піддаються ризику. Автори Кодексу також врахували той факт, що відсутність поваги до академічних цінностей призводить до недосконалої освіти, що, у свою чергу, зумовлює надання студентам хибного знання та навичок»⁸⁰.

У Кодексі зазначено, що спільнота Університету сформувала «перелік фундаментальних принципів, які впродовж століть створювали авторитет науки, виражаючи моральну силу академічного світу та почуття місії науковців у просуванні етичних та громадянських чеснот»⁸¹. Присутність чеснот у поглядах, поведінці членів академічної спільноти, у їхніх взаєминах в університеті «гарантує збереження основних морально-етичних цінностей, сформованих століттями університетської традиції»⁸². Корпус правил, що діють у Ягеллонському університеті, доповнений Кодексом Dobrze praktyki w szkołach wyższych (Добра практика в університетах), розроблений Fundacja Rektorów Polskich (Фондом польських ректорів) і прийнятий 26 квітня 2007 року на Пленарному засіданні Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (Конференції ректорів польських академічних шкіл).

У статуті Ягеллонського університету⁸³ визначено академічний статус цього ЗВО і задекларовано те, що він є державним академічним дослідницьким університетом. Як самоврядний університет, діє на основі «Закону про вищу освіту і науку» Польської Республіки, а також свого статуту та звичаїв, сформованих відповідно до традиції Університету.

Також вказано на те, що цей Університет «створений для проведення досліджень, навчання та виховання»⁸⁴. Зазначено, що «своєю діяльністю та особистим прикладом членів університетської спільноти він готує зрілих людей до вирішення проблем, поставлених сучасним життям, здатних до подальшої самоосвіти і стійкого розвитку»⁸⁵.

Як основну освітню ціль Університету названо те, що він «виховує студентів та аспірантів, а також наукових працівників, відповідно до ідей гуманізму, толерантності, у душі поваги до правди, поваги до прав людини та гідності, демократії, патріотизму, честі, чесності та сумлінної праці й відповідальності за долю всієї людської громади, суспільства і Батьківщини»⁸⁶.

У документі задекларовано, що Університет «усвідомлює важливість своєї присутності в європейському та світовому академічному просторі та ділиться цінностями, вираженими в Magna Charta Universitatum»⁸⁷.

⁷⁹ Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

⁸⁰ Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

⁸¹ Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

⁸² Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/uniwersytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>

⁸³ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

⁸⁴ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

⁸⁵ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

⁸⁶ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

⁸⁷ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oa.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

В основній частині і вступі до чинного Статуту Ягеллонського Університету повідомляється, що «університет виконує свої завдання, співпрацюючи, зокрема, з вітчизняними й зарубіжними центрами, науковими, науково-дослідницькими і дидактичними, культурними, освітніми, економічними та медичними організаціями»⁸⁸.

У Статуті іншого польського університету – Uniwersytet Warszawski (Варшавському Університеті) – викладені основні принципи освітнього процесу⁸⁹, а саме:

по-перше, «університет є гарантом академічної свободи, включаючи свободу викладання і свободу наукових досліджень, які виконують члени університетської спільноти»;

по-друге, «університет надає освіту, виконує дослідження та активно співпрацює з соціально-економічним середовищем»;

по-третє, «поєднуючи викладання з науковими дослідженнями та активно беручи участь у громадському та культурному житті, університет дає можливість студентам отримати широку пізнавальну перспективу»;

по-четверте, було визначено, що «конституційний принцип рівного ставлення до всіх членів університетської громади є основною засадою діяльності університету»; також університет задекларував свою підтримку культурному різноманіттю і заборонив прояви будь-якої дискримінації;

по-п'яте, «університет впроваджує найвищі етичні стандарти, захищає наукову надійність і керується принципами, що впливають з Європейської хартії для дослідників».

У статуті Uniwersytet Łódzki (Лодзінського Університету) сформульовані основні освітні стратегії.

У Візії освітньої діяльності Університету зазначено наступне⁹⁰: «Університет Лодзя стане одним з найкращих у Польщі та багатопрофільним академічним університетом у Європі, являючи собою наукову та дидактичну досконалість. Він стане привабливим місцем для здобуття знань студентами з Польщі та закордону, а також престижним місцем для роботи, проведення наукових досліджень та освіти на різних рівнях набуття знань. Університет Лодзя стане творцем наукових, соціальних та економічних еліт нашого регіону та країни, цінним партнером для налагодження співпраці з вітчизняними та зарубіжними організаціями».

Академічна спільнота Лодзінського Університету сформулювала свою Місію таким чином⁹¹:

«Місія Лодзінського університету полягає у формуванні наукової та дидактичної майстерності, які сприяють тому, аби наші студенти досягнули успіху, що [зумовлено] їхнім розвитком як освічених та відповідальних громадян, відданих у своєму житті загальносуспільному благові».

Лодзінський університет виконує фундаментальні та прикладні дослідження на міжнародному рівні. Він керує докторськими школами та виховує молодих викладачів. Це сприяє економічному, соціальному та культурному розвитку регіону Лодзі, Польщі та Європи. Університет орієнтований на співпрацю з вітчизняними та зарубіжними науково-дидактичними установами, а також із суб'єктами соціального, бізнесового та громадського сектору.

Виконання візії та місії Лодзінського університету здійснюється через реалізацію низки окремих стратегій⁹²:

«наукова стратегія» зумовлює виконання першої цілі: «завдяки науковій майстерності» долучитися «до групи найкращих академічних університетів Польщі»;

«стратегія освітньої пропозиції та якості освіти» зумовлює виконання другої цілі: завдяки майстерності викладання, що має статус університетського, пропонувати «найвищий рівень навчання»;

«стратегія інтернаціоналізації університету» зумовлює виконання третьої цілі: «отримання статусу [загальноновизнаного] університету на європейському рівні»;

«стратегія забезпечення матеріальних умов для розвитку університету», зумовлює виконання четвертої цілі: «досягнення довгострокової фінансової стабільності».

⁸⁸ Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oi.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf

⁸⁹ Statut Uniwersytetu Warszawskiego. URL: <https://www.uw.edu.pl/universytet/uw-a-nowy-statut/>

⁹⁰ Wizja Uniwersytetu Łódzkiego – dokąd zmierzamy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

⁹¹ Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

⁹² Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>

Після аналізу стратегій внутрішньої політики трьох університетів Польської Республіки можна дійти висновку, що в цій центральноевропейській країні якість знання, котре отримують польські студенти в університетах, що їх формує як всебічно освічених, гармонійних особистостей, уможливлено завдяки академічній свободі польських ЗВО, а також завдяки їхньої фінансової автономності. Серед освітніх стратегій та цілей польських університетів, окрім того, важливе місце надане збереженню культурних традицій, самобутності польського народу. Варто зазначити, що самостійність академічних спільнот університетів у Польській Республіці, які свідомо й відповідально сформулювали освітні стратегії та цілі, упровадивши їх у свої статuti, конкретно гарантувало здійснення в цій країні четвертої, освітньої цілі «the Agenda – 2030».

Висновки

1. Упровадження в соціокультурне життя європейців четвертої, освітньої цілі Декларації Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року» на теренах таких центральноєвропейських країн, як Австрійська Республіка, Чеська Республіка, Словацька Республіка та Польська Республіка, отримало серйозну підтримку як від традицій надання представникам юнацтва університетської, демократичної освіти в цих країнах, від усвідомлення власної відповідальності перед суспільством академічних спільнот, так і від законодавчих ініціатив їхніх сучасних політичних еліт.

2. Є очевидним, що сучасні освітні стратегії та цілі закладів вищої освіти названих центральноєвропейських країн, які свідомо плекають традицію демократичного політичного врядування, зумовлюють надання різнобічної університетської освіти, зокрема гуманітарного, природничого, економічного, високотехнологічного і мистецького знання. Останнє властивим чином спричиняє освітнє формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Такої людини, яка своєю позитивною діяльністю, практичною так інтелектуальною, мусить приносити значну користь своїй громаді, спільноті, суспільству загалом.

3. Вартим уваги є особливе, шанобливе ставлення до академічних свобод і прав закладів вищої освіти, захист яких гарантований національними законами про вищу освіту, а дотримання – забезпечено самою внутрішньою політикою виконавчої влади цих країн. Не менш цінними є ті освітні стратегії та цілі університетів, які орієнтовані на збереженню культурних традицій, самобутності цих народів. Важко заперечити те, що сукупний потенціал освітніх стратегій і цілей закладів вищої освіти Австрійської Республіки, Чеської Республіки, Словацької Республіки та Польської Республіки, визначений академічними спільнотами тих країн, дієво уможлиблює виконання четвертої, освітньої цілі «the Agenda – 2030» у соціокультурному просторі Центральної Європи.

Список використаних джерел

1. Декларація Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області стійкого розвитку на період до 2030 року». URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>
2. Akademicki Kodeks Wartości. URL: <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/kodeks-wartosci>
3. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>
4. FT European Business Schools Rankings 2019. – URL: <https://www.ft.com/content/30a1420a-0c7b-11ea-8fb7-8fcec0c3b0f9>
5. Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 05.03.2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>
6. Karl-Franzens-Universität Graz. Leistungsvereinbarung 2016 – 2018. URL: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Lqm/Dokumente/Leistungsvereinbarung_2016-2018.pdf
7. Langthaler Margarita, Probst Lorenz. Hochschulbildung als Ziel und treibende Kraft der Sustainable Development Goals Reflexionen aus entwicklungspolitischer Perspektive. Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. Wien: 2019. 19 s.
8. Misja Uniwersytetu Łódzkiego – jak działamy i kim jesteśmy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>
9. Posláním Masarykovy univerzity je vytvářet a šířit vědění, které rozvíjí kvalitu života a kulturu společnosti. Vychází přitom z hodnot, na nichž je univerzita založena. URL: https://www.muni.cz/media/3062392/dlouhodoby_zamer_mu_2016-2020.pdf
10. Statut Uniwersytetu Warszawskiego. URL: <https://www.uw.edu.pl/universytet/uw-a-nowy-statut/>
11. Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego. URL: http://www.oi.uj.edu.pl/rda/STATUT_29052019.pdf
12. Univerzita Komenského v Bratislave. Poslanie. URL: <https://uniba.sk/o-univerzite/poslanie/>
13. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Poslanie univerzity. URL: <https://www.upjs.sk/univerzita/informacie-o-univerzite/poslanie-univerzity/>
14. Universität für angewandte Kunst Wien // Wir wenden Zukunft an. URL: <https://www.dieangewandte.at/vision>
15. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001668/T/D20181668L.pdf>
16. Vysoká škola ekonomická v Praze. Mise a vize. – URL: <https://www.vse.cz/informace-o-vse/profil-skoly/mise-a-vize/>
17. Wizja Uniwersytetu Łódzkiego – dokąd zmierzamy. URL: <https://www.uni.lodz.pl/strona/szczegoly/misja>
18. Zákon o vysokých školách a o změne a doplnení některých zákonů. Časová verzia predpisu účinná od 01.07.2019 do 31.08.2019. URL: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/131/20190701>
19. Zákon o vysokých školách a o změne a doplnení některých zákonů. URL: <https://www.epi.sk/zz/2002-131>

Розділ III. Аналіз досвіду трансформативних стратегій вищої освіти для стійкого розвитку в перспективі глобального громадянства

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

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

Як показує аналіз запропонованих ЮНЕСКО трансверсальних освітніх компетентностей як ключових компетентностей XXI століття, інтегрованих в певні системи і кластери (когнітивні, інтраперсональні, інтерперсональні, глобального громадянства), майже всі вони пов'язані з процесами становлення і трансформації індивідів як цілісних суб'єктів пізнання і дії в межах комунікативних стратегій формування глобального громадянського суспільства.

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

Вступ

Педагоги і політики вже давно визнають головну роль, яку освіта може грати у створенні більш стійкого і справедливого світу. Тим не менш, нагальним є питання, чи дійсно поточний мейнстрім вищої освіти в достатній мірі готує учнів для того, щоб після закінчення навчання вони володіли здібностями і мотивацією для формування і творення майбутнього, яке має бути стійким для життя.

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

Початок теорії і практики трансформативного навчання (Колумбійський університет, США) та його розвиток міжнародним науковим співтовариством

Сам термін і розвиток Теорії трансформативного навчання спочатку не були пов'язані з великими проблемами соціальних змін і стійкого розвитку, про які говорилося вище, а з'явилися з праць педагога для дорослих Дж. Мезіроу (Mezirow)¹, який мав перший цілеспрямований досвід трансформації ціннісно-смыслових особистісних життєвих парадигм своїх дорослих учнів. Такий досвід вперше розроблявся на **Педагогічному факультеті Колумбійського університету** (США) наприкінці 70-х років. На підставі аналізу і узагальнень емпірики досвіду Мезіроу обґрунтував свою теорію трансформативного навчання дорослих, яка на сьогодні стала затребуваною в контексті виконання завдань Освіти для стійкого розвитку, проголошеною ЮНЕСКО. За своєю суттю трансформативне навчання відноситься до якісного зрушення у сприйнятті і осмисленні з боку учня в конкретному навчальному процесі, в якому учень ставить під сумнів або переглядає свої припущення та звички мислити. Відповідно Мезіроу (Mezirow, 1997, 2000)² вважає, що трансформативне навчання пов'язане з трансформацією проблемної системи координат для того, щоб зробити її більш надійною шляхом генерування думок і взаємодій, які є більш обґрунтованими. Ми починаємо критично ставитися до тих переконань, які стають проблемними.

Крім того, він говорить, що трансформативне навчання відноситься до процесу, за допомогою якого ми трансформуємо наші загальноприйняті системи координат (смыслові перспективи, розумові звички, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними. J. Mezirow вважає, що трансформативне навчання передбачає створення саме системи координат, яка є більш інклюзивною та надійною, включаючи розширену свідомість, більш відповідну усвідомленню контекстуальної реальності. У цьому відношенні погляди J. Mezirow на трансформативне навчання та його досвід перегукуються з іншими подібними поглядами. Зокрема, вони мають певний резонанс з концепцією і педагогічною практикою консциєнтизації Р. Freire (П. Фрейре)³, яка була дуже впливовою у критичному педагогічному дискурсі і у емансипаторські налаштованих педагогічних колах. Роботи J. Mezirow і Р. Freire відображені в підході Центру трансформативного навчання в Торонто, який перегукується з поглядами Е. О'Саллівана (Е. О'Салліван), А. Моррелла (А. Моррелл) і М. О'Коннора (М. Коннор)⁴, що трансформативне навчання передбачає глибоке структурне зрушення в базових передумовах мислення, відчуття і дії. Це зрушення у свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб життя у світі. Такий зсув стосується нашого розуміння самих себе і свого місця у цьому світі, наших відносин з іншими людьми і з світом природи.

Досвід трансформативного навчання показав, що в процесі світоглядної трансформації відбувається зміна розуміння владних відносин, усвідомлення тіла, можливості альтернативних підходів до життя, і «відчуття можливості соціальної справедливості, миру і особистого щастя»⁵. Важливо також, що трансформативне навчання включає як внутрішнє, так і зовнішнє вимірювання, зрушення у свідомості для здобуття більш широкого розуміння почуття спільності. Reason (П. Різон) вважає, що воно «передбачає набагато більш повне відчуття самості в стосунках з іншими людьми і з навколишнім середовищем, діючу самість або діючий розум»⁶.

Що стосується зв'язку між освітою і діяльністю людини в напрямку стійкого розвитку, то тут виникає питання про необхідність певної корекції нашого розуміння. Orr⁷ стверджує, що між рівнями освіти самими по собі і свідомою поведінкою, відповідною стійкому розвитку, не існує ніякої

¹ Mezirow, J. (1978) Perspective transformation, *Adult Education*, Vol.28, No.2, 100-110. URL:

[https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775)

² Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, 7. URL:

<https://www.amazon.com/Learning-Transformation-Critical-Perspectives-Progress/dp/0787948454>

Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol 74, 5-12. URL:

<https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

³ Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

⁴ Morrell, A., & O'Connor, M. (2002) Introduction. In O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. (eds) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Macmillan, pp.xv-xx.

⁵ Ibid. xvii

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

⁷ Orr, D. (2004) *Earth in Mind – On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe6f82210673cc7141.pdf>

кореляції, оскільки високоосвічені люди створили проблеми, які загрожують нашому виживанню, або сприяли їх появі. Стерлінг⁸ стверджує, що викладачі, які цікавляться стійким розвитком, розглядають теорію навчання саме з кола таких парадоксів і аргументів для того, щоб віднайти можливість рухатися вперед. Він стверджує, що в контексті сучасних умов нестійкості, складності та невизначеності саме концепт трансформативного навчання викликав значний інтерес. Наприклад, Раскін⁹ (Raskin, 2008: 469) зазначає, що форма глобального майбутнього пов'язана з рефлексивністю людської свідомості – здатністю критично мислити про те, що ми думаємо про те, що робимо, а потім думати і діяти інакше.

Провідний теоретик трансформативного навчання Джек Мезіроу¹⁰ (Mezirow, 2000) стверджує, що суть такої рефлексивності полягає у тому, щоб навчити тому, як діяти відповідно до наших власних цілей, цінностей, почуттів і смислів, а не до тих, які ми некритично засвоїли від інших – щоб отримати більший контроль над нашим життям як соціально відповідальних, ясно мислячих людей, які приймають самостійні рішення ... ми трансформуємо систему координат – свою власну і інших людей, стаючи критично рефлексуючими над їх припущеннями і усвідомлюючи їх контекст ... Ми стаємо критично рефлексивними щодо тих переконань, які стають проблемними.

Існує цілий ряд концептуалізацій трансформативного навчання, який виник з області психології, філософії і соціології. Ми спираємося на теорію трансформативного навчання Мезіроу (Mezirow), яка розроблялася його прибічниками і опонентами в галузі освіти для дорослих (Cranton, 2006; Taylor, 2007)¹¹. Хоча з часом початкові роботи розвивалися і поділялися у виборі свого фокусу між індивідуальними і соціальними змінами, основна передумова цієї теорії залишалася незмінною. Відповідно до неї люди дотримуються «системи координат» (яка за своєю суттю є світоглядом), що формує «розумові звички» (припущення, які сформовані в дитинстві через культурну асиміляцію і соціалізацію).

В результаті формуються «точки зору», в яких переплітаються наші самовідчуття і цінності, проявляються в репрезентації себе назовні і опосередковуються через відносини, переконання, судження і поведінку. Трансформативне навчання пов'язане з проблематизацією таких «систем координат» в процесі психокритичної інтерпретації та переінтерпретації досвіду (Taylor and Cranton, 2012)¹². Це передбачає створення нової або переглянутої інтерпретації, заснованої на критичній рефлексії та раціональному дискурсі, які дають можливість індивідам поставити під сумнів валідність своїх колишніх припущень.

Ряд авторів досліджували відмінність між трансформативною і іншими формами навчання, в тому числі Бейтсон (Bateson, 1972)¹³ і Кітченер (Kitchener, 1983)¹⁴, які ідентифікували ієрархічні рівні когнітивної обробки: пізнання, мета-пізнання і епістемічне навчання (Таблиця 1).

⁸ Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. URL: https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

⁹ Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.*, 65, 461–470.

¹⁰ Mezirow, J. (2000) Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress; Jossey Bass: San Francisco, CA, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

¹¹ Cranton, P. (2006) 2nd Ed, Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. URL:

<https://www.amazon.com/Understanding-Promoting-Transformative-Learning-Educators/dp/0787976687>

Taylor, E. (2007) An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005), *International Journal of Lifelong Education*, Vol 26 No 2, 173-191. URL:

<https://pennstate.pure.elsevier.com/en/publications/an-update-of-transformative-learning-theory-a-critical-review-of->

¹² Taylor, E. & Cranton, P. (2012) The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice. Jon Wiley and Sons: San Francisco. URL: <https://www.wiley.com/en-us/The+Handbook+of+Transformative+Learning%3A+Theory%2C+Research%2C+and+Practice-p-9780470590720>

¹³ Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler. URL:

<http://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

¹⁴ Kitchener, K. S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development*, Vol 26, No 4, 222-32. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>

Рівні навчання

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

Source:

https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College. Взято із: Bateson (1972) и Sterling (2010-11)

Стерлінг стверджує, що трансформативне навчання відноситься до такого навчання, яке зачіпає глибокі рівні наших знань і смислів, які потім впливають на наші більш безпосередні і конкретні рівні знань, сприйняття і дій. Він спирається на модель рівнів навчання Грегорі Бейтсона (Bateson)¹⁵ як пропозиції про можливість навчання «вищого порядку» і зміни свідомості, які, як він вважає, вимагає криза стійкого розвитку. Бейтсон виокремлює три порядки навчання і змін, відповідних зростанню здібностей до навчання.

Навчання і зміна першого порядку полягає у тому, щоб «робити більше того ж самого» – це зміни в рамках певних меж без вивчення цінностей, які визначають діяльність. Навчання другого порядку відноситься до значних змін в мисленні, заснованих на вивченні припущень і цінностей. Відмінності між цими двома рівнями навчання і зміни є значними. В основному навчання, що здійснюється у формальній освіті в школах і вишах, є різновидом першого порядку, оскільки воно орієнтоване на інформативний зміст, має зовнішню спрямованість, і часто надається через передавальну педагогіку в рамках загальноприйнятих цілей і цінностей. В основному воно присвячене «передачі інформації» – тобто вивченню конкретних речей – і зазвичай не ставить під сумнів припущення або переконання учня. Це технічне навчання – регулювання або адаптації робляться для того, щоб зберігати стабільність перед обличчям змін (Sterling, 2011)¹⁶.

Стерлінг стверджує, що деякі теоретики використовують термін трансформативне навчання для опису того, що можна назвати навчанням другого порядку. Наприклад, Крентон (Cranton)¹⁷ вважає, що наявність альтернатив спонукає студентів критично оцінювати свої припущення, переконання і цінності. І таким чином, коли це призводить до зсуву в їхніх уявленнях про самих себе або про речі у світі, вони залучаються до трансформативного навчання.

Разом з тим, модель Бейтсона, як було зазначено вище, передбачає третій рівень навчання, який можна назвати епістемічним навчанням, тобто навчанням, яке передбачає глибокі зрушення в оперативному способі пізнання і мислення, який формує сприйняття людиною світу і взаємодію з ним. Це є досвід «бачення нашого світогляду, а не бачення за допомогою нашого світогляду» (Sterling, 2011)¹⁸. Багато коментаторів розглядають навчання третього порядку як таке, що припускає зміну сприйняття і перехід до трансперсональної етичної чутливості, або як зрушення в напрямку більш реляційного і толерантного способу бачення, який інспірує інші цінності і практики.

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

¹⁵ Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind; Chandler: San Francisco, CA, USA. URL: <http://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>

¹⁶ Sterling, S. (2011) Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learn. Teach. High. Educ.* 5, 17–33. URL: https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

¹⁷ Transformative Learning: Q&A with Patricia Cranton. URL:

<http://www.facultyfocus.com/articles/instructional-design/transformative-learning-qa-with-patriciacranton/>

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

обов'язково має прирівнюватися до епістемічного навчання (тобто, до навчання третього порядку), або до зміни світогляду¹⁹. Часто воно може викликати опір з боку учня, тому що воно ставить під сумнів існуючі у нього переконання і уявлення. З цієї причини трансформативне навчання часто буває важко розробити або полегшити як досвід навчання, і воно може бути не комфортним для учня.

Радикальний педагог Пауло Фрейре (Freire, 1972: 22)²⁰ стверджує, що саме взаємодія рефлексії і соціальної дії дозволяє людям усвідомити, зрозуміти і діяти в своїй колективній реальності, і що ні одне, ні інше не може бути достатньою перетворюючою силою саме по собі. Щонайменше, іноді дія і рефлексія відбуваються одночасно. У зв'язку з уявленням про те, що трансформативне навчання залежить від ряду взаємопов'язаних процесів, Болл (Ball, 1999: 259-266)²¹ вивчив досвід трансформативного навчання 14 дорослих учнів у зв'язку з розвитком етики стійкого розвитку або етики відповідальності стосовно планети. На етапі аналізу Болл визначив різні «фази» або «теми» в досвіді трансформативного навчання 14 опитаних учнів. Ці фази, за його твердженням, не обов'язково є послідовними або дискретними, вони можуть накладатися одна на одну. Вони отримали наступні назви «Залишення знайомого і вступ в стан дисбалансу», «Реакція на дисбаланс: створення сенсу», «Формування прихильності і особистої відповідальності», «Взаємодія через оновлену дію» і «Оновлення».

На основі свого дослідження Болл говорить про три важливі уроки, які допомагають зрозуміти трансформативне навчання, і можуть допомогти викладачам у розробці досвіду трансформативного навчання. По-перше, що трансформативна зміна не схожа на придбаний навик, а скоріше є «фундаментальною глибокою трансформацією, яка охоплює всю людину»²² (Ball, 1999: 268).

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

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

¹⁹ Bawden, R. (1997) Leadership for Systemic Development. In *Centre for Systemic Development. In Resource Manual for Leadership and Change*; University of Western Sydney: Hawkesbury, Australia;

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

²⁰ Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>

²¹ Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

²² Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

Університет як місце трансформації для стійкого розвитку

Освіта для стійкого розвитку (ESD) з'явилася у відповідь на наукові, політичні та промислові проблеми, пов'язані з негативними наслідками економічного зростання і промисловими процесами, а в останні роки – з розумінням того, що капіталізм, перетворився на спекулятивний, і таким чином окуклився у парадигмі промислового «зростання» і остаточно втратив потенціал подальшого суспільного розвитку. Поточні моделі виробництва і споживання не змогли врахувати вплив на навколишнє середовище, а розвиток «світової економіки» призвів до гострого контрасту в соціальному і економічному добробуті як в рамках національних держав, так і між державами. Освіта на всіх рівнях довгий час розглядалася як найважливіша частина таких реформ (Sterling, 2001)²³.

Освіта для стійкого розвитку (ESD) виникла в 1970-і роки як техніко-раціоналістичний підхід до пом'якшення проблеми стійкого розвитку, який віддає пріоритет простим лінійним причинно-наслідковим моделям прийняття рішень, практично не замислюючись про пов'язані з цим проблеми. Такі підходи виступають за надання інформації як засобу для сприяння змінам в напрямку екологічно орієнтованої і спрямованої на стійкий розвиток поведінки (Sterling, 2001)²⁴. Незважаючи на зростаючий консенсус щодо перешкоджання кліматичним змінам, припинення зростання нафтовидобутку і споживання нафтопродуктів і пов'язаними з цим проблемами стійкого розвитку, окремі люди, організації та промисловість продовжують чинити опір змінам, які впливають на їх спосіб життя, культуру і процвітання (Harich, 2010)²⁵: надання інформації не привело до бажаної зміни поведінки.

Більш глибоке розуміння культурних наслідків стійкого розвитку привело педагогів до вивчення і формування інтерпретативної і соціально-критичної освіти для стійкого розвитку (ESD) (Robottom and Hart, 1993)²⁶. Прихильники цього підходу вважають, що Освіта-ESD має бути конструктивістською, критичною і контекстуальною, і стверджують, що для сприяння трансформації – яка розглядається як «священний грааль» зміни поведінки (Jackson, 2005)²⁷ – вона має сприяти критичній оцінці цінностей і компетентним діям (Breiting, 2000)²⁸. Випускники вищих навчальних закладів повинні мати уявлення про стійкий розвиток, вміти діяти в інтересах стійкого розвитку, а також вони повинні мати особистісні і емоційні якості, які необхідні їм для поведінки в інтересах стійкого розвитку (Shepherd, 2008: 90)²⁹.

Акцент на особистісних і емоційних якостях робить Освіту-ESD відмінною від традиційних дисциплінарних контекстів, де акцент робиться на змісті і навичках або професіоналізмі (Biglan, 1973)³⁰. Багато прихильників ESD стверджують, що частиною освіти повинні також стати відносини і цінності, що для сектора вищої освіти (HE), який традиційно ставився як до студентів, так і до навчання як до об'єктів, є складним завданням (Bekir and Wiley, 2007)³¹. Проте, «в університета є величезний потенціал для того щоб стати лідером, тим, хто кидає виклик існуючому статус-кво і його парадигмі, стати лідером, відкрито практикуючим нові способи життя, викладання і навчання» (Moore, 2005: 78)³². Можна стверджувати, що

²³ Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. URL: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

²⁴ Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Totnes, Green Books Ltd. URL: <https://www.amazon.com/Sustainable-Education-Revisioning-Schumacher-Briefings/dp/1870098994>

²⁵ Harich, J. (2010) *Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem*, *System Dynamics Review*. URL: <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>

²⁶ Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. The Deakin-Griffith Environmental Education Project. Deakin University. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>

²⁷ Jackson, T. (2005) *Motivating Sustainable Consumption*. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). URL: http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf

²⁸ Breiting, S. (2000) *Sustainable development, environmental education and action competence*. *Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges*. B. Jensen, Schnack, K. and Simovska, V. Copenhagen, The Danish University of Education. 151-165.

²⁹ Shepherd, K. (2008) *Higher Education for sustainability: Seeking affective learning outcomes*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 9. No.1, 68-86. URL: https://agsci.oregonstate.edu/sites/agscid7/files/higher_education_for_sustainability_seeking_affective_learning_outcomes.pdf

³⁰ Biglan, A. (1973) *The characteristics of subject matter in academic areas*. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. URL: https://www.researchgate.net/publication/232441743_The_Characteristics_of_Subject_Matter_in_Different_Academic_Areas

³¹ Bekir S. G. & Wiley, D. A. (2007) *Instructional Technology and Objectification*. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 33(3). URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/159/151>

³² Moore, J. (2005) *Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability*. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL:

університети є ідеальним місцем для представлення та обговорення ідеологічної боротьби в суспільстві (Castells, 2001)³³. Таким чином, має місце зростаючий інтерес до потенційної ролі університету як місця трансформації, пов'язаної зі стійким розвитком.

Можна стверджувати, що та освіта, яка має місце в університетах, є формою змін першого і другого порядку (Sterling, 2012)³⁴. Для трансформативного навчання потрібні викладачі, здатні створити середовище навчання, в якому студенти можуть дискутувати і роздумувати над питаннями, які ставлять під сумнів їх «системи координат». Воно вимагає, щоб студенти відчували себе комфортно в цих умовах і довіряли викладачеві і своїм товаришам по навчанню, оскільки сам процес трансформативного навчання може бути дуже дискомфортним (Moore, 2005)³⁵. Крім того, студент повинен бути готовий і відчувати емоційне бажання брати участь в ньому.

Існує давня дискусія про місце емоцій у вищій освіті. Наприклад, Саган (Sagan, 2008: 175)³⁶ описує емоції як «багаж», а Лукас (Lucas, 1999)³⁷ як «невідповідну територію». Однак інші стверджують, що «якісне навчання включає в себе почуття» (Weiss, 2000: 21)³⁸, і що викладачі повинні підтримувати у студентів розвиток «критично важливою емоційної грамотності» (Spendlove, 2007: 157)³⁹ за допомогою афективної практики і результатів навчання (Haigh, 2006)⁴⁰. Ці суперечливі погляди привели Мур (Moore, 2005)⁴¹ до твердження, що трансформативне навчання призначене не для всіх і не може бути застосовано до всіх областей навчання. Залишаються питання щодо здатності професорсько-викладацького складу сприяти трансформативному навчанню, готовності студентів до того, щоб брати участь у ньому, а також щодо доцільності трансформативного навчання в рамках заснованої на результатах раціоналістичної моделі освіти, яка в даний час домінує в сучасній культурі вищих навчальних закладів світу (Light et al., 2009)⁴².

Незважаючи на ці перешкоди, зберігається жвавий інтерес до концептуальної конгруентності, яка існує між Освітою-ESD і трансформативною освітою. Томас (Thomas, 2009: 246)⁴³ називає ESD «прикладом

https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

³³ Castells, M. (2001) Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller et. al. (eds) *Challenges of globalization. South African debates with Manuel Castells*, Cape Town: Maskew Miller Longman. 206-223. URL:

http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf

³⁴ Sterling, S. (2012) The future fit framework – an introductory guide to teaching and learning for sustainability. In *HE. York: Higher Education Academy*. URL:

https://redcampussustainable.cl/wp-content/uploads/2018/03/6-Future_Fit_Framework.pdf

³⁵ Moore, J. (2005) Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL:

https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

³⁶ Sagan, O. (2008) Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education*, vol.6, no.3, 173-186. URL:

<https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>

³⁷ Lucas, B. (1999) With brains in mind. *Times Higher Education Supplement*, 9 July 1999, 29-30. URL:

<http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>

³⁸ Weiss, R. (2000) Brain –Based Learning. *Training and Development*. July 2000, 20-24. URL:

https://www.researchgate.net/publication/291482824_Brain-Based_Learning

³⁹ Spendlove, D. (2007) A conceptualisation of emotion within art and design education: a creative, learning and product-orientated triadic schema. *International Journal of Art & Design Education*, vol.26, no.2, 155–166. URL:

https://www.academia.edu/4605644/A_Conceptualisation_of_Emotion_within_Art_and_Design_Education_A_Creative_Learning_and_Product-Orientated_Triadic_Schema

⁴⁰ Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. URL:

<http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>

⁴¹ Moore, J. (2005) Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL:

https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁴² Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London. Sage. URL:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>

⁴³ Thomas, I. (2009) Problem-Based Learning in Universities: Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education and Problem based learning in universities. *Journal of Transformative Education* Vol 7, No 3, 245-264

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344610385753>

трансформативного навчання, що розвивається», а Елліот (Elliot 2010: 96)⁴⁴ вважає, що цілі ESD і трансформативного навчання тісно пов'язані, особливо в афективній області, і стійкий розвиток в програмі навчання може запропонувати простір для того, щоб відбулося трансформативне навчання (див. також Sterling, 2010-11; Winter et al. 2012)⁴⁵. Однак існує мало емпіричних досліджень, які документують трансформацію в секторі вищої освіти: «Інтерес до з'єднання ESD і трансформативного навчання явно зростає, проте все ще відносно мало досліджень, які аналізують вже існуючі моделі і стратегії втілення їх в програму навчання» (Elliot 2010: 100)⁴⁶.

Почасти це пояснюється майже повною відсутністю обов'язкових програм трансформативного навчання, за винятком спеціалізованих центрів, таких як Коледж Шумахера в Девоні (невеликий незалежний навчальний заклад, слоганом якого є «трансформативне навчання для стійкого життя») (Blake et al. 2013)⁴⁷. Однак є ознаки того, що трансформативне навчання все ж таки відбувається у вищій освіті, незважаючи на відсутність цільової трансформативної програми. Наприклад, дослідження, яке провели Коттон і Еллок (Cotton and Alcock, 2012)⁴⁸, вказує на кореляцію (коли інші фактори залишаються незмінними) між навчанням у ЗВО і високим рівнем прихильності екологічній стійкості. Є також деякі докази того, що критична рефлексія може грати роль у трансформації перспектив і поведінки у сфері вищої освіти (Winter and Cotton, 2012)⁴⁹.

Те, як може виглядати стійке суспільство і як його можна сформулювати, є предметом багатьох нинішніх дискусій, зокрема, в британському суспільстві, включаючи сектор вищої освіти. Роль вищої освіти у формуванні лідерів завтрашнього дня і в підготовці випускників, здатних діяти в сценаріях майбутнього, ймовірно, є одним із основних завдань, що стоять перед цим сектором. У той же час є докази зростаючого інтересу студентів до цієї проблеми. Проведені дослідження з вивчення ставлення студентів до стійкого розвитку та навичок для нього, проведених Академією вищої освіти Великої Британії (HEA), показали, що понад дві третини студентів першого і другого курсу (66.6% і 70.3%, відповідно, в 2011, і 70 % в 2010) вважали, що стійкість є проблемою, яка повинна вивчатися в їх університеті⁵⁰.

Крім того, студенти вважають за краще, щоб при цьому було переглянуто зміст всієї навчальної програми, а не вводилися додаткові курси⁵¹. Тим часом, в літературі і в публічних дебатах обговорюються питання, що стосуються типу навчання і компетентностей, як це відзначають Стоер (Steuer) і Маркс (Marks)⁵²:

Проблеми, з якими в даний час стикаються британські дослідники і педагоги як на місцевому, так і на глобальному рівні, висувають вищу освіту на передній план у справі оснащення своїх учнів знаннями, навичками і розумінням, для того, щоб вони стали лідерами інновацій, які зможуть дати креативну відповідь на виклики часу задля досягнення загального економічного, соціального та екологічного добробуту суспільства і людини.

⁴⁴ Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-11.

⁴⁵ Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education Vol. 5*, 17-33; Winter J, Cotton D & Grant V (2012) Experiencing transformation: A student Perspective. Sustainable Development at Universities: New Horizons Frankfurt: Peter Lang, 85 – 97. URL: <https://www.peterlang.com/view/title/14536>

⁴⁶ Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-11.

⁴⁷ Blake, J., Sterling, S., and Goodson, I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability 5 (12)*, 5347-5372. URL: https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_College

⁴⁸ Cotton, D.R.E and Alcock, I. (2012) Commitment to environmental sustainability in the UK student population. *Studies in Higher Education*, 38 (10), 1457-1471. URL:

https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population

⁴⁹ Winter J & Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783 –796. URL:

https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education

⁵⁰ Blake J.; Sterling S.; Goodson I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability 2013, 5*, 5347-5372. URL: www.mdpi.com/journal/sustainability

⁵¹ Drayson, R.; Bone, E.; Agombar, J. Student Attitudes Towards and Skills for Sustainable

Development: A report for the Higher Education Academy. URL:

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student_attitudes_towards_and_skills_for_sustainable_development.pdf

⁵² Steuer, N.; Marks, N. (2008) University Challenge: Towards a Well-Being Approach to Quality in Higher Education; New Economics Foundation: London, UK, 12.

Місце і роль стійкого розвитку у вищій освіті Великої Британії були в останні роки предметом політичної стурбованості, що знайшло своє відображення в діяльності ключових органів національного рівня, включаючи Раду з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE)⁵³ і Академію вищої освіти, а також міжнародного рівня (Декларація Rio + 20)⁵⁴, в яких міститься заклик до набагато більшого погодження вищої освіти з проблемами і можливостями, які дає стійкий розвиток⁵⁵.

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

⁵³ Sustainable development in higher education: 2008 update to strategic statement and action plan. URL: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_03/ (accessed on 14 July 2012).

⁵⁴ Rio+20 Directory of Committed Deans and Chancellors (2012) Higher Education Sustainability Initiative for Rio+20. URL: <http://rio20.euromed-management.com/wp-content/uploads/2012/03/Higher-Education-Sustainability-Initiative-for-Rio-The-directory-of-DeansChancellors-committed.pdf> (accessed on 4 August 2012).

⁵⁵ Global Universities Network for Innovation (GUNI) (2013). Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action. URL: <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-educations-commitment-to-sustainability-from-understanding-to-action> (accessed on 29 November 2013); The Sustainable University—Progress and Prospects (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2013, 2–316; Tilbury, D. (2013) Another world is desirable: A global rebooting of higher education for sustainable development. In *The Sustainable University -Progress and Prospects*; Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 71–85.

Трансформативне навчання в Освіті для стійкого розвитку в університетах Плімута і Бредфорда

У 2015 році групою дослідників (Вінтер Дж., Коттон Д, Грант В., Хопкінсон П.) (Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P.)⁵⁶, було проведено дослідження, в ході якого було вивчено сприйняття вченими і студентами можливостей трансформативного досвіду в процесі освіти для стійкого розвитку в двох університетах Великої Британії. Вміщені в звіті висновки свідчать про те, що, незважаючи на загальне розуміння природи педагогічних підходів, які сприяють «глибокому навчанню», або «поглибленому навчанню» (deep learning, deeper learning), вчені насторожено ставляться до сприяння трансформації за рамками професійної сфери, а студенти більш схильні до набуття трансформативного досвіду за рамками формальної навчальної програми. Є ознаки того, що університети мають потенціал трансформації для стійкого розвитку, але в даний час цей потенціал ще не реалізований.

У світлі цього, розглядається потенціал для трансформації студентів в напрямку стійкого розвитку. Автори спираються на емпіричне дослідження, яке присвячене вивченню того, що студенти і викладачі пов'язують з трансформативним навчанням щодо стійкого розвитку у вищій освіті.

Місцем дослідження були два університети, в Плімуті і Бредфорді, які демонструють найбільш успішну загальноуніверситетську трансформацію в напрямку стійкого розвитку у Великій Британії (Hopkinson et al. 2008; Jones et al. 2010)⁵⁷. Незважаючи на те, що обидва університети мають дуже сильні показники у галузі стійкого розвитку, вони відрізняються один від одного в багатьох інших аспектах. Університет Плімута є новим університетом, що з'явився після 1992 року, а університет Бредфорда – це старий університет. У них дуже різні студентські спільноти, і студентство Бредфорда (відповідно до особливостей місцевого населення) є значно більш різноманітним в етнічному відношенні. Плімут є найкращим у Великій Британії учасником Зеленої Ліги «Люди і Планета» (яка ранжирує університети з точки зору їх стійкого розвитку). У ньому розміщується Центр для стійкого майбутнього з акцентом на викладання і навчання, Інститут досліджень рішень щодо стійкого розвитку та Офіс закупівель та стійкого розвитку, який займається озелененням кампуса.

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

У кожному навчальному закладі вибірка включала в себе студентів і викладачів з ряду дисциплін (географія, бізнес і техніка). Ці предмети були обрані тому, що вони включають в себе щонайменше певний формальний контент навчальної програми зі стійкого розвитку, але з різними підходами до стійкості. Участь у проекті взяли студенти з обох університетів. Наративні звіти про опитування та свідчення про досвід трансформативного навчання в цілях стійкого розвитку були зібрані за допомогою напівструктурованих інтерв'ю, з використанням критичного підходу до інцидентів (Tripp, 1993; Brookfield, 1987)⁵⁸.

Тріпп (Tripp, 1993: 8) вважає, що критичні інциденти спричинені нашим поглядом на ситуацію: критичний інцидент – це інтерпретація значущості події. Критичні інциденти можуть бути як позитивними, так і негативними – вони є просто подіями, які самі учасники вважають важливими. Підхід з позицій

⁵⁶ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Vol 9, No 3-4, 303-320. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>

⁵⁷ Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research* Vol 14, No 4, 435-454. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>

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

⁵⁸ Tripp, D. (1993) *Critical Incidents in Teaching*, Routledge: London and New York. URL: <https://www.amazon.co.uk/Critical-Incidents-Teaching-Routledge-Education/dp/041568627X>

Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers*, OU press. Buckingham. URL:

https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&_id=1586078952110&versionId=15515997+239128973

критичного інциденту рідко використовувався в дослідженнях з питань стійкого розвитку, хоча він дає простий і відповідний метод для стимулювання студентів до рефлексії над специфікою конкретного досвіду і може бути використаний при розгляді трансформації, оскільки мислення і поведінка часто змінюються в результаті критичного досвіду. Студентам були запропоновані питання, які б спонукали їх згадати конкретні інциденти або події, що вплинули на їх погляди на стійкий розвиток або змінили їх.

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

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

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

Для підвищення надійності аналіз даних був зроблений трьома членами команди проекту. Дані були проаналізовані з використанням методу постійного порівняння для виділення наскрізних тем (Silverman, 2005)⁵⁹. Він передбачає читання і перечитування даних, пошук подібностей та відмінностей між даними, а також фіксацію конкретних посилань на трансформативне навчання і стійкий розвиток. Аналіз включав в себе розгляд того, яким чином і в якій мірі студенти і викладачі познайомилися з моментами трансформативного навчання у зв'язку зі стійким розвитком; в якій мірі це стало результатом їх роботи у своїй галузі спеціалізації; а також трансформативний потенціал Освіти для стійкого розвитку (ESD) за рамками дисциплінарного контексту.

Організатори дослідження зважують на те, що їх вибірка не дозволяє робити статистичні узагальнення, однак впевнені, що зібрані дані можуть бути використані в якості основи для теоретичної аргументації щодо ширшого застосування отриманих результатів у практиці трансформативного навчання і Освіти для стійкого розвитку.

Викладачі

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

Таблиця 2

Погляди викладачів на стійкий розвиток

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

⁵⁹ Silverman, D. (2005) Doing Qualitative Research, 2nd ed, Sage, London. URL: https://www.researchgate.net/publication/279187183_Doing_Qualitative_Research_A_Practical

Є також дані про те, що стійкий розвиток розглядався як релевантний для обраних дисциплін людьми, які не увійшли до вибірки, а також те, що він є важливим інституційним завданням в цих навчальних закладах⁶⁰:

«У той час у бізнес-школі мав місце значний обсяг викладання і вивчення теми стійкого розвитку в усьому навчальному процесі, але не в кожному модулі...».

«Все, що ми робили, було направлено на стійкий розвиток в тій чи іншій формі, але одне було більш явним, ніж інше».

«З того, що у нас є в цьому плані ... дуже багато вбудовано у всю програму навчання в цілому».

Викладачі змогли визначити педагогічні підходи, які вони вважали найбільш корисними для викладання і навчання стійкому розвитку (Таблиця 3). Здебільшого вони відповідають тому, що отримало назву «педагогіки стійкого розвитку» через те, що вона може сприяти глибокому, змістовному навчання у автентичних контекстах соціального, емпіричного і конструктивістського середовища навчання (Cotton and Winter, 2010)⁶¹. Вони також відповідають більш загальним рекомендаціям щодо передової педагогічної практики.

Таблиця 3

Погляди викладачів і студентів на використання «педагогіки стійкого розвитку»⁶²

| Педагогічний процес | % викладачів Усього N=17 | % студентів Усього N=25 | Приклади з отриманих даних |
|---|-----------------------------|----------------------------|---|
| Критичне мислення і рефлексія | 76% (13) | 76% (19) | Рефлексивні щоденники, рефлексивне обговорення, рефлексія над процесом дослідження. Рефлексія над здатністю навчання підвищити впевненість у собі і самооцінку |
| Польові роботи | 58% (10) | 88%* (14) | Польові роботи сприяють новим формам взаєморозуміння між викладачами та студентами, а також соціальним можливостям, які призводять до зростання діалогу і довіри у навчанні і стійкому розвитку |
| Використання на практиці | 47% *(8) | 72%* (13) | Робота у професійному середовищі створює стимулюючі автентичні можливості для дій і прийняття на себе професійної відповідальності; це потенційно може привести до зростання розуміння щодо впровадження стійкого розвитку у практику |
| Зворотній зв'язок з викладачами та товаришами по навчанню | 47% (8) | 52% (13) | Розвиток комунікації і уточнення уявлень про стійкий розвиток |
| Незалежне навчання, включаючи дисертацію | 88% (15) | 56% (14) | Проведення досліджень у галузі стійкого розвитку сприяло оволодінню темою, формуванню знань і перевірці уявлень про стійкий розвиток |

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

⁶¹ Cotton, D.R.E & Winter J (2010) It's not just bits of paper and light bulbs: sustainability pedagogies. In Jones P; Selby D; Sterling S (ed.) *Sustainability Education Earthscan / James & James*, 39 – 54. URL:

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

⁶² Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. URL:

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

Незважаючи на широко поширене розуміння педагогічних інновацій і проблем стійкого розвитку, має місце слабка поінформованість про теорію трансформативного навчання або про її зв'язки зі стійким розвитком. З питання про трансформативне навчання викладачі демонстрували різне розуміння, аж до відсутності обізнаності про цей термін⁶³:

«Я збирався попросити вас розповісти мені, що він позначає, я про нього й гадки не маю».

«Я, звичайно, чув про цей концепт, але я не впевнений, що у мене є скільки-небудь чіткі визначення, за винятком переходу від поверхневого до більш глибокого навчання».

Приклади більш змістовних відповідей:

«Серйозна трансформація, глибокий перегляд вашого способу мислення, коли щось реально зсувається, і ви дивитеся на світ по-новому, а наявна у вас конкретна система мислення піддається сумніву».

«Я думаю, що ідея полягає у тому, щоб спробувати спонукати студентів подумати про те, що вони роблять і, можливо, в результаті процесу навчання, через який вони пройдуть, вони щось змінять у своєму житті».

«Процес, через який ви проходите, перед тим як починаєте думати інакше. Коли ви інтерпретуєте щось інакше, ніж ви могли це інтерпретувати до цього, коли ви можете отримати емоційний відгук, афективну реакцію на щось, на що у вас її не було до цього».

Слід зазначити, що відповіді останнього типу не були добре представлені в отриманих даних, і тільки дві людини заявили про деякі попередні знання про саму теорію трансформативного навчання.

Однак, така відсутність знань про теорію трансформативного навчання не завадила викладачам обговорювати способи, які допомогли їм у викладанні дисципліни і в професійній трансформації студентів в географів, інженерів і бізнесменів:

«Студенти безумовно змінять те, як вони сприймають світ і що вони роблять. Весь їхній кругозір зміниться, як тільки вони знайдуть собі застосування ... Вони набувають досвіду, а потім йдуть і роблять те, що становить його цінність... Я маю на увазі під цим застосування своїх сил, яке включає в себе всі його конкретні види, і коли є відчутний результат змін, зовсім інший світогляд».

«Розвиток незалежного навчання, розвиток почуття професіоналізму і розуміння того, що правильно, а що неправильно, так що етична, моральна позиція... дійсно важлива».

«Тому що вони виходять іншими, ніж коли вони прийшли, і можна сподіватися, що це щеплення на все життя. Я думаю, що це є трансформативним з точки зору набору навичок, знань, але також і з точки зору більш широкого розуміння проблем».

«В курсі менеджменту вони вперше стикаються з проблемами, що стосуються їх ролі в суспільстві. І я думаю, що це безперечно є трансформативним аспектом їх навчання»⁶⁴.

Однак було ясно, що викладачі відчували себе невпевнено і дискомфортно щодо зміни поглядів студентів на стійкий розвиток за рамками професійної області, що вони вважали дуже спірною справою. Вони не повідомляли про явні спроби трансформації студентів в напрямку поглядів на стійкість або відповідної поведінки; з їх слів, трансформація могла з'явитися непрямим чином в результаті вивчення дисципліни. Будь-які припущення про те, що вони можуть бути відкрито орієнтовані на трансформацію позицій студентів, були зустрінуті з заклопотаністю щодо здійснення впливу та індоктринації:

«Ми маємо бути дуже обережними, і я бачу свою роль ... безумовно не в примусі або навіть наданні впливу, а в підвищенні інформованості ... ми знаходимося в академічному середовищі, що підтримує вільнодумство, так що мова не йде про те, щоб говорити людям, як вони повинні думати ... а просто представляти факти настільки об'єктивно, наскільки це можливо зробити ... а далі нехай вони все вирішують самі».

«Я вважаю, що диференціація, яку я намагаюся провести, полягає у тому, що нам аж ніяк не слід оцінювати або замислюватися про те, чи змінили якимось чином, в кінцевому рахунку, студенти свою поведінку або цінності ... чи була трансформована їх поведінка ... ймовірно, в якійсь мірі можна сказати, що це не головне».

⁶³ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. URL:

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

⁶⁴ Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*. Volume 9. No 3-4, 303-320. URL:

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

«Ми навіть не обов'язково знатимемо, що люди думають про стійкий розвиток ..., моя роль полягає не в тому, щоб намагатися якимось форсувати такий тип трансформації, скоріше можна сказати, що цією роллю є досягнення розуміння того, чому це важливо, чому це потрібно враховувати, а не говорити, що ви повинні це врахувати і що ви повинні це робити».

Примітно, що викладачі використовують такі ціннісно забарвлені слова як «сила» або «примус» для вираження своїх побоювань, пов'язаних із включенням до навчальних програм потенційно спірних питань. Незважаючи на інституційний та індивідуальний ентузіазм щодо стійкого розвитку та його включення у якості основного елемента в навчальні програми цих трьох дисциплін, викладачі відкрито не використовують трансформативне навчання. Вони проявили серйозну стурбованість щодо можливої суб'єктивної оцінки і нав'язування переконань, розкривши явну напругу в контексті вищої освіти з пріоритизацією автономії, об'єктивності та критичності. Будь-яке критичне ставлення до основоположних припущень про дисципліну як ідеологічно нейтральний освітній простір показово було відсутнє.

Студенти

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

Студенти повідомили, що значний вплив на розвиток їхніх знань про стійкий розвиток надали зміст предмета навчання і професійні вимоги. Відповіді відрізняються одна від одної в залежності від дисципліни, але кілька студентів встановили зв'язок між змістом стійкого розвитку та розвитком професійної ідентичності в цій області:

«Це наш обов'язок як розробників – дослідити стійкий розвиток і його вплив на навколишнє середовище, і якщо ми це не зробимо, то хто тоді це зробить? Ми розробляємо предмети і продукти, які проходять цикл свого продуктивного життя, а потім вони повертаються на виробництво, поділяються на матеріали і повторно використовуються замість того, щоб їх викидати».

«Безумовно ... я думаю ... відбулися зміни у тому, як я про це думаю, в даний час я намагаюся і діяти з метою стійкого розвитку ... тому що нам говорили, наскільки це важливо. Я думаю, що неможливо займатися географією і не стати ще більшим прибічником стійкого розвитку, ніж до цього».

Однак одним із наслідків трансформації студентів в дисциплінарному контексті було те, що трансформація була обмежена професійною областю, і було менше даних про те, що був поставлений під сумнів їх особистісний світогляд:

«Я безумовно візьму із собою деякі навички з мого студентського життя і використаю їх в своєму трудовому житті, а можливо і в особистому житті, але формальна освіта змінила мене більше як студента, ніж як реальну особистість».

Важливо зрозуміти розходження між різними областями навчання та труднощами залучення студентів до процесу трансформації особистості в цілому.

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

контекстів навколишнього середовища і культури та до роздумів над тим, звідки беруться ці відмінності, підкреслюючи складність міжкультурного порозуміння⁶⁵:

«В різних культурах і в різних країнах стійкий розвиток буде означати різні речі для різних людей, тому що проблеми будуть різними».

Важливо, що когнітивне розуміння було підкріплено не лише інтернаціоналізацією; були приклади афективних результатів цього досвіду:

«З точки зору освіти я змінився, тому що я більше побачив, повчився. Я маю на увазі, що був в Африці, я бачив багато бідних ... я бачив людей, які живуть не так добре як я, і бачив людей, які не мають шансів приїхати сюди ... це безперечно змінило мене як людину».

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

«Якщо ви з кимось проводите час, живете разом, то ви мимоволі засвоюєте частину їхньої культури. Я зустрівся з величезною кількістю людей із різних верств суспільства ... Ви стикаєтеся з ними і відчуваєте вплив з їх боку. Так що коли ви бачите, що вони щось роблять краще і вам це подобається, ви думаєте, що це хороша ідея».

Деякі з цих змін були пов'язані зі стійким розвитком, наприклад, відповідальність за оплату їжі та послуг, використання ресурсів і розпорядження відходами часто сприяє індивідуальній і колективній рефлексії над тим, як споживаються ресурси або як ними розпоряджаються:

«Я живу в університеті, і я не думаю, що ви можете просто кинути порожню пляшку на землю, тому що всі навколо мене знають, що ми виступаємо за стійкий розвиток, і що це буде виглядати дуже убого».

Зокрема, студенти підкреслюють, що перехід від гуртожитків до загального приватного проживання є каталізатором для вивчення логістичних та етичних аспектів екологічно значущої поведінки.

Зустрічі з людьми у них часто асоціювалися з соціальними групами. 76% студентів належали до позанавчальних співтовариств і клубів, включаючи альпінізм, стрільбу з лука, підводне плавання, біг, плавання, велоспорт і бокс. Як нові відносини, так і нові види діяльності можуть сприяти рефлексії над стійким розвитком:

«Я познайомився зі своїм другом в клубі зі стрільби з лука, і він змусив мене задуматися над тим, що «Дійсно, в житті є щось ще», так що це було наслідком його впливу, тому що він дуже непосидюча людина і саме тут він відчуває себе в своїй тарілці, він ніби як відкрив це для мене. Якщо ви проводите багато часу на болотах, то починаєте думати, «Насправді, це дійсно вражає, і я б не хотів це зруйнувати».

Членство в таких групах часто призводило до того, що студенти вивчали природне середовище і проводили в ньому свій час, і багато студентів повідомляли, що це мало значення для зростання розуміння цінності навколишнього середовища та його збереження.

Інші студенти брали участь в діяльності Студентського Союзу, наприклад, в очищенні території та прибиранні сміття, або добровільно співпрацювали з місцевими організаціями. Студенти пов'язували це з розвитком лідерських навичок і зростанням відповідальності і компетентності в питаннях здоров'я і добробуту:

«Я думаю, що університет навчив мене бути набагато більш відкритим щодо стійкого розвитку. Я добровільно співпрацював з міською радою Лідса, проводячи екологічні дослідження кажанів, водоспадів і амфібій».

Види змін в поведінці, про які повідомили студенти як про результат зміненої смислової перспективи, включають в себе використання онлайн-ових, а не паперових джерел, двосторонній друк на папері, повторне використання речей, пошук інформації про переробку, енергозбереження, спільне користування автомобілем і скорочення використання автомобіля для пересування на короткі відстані, покупка «етичних» і «зелених» продуктів, вегетаріанство і бойкот компаній, що практикують нестійкий розвиток. Незважаючи на

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

відсутність явних зусиль з боку педагогів в напрямку трансформації, студенти відчували, що вона «точно сталася» – досвід навчання у ЗВО був трансформативним, і така трансформація може (але не обов'язково) охоплювати стійкий розвиток:

«Я можу впевнено сказати, що я у даний час є іншою людиною в порівнянні з тим, яким я прийшов сюди в перший день».

Таким чином, отримані від студентів дані свідчать про те, що у них є спільне з викладачами розуміння ключового освітнього досвіду, пов'язаного зі стійким розвитком. Були продемонстровані найбільш ефективні контексти навчання для трансформації в цій області за рамками формальної навчальної програми і часто в ході «випадкових» подій.

Теоретичні узагальнення проведеного дослідження

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

Стерлінг (Sterling, 2010-11)⁶⁶ визначає зміни другого порядку як провісник змін третього порядку, а то і інше – як складні рівні пізнання, важливі для формування грамотного щодо стійкого розвитку суспільства. Таким чином, можна стверджувати, що слід вивчати і стимулювати формування екологічних і соціальних якостей, пов'язаних зі змінами другого порядку, для збільшення кількості студентів, які підготовлені і мають навички для того, щоб поставити під сумнів свої припущення, а потім, по меншій мірі, концептуально і когнітивно, стати відкритими для можливості змін третього рівня.

З точки зору **контексту** для трансформативного навчання в університеті ясно, що у формальної навчальної програмі як місця для трансформації існують як можливості, так і проблеми. Хоча в навчальній програмі є багато позитивних моментів, що стосуються стійкого розвитку (і обнадійливе розуміння педагогіки стійкого розвитку було відносно високим), масштаби трансформації за рамками професійної сфери були обмеженими. Там, де стійкий розвиток і професійна практика розумілися такими, що узгоджуються один з одним, там було менше напруженості для залучення студентів у трансформацію, що вказує на важливість професійного середовища як драйвера для таких змін. Зі зростанням тиску з боку професійних структур для включення Освіти для стійкого розвитку (ESD) в програму навчання у вчених з'являється більше можливостей для вивчення та експериментування з педагогікою, яка стимулює зміни другого і третього порядку. Однак необхідно відзначити межі такої трансформації: в даному дослідженні студенти явно прагнули встановити зв'язки між своєю професійною та особистісною прихильністю стійкому розвитку; при цьому тільки меншість з них пережили зміну смислової перспективи, яка охоплювала їх «емоційну і інтуїтивну самість» (Sterling, 2004)⁶⁷, їх основні та визначальні цінності.

Є можливість для подальшого зміцнення зв'язків між різними дисциплінами і стійким розвитком, а також для сприяння впровадженню активної і експериментальної педагогіки, особливо у зв'язку з працевлаштуванням, пов'язаним з тематикою стійкого розвитку. Потенціал для трансформації можна збільшити за рахунок зростання уваги до інтернаціоналізації у вищій освіті, як про це в даному дослідженні свідчить ключова роль міжнародних польових робіт. Але це можна зробити за допомогою підходів, які заохочують міжкультурне співробітництво. Є корисна література з «інтернаціоналізації на дому», яка може бути легко використана викладачами, які цікавляться даною галуззю (HEA, 2014)⁶⁸. Однак отримані результати мають бути контекстуалізовані в ширшому соціально-культурному середовищі. Незважаючи на постійну політичну підтримку Освіти для стійкого розвитку (ESD) і релевантність трансформативної дії цьому порядку денному, викладачі в рамках даного дослідження були обережними щодо своєї участі в «трансформації» студентів за межами кордонів професійної практики. Ясно, що трансформативне навчання нелегко зв'язати з орієнтованою на результати, індивідуалістичною моделлю освіти, яка широко поширена у вищій освіті, і дане дослідження свідчить про значну настороженість в академічному мейнстрімі у цьому відношенні. Хоча можна стверджувати, що існує можливість для критики даного доволі поширеного етосу вищої освіти за допомогою «відмови від схвалення університету як «фабрики» для економіки знань» (Blewitt, 2013)⁶⁹, дане дослідження дало мало свідчень того, що ця економічна модель викликає серйозні сумніви у професорсько-викладацького складу.

⁶⁶ Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education Vol. 5*, 17-33.

⁶⁷ Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. URL: http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking_

⁶⁸ HEA (2014) Internationalising the Curriculum. URL:

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf

⁶⁹ Blewitt, J. (2013) Efs: contesting the market model of higher education. In *The Sustainable University*. London: Routledge, 51-70. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203101780/chapters/10.4324/9780203101780-14>

Постійним бар'єром на шляху розвитку трансформативного навчання в навчальній програмі є широко поширена стурбованість щодо примусового переконання, пропаганди і індоктринації, що є повторенням того, що було піднято в попередніх дослідженнях (див., наприклад, Cotton, 2006⁷⁰). Ці побоювання, хоча їх можна зрозуміти, є відображенням помилкових поглядів на освітню діяльність, яка ніколи не може бути вільною від цінностей, і які продовжують діяти як консервативна сила, що перешкоджає трансформації самої навчальної програми. Як стверджує Еппл (Apple, 1996: 23)⁷¹, «завжди існує ... політика офіційного знання, яка втілює в собі конфлікт через те, що одні розглядають його просто як нейтральний опис навколишнього світу, а інші розглядають його як елітарну концепцію, яка підсилює одні групи за рахунок ослаблення інших». Крім того, представлені тут дані свідчать про те, що студенти, які повідомили про зміну смислової перспективи, відповідали крізь призму свого власного усвідомленого вибору у відповідь на складну мозаїку стимулів, в яких формальна навчальна програма була тільки однією з частин. Дійсно, навіть в літературі з трансформативного навчання визнається, що не може бути результату, який заздалегідь задуманий викладачами, вони можуть тільки сприяти процесу трансформації, яка може, так чи інакше, статися. Це може бути аргументом для викладачів на користь розгляду більш широких умов, які сприяють полегшенню зміни перспективи як засобу для поліпшення освіти у галузі стійкого розвитку.

Учасники проекту також повідомляли про трансформативний досвід за рамками навчальної програми, і надали менш спірний контекст для особистісної трансформації. Незнайоме середовище і соціальні відносини часто були вирішальним мотиватором для зміни смислової перспективи. І те й інше вимагало оцінки та роздумів над попередніми припущеннями, і вимагало емоційного внеску для того, щоб освоїтися з новим габітусом і відчувати себе комфортно. Вступ до університету відкрив для студентів безліч нових можливостей для спілкування і змусив їх створювати нові соціальні мережі; ідентифікація себе з різними групами людей стимулювала рефлексію над ідентичністю і цінностями для подолання напруженості і створення загальної асоціації. Однак потенційний бар'єр для цього контексту як способу трансформації в напрямку стійкого розвитку був просто специфікою його природи: в цій соціальній області не було гарантії, що студенти будуть прихильні до впливу людей або залучені до діяльності, яка буде стимулювати переоцінку перспектив стійкого розвитку. Однак там, де це мало місце, студенти повідомляли, що подібні події були серйозним досвідом, який створив значний вплив на їхні цінності та поведінку. Це міг бути, наприклад, вплив натхненного лектора в програмі формальної освіти або участь у навчальному процесі, який встановлює зв'язок між професійним і особистісним досвідом. Це дає можливість використовувати цей цінний позааудиторний і неформальний досвід, що лежить в основі змін набагато більш високого порядку. Дана позиція перегукується з поглядами таких педагогів у галузі стійкого розвитку як Стерлінг (Sterling 2010 -11)⁷², який вважає, що трансформація відбувається спонтанно як результат соціального навчання, і це додає сили аргументам на користь переваги з'єднання формальної і неформальної програми навчання (Hopkinson et al. 2008; Winter et al. 2012)⁷³.

Ці дані також спонукають до більш широкої дискусії, розпочатої зі статті Дж. Мур (Moore, 2005)⁷⁴ «Чи готова вища освіта до трансформативного навчання»? Стерлінг (Sterling, 2004: 56)⁷⁵ представляє трансформативне навчання як таке, що передбачає залучення «людини в цілому і призводить до змін на

⁷⁰ Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. URL: https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers'_beliefs

⁷¹ Apple, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (Buckingham, UK: Open University Press). URL: https://books.google.com.ua/books/about/Cultural_Politics_and_Education.html?id=afbmACvBblMC&source=kp_cover&redir_esc=y

⁷² Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33.

⁷³ Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research* Vol 14. No 4, 435-454. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>

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

⁷⁴ Moore, J. (2005) Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL: https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁷⁵ Sterling, S. (2004) Linking Thinking: Report for the WWF. URL: http://www.eauc.org.uk/wwf_linking_thinking_new_perspectives_on_thinking_

глибокому рівні цінностей і переконань в процесі нового сприйняття і нового пізнання. В даному випадку мова йде не про інтелектуальне або концептуальне навчання, а про навчання, яке включає в себе також нашу емоційну і інтуїтивну самість». Те, що викладачі явно не брали участь у цьому процесі, не дивно, і це перегукується з результатами попередніх досліджень як в школах, так і в вузах, які вважають, що викладачі насторожено ставляться до пропаганди позитивного ставлення або поведінки по відношенню до стійкого розвитку (Cotton et al.2007⁷⁶; Environmental Audit Committee, 2005⁷⁷). В жодному з навчальних закладів не було явно виражених трансформативних освітніх програм, тому не дивно, що є мало даних про зміни третього порядку – навіть в провідних навчальних закладах. Однак соціальні, культурні та освітні особливості університетського життя явно сприяють змінам другого порядку з потенційними проблесками змін третього порядку. Університет як місце соціалізації може підвищити «готовність» студентів до трансформації, формуючи підготовлених до нього особистостей (Barnett, 1990)⁷⁸, які відкриті до можливих ризиків і дискомфорту, пов'язаних зі зміною перспективи в напрямку стійкого розвитку. Залишається проблема розширення у студентів можливостей для набуття досвіду трансформації вищого порядку, який з'єднає особистісну і професійну сфери для епістемічного навчання в напрямку стійкого розвитку.

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

Незважаючи на труднощі, багато студентів переживають різного роду зміни перспективи під час навчання в університеті. І студенти, і викладачі згодні з тим, що досвід формальної освіти розширює можливості для зміни бачення стійкого розвитку за допомогою інтерактивної, експериментальної педагогіки реального світу. Однак найчастіше трансформативний досвід має місце не у відповідь на цілеспрямовано розроблену програму, а з'являється в ході ряду подій, що відбуваються в різних точках простору і часу під час навчання студентів в університеті. Викладачі знали, але не брали участь в неформальних аспектах студентського життя, які в багатьох випадках сприяли зміні смислової перспективи в напрямку стійкого розвитку. Нездатність інтегрувати неформальну і формальну програми навчання може, таким чином, зменшити можливості для трансформації. Отримані результати дозволяють припустити, що якщо зміна перспективи розглядається як важлива складова Освіти для стійкого розвитку (ESD) у вищій освіті, то необхідно більше уваги приділити всьому студентському досвіду, визнавши, що основні характеристики зміни перспективи включають в себе контекст, значущі соціальні відносини і зв'язок професійного і особистісного досвіду.

⁷⁶ Cotton, D.R.E, Warren, M.F., Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007) Sustainable Development, Higher Education and Pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research* 13 (5), 579-597. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>

⁷⁷ Environmental Audit Committee (2005) Environmental Audit Fifth Report. URL:

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>

⁷⁸ Barnett, R. (1990) The Idea of Higher Education. Society for Research into Higher Education: London. URL:

<https://www.amazon.com/Idea-Higher-Education-Society-Research/dp/0335094201>

Трансформативне навчання для стійкого розвитку у Коледжі Шумахера

Нами проаналізовано висновки з проекту якісного дослідження, проведеного спільно Університетом Плімута і Коледжем Шумахера (Девон, Велика Британія), результати якого були відображені у статті Дж.Блейк, С. Стерлінга та А. Гудсона (Joanna Blake, Stephen Sterling, Ivor Goodson) «Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College»⁷⁹.

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

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

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

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

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

Ключовими питаннями дослідження були наступні:

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

Контекстуальні проблеми стійкого розвитку привели до зростання інтересу до трансформативного навчання (TL) як педагогічного підходу, що обіцяє ту глибину навчання, яка відповідає масштабу необхідних змін⁸⁰. Разом з тим, в той час як зміни в університетському мейнстрімі відбуваються повільно, невеликі і більш гнучкі навчальні заклади готові запропонувати більш сприятливий ґрунт для інновацій у цьому

⁷⁹ J. Blake, S. Sterling, I. Goodson (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. URL: www.mdpi.com/journal/sustainability

⁸⁰ United Nations Secretary-General's High-level Panel on Global Sustainability. Resilient People, Resilient Planet: A Future Worth Choosing. URL: http://www.un.org/gsp/sites/default/files/attachments/GSP_Report_web_final.pdf; Raskin, P.D. Higher Education in an Unsettled World: Handmaiden or Pathmaker? URL: <http://www.tellus.org/publications/files/Higher%20Education%20in%20an%20Unsettled%20Century.pdf>; Orr, D. (2004) *Earth in Mind - On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press: Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>

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

Поряд з мейнстрімом існує освітній рух, який можна умовно назвати «альтернативними, екологічними коледжами». У світі є кілька таких центрів: Центр альтернативних технологій, Коледж Емерсона і Коледж Хоуквуд у Великій Британії; Біджа Відьяпет в Індії; Центр екограмотності, Інститут Есален і Інститут Уїдбі в Північній Америці. Вони зацікавлені в обговореннях екологічних проблем і можливостей «стійкого університету»⁸¹, а також майбутнього вищої освіти, оскільки вони є невеликими, незалежними, а, отже, відкритими для інновацій і експериментів.

Хоча кожен з них є унікальним, у них є загальна чітка мета і етос: забезпечити навчання, яке трансформує (людей, бізнес, спільноти) для створення більш стійкого суспільства. Ця чітка мета збігається із загальноприйнятими цілями Освіти для стійкого розвитку (ESD), як вони, наприклад, визначені ЮНЕСКО⁸² (UNESCO, 2005), де схвалюється «вихід за межі інформування для включення реальних змін і трансформації через розширення прав і можливостей та нарощування потенціалу, які можуть привести спільноти і бізнес до цінності більш стійкого способу життя»⁸³.

В резонанс з цим етосом Коледж Шумахера має свій слоган «Трансформативне навчання для стійкого життя» і описує його наступним чином:

Коледж Шумахера має завидну репутацію надання передового навчання. Наша робота полягає у тому, щоб стимулювати, ставити під сумнів і помірковувати над деякими питаннями як мешканців цього світу, ставити запитання, на які всі ми намагаємося знайти відповіді і знаходити ясні знання, інтуїцію і здивування у своєму пошуку власних шляхів розв'язання⁸⁴.

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

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

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

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

Процеси трансформативного навчання часто є важковловимими, контингентними і суб'єктивними. Його чинники залежать від багатьох змінних, і в результаті вловити або зрозуміти персональні або групові зміни так, щоб згодом це можна було пояснити, доволі важко. Якісний підхід до цілей дослідження, що дозволяє отримати уявлення про досвід навчання, відбувався на основі інтерпретативної парадигми дослідження⁸⁵, яка визнає, що дослідження за своєю суттю було присвячено розумінню учасниками суб'єктивного досвіду в конкретному контексті, зокрема в контексті Коледжу.

⁸¹ The Sustainable University-Progress and Prospects (2013) Sterling, S., Maxey, L., Luna; H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 2–316.

⁸² UNESCO. International Implementation Scheme (IIS) for the DESD. URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>

⁸³ Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development, 12. URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

⁸⁴ Schumacher College. URL: <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).

⁸⁵ Denzin, N.; Lincoln, Y. Handbook of Qualitative Research; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 2000. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>

Для того, щоб вловити особистісну і ціннісну трансформацію, організаторами дослідження було розроблено якісне завдання, що включає в себе підхід із залученням змішаних методів⁸⁶: напівструктуроване інтерв'ю, опитування і фокус-групи – модель взаємодоповнюючих цілей, що дозволило використовувати різні методи для різних завдань з метою поліпшення інтерпретації даних в цілому. Крім того, вони дали можливість забезпечити достатню взаємодію між дослідниками та учасниками, що дозволило виявити смисли; в той же час дослідникам також було відомо про вплив їх власних концепцій і цінностей на проведення дослідження, і про те, як це може вплинути на інтерпретацію отриманих результатів.

В ході напівструктурованого інтерв'ю дослідники вивчали безліч особистих та індивідуальних наративів, в той час як опитування дозволило вловити конкретні дані, які підходять для компаративного (порівняльного) аналізу. Для залучення різноманітного кола учасників дослідження організаторами була максимально розширена мережа і був забезпечений зв'язок з базою даних контактів Коледжу Шумахера, проведені особисті бесіди з різними учасниками короткого курсу, присвяченого дослідженню. Так само, дослідники зв'язувалися через Коледж із запрошеними і постійними викладачами.

Характер навчання в Коледжі Шумахера

Якщо слоган Коледжу вираз «трансформативне навчання для стійкого життя», то розумно очікувати, що члени його колективу можуть мати певне уявлення про те, що це може означати. Коли їх запитували, що вони розуміють під терміном «трансформативне навчання», багато учасників розуміли трансформативне навчання з тієї точки зору, яка відповідала навчанню третього порядку, тобто, «дивитися на речі інакше», як про це свідчать нижче наведені вислови:

«Перетворення нашого буття у світі; якими ми є; вибір, який ми робимо; мова йде про зменшення розриву між близькою нам теорією ... і використанням нашої теорії – як ми діємо фактично».

У напівструктурованому інтерв'ю учасники зазначали, що трансформативне навчання, як вони його розуміють, це навчання, яке змушує вас глибоко задуматися про відносини, цінності і поведінку, що веде до значних змін (в ідеалі аж до зміни парадигми сприйняття).

Учасники опитування зазначали, що трансформативне навчання сприяє возз'єднанню з нашою самістю, сутністю, так, щоб ми могли створити абсолютно нове бачення і розуміння наших зв'язків і відносин з іншими, з нашим світом.

«Трансформативне навчання – це самопізнання і зміна діяльності. Глибоке дослідження особистісних цінностей – розривів між власними цінностями, власними знаннями і власними діями – і вибір на користь змін, які можуть привести до узгодження цих трьох елементів».

«Це спосіб «бачення», зокрема наведення мостів між різними світами, зокрема, між традиційною наукою і наукою про якість; оригінальним і домінуючим баченням світу; людським і не-людським досвідом. Це також мова про відносини: відносини один з одним, з нашою планетою, з усім тим, з ким ми ділимо своє життя на планеті».

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

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

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

⁸⁶ Robson, C. Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers; Blackwell: Oxford, UK, 1993. URL: <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>

навчальні та офісні приміщення. Коледж розташований на території великого маєтку, площею 1200 акрів – Дартінгтон Холл – і він оточений садами і лісом, що дає можливість вчитися на відкритому повітрі.

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

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

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

Важливими факторами трансформативного навчання є **життя у співтоваристві і групова динаміка**. Коледж Шумахера використовує слово «спільнота» у своїх публікаціях та на своєму веб-сайті, в основному з посиланням на те, що вона «входить у рамки спільнот Дартінгтона, Тотнеса і Девона». У матеріалах, що вивчаються студентами перед початком навчання у Коледжі, учнів знайомлять з характером життя в спільноті та важливістю, яку Коледж надає питанням стійкого розвитку та розвитку внутрішнього життя спільноти. Життя у співтоваристві має глибокий вплив на трансформативний потенціал людей, що живуть і працюють у Коледжі.

73

Життя у співтоваристві, у безпосередньому оточенні, спільна робота, занурення у природу і повернення у безпечне середовище, в якому відбуваються переживання «трансформативного навчання для стійкого життя», являють собою ключові аспекти життя у коледжі, і ці принципи вплетені в те, як Коледж працює і функціонує, включаючи спільні «обов'язки», такі як приготування їжі та прибирання приміщень. Життя у якості спільноти – навіть тимчасової, як воно проявляється під час коротких курсів у Коледжі – здатне «утримувати» окремих людей і групи в безпечному середовищі. Посилаючись на еко-села, Крістіан (Christian, 2007: 9)⁸⁷ пише, що люди переживають особистісне зростання, а іноді глибоку трансформацію в результаті життя в спільноті, навіть якщо ці спільноти не орієнтовані на особистісне зростання як таке.

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

- Те, що ми всі працюємо на кухні, в саду, беремо участь в наданні допомоги, нехай навіть протягом короткого часу, змушує нас відчувати себе частиною спільноти. Так що в цьому навчальному середовищі є аспект спільноти, який ви рідко знайдете де-небудь ще.

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

Розмір групи вважається важливим для характеру навчання, позаяк він може впливати на групову динаміку, спільноту, залученість у роботу і згуртованість. На трансформативне навчання впливають групова динаміка і розмір групи як важливі складові частини того, що Форсайт (Forsyth, 2010: 124)⁸⁸ описує так:

- У міру збільшення розміру групи кількість можливих відносин між людьми збільшується настільки швидко, що учасники більше не можуть підтримувати міцні, позитивні зв'язки з усіма членами групи.

⁸⁷ Christian, D.L. (2007) Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community; New Society Publishers: British Columbia, Canada. URL: <http://oasisdesign.net/community/>

⁸⁸ Forsyth, D.R. (2010) Group Dynamics, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. URL: <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>

Крім того, розмір групи і її динаміка можуть розширювати або перешкоджати можливостям для навчання і зміни. Касл і Еліас (Kasl and Elias, 2000: 229)⁸⁹ вважають, що існує «груповий розум», і що трансформація може бути колективною, заснованою на загальному світогляді, точках зору і системах координат. Це твердження знайшло своє відображення в поглядах учасників дослідження: трансформативне навчання в своєму граничному вираженні має бути світоглядним, що відбувається колективно ... це те, що найбільше необхідно світу в даний момент.

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

Як свідчив учасник опитування:

- було чудово те, що це дійсно була група, єдине ціле, що складається з людей, які використовували мистецтво або творчість по-різному: від створення музики до танцю і малювання, і звичайно, я думаю, це тому, що ми розуміємо, що не існує абсолютної істини, яка повинна бути відкрита, що, таким чином, абсолютно прийнятно намагатися і експериментувати і робити це по-різному. Так що групова динаміка «все є дійсним» превалювала, ми були єдиною групою. Було абсолютно прийнятним, що в груповій ситуації ви робили те, що зазвичай не робите, тому що креативний простір дозволяє вам це робити, тому що ви розпоряджаєтесь собою самі.

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

- Я думаю, що в дійсності ключовим є розмір групи. Звичайно, ви можете слухати довгі лекції у великих аудиторіях, але ви також можете працювати в малих групах, і тому ви створюєте зовсім іншу динаміку і зв'язки. Це все пов'язано з відносинами.

- Нас було близько 50 осіб ... а потім ми розділилися на малі групи, що набагато краще. Я можу сказати, що на тих заняттях, які я в даний час відвідую, нас приблизно дванадцять чоловік, це дуже приємна кількість. П'ятдесят – це занадто багато, і одна з дрібниць полягає у тому, що ви просто не спілкуєтеся з кожним з них.

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

- Я ніколи не пробував працювати з групою більше ніж дванадцять чоловік, але чим більше група, тим складніше її утримувати.

Інший викладач відверто розповідає про проблеми, що виникають при фасилітації трансформативного навчання:

- Інколи це абсолютний кошмар. Це мінне поле, і ви ніколи не знаєте, що може статися з вами і з курсом, є ймовірність того, що люди стають нестабільними, ментально нестійкими.

Ситуація невизначеності є обов'язковим аспектом трансформативного навчання, без такої «втрати рівноваги»⁹⁰ важко визначити, наскільки глибоким був трансформативний досвід. Айсон і Стоуелл (Ison and Stowell, 2013: 3)⁹¹ вважають, що кожен учень проходить через період хаосу, розгубленості і потрясіння складністю, перш ніж нова концептуальна інформація викличе спонтанну реструктуризацію ментальних

⁸⁹ Kasl, E.; Elias, D. (2000) Creating New Habits of Mind in Small Groups. In *Learning as Transformation; Mezirow, J., Ed.; Jossey-Boss: San Francisco, CA, USA*, 229–252. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

⁹⁰ Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

⁹¹ Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL:

<http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

моделей на більш високому рівні складності, який дозволяє учневі зрозуміти концепти, які були формально непрозорими.

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

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

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

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

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

Про різноманітність педагогічного спектра

Освіта для стійкого розвитку передбачає певний характер і стиль навчання, а також зміст навчального матеріалу. Таким чином, для розвитку навчання і можливостей трансформативного навчання критично важливим вважається спектр використовуваних педагогік. Однією з ключових цілей даного дослідження було вивчення педагогік, які використовуються у Коледжі Шумахера, і того, як вони пов'язані з трансформативним навчанням. Венглінський (Wenglinsky, 2005: 5)⁹² стверджує, що педагогічні переконання і практики відповідають одному з двох типів педагогіки: дидактичній або конструктивістській.

При використанні дидактичної або конструктивістської педагогіки можуть використовуватися мульти-педагогічні методи. Вествуд (Westwood, 2008:16)⁹³ вважає, що не існує єдиного методу навчання, який можна використовувати для всіх предметів або для досягнення всіх освітніх цілей.

Далі він стверджує, що деякі традиційні педагогічні методи, такі як лекції, є важливими для ранніх етапів навчання, тобто в період розроблення стратегій вивчення предмету.

У Коледжі вважають, що мульти-методичний та мульти-модальний підхід до навчання може створити можливості для більш глибокого, рефлексивного навчання та особистісної трансформації. Щоб допомогти пролити світло на цей підхід, в одному з питань анкети учасників було надано перелік з 12 педагогічних методів (перерахованих нижче). При цьому була можливість доповнити цей перелік. Деякі з них вважаються «традиційними», а інші вважаються альтернативними по відношенню до мейнстріму і використовуються не так часто, частіше за все в альтернативних навчальних закладах. Учасникам опитування було поставлено питання, які методи викладання і навчання були використані під час планових занять. Результати наведені нижче (Таблиця 4)⁹⁴.

⁹² Wenglinsky, H. (2005) *Using Technology Wisely: The Keys to Success in Schools*; Teachers College Press: New York, NY, USA. URL: <https://www.tcpres.com/using-technology-wisely-9780807745830>

⁹³ Westwood, P.S. (2008) *What Teachers Need to Know about Teaching Methods*; ACER Press: Victoria, Australia. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/33648360?selectedversion=NBD42890220>

⁹⁴ J. Blake, S. Sterling, I. Goodson (2013) *Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College*. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. URL: www.mdpi.com/journal/sustainability

Думка учасників опитування про педагогічні методи

Відсотки відповідають частці учасників, які випробували на собі конкретний підхід

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

Результати опитування показали, що в Коледжі Шумахера використовувався і використовується широкий спектр педагогик. У деяких курсах використовується безліч підходів до навчання. Одна з опитаних викладачів описала свій процес переплетення безлічі підходів до навчання наступним чином:

- Те, чим ми займалися, була практика викликів і відповідей. У нас були процеси навчання, коли ми могли почати, скажімо, з руху, а потім відповісти на цей досвід руху описом, потім прослуховуванням, а потім знову рухом, а потім поговорити про щось глибоко теоретичне, а потім попрацювати в малих діалогічних групах. У цьому процесі, як я думаю, моя робота полягає у тому, щоб розподілити в часі всі ці різні способи пізнання дуже-дуже тонко і вміти їх комбінувати.

Хоча тут часто має місце простір для експериментування, на деяких курсах спостерігається менша розмаїтість, і це, як не парадоксально, пов'язане з одним із унікальних переваг Коледжу. Починаючи зі свого відкриття в 1992 році, він придбав і підтримує свою репутацію лідера в організації курсів, що проводяться всесвітньо відомими експертами в багатьох областях, зібраних під парасолькою стійкого розвитку. До таких експертів відносяться Фрітгоф Капра, Вандана Шива, Девід Орр, Умберто Матурана, а також штатні викладачі Коледжу Сатіш Кумар, Стефан Хардінг і покійний Брайан Гудвін.

Один із членів команди Коледжу стверджує, що відомі імена приваблюють учасників курсу, а те «хто» їх веде, часто має пріоритет над тим, «як» розроблений курс. Один з викладачів описує тенденцію запрошення експертів наступним чином:

- Коледж Шумахера займає відносно не само-рефлексивну позицію щодо використання «банківської» моделі навчання. Тут перевага віддається величчю і благу стійкого розвитку. Я думаю, що Коледж Шумахера приходить до більшого розуміння важливості самого процесу навчання Коледж Шумахера був заснований на відносно традиційній моделі освіти у поєднанні зі структурою і приємними моментами життя в спільноті. Я думаю, що Коледж Шумахера робить тут дві речі. По-перше, він прагне повідомити нас про те, як ми думаємо, і змінити наші думки про те, як все повинно бути в світі. Багато в чому завдяки експертам на стіл перед людьми викладаються різні можливості, а потім, по-друге, за допомогою способу життя у Коледжі та, в меншій мірі, процесу навчання, який у ньому іноді використовується, він пропонує моментальний знімок, тестер, крихітний букет того, якою може бути життя при використанні такої можливості.

Під час проведення більш раннього (2002 рік) дослідження, що розглядало процес навчання за внутрішнім замовленням Коледжу, деякими учасниками були розкритиковані дидактичні методи. На цій підставі був зроблений звіт, що допоміг певним чином у корекції методів викладання. Але один із викладачів, що брав участь у даному дослідженні, вважає, що за різних обставин мають бути застосовані різні педагогіки:

- У лекціях немає нічого поганого, але це питання вибору, коли треба пропонувати лекцію, а коли ні, а не питання про те, що для неї немає місця. Є місце для прямих лекцій ... місце для пропозиціонального знання. Але це щось на зразок спеції, яку потрібно економно використовувати в багатому пирозі емпіричного і презентаційного знання.

Цілий ряд учасників і викладачів у якості важливого досвіду навчання у Коледжі Шумахера назвали «час для рефлексій», як індивідуальних, так і групових:

- ... Якщо говорити про рефлексії, в різні моменти курсу ... я міг вийти назовні і реально використовувати природу як частину свого мислення, буття і навчання. Таким чином, перебуваючи зовні, в середовищі, де це цінувалося, і думаючи про світло і колір і про природний світ, я, якщо можна так висловитися, був частиною більш широкого сенсу пізнання і буття.

Таким чином, можна виснувати про те, що навчання у Коледжі Шумахера характеризується різноманітністю педагогічних методів.

Навчання як спільна творчість

Викладачка, яка регулярно брала участь у викладанні короткострокових курсів в Коледжі Шумахера, описує свій світогляд як «співучасть»: «Бачити моделі, які з'єднують, бачити системно». Вона розглядає навчання як практику і процес:

- Навчання як практика, що безперервно повільно і глибоко задовольняє ... Навчання є втіленим процесом, який може іноді керуватися інтелектом, але може бути також і втіленим пізнанням, якому пізніше ми надаємо сенсу інтелектуального.

Трансформативне навчання для викладача це:

- Зменшення розриву між близькою нам теорією – якими, як ми думаємо, повинні бути речі – і нашої теорією у дії: тим, як ми фактично діємо.

Викладач не уявляє себе у якості експерта, що передає знання, а замість цього він є спів-дослідником, поряд з іншими учасниками.

- Ми розробили базовий процес, але в його рамках можна говорити про велику гнучкість. Мої очікування співпали з дійсністю, це було справжнє дослідження.

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

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

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

- Я вношу певну ступінь «правильного» експертного знання, тому що у мене є досвід викладання такого роду речей, але я не вношу фіксований метод. Я дуже ретельно спостерігаю разом з іншими членами групи, чи збираються вони отримати те навчання, яке вони хочуть. Чи збираються вони виконувати цю роботу?

Підхід до викладання з позицій спільного дослідження у багатьох відношеннях є радикальним відступом від традиційних відносин між учителем і учнем, де перший має більше знань, влади, досвіду і займає активну позицію, в той час як учень є більш пасивним і налаштованим на сприйняття. Досвід навчання, заснований на співучасті і спільній творчості, не скасовує роль або відповідальність викладача, а замість цього змушує повірити, що всі члени групи можуть сприяти своєму власному навчання, а також навчання інших (Heron and Reason, 2001: 32)⁹⁵.

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

⁹⁵ Heron, J.; Reason, P. (2001) The practice of co-operative inquiry. In *Handbook of Action Research-Participative Practice and Enquiry*; Reason, P., Bradbury, H., Eds.; Sage Publications: London, UK. URL: <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf>

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

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

Простір для емерджентності

Хоча педагогічний досвід варіюється від курсу до курсу, тим не менш, є достатній обсяг звітів про досвід трансформативного навчання, отриманих в рамках досліджень, які підтверджують репутацію Коледжу у цьому відношенні. Так, у дослідженні Болла (Ball, 24), вивчався досвід трансформативного навчання 14 дорослих учнів, пов'язаний з розвитком етики стійкого розвитку. На основі отриманих даних він розробив п'яти-компонентну модель трансформації, яка включає в себе «Прорив чи метаморфозу» в рамках фази, названої «Реакція на дисбаланс: осмислення». Болл описує, що аспектом цього досвіду є:

- Прорив в раніше невідомий вимір ... досвід підйому над і вихід за рамки повсякденності (Ball, 1999: 261)⁹⁶.

Аналогічно, Центр трансформативного навчання Університету Торонто зазначає, що трансформативне навчання включає в себе переживання:

- ... глибоких структурних зрушень в основних передумовах мислення, почуттів і дій. Це зрушення в свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб буття у світі. Такий зсув включає в себе наше розуміння самих себе і свого місця у світі: наших відносин з іншими людьми і світом природи (Morrell and O'Connor, 2002: 30)⁹⁷.

Підтверджуючи ці твердження, учасники дослідження в Коледжі Шумахера описують своє навчання як таке, що має для них «Дамаську» або «епіфанічну» якість: переживання, яке було кардинальним і мало якісну відмінність між «до і після». Розмірковуючи над основними моментами навчання в Коледжі Шумахера, один з учасників описує це так:

- Я б подумав про благоговіння, я б подумав про велич, я б подумав про світло, що пронизує темряву, і я б подумав про колір, але з навколишньою темрявою.

Описаний вище досвід емпіричного навчання виник з групової прогулянки узбережжям на чолі зі штатним екологом Коледжу Шумахера. Довжина прогулянки порівнювалася з віком Землі, і кожен крок дорівнював половині мільйона років історії планети. Викладач розповідав про історію планети так, щоб розвиток життя на планеті був пов'язаний з переживанням безпосереднього оточення тих, хто прогулюється, тобто, коли викладач говорив про те, як утворилося море і про те, як це сталося в планетарному часі, група прогулювалася біля моря:

- До кінця прогулянки ми дісталися до самого прикордонного каменю ... а потім він театралью дістав рулетку і витягнув з неї приблизно метр довжини виміральної стрічки, потім він поклав її, починаючи від прикордонного каменю і відрахував два міліметри від її кінця ... Ми тільки що пройшли 4.6 кілометра і за два міліметри до кінця з'явилось людське життя на планеті. Він попросив нас доторкнутися до землі, реально відчути твердість земної поверхні під нами і, роблячи це, я відчув величезне дорефлексивне переживання, яке я міг би описати як величезне почуття благоговіння, величі і сили, про які можна було б сказати, що це був вогонь або дух землі або зв'язок або відношення ... Але це було безпосереднє і фізичне

⁹⁶ Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

⁹⁷ Morrell, A., O'Connor, M. (2002) Introduction. In *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*; O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M., Eds.; Palgrave Macmillan: New York, NY, USA. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

відчуття, і я можу відчути це буквально зараз. Це було дивно, і я пережив це, з часом возз'єднавшись зі змістом цього переживання. Я можу повернутися назад, повернути себе в це положення і буквально доторкнутися і відчути цю силу.

Цей учасник займає керівні пости у двох організаціях, і слідуючи своєму досвіду осяяння під час навчання в Коледжі Шумахера, він провів деякі зміни в одній із організацій, що дозволило відкрити для його колег простір для дослідження своєї креативності. Крім того, цей учасник пише докторську дисертацію з питань осяяння і особистісних змін:

- Що стосується організації, то за останні 18 місяців, що минули з часу навчання в Коледжі Шумахера, я створив простір для людей, щоб вони були креативними, починаючи від цінних пропозицій, які ми проводимо у формі великого саміту і маємо віддачу у вигляді успіху в бізнесі, і до чого-завгодно, від ранкової чашки кави і до купи креативних речей ... намагаючись зрозуміти, чи є створення такого простору тим, що дозволяє людям проявити свою креативність і привести до змін у них, у їх відносинах з іншими людьми, а також чи призводить це до змін в організації? Я думаю, що це так і є.

Почуття глибокого хвилювання і переживання навчання як фізичної, інтелектуальної та креативної події, а також події, що змінює життя, відчувалося й іншими учасниками дослідження:

- У мене дійсно були «моменти Гейі», коли ми виконували справи в саду ... коли ми працювали з кимось із закритими очима ... я дійсно усвідомив, що моє дихання є частиною циклу вітрової енергії, і хоча до цього я вважав себе дійсно орієнтованим на природу, це був зв'язок, який раніше ніколи в мені не зароджувався ... а зараз дійсно зачіпав чутливий елемент буття як частину мережі життя на дуже глибокому рівні, і для мене це було тим, про що я міг би сказати як про духовну трансценденцію.

- Я не можу жити так, як я жив до відвідування цього курсу. Я змінюю свій спосіб життя – я знаходжусь в процесі переходу.

- Розуміння спільноти – співпраці – як можливості для подальшої самореалізації (за допомогою інших), так і потенціалу для більшої креативності та трансформації, було, ймовірно, найважливішим подарунком.

Для інших людей трансформативне навчання не відбувалося раптово в моменти одкровення. Розмірковуючи над трансформацією, один з викладачів описав цей досвід як «повільно палаюче одкровення»:

- У мене не було раптового «Дамаску» перетворення. Я не впевнений, що це відбувається з більшістю людей в більшості випадків..Коли раптом удар блискавки ... і потім я став розуміти і те, і інше. Але що я можу сказати, це те, що якщо у мене траплялися важливі моменти типу «ага», то це були моменти релаксації ... Іноді повільне осяяння і усвідомлення приходили до мене в процесі читання. Я пам'ятаю...я читав книгу Томаса Беррі «Сон Землі» і це було схоже на підняття завіси. ...Це було схоже на дозвіл бути іншим.

Повільне прозріння пережили інші учасники короткострокових курсів:

- ...Є відчуття процесу, свого роду подорожі, яка триває до сьогоднішнього дня, з тих пір як ми перебували протягом дев'яти місяців у цьому середовищі, повному ідей і переживань.

Зрушення в сприйнятті сталося в процесі навчання внаслідок обміну переживаннями з іншими людьми, що перетворило інтелектуальне розуміння на чуттєвий досвід.

Як показали дослідження, було багато випадків, коли учасники стверджували, що вони пережили широкі і глибокі навчання і особистісні зміни, які в основному відповідають теоріям трансформативного навчання. Цей досвід був досить строго відображений в доказах, зібраних у ході різних досліджень на протязі багатьох років, так що у Коледжу є сталий і визнаний послужний список сприяння трансформативному навчанню.

- Це змінило та розширило те, як я дивлюся на все. Це змусило мене усвідомити необхідність покинути зону мого комфорту, важливість вибудовування зв'язків з іншими людьми для того, щоб внести свій внесок у створення кращого світу.

- Розробка Стефаном Хардінгом теорії Гейі вплинула на моє сприйняття світу природи. Стимули, які були надані в ході курсу навчання, привели до нескінченних роздумів, що розвивають нові сприйняття, ідеї і думки. Таким чином, в тому, як кожен (з нас) живе – і взаємодіє – стався зсув.

- Це допомогло мені усвідомити зв'язок, про який я вже знав, але це додало мені впевненості у тому, щоб почати жити іншим чином...
- У мене є нове бачення свого майбутнього, в якому я прагну внести зміни в своє життя і в життя тих, хто мене оточує.
- Тепер у мене є чітке уявлення про те, що я хочу вивчати і поглиблювати, і яким чином.
- Через місяці, я продовжую розглядати мій досвід і роздумувати над тим, як я збираюся змінити своє життя і роботу для сприяння тому світові, бути частиною якого було б для мене предметом гордості.
- Це не полегшило моє життя у цьому світі. Знадобилося два роки, щоб почати повну інтеграцію отриманого досвіду в моє життя.
- Це розширило мої знання про нові підходи, що стимулюють і імплементують трансформацію, і допомогло мені з ентузіазмом повернутися до сфери своєї професійної діяльності.
- Це змусило мене переосмислити свою роботу, скласти життєвий план і почати все спочатку.
- Я повністю змінив своє життя і свою професійну кар'єру.
- Я збудував нову мережу.
- Я розмірковую над зміною своєї кар'єри, щоб вона відповідала моїй новій і емерджентній філософії.

В цілому, трансформативне навчання виникає з природи тотальної «системи навчання»; тобто є взаємодія між:

- наміром і структурою навчання / педагогікою вчителя / фасилітатора;
- станом готовності учня (-ів);
- розміром, динамікою і тривалістю роботи групи;
- етосом і особливостями якості середовища навчання.

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

Підсумовуючи, слід визнати, що багато учнів Коледжу Шумахера пережили інтенсивні і глибокі моменти, які безповоротно змінили їхні стосунки із суспільством і зі світом природи. Це було прямо пов'язане з використовуваними в ньому педагогічними підходами. Деякі викладачі пропонували радикальний підхід, заснований на участі, який значно розсунув кордони традиційного викладання і навчання.

Порівняння мейнстріму і альтернативної освіти

Мур (Moore, 2005: 326)⁹⁸ вважає, що університети повинні бути простором, де оскаржуються парадигми, заохочується креативність і виробляються нові знання. На відміну від цієї мети, М'Гонігл і Старк (McGonigle and Starke, 2006: 147)⁹⁹ описують нинішні часи як «епоху економізму», і стверджують, що в 21 столітті провідні західні університети займаються генеруванням добре підготовлених виробників і добре соціалізованих споживачів.

В одній із своїх спільних статей Джоанна Блейк і Стефан Стерлінг (Blake, Sterling, 2011: 125-144)¹⁰⁰ розглянули відносини між навчальними закладами вищої освіти мейнстріму і альтернативними коледжами громадянського суспільства. Вони зробили начерк двох моделей вищої освіти: «екологічної» – відкрито підтримуваної, розробленої, та уведеної в дію в Коледжі Шумахера – і «економічної», яка, в тій чи іншій мірі, знайшла своє відображення в діяльності більшості університетів Великої Британії. Порівнюючи їх, вони

⁹⁸ Moore, J. (2005) Is Higher Education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL: https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

⁹⁹ McGonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmonds worth, UK. URL: https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U

¹⁰⁰ Blake, J. ; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.*, 17. URL: https://www.researchgate.net/publication/254251282_Tensions_and_transitions_Effecting_change_towards_sustainability_at_a_mainstream_university_through_staff_living_and

розглянули взаємодію між ними, спираючись на більш широке мислення на основі принципів і проблем в досягненні стійкого розвитку, інституційного навчання і змін.

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

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

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

Однак між Коледжем Шумахера і мейнстрімом вищої освіти є більше схожості, ніж це можна було очікувати. В університетах розробляється, практикується і ефективно вивчається багато інноваційних педагогік. У 2005 році Університет Плімута був нагороджений премією розміром близько 25 млн. фунтів стерлінгів від державного фонду HEFCE, для фінансування чотирьох Центрів передового досвіду в галузі викладання і навчання (SETL), які отримали нагороду за лідерство та інновації в певних областях педагогіки, які практикуються в Плімуті. Це дозволило профінансувати їх роботу протягом наступних п'яти років. Центр стійкого майбутнього був одним з цих п'яти SETL, з завданням насичення програми навчання, кампусу, спільноту і загальну культуру в Плімуті етосом стійкого розвитку. Після завершення фінансування SETL, стійкість була формально впроваджена в університеті і тепер є особливим Ключовим Показником Ефективності (Key Performance Indicator), а також «основною цінністю».

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

В результаті Коледж почав переглядати свої процеси навчання. Хоча Коледж Шумахера є більш вільним для розроблення інноваційних педагогік, оскільки викладачі курсів не дотримуються конкретних посібників, це не означає, що інновації застосовуються завжди. Припущення про те, що маргінальне обов'язково еквівалентно радикальному і альтернативному, було спростовано отриманими даними в процесі дослідження. Більш того, маргінальність Коледжу Шумахера привела до критики за певне «застрявання» і відсутність саморефлексії щодо свого власного, інституційного навчання. Один із фасилітаторів підкреслив важливість організаційної рефлексії і ітеративного навчання у зв'язку з трансформативним навчанням:

- Група студентів, що живуть в Шумахері, не зможе пройти через досвід трансформації без того, щоб організація в цілому сама не проходила через досвід трансформативного навчання.

Трансферабельність досвіду трансформативного навчання до ЗВО

Багато теоретиків¹⁰¹ вважає, що трансформативне навчання потрібне для того, щоб викликати зрушення в мисленні і діяльності, необхідні для вирішення проблем, з якими стикається планета. Тому

¹⁰¹ Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press:Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>;

питання передачі маргінального досвіду – як показують дослідження, присвячені трансформативному навчанню – більш широкому освітньому співтовариству, що знаходиться в різних умовах, є важливим, позаяк альтернативні коледжі громадянського суспільства за самою своєю природою охоплюють тільки дуже невелику кількість учнів.

Згідно Боллу, багато молодих дорослих людей стимулюються лише ринком до того, щоб «продовжувати навчання, яке здається їм нудним, або займати низько оплачувані робочі місця»¹⁰² (Ball, 1999: 265). Тому він вважає, що ніхто з них, швидше за все, не буде сприяти трансформації у напрямку здоров'я для планети і для майбутніх поколінь. У міру того, як порядок денний стійкого розвитку набирає обертів і все більша кількість ЗВО Великої Британії змагаються в рамках таких ініціатив як «Ліга людей і зеленої планети» і таких конкурсів як «Зелена мантия», зростає інтерес до зв'язку між якісною освітою і освітою для стійкого розвитку¹⁰³, трансферабельність глибокого навчання (deeper learning) та інноваційної педагогіки, випробуваних і перевірених в маргінальних навчальних закладах набуває великого значення. У той же час при цьому залишаються питання реальної здійсненності такого перенесення.

Важливо також те, що всеохоплюючі й інтимні якості навчання в Коледжі Шумахера нелегко відтворити в звичайних умовах. Проте, один із викладачів короткострокових курсів в Коледжі Шумахера, який проводив заняття як в рамках, так і за межами мейнстріму сектора вищої освіти, і описує свою педагогіку як динамічну, спів-дослідну, позитивно оцінює можливість передачі трансформативного навчання в мейнстрім вищих навчальних закладів:

- Фізичні умови Коледжу Шумахера допомагають, але я не думаю, що це необхідність ... Я виконую свою реально нічим не обмежену роботу в деяких дуже нудних офісах.

Однак це не просте завдання. Прихильність, навички фасилітатора, час і простір в уже повністю складеній навчальній програмі є серйозними проблемами для емерджентності і трансформації, в той час як аргумент Болла (Ball) про те, що трансформативне навчання вимагає підтримуючих мереж серед студентів, також є проблемою. Крім того, мережа учасників Відкритого Університету «Системна практика для управління складністю» (SPMC), вважає, що:

- Розуміти і викладати педагогіку, яка дозволяє і провокує студентів долати рівні епістемологічної компетентності, саме по собі є проблемою. Для цього потрібно усвідомлення з боку розробника і особистого наставника того, що вони можуть сприяти таким змінам ... не завжди ясно, що вчені і викладачі самі володіють такими компетентностями (SPMC)¹⁰⁴.

Один з опитаних викладачів погодився з цим твердженням, нагадавши про необхідність бути підготовленим до того, щоб «не знати»:

- Я думаю, що перешкодою для такого роду роботи є відсутність впевненості і досвіду або легітимності, переконаності, отримання дозволів від тих, хто організовує або готує заняття. Йдеться про те, щоб відчувати себе комфортно в некомфортних умовах, в умовах реальної відсутності знання. Крім того, все це пов'язано з тим, як люди створюють навчальні програми на кожному рівні ... Чи створені навчальні програми для того, щоб підготувати людей до подолання, виживання і до успішного життя в суспільстві промислового зростання? Або ж вони спеціально розроблені для того, щоб поставити під сумнів цю парадигму?

Проблема «ціннісно нейтральної» освіти, можливої або бажаної, відкрито визнаваної чи не визнаваної, є ще однією областю, яка має відношення до можливості трансформативного навчання в мейнстрімі. Література, пов'язана з трансформативним навчанням, в основному згодна з тим, що трансформативне навчання для стійкого розвитку не може бути нейтральним процесом, як це стверджує один із викладачів:

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

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

¹⁰² Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.

¹⁰³ Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum. *Curric. J.*, 24, 1–23.

¹⁰⁴ Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL: <http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>

- Це не нейтральна робота, це робота з конкретними намірами ... Якщо в університеті має місце «один для всіх» набір критеріїв, то це може бути не зовсім корисно ... Якщо ... на студентів чиниться тиск з боку «машини з виготовлення сосисок», то ясно, що при цьому буде важко розробити процес, який сприяє глибині відносин, які асоціюються з трансформативним навчанням ... Освіта для стійкого розвитку не може бути направлена просто на відповідність існуючій системі, тому що існуюча систем розроблена для того, щоб дати можливість людям жити і виживати в рамках суспільства промислового зростання. Структурі треба дати можливість розвиватися і змінюватися ... Я думаю, що це можна зробити де завгодно, але ми повинні звідкись отримати повноваження, щоб це робити. Найсильніша річ – це мати повноваження від конкретної організації на те, щоб це в ній робити.

Ці моменти піднімають питання про те, в якому ступені мейнстріму вищої освіти можна допустити більш трансформативні педагогіки. Мур (Moore, 86)¹⁰⁵, як згадувалося вище, задається питанням про те, чи готова вища освіта для трансформативного навчання, і чи підготовлені студенти ментально і емоційно для цього, чи має навчальний заклад здатність зміцнювати і підтримувати такого роду досвід. Досвід Хейга (Haigh)¹⁰⁶ у викладанні курсу географії в традиційному університеті свідчить про те, що імплементація педагогіки трансформативного навчання є важкою справою, що студенти можуть «захищатися» від найбільш тривожних аспектів, що загрожують системі їх переконань, але, тим не менш, виникаючий при цьому сумнів учнів по відношенню до власного світогляду вартує того.

Висновки

Аналіз досвіду трансформативного навчання у закладах альтернативної освіти, таких як Коледж Шумахера, дозволив отримати уявлення про характер трансформативного навчання, його проблеми, можливості і переваги. Головне питання дослідження полягало у тому, чи призвело навчання в Коледжі до значних особистісних і трансформативних змін, і якщо так, то в якій мірі це можна віднести до використаної в ньому педагогіки.

На підставі аналізу можна зробити висновки про те, що саме життя в співтоваристві має глибокий вплив на трансформативний потенціал учасників навчання у Коледжі.

Розмір і динаміка групи були основними моментами для досвіду тих учнів, які описали своє навчання як трансформативне. Управління груповою динамікою і визначення розміру групи є складним аспектом розроблення навчальної програми.

Навчання в Коледжі Шумахера в основному характеризується різноманітністю педагогік. Педагогічну ситуацію в Коледжі можна охарактеризувати в цілому як мультимодальну із застосуванням інноваційних методик викладання і розвитку особистості. Незважаючи на те, що деякі учасники дослідження на ряді курсів охарактеризували навчання в Коледжі Шумахера як старомодне і «застрягле» в передавальних методах.

Розроблення та сприяння трансформативному навчанню є спільною справою, яка вимагає сильних повноважень від організації. Воно не може задовільно працювати як «додаткова деталь» в інституційному середовищі, де передавальний метод навчання є панівним етосом і практикою в решті частини навчального закладу.

Трансформативне навчання може привести викладачів на територію, яку можна назвати «ризикованою», що часто вимагає емоційної чесності, сміливості для того, щоб зробити крок у невідоме і в «простір емерджентності», а також особистісної підтримки в рамках програми навчання. Це вимагає високої професійності і певної морально-ціннісної позиції.

На підставі напівструктурованих інтерв'ю і опитувань можна висувати про те, що багато учні Коледжу Шумахера пережили інтенсивні і глибокі моменти зсуву особистісної когнітивно-ціннісної парадигми, які безповоротно змінили їхні стосунки із суспільством і з світом природи. Це було безпосередньо пов'язане з використовуваними педагогічними підходами.

¹⁰⁵ Moore, J. (2005) Is Higher Education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol.3, No.1, 76-91. URL:

https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability

¹⁰⁶ Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *J. Geogr. High. Educ.* 37, 1–20. URL:

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

Деякі викладачі пропонували радикальний, заснований на спільній участі підхід, який значно розсовував межі традиційного викладання і навчання.

Важливе питання, що стимулювало дослідження, полягало у тому, наскільки трансформативна педагогіка може бути використана в умовах мейнстріму вищої освіти. Це завжди потрібно розглядати у більш широкому контексті. Нещодавно проведені у Великій Британії реформи освіти спонукають до перегляду ролі освіти у суспільстві і основної ролі і функцій університетів. Тим часом, обсяг і масштаб проблем нестійкості в Україні провокує питання, що стосуються наших цінностей і поведінки, і вимагають реакції, яка виходить далеко за рамки технологічних запозичень. Зростання значення порядку денного стійкого розвитку у всьому світі ставить під сумнів традиційні дисциплінарні кордони і педагогіки, в той час як запити студентів можуть стати ще одним драйвером для порядку денного стійкого розвитку у вищій освіті України.

У той же час має місце певна конвергенція між двома областями вищої освіти, розглянутими в дослідженні відносин між Коледжем Шумахера і Плімутським університетом. Відмінності між радикальною і домінуючою освітою стираються зростаючою стандартизацією в рамках маргінального сектора, в той час як те, що було маргінальним, турбота про стійкість, така як порядок денний Освіти для стійкого розвитку, набувають визнання у вищій освіті, поряд із інтересом до інноваційної педагогіки викладання і навчання. Якщо розрив між мейнстрімом і маргінальною областю з часом звужується, то можливо, що такі установи як Коледж Шумахера можуть грати більш значну роль у просуванні, тестуванні і плануванні нових цілей, досліджень і педагогік, які вища освіта може взяти на озброєння більш централізовано за рахунок розширення партнерства.

На сьогоднішній день партнерство Університету Плімута і Коледжу Шумахера в певній мірі це доводить¹⁰⁷. Приклад такого партнерства показує нам великий потенціал для трансформації всієї системи освіти в Україні, але не ясно, наскільки він може бути реалізований в найближчі роки.

У Коледжі в даний час реалізується ініціатива перегляду, рефлексії над поліпшенням процесу викладання і навчання і стратегії. Організатори проведеного якісного дослідження допомагають в цій роботі, не в останню чергу для того, щоб зрозуміти, наскільки взаємовигідний діалог і навчання можуть далі розвиватися між двома навчальними закладами. В ідеалі трансформативне навчання вимагає реакції всієї системи, розуміння цінності колективного, спільного і дослідницького підходу до розробки та методології навчання: наскільки це можливо в умовах мейнстріму залишається важливим, але відкритим питанням, а тим більше, наскільки це є можливим для України.

¹⁰⁷ Blake, J.; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.*, 17, 125–144.

Аналіз досвіду трансформативної освіти для стійкого розвитку Університету Фехта (Німеччина)

Такий аналіз був представлений професором М. Рікманном (Rieckmann M.) (University of Vechta) на конференції у Вільному Університеті Бозен-Больцано в Італії, яка проходила у вересні 2016 року¹⁰⁸. Університет Фехта (Німеччина) був заснований як державний університет у 1995 році (більше 5 тис. студентів), пріоритетним профільним напрямом навчання і досліджень якого є освіта.

Проф. М. Рікманн аналізує стан між- і трансдисциплінарного навчання і дослідження тематики, пов'язаної зі стійким розвитком, а також роль університету як соціально-відповідальної частини регіону (Рис. 1).

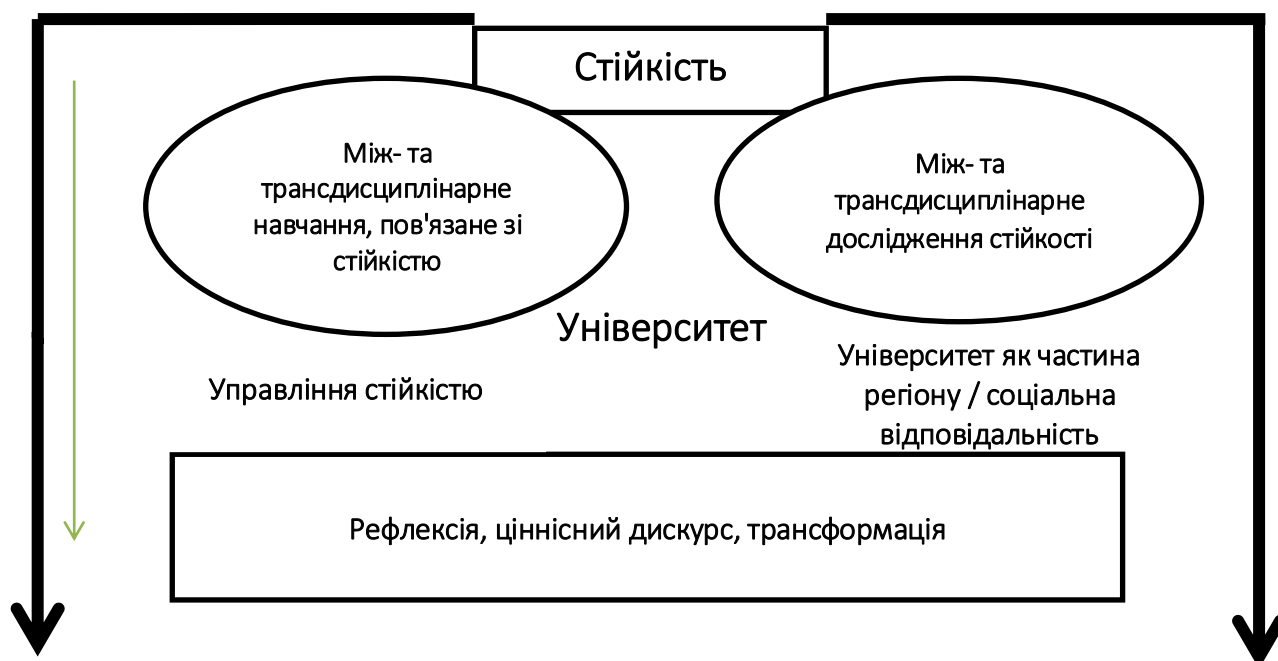


Рис. 1.

На підставі такого аналізу відповідно до реакції на проблематику стійкого розвитку він виокремлює різні стани освіти (Таблиця 5), зокрема (1) відсутність змін, (2) освіта про стійкість (*Education about sustainability*), (3) освіта для стійкості (*Education for sustainability*) і (4) стійка освіта (*Sustainable education*) відповідно до класифікації, запропонованої проф. С. Стерлінгом¹⁰⁹

Таблиця 5

Поетапна суспільна і освітня реакція щодо стійкості

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

¹⁰⁸ Rieckmann M. (2016) Higher Education for Sustainable Development – Universities and Transformative Science. Conference Paper. Free University of Bozen – Bolzano, Italy September 1–3, 2016. URL: <https://www.researchgate.net/publication/307576226>

¹⁰⁹ Sterling, S. (2004) Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In P.B. Corcoran and A.E.J. Wals (Eds.): *Higher Education and the Challenge of Sustainability: Problematics, Promise, and Practice*, Dordrecht, 47–70. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9781402020261>

Такий погляд на університети як важливі суб'єкти для формування майбутнього всесвітнього суспільства з точки зору стійкого розвитку «шляхом забезпечення стійкості за допомогою основних функцій освіти, досліджень і пропаганди» (Fadeeva/Mochizuki, 2010: 250)¹¹⁰ поділяє і відстоює велика група науковців. Відповідно до цього завдання вища освіта в інтересах стійкого розвитку має сприяти розвитку таких ключових компетентностей / загальних навичок, які дозволяють людям робити внесок в стійкий розвиток (Barth et al., 2007; Rieckmann, 2012; Wals, 2010; Wiek et al., 2011)¹¹¹.

Ключові компетентності для стійкого розвитку (Sustainability Key Competencies)

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

- Здатність до системного мислення і роботи зі складністю
- Здатність до прогностичного мислення
- Здатність до критичного мислення
- Здатність діяти справедливо і екологічно
- Здатність до співпраці в (гетерогенних) групах
- Здатність до участі в спільних діях
- Здатність до емпатії і зміни перспективи
- Здатність до міждисциплінарної роботи
- Компетентність в області комунікації і використання медіа
- Уміння планувати і реалізовувати інноваційні проекти
- Уміння оцінювати
- Здатність толерантно ставитися до невизначеності і розчарувань

Як розвивати компетентності з метою стійкого розвитку?

- Компетентності не можна викладати, але їх потрібно розвивати (cf. Weinert, 2001)¹¹².
- Необхідні підходи до викладання та навчання, орієнтовані на навчання та сприяння розвитку компетентностей (див. Vila et al., 2012; Schaeper 2009; Barth et al., 2007)¹¹³.
- Університетам потрібен перехід від викладання до навчання (from teaching to learning)

¹¹⁰ Fadeeva, Zinaida; Mochizuki, Yoko (2010): Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity innovation and change towards sustainable development. In: *Sustainability Science* 5 (2), S. 249–256. URL: https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development

¹¹¹ Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430. URL: https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf

Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In *Futures* 44 (2), 127–135. URL: https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning

Wals, A. E. J. (2010) Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 11 (4), 380–390. URL:

https://www.researchgate.net/publication/263372996_Mirroring_Gestaltswitching_and_transformative_social_learning_Stepping_stones_for_developing_sustainability_competence

Wiek, A.; Withycombe, L.; Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In *Sustainability Science* 6 (2), 203–218. URL: <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>

¹¹² Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen, L.H. Salganik (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45–65; Franz E. Weinert (1999) Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. URL:

<https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

¹¹³ Vila, L. E., Perez, P.J., Morillas, F.G. (2012) Higher education and the development of ompetencies for innovation in the workplace. In *Management Decision* 50 (9), 1634–1648. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296313004098?via%3Dihub>

Schaeper, H. (2009) Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. In *Studies in Higher Education* 34 (6), 677–697. URL:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cshe20>

Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430. URL:

https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf

У зв'язку з цим постає питання, як можна розвивати компетентності щодо стійкості?

Відповідаючи на нього, Рікманн виокремлює три групи умов такого навчання

1. Університети повинні створити умови викладання та навчання, які сприяють:

- Самостійно організованому навчанню
- Практичному навчанню
- Активному навчанню

2. Університети мають забезпечити різні найбільш сприятливі для змісту методи викладання і навчання:

- Проектне навчання
- Сервіс-навчання (навчання в процесі надання послуг, як правило, на регіональному рівні)
- Навчання на основі досліджень
- Інтер- і трансдисциплінарне навчання

3. Університети мають забезпечити вільний простір для можливих трансформативних досліджень та розробок.

Ілюструючи зв'язок викладання і навчання з трансформативними дослідженнями, автор наводить приклад Курсу «Поza межами – спільне дослідження з людьми з регіону» в університеті міста Фехта. Цей проект (EnRRICH) передбачає:

- Поліпшити відповідальні дослідження та інновації (RRI) за допомогою навчальних планів у вищій освіті (EnRRICH)
- Підвищити спроможність студентів та співробітників вищої освіти розвивати знання, вміння та навички для підтримки впровадження в навчальні програми відповідальних досліджень та інновацій (RRI) шляхом відповіді на наукові потреби суспільства, як це виражають організації громадянського суспільства (CSOs)¹¹⁴.

87

Курс «За межами – спільні дослідження з людьми з регіону» протягом літнього семестру 2016 року (27 студентів) передбачав

- Модуль із загальноосвітніх дисциплін (відкритий для всіх студентів бакалаврату та магістратури за всіма програмами)
- Навчання на основі дослідження / навчання на основі проекту
- 2 етапи:

теоретичний етап («Відповідальні дослідження та інновації», трансдисциплінарність, спільні дослідження, наукові лабораторії і т.д.),

практичний етап на матеріалах місцевої громади на основі дослідних проектів студентів у співпраці з науковою лабораторією університету Фехта і місцевими партнерами.

- Співпраця з місцевими партнерами (Evergreen Food; Пункт підтримки громадян похилого віку та фельдшерської підтримки округу Клоппенбург; муніципалітет Фехта).

Оцінювання результатів навчання студентів проводилося на основі:

- Групового представлення результатів досліджень
 - Групового дослідного звіту з індивідуальним осмисленням процесу дослідження і навчання
- Ключові моменти RRI (Responsible Research and Innovation), інтегровані в курс
- Зокрема: стійкість і участь громадськості
 - Робота з питаннями регіонального стійкого розвитку
 - Проведення досліджень з партнерами з організацій громадянського суспільства та для них, об'єднання потреб зацікавлених сторін з власними дисциплінарними і дослідницькими знаннями студентів.

За результатами курсу навчання були отримані певні висновки, що були і будуть враховані в подальшому, а саме:

- RRI (Responsible Research and Innovation), трансдисциплінарність як концепти є досить абстрактними для студентів;
- Дослідження на рівні спільноти є цікавими та мотивуючими студентів;

¹¹⁴ Див.: <http://www.livingknowledge.org/projects/enrrich/>

- Студенти, як і науковці, також можуть проводити дослідження;
- Але виникає проблема: з одного боку, потрібно проводити якісні дослідження і працювати з партнерами, з іншого – треба враховувати обмежені дослідницькі навички студентів;
- Щоб передбачити можливий результат і досягти його, необхідно управляти очікуваннями, тобто гнучно підходити до постановки дослідницьких завдань;
- Рефлексія має вирішальне значення, зокрема, індивідуальна рефлексія над процесом дослідження і навчання.

Зв'язок викладання і навчання з трансформативним розвитком в університеті Фехта ілюструє Курс «Стійкий розвиток».

Так, Проект CASE (Competencies for a sustainable socio-economic development) передбачає наступні завдання і блоки:

- «Компетентності для стійкого соціально-економічного розвитку» (CASE)
- EU Erasmus + Knowledge Alliance / 2015-2017
- Підтримка розвитку компетентностей для стійкого соціально-економічного розвитку.
- Розробка та апробація нових методів інтер- і трансдисциплінарності викладання і навчання в рамках регіональних пілотних проектів.
- Розробка навчальної програми для «Спільної магістерської програми стійкого розвитку підприємництва»¹¹⁵

Важливим напрямом освіти для стійкого розвитку регіону є Сервіс-навчання,

яке залучає студентів в активне, актуальне і спільне навчання.

Сервіс-навчання – це заснований в рамках семінарів і заліків освітній досвід, в якому учні беруть участь в організованому сервісному заході, який відповідає виявленим потребам спільноти, і рефлексують над сервісним заходом з метою отримати більше розуміння змісту семінару, більш широке розуміння дисципліни і підвищене почуття громадянської відповідальності (Bringle / Hatcher, 2000: 112)¹¹⁶.

Так, курс «**Стійкий розвиток у Фехті**» (зимовий семестр 2014/15, 29 студентів) передбачав

- Сервіс-навчання / проектне навчання
- Співпрацю з екологічною громадською організацією

2 етапи:

- теоретичний етап,
- практичний етап зі студентськими проектами (проекти: настільна гра, поділ відходів, регіональні продукти, велосипедна мобільність, тканинні пакети на щотижневому ринку).

Проектна робота зі сприяння стійкому розвитку у Фехті проводилася у співпраці з BUND (екологічною громадською організацією) шляхом визначення області діяльності для стійкого розвитку, визначення цільової групи і цілей комунікації. Ця робота передбачала теоретичну рефлексію, розробку концепції комунікації, практичне тестування концепції комунікації, обговорення результатів, презентацію результатів, звіт і фінансування.

Літній семестр 2016 передбачав:

- Курс на основі проектів «Стійкий розвиток в регіоні, Oldenburger Münsterland: Рішення проблем за допомогою інноваційних проектів»;
- Підприємництво, орієнтоване на стійкий розвиток, визначення творців змін і стійкі стартапи: проекти зі сприяння стійкому розвитку;
- Використання платформи YooWeeDoo-ChangeMaker¹¹⁷; – Внесок учасників з регіону (екологічна громадська організація, фермерська асоціація, загальна економічна група тощо).

¹¹⁵ Див.: <http://www.case-ka.eu/>

¹¹⁶ Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71, 273–290. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

¹¹⁷ Див.: <http://www.yooweedoo.org/lernprogramm>

Висновки, зроблені на основі досвіду викладання Курсу «Стійкий розвиток у Фехті»

- Імплементация сервісних проектів цікава і мотивує студентів;
- Потрібні реальні і адекватні завдання;
- Для розвитку якісного сервісу студенти потребують керівництва з боку партнерів.
- Рефлексія має вирішальне значення: індивідуальна рефлексія над співпрацею і процесом навчання.

Загальні висновки дослідження

- Вища освіта для стійкого розвитку є ключовим фактором змін трансформативного рівня.
- Основним завданням вищої освіти має стати розвиток компетентностей для стійкого розвитку суспільства
 - Навчання на основі наукових досліджень та сервісне навчання можуть стати механізмом трансформативних досліджень та розробок (пов'язування навчально-методичних процесів з дослідженнями та розробками).
 - Університети мають зробити свій внесок в діалог науки і суспільства і в його трансформацію на місцевому рівні (залучення партнерів з громадянського суспільства в трансформативні дослідження і розробки).
 - Процес трансформативного навчання і викладання для стійкого розвитку потребує відповідних якісних посібників та інших методичних матеріалів.
 - Трансформативне навчання, викладання і дослідження потребують надійних партнерів – представників бізнесу та громадських організацій.

Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в освіті для стійкого розвитку?

89

Так ставить питання і закликає до дії SAGUF (Швейцарське Наукове Товариство Досліджень Навколишнього Середовища і Екології)¹¹⁸. Для досягнення стійкого розвитку необхідна фундаментальна трансформація способу життя і економічних моделей розвитку суспільства, як це в даний час запропоновано в Цілях Стійкого Розвитку ООН. Освіта була покликана підтримати таку трансформацію (WBGU, 2011)¹¹⁹. Декада Освіти для Стійкого Розвитку (ESD) ООН в період з 2005 по 2014 рік підтвердила, що ESD може дозволити нам «конструктивно і креативно вирішувати сьогоднішні і майбутні глобальні проблеми і створювати більш стійке і життєздатне суспільство» (UNESCO, 2017)¹²⁰. Поява в останні два десятиліття численних ініціатив в області Освіти для стійкого розвитку (ESD) є свідченням важливості включення стійкого розвитку в програми навчання.

Тим не менш, до цих пір ще не ясно, чи є Освіта для стійкого розвитку (ESD) панацеєю від хвороб цього світу чи вона сама є частиною цієї проблеми. Критики вважають, що Освіта для стійкого розвитку стала жертвою утилітарних і неоліберальних дискурсів, в яких домінує парадигма зростання, а єдиною цінністю природи є її використання для людей (див., Наприклад, Huckle and Wals, 2015)¹²¹. Навпаки, співчуваючі спостерігачі і практики стверджують, що подолання існуючих перешкод і подальший розвиток Освіти для стійкого розвитку (ESD) вимагають нових шляхів викладання і навчання (Tilbury, 2011)¹²². Це засновано на

¹¹⁸ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹¹⁹ WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) World in transition. A social contract for sustainability. Berlin: WBGU. URL: https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability

¹²⁰ UNESCO (2017) One planet, one ocean. URL: <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).

¹²¹ Huckle, J., Wals A.E. (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21/3, 491–505. URL:

https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_as_usual_in_the_end

¹²² Tilbury, D. (2011) Education for sustainable development. An expert review of processes and learning. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). URL:

https://www.researchgate.net/publication/255963640_Tilbury_D_2011_'Education_for_Sustainable_Development_An_Expert_Review_of_Processes_and_Learning'_Paris_UNESCO_Available_in_Spanish_French_and_EnglishED-2010WS46

розумінні того, що нам потрібно **трансформативне** навчання, а не тільки «конформативне» і «реформативне» навчання (Sterling and Thomas 2006)¹²³, що представляє собою виклик освітній політиці на всіх рівнях.

Чи здатна вища (академічна, професійна і безперервна) освіта сприяти такому навчанню для змін? Чи може трансформативне навчання підтримувати простір для інновацій в Освіті для стійкого розвитку (ESD)? Робоча Група з Освіти для стійкого розвитку Швейцарського Наукового Товариства Досліджень Навколишнього Середовища і Екології (SAGUF) висловила свою думку про відносини між трансформативним навчанням і вищою освітою у галузі стійкого розвитку та ідентифікувала умови, які можуть допомогти прискорити нинішній прогрес. Її основний меседж полягає у тому, що Освіта для стійкого розвитку (ESD) має будуватися на трансформативному навчанні, а також що потрібно приділити більш пильну увагу теорії і практиці трансформативного навчання і критиці того соціального і нормативного контексту, в якому має місце таке навчання¹²⁴.

Як було сказано вище, трансформативне навчання з'явилося в 1970-і роки і стало найбільш відомим завдяки роботам Джека Мезіроу (про що ми неодноразово писали, зокрема в монографії, присвяченій філософії трансформативної освіти для дорослих¹²⁵). Ґрунтуючись на роботах з когнітивної та розвиваючої психології, він відводить головну роль процесу вибудовування «смыслових перспектив», за допомогою яких ми осмислюємо повсякденне життя (Mezirow, 2000). Такі набори переконань, цінностей і припущень є важливими для інтерпретації нашого навколишнього середовища, для керівництва до дії і допомоги у формуванні нашої ідентичності, але вони також накладають обмеження на те, що ми можемо досягнути. Трансформативне навчання запускається кризою (дезорієнтуючою дилемою), яка розкриває наші смыслові перспективи (часто в умовах сильного емоційного стресу), спонукає до критичної рефлексії, стимулює до експериментування з новими смысловими перспективами і, нарешті, призводить до їх асиміляції¹²⁶.

З цієї точки зору трансформативне навчання є формою навчання третього порядку, який передбачає зміну парадигми, яка запускається станом лімінальності (проміжним станом невизначеності або дезорієнтації (Land et al., 2014 року)¹²⁷ з елементами руйнування або відновлення (Lange, 2004)¹²⁸, про що ми писали в статті до журналу «Філософія освіти» (Горбунова, 2017)¹²⁹. Це призводить до «досвіду розгляду нашого світогляду, а не погляду на світ крізь лінзи нашого світогляду, так що ми можемо бути більш відкритими до інших поглядів і можливостей і спиратися на них» (Sterling, 2011: 23)¹³⁰. Навпаки, навчання першого порядку пов'язано з відтворенням знань і з тим, щоб «робити щось краще, ніж було», а навчання другого порядку – з критичної рефлексією і з тим, щоб «робити те, що є кращим», що є відображенням диференціації, яку Стерлінг проводить між конформативним, реформативним і трансформативним рівнями навчання.

Підхід Мезіроу до трансформативного навчання був видозмінений внаслідок реакції на його надмірну орієнтацію на індивіда і внаслідок вступу в діалог з Освітою для стійкого розвитку (ESD). Згідно Брукфілду (Brookfield, 2000)¹³¹, трансформативне навчання має спонукати до рефлексії над переважаючими відносинами влади і дискурсу, особливо з урахуванням ціннісних орієнтацій сучасного капіталізму. Фрейре

¹²³ Sterling, S., Thomas I. (2006) Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal Innovation and Sustainable Development*, 1/4, 349 – 370. URL: <https://ideas.repec.org/a/ids/ijisde/v1y2006i4p349-370.html>

¹²⁴ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹²⁵ Горбунова Л.С. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики. Суми: Університетська книга.

¹²⁶ Mezirow, J. (2000) Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>

¹²⁷ Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education*, 67/2, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

¹²⁸ Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54/2, 121–139. URL: https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0cf60444/download

¹²⁹ Горбунова Л. (2017) Самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2 (21), 71-96. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/11>

¹³⁰ Sterling, S. (2011) Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17– 33. URL:

https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

¹³¹ Brookfield, S.D. (2000) Transformative learning as ideology critique. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Edited by J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass, 125 –148. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>

(Freire, 1970)¹³² також вказував на емансипаторський потенціал трансформативного навчання, коли взаємодія між дією і рефлексією слугує виявленню соціальної нерівності і протидії їй.

Як підкреслює Стерлінг (Sterling, 2011)¹³³, який знаходиться в авангарді мобілізації трансформативного навчання для Освіти-ESD, концепції і досвід Мезіроу і Фрейре значно вплинули на загальне розуміння трансформативного навчання, яке передбачає глибоке структурне зрушення в базових передумовах мислення, почування і дії. Це зрушення в свідомості, яке різко і назавжди змінює наш спосіб життя у цьому світі. Такий зсув включає в себе наше розуміння самих себе і свого місця у світі: наші відносини з іншими людьми і з світом природи. Він також включає в себе наше розуміння відносин влади у взаємозалежних структурах класу, раси і гендеру, усвідомлення свого тіла, наше бачення альтернативних підходів до життя і наше відчуття можливості соціальної справедливості, миру і особистого щастя (O'Sullivan and Morrell, 2002: 18)¹³⁴.

Отже, в той час як трансформативне навчання часто представляють як спосіб зміни індивіда (хоча і як частини суспільства), трансформація для стійкого розвитку (SD) чітко вимагає суспільних змін. Як наслідок, ми ніколи не повинні залишати поза увагою взаємодію між зміною індивіда і суспільними змінами, оскільки не може бути трансформації суспільства без трансформації індивіда. Мається на увазі, що будь-яка трансформація цінностей індивіда може привести до відповідного зсуву цінностей певної групи.

Чи здатне просування трансформативного навчання, в кінцевому рахунку, дати щось більше, ніж якісну освіту? Робоча Група з Освіти для стійкого розвитку (ESD) Швейцарського Наукового Товариства Досліджень Навколишнього Середовища і Екології (SAGUF)¹³⁵ стверджує, що здатне, оскільки контекст Освіти-ESD додає до трансформативного навчання взаємопосилючі відносини, орієнтацію на цілі і цінності, а також певну соціальну і конструктивістську концепцію навчання. Освіта-ESD спрямована на колективне усвідомлення необхідності участі в конкретних суспільних діях та ініціативах. Таким чином, трансформативне навчання для стійкого розвитку (SD) є інтегративним, рефлексивним і заснованим на участі (Singer-Brodowski, 2016)¹³⁶, і вимагає для навчального процесу підтримуючого підходу і безпечного простору. Цінності стійкого розвитку (SD) мають постійно обговорюватися знову і знову, що робить викладання і навчання надзвичайно складними. Спираючись на власний професійний досвід, члени SAGUF вважають, що ця проблема може бути вирішена у вищій освіті, але вони підкреслюють, що сприяння трансформативному навчанню у закладах вищої освіти вимагає інституційних змін і гармонійного поєднання ліміальності і дійсно трансформативного середовища освіти і навчання.

Як показала проведена оцінка стійкого розвитку (SD) в університетах Швейцарії, відбувається певний прогрес у трансформації середовища навчання (Akademien der Wissenschaften Schweiz, 2017)¹³⁷. Наприклад, тренінги в Університеті Берна допомагають вчителям усвідомити, що їх розуміння науки можна безпечно зв'язати зі стійким розвитком (SD), без втрати об'єктивності (Herweg et al., 2017)¹³⁸. У курсах вищої професійної освіти, підготовчі курси, призначені для педагогів для дорослих, просувають стійкий розвиток (SD) і трансформативне навчання вже протягом декількох років (WWF2015)¹³⁹.

¹³² Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder. URL:

https://www.academia.edu/37919934/Pedagogy_of_the_oppressed_by_Paulo_Freire

¹³³ Sterling, S. (2011) *Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground*. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–33. URL:

https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

¹³⁴ O'Sullivan, E., A. Morrell (Eds) (2002) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>

¹³⁵ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) *Transformative learning and education for sustainable development*. *GAIA*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹³⁶ Singer-Brodowski, M. (2016) *Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39/1, 13 – 17. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf

¹³⁷ Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2017) *Sustainable Development at Universities Programme: Abschlussbericht*. Swiss Academies Communications 12/1. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. URL: <http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Publikationen/Swiss-Academies-Communications.html>

¹³⁸ Herweg, K. et al. (2017) *Integrating sustainable development into higher education. Guidelines with in-depth modules for the University of Bern*. Foundations. Bern: Bern Open Publishing (BOP). URL: https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf

¹³⁹ WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) *Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie*. Unpublished report. Bern: WWF URL: https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFiEwAc01KDjuozymeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSR83iLkEFO-N3fie9GehBoC_EwQAvD_BwE

Проте, вища освіта Швейцарії, за оцінками SAGUF, все ще далека від того, щоб дозволити студентам і дослідникам стати агентами змін для стійкого розвитку (SD). Більшість навчальних програм зі стійкого розвитку (SD) і умов для Освіти для стійкого розвитку (ESD) є традиційними, що віддають пріоритет знанням перед компетентностями, а компетентностям перед співпрацею (див., Наприклад, Wilhelm et al., 2015)¹⁴⁰. Що стосується стійкого розвитку, то тут прогрес є скоріше косметичним, ніж трансформативним, хоча деякі університети приступили до створення можливостей для змін.

Для прискорення прогресу група SAGUF виділяє ряд ключових умов¹⁴¹:

Нормативність

Освіта для стійкого розвитку (ESD) має будуватися на трансформативному навчанні і чітко включати в себе критичну рефлексію над цілями і цінностями. У той час як одні з них мають стати предметом для дискусій, оскільки можуть варіюватися в залежності від часу або місця (наприклад, мінімальний дохід), інші не підлягають обговоренню (наприклад, права людини). На всіх рівнях мають бути ретельно вивчені відносини влади, оскільки вони лежать в основі нестійкості більшості економічних систем. У той же час трансформативне навчання має бути використано не з метою інструменталізації учнів, а з метою оснащення їх для автономно критичної дії.

Соціальний контекст

Глобальна Програма Дій ЮНЕСКО (UNESCO Global Action Programme, 2014 року)¹⁴² визначає «трансформацію середовища навчання» у якості одного з п'яти пріоритетних напрямків діяльності. Трансформативне навчання має охоплювати критичну рефлексію над соціальним контекстом, що включає в себе середовище освіти, оскільки як предмет владних відносин воно піддається інституційному регулюванню.

Лімінальність

У той час як у поглядах на трансформативне навчання відзначається важливість дезорієнтуючої дилеми, то складність деяких моментів безпосередньої трансформації часто недооцінюється. Наприклад, виникає питання, як впоратися з лімінальністю. Педагоги мають володіти компетентностями, необхідними для розпізнавання та супроводження гострих моментів навчання, оцінки ризиків розчарування і припинення навчання, допомоги учням у подоланні проміжного стану і для сприяння реконструкції і засвоєння смислових перспектив стійкого розвитку (Land et al., 2014 року)¹⁴³.

Трансформативне викладання

Не може бути трансформативного навчання без трансформативного викладання, яке має включати в себе серед іншого елементи опори на особистий досвід; між- і трансдисциплінарність (Balsiger, 2015)¹⁴⁴; обладнання, що сприяє навчанню; самоорганізоване оволодіння знаннями, цінностями і емоціями; лабораторії життя. Необхідно також змінити ролі. Вчителі мають брати на себе роль тренерів, фасилітаторів навчання і самих студентів, але також і перебувати між студентами і вчителями. Система компетентностей ESD UNECE (UNECE ESD Competence Framework, 2011)¹⁴⁵ називає те, що необхідно педагогам для викладання стійкого розвитку: холистичні підходи, передбачення змін і досягнення трансформації.

Лідери змін

Хоча трансформативне лідерство є поширеним серед багатьох акторів, компетентності та знання в області трансформації для стійкого розвитку в основному відсутні. При тому, що політика Освіти для стійкого

¹⁴⁰ Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung. *GAIA* 24/1, 70 – 72. URL: https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbildung

¹⁴¹ Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>

¹⁴² UNESCO (2014) UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

¹⁴³ Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education* 67/2, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>

¹⁴⁴ Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures* 65, 185 –194. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39938>

¹⁴⁵ UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) Learning for the future. Competences in education for sustainable development. Geneva: UNECE. URL: https://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20EN.pdf

розвитку (ESD) у сфері вищої освіти існує в усій Європі, професійне навчання для розвитку інституційного лідерства та компетентностей для трансформативної освіти проводиться рідко (Mulà et al. 2017)¹⁴⁶.

Трансформативне навчання може посилити Освіту для стійкого розвитку (ESD), тому що його суттю є сприяння критичній саморефлексії, що веде до іншого світобачення і до зміни поведінки. Відповідальність за те, щоб таке світобачення і зміна поведінки мали міцний фундамент, лежить на дослідниках освіти, викладачах, освітніх політиках, а також на зацікавлених у релевантних суспільних трансформаціях колах громадськості.

¹⁴⁶ Mulà, I. (2017) Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18/5, 798 – 820. URL: https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ESD_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download

Висновки

У контексті прояснення спекулятивного переродження капіталізму та втрати ним свого потенціалу розвитку, і, таким чином, суспільного розчарування в лінійних моделях стійкого розвитку, побудованих в парадигмі економічного «зростання», відбулося поєднання концептів «стійкого розвитку» і «трансформативного навчання» в межах нового бачення освіти як сфери і способу становлення людини, пристосованої жити у світі нестабільності, невизначеності, складності і контингентності. Внаслідок такого поєднання сформувалося нове бачення стійкого розвитку суспільства як такого, що розвивається як глобальне громадянство, а трансформативне навчання, отримуючи суспільний запит і відповідаючи на цю потребу, набуває вже не індивідуального, а загальносуспільного значення, пропонуючи способи докорінної зміни нашого способу мислення, зміни парадигми життя і на цій підставі зміни нашого способу дії.

Внаслідок сформувався концепт і практичний феномен Освіти для стійкого розвитку (ESD), яка поєднує когнітивні і коннективні (комунікативні) складові навчально-виховного процесу, акцентує на особистісних і емоційних якостях людини, на відносинах і цінностях, що потребує між- і трансдисциплінарних підходів і робить її відмінною від традиційних дисциплінарних контекстів, де акцент робиться на змісті і навичках або так званому «професіоналізмі», яких потребує лише ринок праці.

В рамках раціонального дискурсу, що відбувається в міжнародній освітній спільноті, сформувався жвавий інтерес до концептуальної конгруентності, яка існує між Освітою-ESD і трансформативною освітою, відмічається те, що цілі ESD і трансформативного навчання тісно пов'язані, особливо в афективній області, а стійкий розвиток в програмі навчання може запропонувати простір для того, щоб відбулося трансформативне навчання.

Незважаючи на те, що інтерес до з'єднання Освіти для стійкого розвитку (ESD) і трансформативного навчання явно зростає, все ще відносно мало досліджень, які аналізують вже існуючий досвід, конкретні моделі і стратегії втілення їх в програму навчання, що пояснюється майже повною відсутністю обов'язкових програм трансформативного навчання, за винятком спеціалізованих центрів (таких як Коледж Шумахера), відсутністю відповідної кваліфікації викладачів, складністю і ризикованістю самого процесу трансформативного навчання.

Незважаючи на загальне розуміння природи педагогічних підходів, які сприяють «глибокому навчанню», або «поглибленому навчанню» (deep learning, deeper learning), педагоги-практики насторожено ставляться до сприяння трансформації за рамками професійної сфери, а студенти більш схильні до набуття трансформативного досвіду за рамками формальної навчальної програми. Але є ознаки того, що все ж таки університети мають потенціал трансформації для стійкого розвитку, який в даний час ще не реалізований. Незважаючи на широко поширене розуміння педагогічних інновацій і проблем стійкого розвитку, суттєвою перешкодою для запровадження трансформативного навчання в університетах сьогодні є слабка поінформованість про теорію трансформативного навчання або про її зв'язки зі стійким розвитком.

Студенти університетів, як і викладачі, на сьогодні безпосередньо не знайомі з концептом трансформативного навчання, і в цілому не розглядають своє університетське життя як контекст для трансформації. Однак вони, як правило, знайомі з поняттям стійкого розвитку, хоч і не усвідомлюють його новий зміст у парадигмі нестабільності, невизначеності і складності.

Університети мають значний потенціал для подальшого зміцнення зв'язків між різними дисциплінами і стійким розвитком, а також для сприяння впровадженню активної і експериментальної педагогіки, пов'язаної з тематикою стійкого розвитку.

Потенціал для трансформації можна збільшити за рахунок зростання уваги до інтернаціоналізації у вищій освіті, як про це свідчить досвід ключової ролі міжнародних польових робіт. Це можна зробити за допомогою підходів, які заохочують міжкультурне співробітництво.

Постійним бар'єром на шляху розвитку трансформативного навчання в навчальній програмі є широко поширена стурбованість студентів і викладачів щодо начебто примусового переконання, пропаганди і індоктринації цінностей стійкого розвитку. Ці побоювання є відображенням помилкових поглядів на освітню діяльність, яка ніколи не може бути вільною від цінностей, і які продовжують діяти як консервативна сила, що перешкоджає трансформації самої навчальної програми.

Досвід формальної освіти розширює можливості для зміни бачення стійкого розвитку за допомогою інтерактивної, експериментальної педагогіки. Однак найчастіше трансформативний досвід має місце не у відповідь на цілеспрямовано розроблену програму, а з'являється в ході ряду подій, що відбуваються в різних точках простору і часу під час навчання студентів в університеті.

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

Як показали дослідження альтернативних екологічних закладів освіти (Коледж Шумахера), життя спільноти глибоко впливає на «трансформативний потенціал учасників» навчання; розмір і динаміка групи були головними для досвіду тих учнів, які описали своє навчання як трансформативне; управління динамікою групи і визначення розміру групи є складним і важливим аспектом розробки програми навчання.

Трансформативне навчання у закладах альтернативної освіти в основному характеризується різноманітністю педагогів. Наприклад, педагогічну ситуацію в Коледжі Шумахера можна охарактеризувати в цілому як мультимодальну із застосуванням інноваційних методик викладання і розвитку особистості.

Трансформативне навчання може привести викладачів на територію, яку можна назвати «ризикованою», що часто вимагає емоційної чесності, сміливості для того, щоб зробити крок у невідоме і в «простір емерджентності», а також особистісної підтримки в рамках програми навчання. Це вимагає високої професійності і певної морально-ціннісної позиції.

Як показали дослідження взаємовідносин між Коледжем Шумахера і Плімутським університетом, сьогодні має місце певна конвергенція між двома областями вищої освіти (альтернативною як маргінальною і мейнстрімом). Відмінності між радикальною і домінуючою освітою стираються зростаючою стандартизацією в рамках маргінального сектора, в той час як те, що було маргінальним, турбота про стійкість, така як порядок денний Освіти для стійкого розвитку, набувають визнання у вищій освіті, поряд із інтересом до інноваційної педагогіки викладання і навчання, які вища освіта може взяти на озброєння більш централізовано за рахунок розширення такого партнерства.

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

Реформування освіти в Україні має базуватися на усвідомленні того, що вища освіта для стійкого розвитку є ключовим фактором змін трансформативного рівня.

Основним завданням вищої освіти має стати розвиток компетентностей для стійкого розвитку суспільства. Навчання на основі наукових досліджень та сервіс- навчання можуть стати механізмом трансформативних досліджень та розробок (пов'язування навчально-методичних процесів з дослідженнями та розробками).

Університети, згідно своєї третьої місії, мають зробити свій внесок в діалог науки і суспільства і в його трансформацію на місцевому рівні (залучення партнерів з громадянського суспільства в трансформативні дослідження і розробки).

Процес трансформативного навчання і викладання для стійкого розвитку потребує відповідних якісних посібників та інших методичних матеріалів. Трансформативне навчання, викладання і дослідження потребують надійних партнерів – представників бізнесу та громадських організацій.

На сьогодні для української освіти актуальним завданням є просвітництво щодо Освіти для стійкого розвитку (ESD) на основі трансформативного навчання та певний простір свободи для креативності та емерджентності як умови бути релевантною в добу складності і невизначеності та для виходу на більш високий рівень розвитку.

Список використаних джерел

1. Горбунова Л.С. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики. Суми: Університетська книга.
2. Горбунова Л. (2017) самість у просторі лімінальності: до обґрунтування трансформативних стратегій вищої освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 2 (21), 71-96. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/11>
3. Akademien der Wissenschaften Schweiz. (2017) Sustainable Development at Universities Programme: Abschlussbericht. Swiss Academies Communications 12/1. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz. URL: <http://www.akademien-schweiz.ch/en/index/Publikationen/Swiss-Academies-Communications.html>
4. Apple, M. W. (1996) Cultural Politics and Education (Buckingham, UK: Open University Press). URL: https://books.google.com.ua/books/about/Cultural_Politics_and_Education.html?id=afbmACvBbIMC&source=kp_cover&redir_esc=y
5. Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation. *Futures*, 31, 251–270.
6. Balsiger, J. (2015) Transdisciplinarity in the classroom? Simulating the co-production of sustainability knowledge. *Futures* 65, 185 –194. URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39938>
7. Balsiger, J.; Förster, R.; Mader, C.; Nagel, U.; Sironi, H.; Wilhelm, S.; Zimmermann, A. (2017) Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA*, 26 (4), 357-359. URL: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/146101/1/ZORA146101.pdf>
8. Barnett, R. (1990) The Idea of Higher Education. Society for Research into Higher Education: London. URL: <https://www.amazon.com/Idea-Higher-Education-Society-Research/dp/0335094201>
9. Barth, M.; Godemann, J.; Rieckmann, M.; Stoltenberg, U. (2007) Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416–430; URL: https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Barth/publication/233518501_Developing_Key_Competencies_for_Sustainable_Development_in_Higher_Education/links/0912f50aa509145b35000000/Developing-Key-Competencies-for-Sustainable-Development-in-Higher-Education.pdf
10. Bateson, G. (1972) Steps to an Ecology of Mind. San Francisco: Chandler. URL: <http://ejc.orfaleacenter.ucsb.edu/wp-content/uploads/2017/06/1972.-Gregory-Bateson-Steps-to-an-Ecology-of-Mind.pdf>
11. Bawden, R. (1997) Leadership for Systemic Development. In *Centre for Systemic Development. In Resource Manual for Leadership and Change; University of Western Sydney: Hawkesbury, Australia.*
12. Bekir S. G.; Wiley, D. A. (2007) Instructional Technology and Objectification. *Canadian Journal of Learning and Technology. Volume 33(3)*. URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/159/151>
13. Biglan, A., (1973) The characteristics of subject matter in academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 195–203. URL: https://www.researchgate.net/publication/232441743_The_Characteristics_of_Subject_Matter_in_Different_Academic_Areas
14. Blake, J.; Sterling, S. (2011) Tensions and transitions: effecting change towards sustainability at a mainstream university through staff living and learning at an alternative, civil society college. *Environ. Educ. Res.* 2011, 17. URL: https://www.researchgate.net/publication/254251282_Tensions_and_transitions_Effecting_change_towards_sustainability_at_a_mainstream_university_through_staff_living_and
15. Blake J.; Sterling S.; Goodson I. (2013) Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College. *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372. URL: www.mdpi.com/journal/sustainability
16. Blewitt, J. (2013) Efs: contesting the market model of higher education. In *The Sustainable University. London: Routledge.* 51-70. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203101780/chapters/10.4324/9780203101780-14>
17. Breiting, S. (2000) Sustainable development, environmental education and action competence. Critical Environmental and Health Education: Research Issues and Challenges. B. Jensen, Schnack, K. and Simovska, V. Copenhagen, The Danish University of Education, 151-165.
18. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2000) Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 71, 273–290. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/46963249.pdf>

19. Brookfield, S. (1987) *Developing Critical Thinkers*, OU press. Buckingham. URL: https://trove.nla.gov.au/work/12817487?q&sort=holdings+desc&_id=1586078952110&versionId=15515997+239128973
20. Brookfield, S.D. (2000) Transformative learning as ideology critique. In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Edited by J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass. 125 –148. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED448301>
21. Castells, M. (2001) Universities as dynamic systems of contradictory functions. In J. Muller et. al. (eds) *Challenges of globalization. South African debates with Manuel Castells*, Cape Town: Maskew Miller Longman, 206-223. URL: http://www.africanminds.co.za/wp-content/uploads/2016/05/Castells_in_Africa_9781920677923_WEB.pdf
22. Christian, D.L. (2007) *Finding Community: How to Join an Ecovillage or Intentional Community*; New Society Publishers: British Columbia, Canada. URL: <http://oasisdesign.net/community/>
23. Cotton, D.R.E. (2006) Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies* 38 (1), 67-83. URL: https://www.researchgate.net/publication/248986122_Implementing_curriculum_guidance_on_environmental_education_The_importance_of_teachers_beliefs
24. Cotton, D.R.E, Warren, M.F., Maiboroda, O. & Bailey, I. (2007) Sustainable Development, Higher Education and Pedagogy: A study of lecturers' beliefs and attitudes. *Environmental Education Research* 13 (5), 579-597. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701659061>
25. Cotton, D.R.E & Winter J (2010) It's not just bits of paper and light bulbs: sustainability pedagogies. In Jones P; Selby D; Sterling S (ed.) *Sustainability Education Earthscan / James & James*, 39 – 54. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781849776516/chapters/10.4324/9781849776516-11>
26. Cotton, D.R.E and Alcock, I. (2012) Commitment to environmental sustainability in the UK student population. *Studies in Higher Education* 38 (10), 1457-1471. URL: https://www.researchgate.net/publication/241738062_Commitment_to_environmental_sustainability_in_the_UK_student_population
27. Cranton, P (2006) 2nd Ed, *Understanding and Promoting Transformative Learning, A guide for Educators of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. URL: <https://www.amazon.com/Understanding-Promoting-Transformative-Learning-Educators/dp/0787976687>
28. Denzin, N.; Lincoln, Y. (2000) *Handbook of Qualitative Research*; 2nd ed., Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2001.0472a.x>
29. Drayson, R.; Bone, E.; Agombar, J. *Student Attitudes Towards and Skills for Sustainable Development: A report for the Higher Education Academy*. URL: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/esd/Student_attitudes_towards_and_skills_for_sustainable_development.pdf
30. Elliot, J. (2010-11) Insights to transformative learning through education for sustainable development. *Learning and Teaching in Higher Education. Issue 5*, 96-111.
31. Environmental Audit Committee (2005) *Environmental Audit Fifth Report*. URL: <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmenvaud/84/8402.htm>
32. Fadeeva, Z.; Mochizuki, Y. (2010) Higher education for today and tomorrow: university appraisal for diversity innovation and change towards sustainable development. *Sustainability Science* 5 (2), 249–256. URL: https://www.researchgate.net/publication/220041098_Higher_education_for_today_and_tomorrow_University_appraisal_for_diversity_innovation_and_change_towards_sustainable_development
33. Forsyth, D.R. (2010) *Group Dynamics*, 5th ed.; Wadsworth Cengage Learning: Belmont, CA, USA. URL: <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/5/>
34. Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*; Penguin: Harmondsworth, UK. URL: <https://www.penguin.co.uk/books/225/22583/pedagogy-of-the-oppressed/9780241301111.html>
35. Global Universities Network for Innovation (GUNI) (2013) *Higher Education's Commitment to Sustainability: From Understanding to Action*. URL: <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/higher-educations-commitment-to-sustainability-from-understanding-to-action>(accessed on 29 November 2013).
36. Haigh, M. (2006) Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, Vol 11, No 1, 43-56. URL: <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/viewFile/503/400>

37. Haigh, M. (2013) Gaia: – thinking like a planet|| as transformative learning. *Geogr. High. Educ.*, 37, 1–20. URL: https://www.researchgate.net/publication/277675082_Transformative_Learning_for_a_Sustainable_Future_An_Exploration_of_Pedagogies_for_Change_at_an_Alternative_Colleg
38. Harich, J. (2010) Change Resistance as the Crux of the Environmental Sustainability Problem, *System Dynamics Review*. URL: <http://www.thwink.org/sustain/articles/009/ChangeResistanceAsCrux.htm>
39. HEA (2014) Internationalising the Curriculum. URL: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Internationalising_the_curriculum.pdf
40. Heron, J.; Reason, P. (2001) The practice of co-operative inquiry. In *Handbook of Action Research-Participative Practice and Enquiry; Reason, P., Bradbury, H., Eds.; Sage Publications: London, UK*. URL: <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>
41. Herweg, K. et al. (2017) Integrating sustainable development into higher education. Guidelines with in-depth modules for the University of Bern. Foundations. Bern: Bern Open Publishing (BOP). URL: https://boris.unibe.ch/105009/1/online_2017_Guidelines_University%20of%20Bern.pdf
42. Hopkinson, P., Hughes, P. and Layer, G. (2008) Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research Vol 14, No 4*, 435-454. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620802283100>
43. Huckle, J., A.E. Wals (2015) The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research 21/3*, 491– 505. URL: https://www.academia.edu/11456377/The_UN_Decade_of_Education_for_Sustainable_Development_business_a_s_usual_in_the_end
44. Ison, R.; Stowell, F. (2013) Systems Practice for Managing Complexity. URL: <http://gow.epsrc.ac.uk/NGBOVViewGrant.aspx?GrantRef=GR/R14613/01>
45. Jackson, T. (2005) Motivating Sustainable Consumption. Guildford, Sustainable Development Research Network (Briefing One). URL: http://www.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/motivating_sc_final.pdf
46. Jones, P., Selby, D. and Sterling, S. (2010) Sustainability education: Perspectives and practice across Higher Education. Earthscan: London. URL: <https://www.amazon.com/Sustainability-Education-Perspectives-Practice-across/dp/1844078787>
47. Kasl, E.; Elias, D. (2000) Creating New Habits of Mind in Small Groups. In *Learning as Transformation; Mezirow, J., Ed.; Jossey-Boss: San Francisco, CA, USA*, 2000, 229-252. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5308/53db882d19c41c9ff6d50fc6a17381493a35.pdf>
48. Kitchener, K, S. (1983) Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. A Three Level Model of Cognitive Processing. *Human Development, V 26, No 4*, 222-32. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ284363>
49. Land, R., J. Rattray, P. Vivian (2014) Learning in the liminal space: A semiotic approach to threshold concepts. *Higher Education 67/2*, 199 – 217. URL: <http://dro.dur.ac.uk/13381/1/13381.pdf?DDD29+ded4ss+d700tmt>
50. Lange, E. A. (2004) Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly 54/2*, 121–139. URL: https://www.researchgate.net/publication/242293303_Transformative_and_Restorative_Learning_A_Vital_Dialectic_for_Sustainable_Societies/link/544134240cf2e6f0c0f60444/download
51. Light, G., Cox, R. and Calkins, S. (2009) Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London. Sage. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9647.2011.00721.x>
52. Lucas, B. (1999) With brains in mind, *Times Higher Education Supplement, 9 July*, 29-30. URL: <http://users.ox.ac.uk/~jrlucas/itolduso/>
53. Mc’Gonigle, M.; Starke, J. (2006) Planet U: Sustaining the World, Reinventing the Niversity; New Society Publishers: Harmondsworth, UK. URL: https://www.goodreads.com/book/show/1157637.Planet_U
54. Mezirow, J. (1978) Perspective transformation. *Adult Education, vol.28, No.2*, 100-110. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1341775)
55. Mezirow, J. (1997) Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, Vol 74*, 5-12. URL: <https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1MCY1CBS9-W00F4X-15W8/Transformative-Learning-Mezirow-1997.pdf>

56. Mezirow, J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass, P. 7. URL: <https://www.amazon.com/Learning-Transformation-Critical-Perspectives-Progress/dp/0787948454>
57. Moore, J. (2005) Is Higher Education Ready for Transformative Learning? A Question Explored in the Study of Sustainability. *Journal of Transformative Education, Vol.3, No.1*, 76-91. URL: https://www.researchgate.net/publication/249634299_Is_Higher_Education_Ready_for_Transformative_Learning_A_Question_Explored_in_the_Study_of_Sustainability
58. Morrell, A., & O'Connor, M. (2002) Introduction. In *O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. (eds) Expanding the Boundaries of Transformative Learning: essays on theory and praxis*. New York: Palgrave Macmillan, pp.xv-xx. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
59. Morrell, A.; O'Connor, M. (2002) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on Theory and Praxis*; O'Sullivan, E., Morrell, A., O'Connor, M., Eds.; Palgrave Macmillan: New York, NY, USA. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
60. Mulà, I. (2017) Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 18/5, 798 – 820. URL: https://www.researchgate.net/publication/316446122_Professional_development_of_university_educators_in_ESD_a_study_from_pedagogical_styles/link/5a77329fa6fdccbb3c0980d9/download
61. Orr, D. (2004) *Earth in Mind-On Education, Environment and the Human Prospect*; Island Press:Washington, DC, USA. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/3685/630b0992ef04ac30dbe66f82210673cc7141.pdf>
62. O'Sullivan, E., A. Morrell (Eds). (2002) *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York: Palgrave. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-63550-4%2F1.pdf>
63. Raskin, P. (2008) World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecol. Econ.* , 65, 461–470. URL: <http://www.tellus.org/publications/files/Higher%20Education%20in%20an%20Unsettled%20Century.pdf>
64. Reason, P. (1995) Participation: consciousness and constitutions. In *Paper for American Academy of Management Conference, May 3-6 1995, CARPP, University of Bath*, 3.
65. Rieckmann, M. (2012) Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In *Futures* 44 (2), 127–135; URL: https://www.researchgate.net/publication/232364850_Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning
66. Rieckmann M. (2016) Higher Education for Sustainable Development – Universities and Transformative Science. In *Conference Paper· September 2016 Free University of Bozen – Bolzano, Italy September 1–3, 2016*. URL: <https://www.researchgate.net/publication/307576226>
67. Rio+20 Directory of Committed Deans and Chancellors (2012) Higher Education Sustainability Initiative for Rio+20. URL: <http://rio20.eurome-d-management.com/wp-content/uploads/2012/03/Higher-Education-Sustainability-Initiative-for-Rio-The-directory-of-DeansChancellors-committed.pdf> (accessed on 4 August 2012).
68. Robottom, I. and Hart, P. (1993) *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. The Deakin-Griffith Environmental Education Project. Deakin University. URL: <https://trove.nla.gov.au/work/9896605?q&versionId=45495586>
69. Robson, C. (1993) *Real World Research-A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*; Blackwell: Oxford, UK. URL: <https://www.amazon.com/Real-World-Research-Scientists-Practitioner-Researchers/dp/0631213058>
70. Ryan, A.; Tilbury, D. (2013) Uncharted waters: voyages for education for sustainable development in the higher education curriculum. *Curric. J.*, 24, 1–23.
71. Sagan, O. (2008) Playgrounds, studios and hiding places: emotional exchange in creative learning spaces. *Art, Design & Communication in Higher Education, Vol.6, No.3*, 173-186. URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/adche/2008/00000006/00000003/art00004>
72. Schumacher College. URL: <http://schumachercollege.org.uk> (accessed on 1 July 2012).
73. *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, 12. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216472e.pdf>

74. Schaeper, H. (2009) Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education* 34 (6), 677–697; URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070802669207?scroll=top&needAccess=true&journalCode=cshe20>

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

76. Silverman, D. (2005) *Doing Qualitative Research*, 2nd ed, Sage, London. URL: https://www.researchgate.net/publication/279187183_Doining_Qualitative_Research_A_Practical

77. Singer-Brodowski, M. (2016) Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39/1, 13 – 17. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf

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

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

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

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

82. Sterling, S., Thomas, I. (2006) Education for sustainability: The role of capabilities in guiding university curricula. *International Journal Innovation and Sustainable Development* 1/4, 349 – 370. URL: <https://ideas.repec.org/a/ids/ijisde/v1y2006i4p349-370.html>

83. Sterling, S. (2010-11) Transformative learning in sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education* Vol. 5, 17-33. URL: https://www.researchgate.net/publication/266184629_Transformative_Learning_and_Sustainability_Sketching_the_Conceptual_Ground

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

85. Steuer, N.; Marks, N. (2008) *University Challenge: Towards a Well-Being Approach to Quality in Higher Education*; New Economics Foundation: London, UK, 12.

86. *Sustainable development in higher education: 2008 update to strategic statement and action plan*. URL: http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_03/ (accessed on 14 July 2012).

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

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

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

90. Tilbury, D. (2011) *Education for sustainable development. An expert review of processes and learning*. Paris: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). URL: https://www.researchgate.net/publication/255963640_Tilbury_D_2011_'Education_for_Sustainable_Development

_An_Expert_Review_of_Processes_and_Learning'_Paris_UNESCO_Available_in_Spanish_French_and_EnglishED-2010WS46

91. Tilbury, D. (2013) Another world is desirable: A global rebooting of higher education for sustainable development. In *The Sustainable University -Progress and Prospects*; Sterling, S., Maxey, L., Luna, H., Eds.; Earthscan from Routledge: Oxon, UK, 71–85.

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

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

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

95. UNESCO (2014) UNESCO roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514>

96. UNESCO (2017) One planet, one ocean. URL: <https://en.unesco.org/node/119665> (accessed September 8, 2017).

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

98. UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) (2011) *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*. Geneva: UNECE. URL: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/6thMeetSC/Learning%20for%20the%20Future_%20Competences%20for%20Educators%20in%20ESD/ECE_CEP_AC13_2011_6%20COMPETENCES%20EN.pdf

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

100. Vila, L. E., Perez, P.J., Morillas, F.G. (2012) Higher education and the development of ompetencies for innovation in the workplace. In *Management Decision 50 (9)*, 1634–1648. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296313004098?via%3Dihub>

101. Wals, A. E. J. (2010) Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: stepping stones for developing sustainability competence. In *International Journal of Sustainability in Higher Education 11 (4)*, 380–390. URL: https://www.researchgate.net/publication/263372996_Mirroring_Gestaltswitching_and_transformative_social_learning_Stepping_stones_for_developing_sustainability_competence

102. WBGU (German Advisory Council on Global Change) (2011) *World in transition. A social contract for sustainability*. Berlin: WBGU. URL: https://www.researchgate.net/publication/257609230_World_in_Transition_-_A_Social_Contract_for_Sustainability

103. Weinert F. E. (1999) *Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence* Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/8b88/efa9dd5e0a4b605aea6e5e3b9ec640beb089.pdf>

104. Weinert, F. E. (2001) *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In D. S. Rychen, L.H. Salganik (eds.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen, 45–65.

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

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

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

108. Wiek, A.; Withycombe, L.; Redman, C. L. (2011) Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. In *Sustainability Science 6 (2)*, 203–218. URL: <https://netzwerk-n.org/wp-content/uploads/2017/01/Wiek-et-al.-2011-Key-competencies-in-sustainability.pdf>

109. Wilhelm, S., R. Förster, U. Nagel, G. Wülser, C. Zingerli (2015) *Zukunft gestalten: Nachhaltigkeitskompetenzen in der Hochschulbildung*. *GAIA 24/1*, 70 – 72. URL: https://www.academia.edu/35750626/Zukunft_gestalten_Nachhaltigkeitskompetenzen_in_der_Hochschulbildung

110. Winter J, Cotton D & Grant V (2012) Experiencing transformation: A student Perspective. In *Sustainable Development at Universities: New Horizons Frankfurt: Peter Lang*, 85 – 97. URL: <https://www.peterlang.com/view/title/14536>
111. Winter J, Cotton D (2012) Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6), 783 –796. URL: https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education
112. Winter, J., Cotton, D., Grant, V. and Hopkinson, P. (2015) The University as a Site for Transformation around Sustainability. *International Journal of Innovation and Sustainable Development. Volume 9. No 3-4*, 303-320. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02c9/9a608f686e11b266d4e70ca1eac3784995e2.pdf>
113. WWF (World Wide Fund For Nature) (2015) Förderung von Multiplikator/innen im Bereich Umwelthandeln. Vorstudie.Unpublished report. Bern: WWF URL: https://wwf.panda.org/?gclid=CjwKCAjw95D0BRBFEiwAcO1KDJuozymeMEt3rqJEG3J-qQ8QZlapODxSRe83iLkEfO-N3fie9GehBoC_EwQAvD_BwE

Розділ IV. Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку: проблема якості

Сергій Курбатов,
доктор філософських наук,
головний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8929-7562>

Анотація. Даний розділ присвячено аналізу останніх англомовних та інших публікацій, присвячених процесу розробки та запровадженню стратегій інтернаціоналізації закладів вищої освіти. Особливий акцент зроблено на розуміння інтернаціоналізації як дискурсу розвитку міжнародних зв'язків, контактів та співробітництва закладів вищої освіти. Ідентифіковано основні рівні інтернаціоналізації, на кожному із яких мають бути сформовані відповідні завдання та форми міжнародної діяльності. Це: 1) глобальний рівень, базовим концептом розвитку якого є стійкий розвиток нашої цивілізації; 2) регіональний та (або) національний рівень, який у випадку України визначається процесами формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору та узгодження із цими процесами вітчизняних підходів та практик забезпечення якості вищої освіти та 3) інституційний рівень, або рівень конкретного закладу вищої освіти. Значну увагу приділено національним стратегіям інтернаціоналізації вищої освіти в таких країнах, як Китай, Японія, Сінгапур та Бразилія. На інституційному рівні проаналізовані стратегії інтернаціоналізації Сумського державного університету та Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, які порівняно із відповідними документами шведського Університету Уппсали. Розглянуто також такий важливий механізм інтернаціоналізації вищої освіти та забезпечення її якості, як міжнародні університетські рейтинги.

Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти як необхідний механізм забезпечення якості в сучасних умовах

Проблема інтернаціоналізації вищої освіти залишається однією із найбільш актуальних та обговорюваних в англomовній літературі. «В усьому світі інтернаціоналізація стала взаємопов'язаним феноменом, який має безпосередньою метою покращення якості вищої освіти (Helms et al., 2015)¹» – зазначає Matheus Batalha Moreira Nery². Детальний огляд підходів, присвячених темі інтернаціоналізації, містить надрукована у 2019 році стаття Jenny Lewin-Jones «Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages»³. Вона зазначає важливість дослідження процесів інтернаціоналізації вищої освіти у певному національному контексті та наводить відповідні дослідження на прикладі Данії⁴, Японії⁵, Австралії⁶, Нідерландів⁷ та країн європейського прикордоння⁸. «Інтернаціоналізація вищої освіти має власний дискурс, який включає конструювання мови, відтворення та обґрунтування відповідної програми» – підкреслює Jenny Lewin-Jones⁹ та констатує значну роль іноземних студентів у конструюванні британського дискурсу інтернаціоналізації, для якого характерна інтерпретація британської вищої освіти як «високоякісного товару на продаж»¹⁰ та національного бренду¹¹. При цьому іноземні студенти на офіційному рівні характеризуються, переважно, в економічному контексті: «У політичних документах Великої Британії іноземні студенти оцінюються, перш за все, як джерело прибутку (Lomer 2018, 313¹²), з акцентом на процеси набору, економічних зисків та збільшення кількості. Значення іноземних студентів для британської економіки в національній політиці тлумачиться через їх плату за навчання та економічну активність. Так як іноземні студенти вносять вищу плату за навчання, їх часто розглядають як «грошових корів», як це показано у літературі із маркетингу вищої освіти у Великій Британії та інших країнах»¹³.

Визначаючи основні структурні компоненти концепції інтернаціоналізації вищої освіти, Matheus Batalha Moreira Nery підкреслює: «По-перше, це все пов'язане із перебуванням за кордоном – мобільність студентів, спільні програми, співробітництво та інше. По-друге, це здатність розвивати інтернаціоналізацію вдома, з фокусом на відповідні освітні програми та розвиток навичок міжкультурної комунікації. У той же час, більшість національних стратегій та політик в галузі інтернаціоналізації фокусується на студентській мобільності, короткострокових та довгострокових економічних надходженнях, залученню талановитих студентів та викладачів, а також формування міжнародної репутації (de Witt et al., 2015¹⁴)»¹⁵. Тобто,

¹ R.M. Helms, L.E. Rumbley, L. Brajkovic & G. Mihut Internationalization higher education worldwide: National policies and programs. URL: https://www.researchgate.net/publication/310655054_National_Policies_for_Higher_Education_Internationalisation_What_Campus_Leaders_and_Practitioners_Need_to_Know

² Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: 10.1177/1028315317748526. – P. 383.

³ J. Lewin-Jones Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages. *Research in Post-Compulsory Education*. 2019. Vol. 24(2-3). P.208-230. DOI: 10.1080/13596748.2019.1596418.

⁴ H. Tange Caught in the Tower of Babel: University Lecturer's Experiences with Internationalization. *Language and Intercultural Communication*. 2010. Vol. 10(2). P.137-149. DOI: 10.1080/14708470903342138.

⁵ R. McKenzie and A. Gilmore The People Who are Out of "Right" English': Japanese University Students' Social Evaluations of English Language Diversity and the Internationalization of Japanese Higher Education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2017. Vol. 27(1). P.152-175. DOI: 10.1111/ijal.12110.

⁶ R. Marlina Globalization, Internationalization and Language Education: An Academic Program for Global Citizens. *Multilingual Education*. 2013. Vol. 3(5). P.1-21. DOI: 10.1186./2191-5059-3-5.

⁷ H. de Haan Where is the Gap between Internationalization Strategic Planning and Its Implementation? A Study of 16 Dutch Universities' Internationalization Plans. *Tertiary Education and Management*. 2014. Vol. 20(2). P.135-150. DOI: 10.1080/13583883.2014.896407.

⁸ J. Cots, E. Llorca and P. Garrett Language Policies and Practices in the Internationalization of Higher Education on the European Margins: An Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35(4). P.311-317. DOI: 10.1080/01434632.2013.874430.

⁹ J. Lewin-Jones Ibid. P. 209.

¹⁰ P. Enslin and N. Hedge International Students, Export Earnings and the Demands of Global Justice. *Ethics and Education*. 2008. Vol. 3(2). P.107-119. DOI: 10/1080/17449640802395984.

¹¹ S. Lomer, V. Papatsiba and R. Naidoo Constructing a National Higher Education Brand for UK: Positional Competition and Promising Capital. *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 35(4). P.134-153. DOI: 10.1080/03075079.2016.1157859.

¹² S. Lomer UK Policy Discourses and International Student Mobility: The Deterrence and Subjectification of International Students. *Globalization, Societies and Education*. 2018. Vol. 43(1). P.308-324. DOI: 10.1080/147677224.2017.1157859.

¹³ J. Lewin-Jones Ibid. P. 213.

¹⁴ H. de Witt, F. Hunter, L. Howard & E. Egron-Pollak. Internationalization of Higher Education. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

інтернаціоналізація передбачає не лише «відкриття» академічного життя за кордоном та активну комунікацію із ним, а й інтенсивну трансформацію внутрішнього університетського середовища із наданням йому необхідного в сучасних умовах транснаціонального формату.

У контексті нашого дослідження ми можемо вести мову про три рівня дискурсу інтернаціоналізації вищої освіти у просторовому контексті. Перший, глобальний рівень, охоплює весь сучасний світ. Тренди, властиві цьому рівню, досить детально описані у праці Philip G. Altbach, Liz Reisberg та Laura E. Rumbley «Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution»¹⁶, а головним міжнародним документом, що регулює відносини на цьому рівні є прийнята 25 вересня 2015 року Резолюція Організації Об'єднаних Націй «Перетворення нашого світу: порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року»¹⁷. Я вже аналізував вплив цього документу на практики інтернаціоналізації вищої освіти у попередньому випуску аналітичних матеріалів¹⁸. Другим рівнем дискурсу інтернаціоналізації вищої освіти є національний, який охоплює практики інтернаціоналізації у контексті національних систем вищої освіти. Правда, стосовно сучасного Європейського простору вищої освіти та національних систем вищої освіти, які його складають, більш доречним, на нашу думку, є вести мову про регіонально-національний рівень відповідного дискурсу. Це пояснюється тим, що активні процеси формування Європейського простору вищої освіти та відповідні практики інтернаціоналізації важко розглядати у відриві від процесу трансформації національних систем вищої освіти. Відповідні практики інтернаціоналізації у процесі забезпечення якості вищої освіти я теж аналізував у попередньому випуску аналітичних матеріалів¹⁹. Нарешті, третій, інституційний рівень характеризується стратегіями інтернаціоналізації університетів та інших закладів вищої освіти. Враховуючи те, що інституційна автономія (разом із академічною свободою) є фундаментальними цінностями Європейського простору вищої освіти²⁰ саме цей рівень є особливо важливим в контексті розробки стратегій ефективної інтернаціоналізації закладів вищої освіти європейського континенту.

У той же час, як зазначають Samar Soliman, John Anchor та David Taylor у нещодавно надрукованій статті «The international strategies of universities: deliberate or emergent?»: «Інтернаціоналізація у вищій освіті часто вивчалась через розуміння відповідного контексту, переваг, які вона надає, викликів та наслідків...Хоча зараз не вистачає дослідження інтернаціоналізації з точки зору стратегічної організаційної перспективи»²¹. Наголошуючи на тому, що термін інтернаціоналізація в контексті функціонування вищої освіти широко використовується, починаючи із 1990-х років минулого століття, автори зазначають поширення сфери впливу інтернаціоналізації на різноманітні сфери діяльності університетів. Отже, із функціонального обов'язку відділу міжнародних зв'язків, зосередженому, переважно, на наборі іноземних студентів та питаннях академічної мобільності, вона перетворюється на один із головних факторів конкурентоздатності та сталості закладів вищої освіти, що знаходить відображення у зміні та розвитку відповідних загально університетських стратегій, політик, програм та інфраструктурних змінах. При цьому інтернаціоналізація не обмежена такими традиційними компонентами університетської місії, як навчання та дослідження, а впевнено перетворюється на ключовий індикатор оцінки якості та ефективності університетської діяльності, що, зокрема, відображено в провідних міжнародних університетських рейтингах. Наслідком цього стало розробка університетами власних стратегій інтернаціоналізації, або, щонайменше, відповідного компоненту у загальних стратегіях розвитку²².

Погоджуючись із відповідним підходом, хотів би підкреслити ті фундаментальні зміни та їх можливі наслідки у житті сучасного університету, які пов'язані із процесами інтернаціоналізації. На інституційному

¹⁵ Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: 10.1177/1028315317748526.

¹⁶ P. Altbach, L. Reisberg & L.Rumbley Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. URL: https://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf

¹⁷ Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1>

¹⁸ С. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf

¹⁹ С. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf

²⁰ Academic freedom and institutional autonomy: what role in and for EHEA? . URL: http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Board_SK_ME_51_5_FundamentalValues_642751.pdf

²¹ S. Soliman, J. Anchor & D. Taylor The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(8). P. 1413-1424. DOI: 10.1080/03075079.2018.1445985. – P. 1413.

²² S. Soliman, J. Anchor & D. Taylor Ibid. P.1413-1415

рівні університет на наших очах перетворюється із національної на транснаціональну або глобальну інституцію. Таким чином, відбувається своєрідна друга трансформація природи університету, та повернення (після епохи становлення та розквіту національних держав) до глобальної природи перших європейських університетів часів пізнього Середньовіччя, які виникали та розвивалися у універсальному просторі християнської релігії та латини як єдиної мови академічної спільноти. Уніфікація підходів у галузі забезпечення якості вищої освіти, підвищення рівня академічної мобільності, особливо серед студентів та аспірантів, нові можливості для підтримки та фінансування різноманітних проектів, як дослідницьких так і пов'язаних із структурними реформами університетського середовища – все це, фактично, «перезавантажує» університетське середовище, формуючи єдиний та, до певної міри, уніфікований Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Використовуючи герменевтичну метафору, мова зараз йде про формування ефективної «спільної мови» для розуміння та комунікації в університетській реальності 21 століття. І, якщо формально, цю роль виконує англійська мова, горизонти розуміння чисельних академічних традицій виходять далеко за її межі, та глибоко занурені у національні, політичні, соціальні, економічні та інші контексти. В особливо важкій ситуації тут опиняються гуманітарні та соціальні дисципліни, яким, у порівнянні із достатньо універсальними природничими науками, властивий партикулярний, національний характер.

Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: національний рівень

Особливо яскраво ця соціально-гуманітарна амбівалентність простежується при активних процесах інтеграції в глобальний простір вищої освіти неєвропейських країн. Так, друга економіка світу, Китай, чий валовий внутрішній продукт у 2019 році склав 15,54 трильйони американських доларів²³, впродовж останніх двох десятиліть активно займається інтернаціоналізацією вищої освіти. В той же час, аналізуючи китайську стратегію інтернаціоналізації вищої освіти у статті *China's Strategy for the internationalization of Higher Education: An Overview*²⁴, Yang Rui зазначає: «Сучасні університети є імпортованою концепцією для незахідних суспільств. Університети виникли в Європі, і, починаючи із середини 19 сторіччя до наших днів поширюються в усьому світі – головним чином, завдяки політиці колоніалізму. Європейсько-північноамериканська модель університету ніколи не була толерантною стосовно інших альтернатив, що призводило до неефективності університетів незахідних суспільств, яким «міжнародний» вимір нав'язувався із самого початку. Чого ж насправді не вистачало, так це оптимальної комбінації «міжнародного» та локального. Тому у контексті сучасної домінації західних країн, інтернаціоналізація вищої освіти незахідних суспільств неодмінно пов'язана із питанням подолання давніх протиріч та протистоянь між вестернізацією та індигенізацією. Це особливо відчувається у Китаї – країні із унікальною культурною спадщиною, яка розвивалася впродовж тисячоліть»²⁵. Yang Rui констатує, що впродовж тисячоліть китайської історії можна ідентифікувати лише два випадки визначальних іноземних впливів на цю цивілізацію: буддизм, для адаптації якого Китаю знадобилося більше тисячоліття, та західна експансія, яка активно проводиться, починаючи із 19 сторіччя та у контексті якої він пропонує розглядати національне бачення стратегій інтернаціоналізації вищої освіти²⁶. Але, наголошуючи на необхідності поєднання західних та китайських підходів на усіх рівнях, як головної мети інтернаціоналізації китайської вищої освіти, Yang Rui підкреслює: «У контексті зростання могутності Китаю, інтернаціоналізація вищої освіти відіграє ключову роль для забезпечення позицій Китаю у глобальному світі. Це вимагає і відповідного бачення, і певної відваги»²⁷.

Вплив інтернаціоналізації на демократизацію вищої освіти найбільш вестернізованої частини Китаю, Гонконгу, вивчають Hei-hang Hayes Tang та Chak-pong Gordon Tsui у статті *Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE*²⁸. «Проведене нами дослідження стверджує, що інтернаціоналізація академічної сфери та взаємодія із партнерськими університетами сприяє формуванню освітніх програм, педагогічних підходів, методів викладання та оцінки його результатів на основі різноманіття міжнародних академічних культур та локальних знань» – підкреслюють Hei-hang Hayes Tang та Chak-pong Gordon Tsui²⁹.

На вплив історичного контексту на сучасні політики інтернаціоналізації звертає увагу і Justin S. Sanders у статті «National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition»³⁰, де він порівнює стратегії інтернаціоналізації Сінгапуру та Японії. Justin S. Sanders стверджує: «Розмір та історія є важливими факторами, що впливають на обраний підхід. Перевага Сінгапуру полягала у відносно невеликому секторі вищої освіти, управління та розвиток якого дозволило порівняно швидко досягти розбудови системи, адекватної запитам 21 століття. В той же час Японія мала дуже велику систему вищої освіти із усталеними традиціями, тож там багато зусиль пішло на боротьбу із усталеними практиками та бюрократичними підходами. Тож цей момент свідчить про те, що іноді легше розбудувати міжнародну систему чи інституцію, аніж переорієнтувати на інтернаціональний вимір вже існуючу інституцію із потужною локальною історією»³¹. Тож, можливо, основу стратегії ефективної інтернаціоналізації сучасного університету

²³ World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

²⁴ Yang Rui *China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). P. 151-162, DOI: 10.3868/s110-003-014-0014-x.

²⁵ Yang Rui *China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). – P. 151-162, DOI: 10.3868/s110-003-014-0014-x. – P. 153.

²⁶ Yang Rui *Ibid.* P. 159.

²⁷ Yang Rui *Ibid.* P. 159-160.

²⁸ Hei-hang Hayes Tang & Chak-pong Gordon Tsui *Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE. Asian Education and Development Studies*. 2018. Vol. 7(1). P. 26-41, DOI: 10.1108/AEDS-12-2016-0095

²⁹ Hei-hang Hayes Tang & Chak-pong Gordon Tsui. *Ibid.* P. 37.

³⁰ Justin S. Sanders *National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition. Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2018. P. 1-17, DOI: 10.1080/03057925.2017.1417025.

³¹ Justin S. Sanders *Ibid.* – P. 10.

складає оптимальний баланс між глобальним та локальним, гармонійна комбінація універсальної та партикулярної освітніх традицій? Це питання вже було предметом розгляду у моїх попередніх працях³².

На думку Justin S. Sanders³³, ключовим документом, який визначає інтернаціоналізацію вищої освіти Сінгапуру, є прийнята у 2002 році Global Schoolhouse (GSH) Program: «Базовий підхід GSH полягає в тому, щоб перетворити Сінгапур на інноваційне суспільство, запрошуючи туди престижні іноземні університети, підвищивши кількість іноземних студентів до 150 тисяч осіб, запрошенням талановитих іноземних дослідників, здатних зробити внесок в економіку знань Сінгапуру, заохоченням інновацій, креативних та підприємницьких підходів серед місцевих студентів, розвитком потенціалу та покращенням репутації місцевих університетів та розвитку приватного сектору (Daquila 2013³⁴; Gopinathan and Lee 2011³⁵; Sidhu, Ho, and Yeoh 2011³⁶)³⁷. Що стосується Японії – яка, до речі, у 2019 році була третьою економікою світу із валовим внутрішнім продуктом 5,36 трильйонів американських доларів³⁸ – то Justin S. Sanders вважає, що національна стратегія інтернаціоналізації вищої освіти впродовж останніх десятиліть буде орієнтована на досягнення наступних цілей: «підтримка університетів світового класу, які могли б зайняти достойні місця у міжнародних університетських рейтингах; збільшення кількості іноземних студентів, викладачів та дослідників; зміцнення регіонального партнерства та забезпечення «глобальної якості» випускників»³⁹.

Найбільшою латиноамериканською економікою впродовж останніх років є бразильська, а валовий внутрішній продукт Бразилії у 2019 році склав 2,26 трильйони американських доларів, вивівши цю країну на десяте місце у світі⁴⁰. Процеси інтернаціоналізації вищої освіти Бразилії Matheus Batalha Moreira Nery розглядає у статті Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education⁴¹. За інформацією Matheus Batalha Moreira Nery, активна інтернаціоналізація вищої освіти Бразилії починається у 2011 році після затвердження Бразильської програми наукової мобільності, яка отримала назву Science Without Borders (SWB) та передбачала відправку для навчання за кордоном 100 тисяч бразильських студентів⁴². Підсумовуючи результати власного дослідження, Matheus Batalha Moreira Nery приходить до висновку, що «одна урядова програма на кшталт SWB не може замінити національну стратегію інтернаціоналізації, яка потребує кількох взаємопов'язаних ініціатив та політик задля досягнення спільної політичної мети»⁴³.

³² Курбатов С. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті. *Вища освіта України*. 2013. №2 (додаток 1). С. 46-56.

³³ Justin S. Sanders. Ibid. – P. 7

³⁴ T. Daquila Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2013. Vol. 17(5). P. 629-647.

³⁵ S. Gopinathan & M.H. Lee Challenging of Co-Opting Globalization: Singapore's Strategies in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(3). P. 37-41. DOI: 10.1080/1360080X.2011.565001

³⁶ R. Sidhu, K. C. Ho and B. Yeoh Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education*. –2011. Vol. 61(1). P. 23-40. DOI:10.1007/s10734-010-9323-9

³⁷ Justin S. Sanders. Ibid. – P. 7

³⁸ World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

³⁹ Justin S. Sanders. Ibid. P. 7

⁴⁰ World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/>

⁴¹ Matheus Batalha Moreira Nery Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: 10.1177/1028315317748526

⁴² Matheus Batalha Moreira Nery Ibid. P. 272.

⁴³ Matheus Batalha Moreira Nery Ibid. P. 283.

Стратегії інтернаціоналізації закладів вищої освіти: інституційний рівень

Згідно із рекомендаціями John Fielden, розробленими для представників керівництва британських університетів, повністю інтернаціоналізований заклад вищої освіти повинен мати: 1) значний відсоток іноземних студентів; 2) певні практики викладання за кордоном; 3) міжнародне співробітництво при проведенні досліджень; 4) представників багатьох національностей серед викладацького складу; 5) інтернаціоналізовані освітні програми; 6) соціальну та академічну інтеграцію між студентами із Великої Британії та країн ЄС та 7) студентську та викладацьку мобільність, а також проведення різноманітних заходів за кордоном»⁴⁴. Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter у статті *Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK*⁴⁵ тлумачать інтернаціоналізацію як «всеосяжне змагання в інституційному розвитку»⁴⁶. Тож стратегію інтернаціоналізації можна розглядати як базовий документ щодо інституційного розвитку міжнародного компоненту діяльності вітчизняних закладів вищої освіти. Також доречною є розробка національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, на чому, зокрема, наголошує А.В. Вербицька у статті *Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель*⁴⁷

Розглянемо у цьому контексті стратегію інтернаціоналізації Сумського державного університету⁴⁸, який згідно із результатами провідних міжнародних рейтингів є одним із інституційних лідерів вітчизняного простору вищої освіти. Відповідний документ на 2019-2025 роки було затверджено вченою радою Сумського державного університету 21 березня 2019 року⁴⁹. Цей документ включає 6 розділів: 1) преамбула; 2) глобальний, європейський та національний контекст; 3) мотивація створення стратегії, основні цілі та базові принципи інтернаціоналізації СумДУ; 4) досягнутий рівень міжнародної діяльності: структура управління та основні показники; 5) стратегічні завдання, критерії досягнення результату та заходи реалізації; 6) механізми планування та моніторингу виконання стратегії. Найбільш деталізованим є п'ятий пункт стратегії, який, у свою чергу, складається із 10 підпунктів: 1) гармонізація внутрішніх структур управління міжнародною діяльністю; 2) удосконалення внутрішньої системи показників інтернаціоналізації та успішної міжнародної діяльності; 3) системний розвиток стратегічних партнерств; 4) пропозиція міжнародно визнаних та привабливих освітніх програм; 5) забезпечення глобального виміру наукових досліджень, трансферу знань і технологій; 6) інтенсивна підтримка міжнародних обмінів співробітниками і студентами; 7) міжнародна грантова діяльність та фандрайзинг; 8) сприяння розвитку та ефективному використанню потенціалу університету, формування міжнародно визнаного бренду; 9) створення якісних умов для «інтернаціоналізації вдома»; 10) розбудова та підтримка мережі зовнішніх стейкхолдерів⁵⁰.

Цікаво порівняти структуру цього документу із Стратегією інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки»⁵¹, яка була створена в результаті реалізації проекту TEMPUS IV «Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків» UNIVIA⁵². Відповідна стратегія включає наступні розділи: 1) преамбула; 2) аналіз міжнародного співробітництва КНЕУ; 3) загальні положення; 4) мета і завдання інтернаціоналізації; 4) базові компоненти стратегії інтернаціоналізації; 5) основні етапи реалізації стратегії інтернаціоналізації діяльності університету; 6) інтернаціоналізація навчальної діяльності; 7) інтернаціоналізація наукової діяльності; 8)

⁴⁴ John Fielden *Getting to Grips with Internationalization: Resources for UK Higher Educational Institutions*. URL: https://www.hefcw.ac.uk/documents/working_with_he_providers/leadership_governance_and_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf

⁴⁵ Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter *Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK. International Journal of Educational Management*. 2018. Vol. 32 (1). P. 171-184. DOI: 10.1108/IJEM-08-2016-0183.

⁴⁶ Richard Hugh Neale, Alasdair Spark and Joy Carter *Ibid*. P. 174.

⁴⁷ А.В. Вербицька *Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель*. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2018/26.pdf

⁴⁸ Сумський державний університет. URL: <https://www.sumdu.edu.ua/uk/>

⁴⁹ Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019-2025 роки»». URL: [https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21\(2\).pdf](https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21(2).pdf)

⁵⁰ Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки. Суми, 2019. – С. 2.

⁵¹ Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки». URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf

⁵² Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків. URL: <https://erasmusplus.org.ua/projects/tempus-iv/909-rozvitok-i-vdoskonalennya-universitetskogo-upravlinnya-v-galuzi-mizhnarodnikh-zv-yazkiv.html>

інтернаціоналізація суспільного розвитку; 9) організаційно-інституційне забезпечення інтернаціоналізації; 10) система індикаторів; 11) ресурси; 12) виконавці стратегії та стейкхолдери; 13) прикінцеві положення⁵³.

Звертаючись до інституціональних стратегій інтернаціоналізації провідних європейських університетів, розглянемо відповідні практики на прикладі шведського Університету Уппсали⁵⁴. На момент написання матеріалів, відповідний напрямок діяльності Університету Уппсали регулювався двома документами: програмою інтернаціоналізації, прийнятою 12 листопада 2015 року⁵⁵ та планом дій щодо інтернаціоналізації у 2016-2018 роках, прийнятим 14 червня 2016 року⁵⁶. Структура програми інтернаціоналізації включає у себе наступні розділи: 1) вступ; 2) умови досягнення успіху; 3) світове лідерство в сфері досліджень; 4) першокласна освіта; 5) досягнення досконалості та збагачення суспільства; 6) наступні кроки⁵⁷. План дій щодо інтернаціоналізації у 2016-2018 роках включає у себе наступні розділи: 1) вступ, початкові позиції та об'єкт; 2) загальні виміри (2.1) мережі та партнерства у дослідженні, освіті та зовнішній співпраці; 2.2) регіональні пріоритети та стратегії); 3) виміри, що сприяють першокласній освіті (3.1) курси та програми англійською мовою; 3.2) безперервні професійні тренінги для викладачів; 3.3) стипендії; 3.4) залучення іноземних студентів; 3.5) інтегрована інтернаціоналізація); 4) наступні кроки⁵⁸.

⁵³ Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки». URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf

⁵⁴ Uppsala University. URL: <https://www.uu.se/en>

⁵⁵ Uppsala University. Programme for Internationalisation . URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf

⁵⁶ Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf

⁵⁷ Uppsala University. Programme for Internationalisation . URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf

⁵⁸ Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf

Міжнародні університетські рейтинги у контексті стратегії інтернаціоналізації сучасного університету та процесів забезпечення якості освіти

Важливою складовою стратегії інтернаціоналізації сучасного університету є його входження та подальше просування у авторитетних міжнародних рейтингах. Рейтинги у сучасному світі виступають неформальним інструментом оцінки та забезпечення якості вищої освіти⁵⁹, вони вже давно стали важливим складовим елементом сучасної освітньої політики⁶⁰, та мають тенденцію як до поглиблення відповідних впливів, так і до більш адекватного відображення університетської реальності⁶¹. Можна сказати, що верхівка провідних університетських рейтингів робить легітимною присутність університету серед інституційних лідерів глобального освітнього простору та надає йому право називатися університетом світового класу⁶². Тож які університети увійшли до десятки кращих світових у провідних міжнародних рейтингах?

Серед провідних рейтингів, найстаріший із них – Academic Ranking of World Universities (ARWU) або Шанхайський рейтинг⁶³ – є і найбільш стабільним, а його методологія⁶⁴ не зазнала суттєвих змін. Цей рейтинг оцінює, переважно, науково-дослідницьку діяльність університетів на глобальному рівні з точки зору найвищих академічних стандартів. Десятка кращих світових університетів в 2019 році відображена у таблиці 1.

Таблиця 1

Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу в 2019 році⁶⁵

| № | Університет | Країна | Бал |
|----|---------------------------------------|-----------------|------|
| 1 | Harvard University | США | 100 |
| 2 | Stanford University | США | 75,1 |
| 3 | University of Cambridge | Велика Британія | 72,3 |
| 4 | Massachusetts Institute of Technology | США | 69 |
| 5 | University of California, Berkeley | США | 67,9 |
| 6 | Princeton University | США | 60 |
| 7 | University of Oxford | Велика Британія | 59,7 |
| 8 | Columbia University | США | 59,1 |
| 9 | California Institute of Technology | США | 58,6 |
| 10 | University of Chicago | США | 55,1 |

Згідно із наведеною статистикою⁶⁶, до першої сотні цього рейтингу увійшли 49 американських та 34 європейські університети, а також 17 університетів Азії та Океанії. Серед 500 кращих знаходимо 164 американські та 193 європейські університети, 137 університетів Азії та Океанії, а також 6 африканських університетів. Серед першої тисячі – 270 американських та 372 європейські університети, 343 університети Азії та Океанії та 15 університетів Африки. Серед країн у першій двадцятці Шанхайського рейтингу представлені 16 американських, 3 британські та 1 швейцарський університети⁶⁷. Українські університети в Шанхайському рейтингу 2019 відсутні, в базі ж даних цього рейтингу є Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені Василя Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка та Сумський державний університет⁶⁸.

Цікавим є той факт, що Восьма міжнародна конференція з питань університетів світового класу, яка традиційно проводиться на базі Центру університетів світового класу Шанхайського університету Jiao Tong,

⁵⁹ С. Курбатов Університетські рейтинги як альтернативний механізм освітніх вимірювань. Рідна школа. 2017. № 1-2. С. 3-6.

⁶⁰ S. Kurbatov University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy. *Annales Scientia Politica*. 2015. Vol. 4(2). P. 75 – 79.

⁶¹ С. Курбатов Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів *Педагогіка і психологія*. Вісник НАПН України. 2018. № 2 (99). С. 37-42.

⁶² С. Курбатов Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. *Педагогіка та психологія*. 2010. № 4(69). С. 111-121.

⁶³ Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/index.html>

⁶⁴ ARWU Methodology 2019. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2019.html>

⁶⁵ ARWU 2019. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2019.html>

⁶⁶ ARWU 2019. Statistics. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2019.html>

⁶⁷ ARWU 2019. Statistics. URL: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2019.html>

⁶⁸ ARWU. Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/Search.html>

цього року мала назву «Університети світового класу: глобалізація та національні моделі» (15-17 жовтня 2019 року)⁶⁹. «Наведена тема прописана у контексті складного сучасного світу, який постійно змінюється. Ці перманентні зміни мають місце у соціальній, економічній, культурній та політичній сферах, та представлені технологічною трансформацією, реакцією на глобалізацію та зростанням підтримки націоналізму у різних частинах світу, а також зростанням нерівності та нерівномірним розподілом багатства, економічних та соціальних можливостей у світі. Ці виклики впливають на глобальні, національні та інституційні практики вищої освіти та посилюють тиск на університети світового класу, щоб ефективно реагувати на ці жорсткі соціальні зміни» – підкреслюють організатори конференції, обґрунтовуючи обрання саме такої теми⁷⁰.

Сталість методології характеризує і інший провідний міжнародний рейтинг – QS World University Rankings⁷¹, який виходить, починаючи із 2004 року. На відміну від Шанхайського рейтингу, 50% ваги цього рейтингу складають суб'єктивні дані, отримані у ході опитування експертів та роботодавців, тому в одній із своїх робіт я назвав модель університету, на яку орієнтується цей рейтинг, статусно-маркетинговою⁷². Десятка кращих світових університетів в рейтингу QS World University Rankings відображена у таблиці 2.

Таблиця 2

Кращі світові університети за версією рейтингу QS в 2020 році⁷³

| № | Університет | Країна | Бал |
|----|--|-----------------|------|
| 1 | Massachusetts Institute of Technology | США | 100 |
| 2 | Stanford University | США | 98,4 |
| 3 | Harvard University | США | 97,4 |
| 4 | University of Oxford | Велика Британія | 97,2 |
| 5 | California Institute of Technology | США | 96,9 |
| 6 | Swiss Federal Institute of Technology Zurich | Швейцарія | 95,9 |
| 7 | University of Cambridge | Велика Британія | 95 |
| 8 | University College London | Велика Британія | 94,8 |
| 9 | Imperial College London | Велика Британія | 94,1 |
| 10 | University of Chicago | США | 92 |

Серед тисячі кращих світових університетів, за версією цього рейтингу, знаходяться шість українських закладів вищої освіти. Це – Харківський національний університет імені Василя Каразіна (491 місце), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце у десятці 541-550), Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (місце серед п'ятдесяти 651-700), Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» та Сумський державний університет (місце серед п'ятдесяти 701-750), а також Національний університет «Львівська політехніка» (місце серед п'ятдесяти 751-800)⁷⁴. Слід відзначити, що у порівнянні із показниками 2019 року, Харківський національний університет імені Василя Каразіна (481 місце), Київський національний університет імені Тараса Шевченка (місце у десятці 531-540) та Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» дещо погіршили власні позиції (місце серед п'ятдесяти 601-650); Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (місце серед п'ятдесяти 701-750) та Сумський державний університет (місце серед п'ятдесяти 751-800) покращили позиції, а Національний університет «Львівська політехніка» (місце серед п'ятдесяти 751-800) зберіг минулорічні позиції⁷⁵. Усього ж у базі даних QS World University Rankings станом на кінець 2019 року присутні 39 українських закладів вищої освіти⁷⁶.

⁶⁹ WCU-8. URL: <http://www.shanghairanking.com/wcu/index.html>

⁷⁰ WCU-8. URL: <http://www.shanghairanking.com/wcu/index.html>

⁷¹ QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

⁷² С. Курбатов Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів *Вища освіта України*. 2013. № 3(50). С. 103-110.

⁷³ QS World University Rankings 2020. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

⁷⁴ QS World University Rankings 2020. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2020>

⁷⁵ QS World University Rankings 2019. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2019>

⁷⁶ TOP Universities. Ukraine. URL: <https://www.topuniversities.com/universities/region/europe/country/ukraine>

Третім авторитетним міжнародним університетським рейтингом традиційно вважається THE World University Rankings або рейтинг THE⁷⁷, який формально теж виходить починаючи із 2004 року, але до 2009 року спирався на методологію, подібну до методології QS World University Rankings. Починаючи із 2011 року рейтинг спирався на власну ексклюзивну методологію, у якій досить гармонійно поєднані об'єктивні та суб'єктивні дані⁷⁸. Десятка кращих світових університетів в рейтингу THE World University Rankings відображена у таблиці 3.

Таблиця 3

Кращі світові університети за версією рейтингу THE в 2020 році⁷⁹

| № | Університет | Країна | Бал |
|----|---------------------------------------|-----------------|------|
| 1 | University of Oxford | Велика Британія | 95,4 |
| 2 | California Institute of Technology | США | 94,5 |
| 3 | University of Cambridge | Велика Британія | 94,4 |
| 4 | Stanford University | США | 94,3 |
| 5 | Massachusetts Institute of Technology | США | 93,6 |
| 6 | Princeton University | США | 93,2 |
| 7 | Harvard University | США | 93 |
| 8 | Yale University | США | 91,7 |
| 9 | University of Chicago | США | 90,2 |
| 10 | Imperial College London | Велика Британія | 89,8 |

Лише один український університет – Національний університет «Львівська політехніка» – входить за цього річного версією рейтингу THE до тисячі кращих світових університетів (позиція 801-1000). В той же час, п'ять вітчизняних закладів вищої освіти – Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Сумський державний університет, Київський національний університет імені Тараса Шевченка та Харківський національний університет імені Василя Каразіна – знаходяться у категорії 1001+⁸⁰. Слід відзначити, що у минулому році до рейтингу THE входили лише чотири українські університети – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний університет імені Василя Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка та Національний університет «Львівська політехніка» – і всі ці заклади вищої освіти знаходилися у категорії 1001+⁸¹. Станом на кінець 2019 року до бази даних цього рейтингу входять 29 українських закладів вищої освіти⁸².

Ще одним популярним міжнародним університетським рейтингом, на, напевно, наймасовішим серед них є Ranking Web of Universities або Webometrics⁸³. Цей рейтинг оцінює присутність університету в мережі Інтернет та ефективність його веб-сторінки. На відміну від попередніх міжнародних університетських рейтингів, результати рейтингу Webometrics виходять двічі на рік, у січні та липні, а його остання версія з'явилася у липні 2019 року⁸⁴. Загалом, у цій редакції було оцінено 11997 закладів вищої освіти із усього світу⁸⁵. Десятка кращих світових університетів у рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року відображена у таблиці 4.

⁷⁷ THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>

⁷⁸ С. Курбатов Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014. – С. 134-144.

⁷⁹ THE World University Rankings: 2020. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

⁸⁰ THE World University Rankings: 2020. Ukraine. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

⁸¹ THE World University Rankings: 2019. Ukraine. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/UA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

⁸² THE World University Rankings. Search: Ukraine. URL: https://www.timeshighereducation.com/search/country/Ukraine/type/ranking_institution?page=1

⁸³ Ranking Web of Universities. URL: <http://www.webometrics.info/en>

⁸⁴ Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. URL: <http://www.webometrics.info/en/world>

⁸⁵ Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. P. 119. URL: <http://www.webometrics.info/en/WORLD?page=119>

**Кращі світові університети за версією Ranking Web of Universities
або Webometrics в липні 2019 року⁸⁶**

| № | Університет | Країна |
|----------|---------------------------------------|-----------------|
| 1 | Harvard University | США |
| 2 | Stanford University | США |
| 3 | Massachusetts Institute of Technology | США |
| 4 | University of Washington | США |
| 5 | University of California, Berkeley | США |
| 6 | University of Michigan | США |
| 7 | University of Oxford | Велика Британія |
| 8 | Columbia University New York | США |
| 9 | Cornell University | США |
| 10 | University of Pennsylvania | США |

В рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року було представлено 320 українських закладів вищої освіти, останній із яких – Харківський інститут кадрів управління – займав 27220 місце у світі⁸⁷. Десятка кращих українських університетів за версією рейтингу Webometrics станом на липень 2019 року представлена у таблиці 5.

**Кращі українські університети за версією Ranking Web of Universities
або Webometrics у липні 2019 року⁸⁸**

| Місце в Україні | Університет | Місце у світі |
|------------------------|---|----------------------|
| 1 | Сумський державний університет | 1977 |
| 2 | Київський національний університет імені Тараса Шевченка | 1995 |
| 3 | Харківський національний університет імені Василя Каразіна | 2245 |
| 4 | Тернопільський національний економічний університет | 2296 |
| 5 | Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» | 2602 |
| 6 | Одеський національний університет імені Іллі Мечникова | 2640 |
| 7 | Національний університет «Львівська політехніка» | 3083 |
| 8 | Національний гірничий університет | 3103 |
| 9 | Львівський національний університет імені Івана Франка | 3246 |
| 10 | Харківський національний університет радіоелектроніки | 3302 |

Отже, участь та просування українських університетів у міжнародних університетських рейтингах є органічним складовим компонентом стратегії інтернаціоналізації вищої освіти. Слід відзначити, що лідери вітчизняного простору вищої освіти активно сприяють входженню власних університетів до провідних міжнародних університетських рейтингів та сприяють їх подальшому просуванню. Тим самим, якість вищої освіти підвищується, та приводиться у відповідність із європейськими та світовими стандартами, адже значна кількість критеріїв та індикаторів міжнародних університетських рейтингів узгоджених у відповідності із ними.

⁸⁶ Ranking Web of Universities. Current Edition. July, 2019. URL: <http://www.webometrics.info/en/world>

⁸⁷ Ranking Web of Universities. Ukraine. P.3. URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20?page=3>

⁸⁸ Ranking Web of Universities: Ukraine. URL: <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>

Висновки

В контексті розуміння інтернаціоналізації, яке склалася у англомовній та вітчизняній літературі впродовж останнього десятиліття, питання забезпечення якості вищої освіти та поширення відповідних кращих практик в Європейському та глобальному просторі вищої освіти займають ключове місце. На глобальному мега-рівні ключовою концепцією для інтернаціоналізації вищої освіти та її успішної інтернаціоналізації можна вважати концепцію сталого розвитку. Розбудова на меза-рівні Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору спирається на уніфікацію підходів до процесів забезпечення якості освіти та проведення наукових досліджень. До меза-рівня можна віднести і національні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, особливо в неєвропейських країнах. Саме на ці стратегії робиться акцент у даних аналітичних матеріалах. На інституційному мікро-рівні заклади вищої освіти, інтегруючи у власні стратегії інтернаціоналізації завдання, сформульовані на макро- та мезо- рівнях, також орієнтуються на локальну специфіку підходів до інтернаціоналізації вищої освіти та відповідні контексти.

При розробленні власних стратегій інтернаціоналізації у контексті забезпечення якості вищої освіти, та ідентифікації оптимальних форм реалізації цих стратегій, вітчизняним закладам вищої освіти варто робити акцент сучасні підходи, тренди та відповідні програми донорської підтримки на глобальному, та, особливо, регіональному (європейському) рівні. Варто також ідентифікувати та активно підтримувати найбільш фінансово виправдані форми інтернаціоналізації вищої освіти (наприклад, створення якісних англомовних програм для іноземних студентів; залучення іноземних викладачів до процесів викладання на волонтерських засадах або ж за підтримки зовнішніх донорів; орієнтація на потреби роботодавців, які представляють регіональні та глобальний ринок, при розробці нових освітніх програм).

Важливим компонентом стратегії інтернаціоналізації університету та фактором забезпечення європейського й світового рівня якості вищої освіти є фіксація як одного із головних пріоритетів процесу входження та просування відповідного закладу вищої освіти у міжнародних університетських рейтингах. Цікавим є той факт, що серед вітчизняних університетів найкращі позиції у провідних міжнародних університетських рейтингах займають як традиційно визнані лідери вітчизняного простору вищої освіти (наприклад, Київський національний університет імені Тараса Шевченка), так і амбітні регіональні заклади вищої освіти (наприклад, Сумський державний університет), що свідчить про можливість для розвитку та значний потенціал вітчизняної системи вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Вербицька А.В. Проект національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: інтегрована модель. URL: http://www.dy.nayka.com.ua/pdf/10_2018/26.pdf (дата звернення: 25.11.2019).
2. Курбатов С. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті. *Вища освіта України*. 2013. №2 (додаток 1). С. 46-56.
3. Курбатов С. Моделі університетської освіти XXI століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів. *Вища освіта України*. 2013. № 3(50). С. 103-110.
4. Курбатов Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації: проблема якості. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_strategiy_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-113p_avtors-kolektiv.pdf (дата звернення: 23.11.2019).
5. Курбатов С. Сучасні методологічні підходи до розробки університетських рейтингів. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2018. № 2 (99). С. 37-42.
6. Курбатов С. Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі. *Педагогіка та психологія*. 2010. № 4(69). С. 111-121.
7. Курбатов С. Університетські рейтинги як альтернативний механізм освітніх вимірювань. *Рідна школа*. 2017. № 1-2. С. 3-6.
8. Курбатов С. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014.
9. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/70/1> (accessed: 23.11.2019).
10. Рішення вченої ради Сумського державного університету з питання «Інтернаціоналізація діяльності університету. Стан та перспективи. Затвердження «Стратегії інтернаціоналізації СумДУ на 2019-2025 роки»». URL: [https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21\(2\).pdf](https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/decision_2019-03-21(2).pdf) (дата звернення: 25.11.2019).
11. Розвиток та вдосконалення університетського управління в галузі міжнародних зв'язків. URL: <https://erasmusplus.org.ua/projects/tempus-iv/909-rozvitok-i-vdoskonalennya-universitetskogo-upravlinnya-v-galuzi-mizhnarodnikh-zv-yazkiv.html> (дата звернення: 25.11.2019).
12. Стратегія інтернаціоналізації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана на 2016-2020 роки». URL: https://kneu.edu.ua/userfiles/center_international_relationships/Internationalization_strategy_and_Certificate.pdf (дата звернення: 25.11.2019).
13. Стратегія інтернаціоналізації Сумського державного університету на 2019-2025 роки. Суми, 2019.
14. Сумський державний університет. URL: <https://www.sumdu.edu.ua/uk/> (дата звернення: 25.11.2019).
15. Academic freedom and institutional autonomy: what role in and for EHEA? . URL: http://ehea.info/media.ehea.info/file/20161024_Podgorica/75/1/Board_SK_ME_51_5_FundamentalValues_642751.pdf (accessed: 23.11.2019).
16. Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/index.html> (accessed: 25.11.2019).
17. Altbach P., Reisberg L., Rumbley L. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. URL: https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf (accessed: 23.11.2019).
18. Batalha Moreira Nery M. Science Without Border's Contributions to Internationalization of Brazilian Higher Education. *Journal of Studies in International Education*. 2018. Vol. 22(50). P. 371-392. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315317748526>.
19. Cots J., Llorca E., Garrett P. Language Policies and Practices in the Internationalization of Higher Education on the European Margins: An Introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2014. Vol. 35(4). P.311-317. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874430>.
20. Daquila T. Internationalizing Higher Education in Singapore: Government Policies and the NUS Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2013. Vol. 17(5). P. 629-647.

21. de Haan H. Where is the Gap between Internationalization Strategic Planning and Its Implementation? A Study of 16 Dutch Universities' Internationalization Plans. *Tertiary Education and Management*. 2014. Vol. 20(2). P.135-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.896407>.
22. de Witt H., Hunter F., Howard L., Egron-Pollak E. Internationalization of Higher Education. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (accessed: 23.11.2019).
23. Enslin P., Hedge, N. International Students, Export Earnings and the Demands of Global Justice. *Ethics and Education*. 2008. Vol. 3(2). P.107-119. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449640802395984>.
24. Fielden J. Getting to Grips with Internationalization: Resources for UK Higher Educational Institutions. URL: https://www.hefcw.ac.uk/documents/working_with_he_providers/leadership_governance_and_management/Getting%20to%20Grips%20with%20Internationalisation.pdf (accessed: 23.11.2019).
25. Gopinathan S., Lee M.H. Challenging of Co-Opting Globalization: Singapore's Strategies in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2011. Vol. 33(3). P. 37-41. DOI: <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.565001>.
26. Hei-hang Hayes Tang, Chak-pong Gordon Tsui. Democratizing higher education through internationalization: the case of HKU SPACE. *Asian Education and Development Studies*. 2018. Vol. 7(1). P. 26-41. DOI: <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2016-0095>.
27. Helms R.M., Rumbley L. E., Brajkovic L., Mihut G. Internationalization higher education worldwide: National policies and programs. URL: https://www.researchgate.net/publication/310655054_National_Policies_for_Higher_Education_Internationalisation_What_Campus_Leaders_and_Practitioners_Need_to_Know (accessed: 21.11.2019).
28. Hugh Neale R., Spark A., Carter J. Developing Internationalization Strategies, University of Winchester, UK. *International Journal of Educational Management*. 2018. Vol. 32 (1). P. 171-184. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0183>.
29. Kurbatov S. University Rankings and their Influence on Contemporary Academic Policy. *Annales Scientia Politica*. 2015. Vol. 4(2). P. 75 – 79.
30. Lewin-Jones J. Discourses of 'internationalization': a multimodal critical discourse analyses of university marketing webpages. *Research in Post-Compulsory Education*. 2019. Vol. 24(2-3). P.208-230. DOI: <https://doi.org/10.1080/13596748.2019.1596418>.
31. Lomer S. UK Policy Discourses and International Student Mobility: The Deterrence and Subjectification of International Students. *Globalization, Societies and Education*. 2018. Vol. 43(1). P.308-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/147677224.2017.1157859>.
32. Lomer S., Papatsiba V., Naidoo R. Constructing a National Higher Education Brand for UK: Positional Competition and Promising Capital. *Studies in Higher Education*. 2018. Vol. 35(4). P.134-153. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1157859>.
33. Marlina R. Globalization, Internationalization and Language Education: An Academic Program for Global Citizens. *Multilingual Education*. 2013. Vol. 3(5). P.1-21. DOI: <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-5>.
34. McKenzie R., Gilmore A. The People Who are Out of "Right" English': Japanese University Students' Social Evaluations of English Language Diversity and the Internationalization of Japanese Higher Education/ Robert McKenzie and Alexander Gilmore // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2017. – Vol. 27(1). – P.152-175. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12110>.
35. QS World University Rankings. – URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> (accessed: 25.11.2019).
36. Ranking Web of Universities. URL: <http://www.webometrics.info/en> (accessed: 25.11.2019).
37. Sanders J. S. National internationalization of higher education policy in Singapore and Japan: context and competition. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2018. P. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1417025>.
38. Soliman S., Anchor J., Taylor D. The international strategies of universities: deliberate or emergent? *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44(8). P. 1413-1424, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445985>.
39. Sidhu R., Ho K. C., Yeoh B. Emerging Education Hubs: The Case of Singapore. *Higher Education*. 2011. Vol. 61(1). P. 23-40. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9323-9>.

40. Tange H. Caught in the Tower of Babel: University Lecturer's Experiences with Internationalization. *Language and Intercultural Communication*. 2010. Vol. 10(2). P.137-149. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708470903342138>.
41. THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (accessed: 25.11.2019).
42. Uppsala University. URL: <https://www.uu.se/en> (accessed: 25.11.2019).
43. Uppsala University. Action Plan for Internationalisation 2016-2018. URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/576/c_576214-l_1-k_action-plan-for-internationalisation-2016-2018.pdf (accessed: 25.11.2019).
44. Uppsala University. Programme for Internationalisation. URL: https://regler.uu.se/digitalAssets/23/c_23992-l_1-k_programme-for-internationalisation.pdf (accessed: 25.11.2019).
45. World Population Review. GDP ranked by countries 2019. URL: <http://worldpopulationreview.com/countries/countries-by-gdp/> (accessed: 23.11.2019).
46. Yang Rui China's Strategy for the Internationalization of Higher Education: An Overview. *Frontiers of Education in China*. 2014. Vol. 9(2). P. 151-162. DOI: <https://doi.org/10.3868/s110-003-014-0014-x>.

Розділ V. Особистісні та гуманістичні виміри вищої освіти для стійкого розвитку
на прикладі країн Південно-Східної Азії

Юрій Мелков,
доктор філософських наук,
провідний науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-8186-0357>

Анотація. Роботу присвячено філософському розгляду особистісно-гуманістичного аспекту визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, який виступає орієнтиром для людської цивілізації, поєднуючи соціальний, економічний та інвайронменталістський вектори відповіді на існуючі глобальні виклики. В якості теоретичного підґрунтя дослідження обґрунтовано, що вища освіта є ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях; відмічено, що означені стратегії не є чимось зовнішнім щодо вищої освіти, але виражають саму її сутність, і місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини високого культурного рівня, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності. В ході аналізу зарубіжних практик утілення настанов стійкого розвитку та спроб реформування вищої освіти на відповідних засадах розглянутий і проаналізований досвід країн Південно-Східної Азії (Китай, Гонконг, Сінгапур, Південна Корея, Тайвань, Малайзія, Індія). Гідними взірцями при підготовці програм (стратегій) розвитку вищої освіти України виявляються подібні національні документи деяких країн даного регіону та реальні практики окремих ЗВО, зокрема стратегії «централізованої децентралізації», індивідуалізації навчальних планів, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності університетів нового виміру у вигляді соціальної інновації.

Засади стійкого розвитку та їх вплив на стратегії вищої освіти: постановка проблеми та визначення її актуальності

Феномен стійкого розвитку (sustainable development), як спроба концептуалізації одного з можливих і бажаних напрямів подальшого поступу людської цивілізації, вже майже сорок років виступає предметом дискусій учених – і декларацій політиків. Власне, у більш точному перекладі з англійської мови дане словосполучення мало б передаватися як «розвиток, що підтримує сам себе»: розвиток постійний, тривалий, гармонійний, нешкідливий, – тобто такий, хід якого не загрожує майбутньому, який не відбувається за рахунок прийдешніх поколінь і в якому поєднуються три окремих вектори – економічний, соціальний та інвайронменталістський (такий, що відноситься до справи збереження навколишнього середовища).

Подібна концептуалізація безпосередньо пов'язана з екологічною кризою, яка постала внаслідок антропогенних факторів і наявність якої почала усвідомлюватися дослідниками в 1970-ті роки, виступивши однією з основних глобальних проблем сучасності. Найбільш переконливим свідоцтвом цьому стала славетна перша оприлюднена доповідь Римського клубу, заснованої 1968 року неформальної міжнародної організації, – Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. «The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind»¹. Автори цієї доповіді, проаналізувавши наявні тенденції розвитку людської цивілізації, прийшли до висновку, що у випадку, якщо збільшення світового населення, індустріалізація, забруднення навколишнього середовища та виснаження ресурсів продовжуватимуться незмінними, межі зростання на планеті будуть досягнуті десь протягом наступних ста років, а найбільш вірогідним результатом стане досить раптовий і неконтрольований спад як чисельності населення, так і промислових потужностей. Разом із тим проголошувалося, що дані тенденції можна змінити, якщо якомога швидше встановити умови екологічної та економічної стабільності, які є такими, що підтримуються (sustainable) щодо далекого майбутнього: «Стан глобальної рівноваги можна було б розробити таким чином, щоб були задоволені основні матеріальні потреби кожної людини на землі, і щоби кожна людина мала рівні можливості реалізувати свій індивідуальний людський потенціал»².

Саме виходячи з такого прогнозування як колективи учених, так і різноманітні міжурядові комісії розробили гасло для позначення нових стратегій розвитку людської цивілізації «sustainable development». Проте, аналіз документів, що активно приймалися починаючи з кінця 1980-х років³, демонструє наявність певної суперечності, закладеної в концепції стійкого розвитку, – зокрема, відсутність засадничої узгодженості між «економічною» та «екологічною» складовою; остання навіть і не освітлюється з належною повнотою: так, природа виступає тут переважно як «база ресурсів» і засіб для здійснення економічного розвитку людства, а смисл і зміст такого розвитку розглядаються насамперед з точки зору західної ліберально-демократичної системи цінностей, які не завжди уможливають розуміння наявності інших етичних систем. Слід зазначити, що автори подібних декларацій про необхідність слідування настановам стійкого розвитку усвідомлюють можливість того, що значна частина людства відвернеться від західних демократичних ідеалів у разі їх неефективності для вирішення екологічних проблем, вбачаючи в учасниках міжнародних самітів і конференцій «не більше ніж мідь звучну або кімвали, що бряжчать»⁴.

Важливо підкреслити, що екологічний вимір визначення стратегій розвитку людства XXI століття не є чимось зовнішнім, таким собі «обмежуючим фактором», який накладається на економічну (чи то соціальну) складову, символізуючи межі її зростання, – але з політичних декларацій важко вивести аксіологічні чи світоглядні підвалини «стійкого розвитку». Так само й вирішити екологічні проблеми людства не можливо поза соціальним їх аспектом. З безлічі прикладів спроб розв'язання цієї проблемної ситуації в реальних дослідницьких практиках приведемо один – свідчення американського еколога литовського походження В. Goldoftas, автора праці «The Green Tiger: the costs of ecological decline in the Philippines»⁵. Відправившись на Філіппіни з метою вивчення тамтешніх лісів, вона мимоволі все більше й більше втягнулася у проблеми соціальної політики та суспільної моральності, присвятивши свою підсумкову працю скоріше опису життя

¹ Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York : Universe Books, 1972. 206 p.

² Ibid. С. 23–24.

³ Report of the World Commission on Environment and Development : Our Common Future (1987); Rio Declaration on Environment and Development (1992); The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future (2002).

⁴ The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future. – 4 September 2002. P. 2. URL: <http://people.plan.aau.dk/~lund/Study/SEE8/Johannesburg.pdf>.

⁵ Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York : Oxford University Press, 2006. XX, 244 p.

людей, а не дерев: «Хоча я спеціалізувалася на екології рослин і не збиралася писати про навколишнє середовище, але виявила, що мене все більш турбує руйнування сільської місцевості та той розлад, яке воно привносить у спільноти сільських жителів. У міру того, як я описувала міграцію, гастарбайтерів, поширення проституції, епідемію СНІД, мілітаризацію сільської місцевості, я усвідомила, що все це – різні частини однієї тієї ж самої головоломки, які не можна відокремити від зростаючої екологічної кризи»⁶.

Власне, таку гармонійну інтеграцію багатьох факторів, здатних привести до формування бажаного образу майбутнього, та практик, що здатні такий образ реалізувати, і закликає становити собою концепція стійкого розвитку. З усього спектру можливих напрямів філософського аналізу її настанов звернемося до тих, що стосуються саме стратегій розвитку вищої освіти та відповідних освітніх практик. З найбільшою повнотою такі настанови виражені у прийнятій у вересні 2015 року Резолюції ООН «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»⁷. Даний документ позиціонується як «план дій для людей, планети та процвітання» з метою ліквідувати бідність у всіх її проявах і вимірах, посилити всезагальний мир і вилікувати планету, захистивши її від руйнування. Власне освіті присвячена четверта із проголошених сімнадцяти цілей: «Забезпечити інклюзивну та справедливу якісну освіту та сприяти можливостям навчання протягом усього життя для всіх»⁸.

Проте, більш уважний і поглиблений аналіз означених настанов дозволяє прийти до висновку, що освіта, зокрема освіта вища, виступає фактором, який може та має забезпечити виконання чи не всіх інших цілей, від досягнення соціальної справедливості та економічного добробуту для всіх людей аж до забезпечення стійкого (sustainable) споживання та природокористування – мірою того, як саме освіта здатна *закладати ціннісні підвалини* відповідної поведінки серед випускників ЗВО. Зокрема, можна згадати думку японського історика Sh. Ito, який у статті «A Framework for Comparative Study of Civilizations»⁹ указує на те, що перехід до парадигми стійкого розвитку має загалом становити собою цілу глобальну екологічну революцію. Іншими словами, перетворення подальшого розвитку людства на засадах відносин гармонії, а не протистояння з навколишнім природним світом можливе лише за умови революційних змін у ціннісних імперативах і критеріях, якими визначається якість людського життя¹⁰.

121

До речі, ще на початку 1990-х років А. Cortese (у роботі «Educational for an Environmentally Sustainable Future»¹¹) зазначав, що роль саме закладів вищої освіти у реалізації мети стійкого розвитку, хоча вона частіше за все й залишається поза увагою, є просто критичною: «Заклади вищої освіти несуть глибоку моральну відповідальність за підвищення обізнаності, знань, умінь та цінностей, необхідних для створення справедливого та стійкого майбутнього. Ці інститути мають повноваження та потенціал для розвитку інтелектуальної та концептуальної бази для досягнення цієї мети. Вони повинні відігравати важливу роль в освіті, дослідженнях, розробці політики, обміні інформацією та пропаганді й підтримці спільноти.... Вони мають унікальну свободу розробляти нові ідеї, коментувати суспільство та брати участь у сміливих експериментах, а також сприяти створенню нових знань»¹².

Проблема перекладу гучних політичних декларацій (як, до речі, і глибоких філософських концепцій) на мову освітніх практик є, звісно, досить складною – і фактором, що вочевидь заважає віддати належне ролі ЗВО у реалізації настанов стійкого розвитку. Наявні дослідження, зокрема робота колективу авторів на чолі з J. Hindson «Mainstreaming Environmental Education: A Report with Recommendations for DFID»¹³, присвячена спробі формулювання рекомендацій щодо екологічно орієнтованої освіти для Міністерства міжнародного розвитку Великої Британії, свідчать, що для урядових організацій в усьому світі словосполучення «освіта для стійкого розвитку» сприймається передусім в руслі посилення інвайронменталістської складової, в ракурсі оптимізації методів природокористування.

⁶ Ibid. P. 9.

⁷ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. 35 p.

⁸ Ibid. P. 14.

⁹ Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.

¹⁰ Мелков Ю. А. Устойчивое развитие и экологическая революция // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики : Материалы XIII Международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. К., Симферополь, Севастополь : [Б. изд.], 2008. С. 136.

¹¹ Cortese A. D. Educational for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992, No. 26(6). P. 1108–1114.

¹² Ibid. P. 1112.

¹³ Hindson J., Dillon J., Gough S.R., Scott W.A.H. and Teamey K. Mainstreaming Environmental Education: A Report with Recommendations for DFID. Shrewsbury : Field Studies Council, 2001.

Звичайно, мова не йде лише про окремі спеціальності, чи то в галузі менеджменту, державного управління або біологічної науки, які мають безпосереднє відношення до означеного кола питань і щодо практик «екологізації» освіти яких можна було б із легкістю запропонувати чіткий і послідовний план дій. Ні: мається на увазі екологізація вищої освіти в цілому; як пояснюють подібну постановку питання індійські дослідники освітніх інновацій, спрямованих на реалізацію настанов стійкого розвитку, A. Kalam та S. Pal Singh у монографії «Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development»¹⁴: «З цього випливає, що випускникам кожної дисципліни потрібні ґрунтовні робочі знання про стійкість [sustainability]»¹⁵.

Проте й такий більш широкий підхід виявляється недостатнім і не зовсім адекватним, оскільки на перший погляд може виглядати як якесь обтяження навчального процесу з різноманітних дисциплін зовнішнім щодо їх змісту навантаженням. В якості свідчення можна навести міркування британських авторів S. Gough та W. Scott, керівників Centre for Research in Education and the Environment (Центру досліджень освіти і навколишнього середовища), University of Bath, які присвятили перспективам і парадоксам вищої освіти для стійкого розвитку окрему фундаментальну роботу «Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility»¹⁶. Так, згідно з їх висновками, міністерства освіти в усьому світі стурбовані передусім такими питаннями, як грамотність і розвиток навичок і компетентностей, але, як правило, сприймають усі інші цілі як такі, що нав'язуються освіті сторонніми агентами, котрі намагаються просунути за її рахунок власні сфери інтересів, як-от: сприяння миру, посилення спортивних результатів, опікування добробутом тварин, розбудова нації, охорона здоров'я тощо. При означеній вище постановці питання «навколишнє середовище» і «стійкий розвиток» закономірним чином потрапляють саме до цього переліку побажань щодо навантаження освітнього процесу – і далеко не факт, що в очах викладачів і керівників ЗВО, не кажучи вже про співробітників міністерств і урядових комісій, вони зможуть отримати пріоритет перед інтересами всіх інших «зовнішніх агентів впливу». А тому потрібно окремо доводити саме сутнісний характер стійкого розвитку в контексті вищої освіти, демонструючи ступінь безпосереднього зв'язку його настанов для справи виховання випускників ЗВО: «Наша увага, таким чином, стосується скоріше належного місця стійкого розвитку в тому, що робить університет, а не роллю університетів у реалізації (будь-якої окремої концепції) стійкого розвитку»¹⁷. Інакше кажучи, для визначення стратегій і практик реалізації настанов стійкого розвитку в діяльності закладів вищої освіти потрібно розглянути цілі та ціннісні підвалини діяльності вищої освіти в цілому.

¹⁴ Kalam A.P.J., and Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi : Penguin, 2001. 320 p.

¹⁵ Ibid. P. 2. Див. також: Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher education's key role in sustainable development. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986>; Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education. URL: <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education>, та ін.

¹⁶ Gough S. and Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London and New York : Routledge, 2007. XIV, 194 p.

¹⁷ Ibid. P. 15.

Ідеали та цінності вищої освіти та гуманістичний вимір її розвитку: аналіз публікацій та визначення теоретичних засад дослідження

Завдання, які стоять перед закладом вищої освіти, дещо змінилися за умов глобалізації та екологічної кризи порівняно як із класичним періодом та ідеалом європейського гумбольдтівського університету, так і з уявленнями ХХ століття, згідно з якими на перший план виходили (а багато в чому й досі виходять) професійні компетентності та навички, актуальні на міжнародному ринку праці. Загалом, ці два історичних підходи можуть бути представлені як дві парадигми вищої освіти – чи дві протилежні крайності в розумінні «місії університету»: «З одного боку, часто проголошують чи припускають, що університети існують, аби забезпечити майбутньому суспільству базу навиків, яких воно потребує. З іншого боку, університети існують не (просто) для обслуговування економіки, а для того, щоби сприяти інтелектуальному та моральному покращенню стану людини. Прикладом цієї другої позиції, яка все частіше зустрічається на форумах формування політики вищої освіти в усьому світі, є та, що пропонує університетам сприяти стійкому розвитку завдяки своєму викладанню, дослідженням та самоуправлінню»¹⁸.

Як можна побачити на прикладі наведених міркувань уже цитованих вище британських спеціалістів S. Gough та W. Scott, стратегії сприяння стійкому розвитку людства уможливаються лише за умови більш фундаментального підходу до визначення місії вищої освіти, ніж просте обслуговування економічної сфери буття суспільства й надання освітніх послуг майбутнім фахівцям. Більше того: можна стверджувати, що проблема інтродукції настанов стійкого розвитку до сфери вищої освіти обумовлена не в останню чергу саме тим, що наявні підходи до стратегії її розвитку характеризуються надмірно механістичним розумінням освітнього процесу, акцентуванням прикладних «професійних компетентностей» і вихолощенням світоглядної серцевини, ідеалу *Людини Освіченої*, що був заданий ще класичними взірцями європейського університету та ідеями Просвітництва.

Аналіз сучасної світової літератури, присвяченої визначенню стратегій вищої освіти у ХХІ ст. та її відповідності настановам формування культури стійкого розвитку, демонструє, що сьогоденні дослідники приходять до приблизно аналогічних висновків. Так, К. Shephard з новозеландського University of Otago, який нещодавно присвятив проблемі вищої освіти для стійкого розвитку свою монографію «Higher Education for Sustainable Development»¹⁹, стверджує, що подібна освіта має включати до себе також і сферу емоцій та цінностей, на відміну від суто когнітивного навчання, яке стосується лише раціональних знань. Власне, мова йде про необхідність розвитку у студентів критичного мислення, яке й «не обов'язково має бути розвинене у відношенні до відверто орієнтованого на стійкість концепту»²⁰, – тобто всі дисципліни та всі викладачі, включаючи й тих, хто скептично ставляться до глобальних проблем на кшталт кліматичного алармізму, може та має робити свій внесок у виховання необхідних навичок критичного мислення, а оскільки таке завдання є – на відміну від простого навантаження викладання концептуальними елементами стійкого розвитку – практично загальноновизнаним, то і мова йде скоріше про те, щоби просто забезпечувати кращу якість їх формування у студентів закладу вищої освіти.

Таким – парадоксальним – чином виявляється, що стратегії розвитку вищої освіти для стійкого суспільства, з одного боку, постають як справжня революція в усій системі освіти, а з іншого – повністю відповідають класичним її ідеалам! І цей парадокс є вельми показовим для розуміння, так би мовити, діалектичної природи завдання, що стоїть сьогодні перед університетами світу. Так, іще більш виразно подібна постановка питання здійснюється у доповіді згадуваного на початку нашого аналітичного дослідження Римського клубу, але вже 2018 року, – «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome»²¹, – зокрема, в тому розділі цього документа, який стосується «освіти для стійкої (sustainable) цивілізації». Сьогоденні речники цієї поважної міжнародної організації E. Weizsäcker і A. Wijkman констатують, що зазначені освітні цілі «потребують принципового зсуву – від навчання запам'ятовування та розуміння – до навчання тому, як мислити по-новому, системним чином. Справжнім завданням є розвиток у всіх учнів здатності до вирішення проблем, а також і критичного,

¹⁸ Ibid. P. 1.

¹⁹ Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke : Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.

²⁰ Ibid. P. 83.

²¹ Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York : Springer Verlag, 2018. 220 p.

незалежного та оригінального мислення. Освіта, яка зосереджена виключно на розумі, більше вже не є достатньою»²².

Варто зайвий раз відзначити, що подібні ідеї, при всій своїй фундаментальності та радикальності, не є чимось принципово новим – ані для вітчизняної вищої освіти, ані для філософської думки в цілому: скоріше, їх можна розглядати як відгомони всієї класичної культурної традиції, що базується на ідеях Просвітництва, – і як відображення такого ідеалу освіти, як формування гармонійної людської особистості та її всебічного розвитку. Мабуть, для сучасних вітчизняних освітян такі вирази можуть здаватися занадто гучними, нагадуючи про колишні радянські гасла, – однак та обставина, що гуманістично спрямовані орієнтири та цінності класичної доби виявилися внаслідок певних причин нездійсненними, ще не означає необхідності відмовлятися від них – чи то навіть від будь-яких цінностей, ідеалів і світоглядних орієнтирів освіти загалом²³.

Справа полягає, передусім, у тому, що ситуація стійкого розвитку висуває особливі вимоги до людської особистості, що має жити та діяти у світі, який характеризується принциповою непередбачуваністю, несталістю, – загалом тим, що отримало у російських учених і спеціалістів із теорії самоорганізації позначення «складнісність»²⁴ («сложностность»), під цим терміном слід розуміти принципову, сутнісну складність як незводимість до простих явищ і факторів), а, скажімо, у такого видатного сучасного британського філософа в галузі вищої освіти, як R. Barnett, – «понадскладності» (supercomplexity)²⁵. За поясненням цього останнього автора, якщо складність виникає як результат надмірного обсягу даних, ідей або ресурсів у межах відносно дискретно даної ситуації (коли, наприклад, лікар обтяжений інформацією про нові ліки або про нові методи медичного втручання, або має прийняти велику кількість пацієнтів за обмежений час тощо), то ситуація понадскладності характеризує виклики самим межам цієї ситуації. За таких умов той саме лікар вимушений виступати водночас як менеджер коштовних ресурсів від імені держави, переосмислювати взаємини з пацієнтами на нових ринкових засадах чи переоцінювати своє традиційне ставлення до «альтернативної медицини», – тобто, іншими словами, змінювати фундаментальні світоглядні підвалини всієї своєї діяльності. Університет, продовжує R. Barnett, пов'язаний із понадскладністю, по-перше, як фактор, що частково винний в її виникненні (як заклад, що займався та займається виробництвом нових парадигм досягнення дійсності); по-друге, як агенція, закликає готувати молоде покоління до життя у світі понадскладності шляхом сприяння розвитку в його представниках відповідних якостей; а по-третє – з точки зору громадянської та просвітницької ролі університету в розумінні та затвердженні понадскладності як глобального феномена²⁶.

До речі, дослідник особливо підкреслює, що мова йде не про «компетентності», ні про знання та навички, які випускник має отримати та набути відповідно до уявлень ХХ століття, – а про певні різновиди людських якостей, особливі модуси буття, що дозволятимуть людині мати справу з викликами нових парадигм. І справді: описана ситуація складності та невизначеності світу майбутнього (а то вже й теперішнього) обертається усвідомленням того, що в нас сьогодні не просто відсутнє готове знання, але воно й не може існувати у принципі. Світ змінюється вкрай швидко, і змінюється він непередбачуваним чином, а тому жодних «гарантованих» знань сучасний викладач студенту дати не здатний. Він може лише навчити їх самостійно породжувати знання; одеські дослідники нещодавно запропонували з цього приводу вельми цікаву концепцію «створювального знання», закликану дати позначення цьому новітньому феноменові²⁷. Подібна концепція як раз і акцентує увагу не на «готовому» характері знання, а на його здатності породжувати нове, – це *originative, generative knowledge*, тобто, власне, здатність, вміння мислити творчим і критичним чином.

Готових формул, принципів, методів немає, – вони залишилися в класичній добі Модерну з її лінійністю та прогнозованістю. Сучасний студент тільки може навчитися створювати своє власне знання, за допомогою певних особистісних установок, і саме тому за подібних умов особливого значення в системі цінностей вищої освіти набуває *людська особистість, її загальна культура* – на протипагу простій обізнаності у певній галузі (компетентності), на розвиток якої й спрямована ще великою мірою сьогоденна

²² Ibid. P. 196.

²³ Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012, №1–2. С. 211–222.

²⁴ Свирский Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М. : Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

²⁵ Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York : Falmer Press, 2000. P. 115–116.

²⁶ Ibid.

²⁷ Доннікова І. А. Створювальне знання як концепт / Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти : Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 13–15.

вища освіта. Однієї обізнаності вочевидь недостатньо, – так само, як недостатньо для успішної діяльності у будь-якій сфері наслідування наявним інструкціям: по-перше, у таких інструкціях відсутні описи непередбачуваних ситуацій, а по-друге, вони й самі можуть бути якщо не відсутніми, то неповними і суперечливими по відношенню до складних («складнісних», «понадскладних») ситуацій, – і вибір дії в будь-якому разі залежить від «людського фактору».

Ця теза, до речі, добре пасує до концепції класичної думки в галузі філософії освіти, до яких ми сьогодні повертаємося як до актуальних: зокрема, варто згадати ідеї J. Ortega y Gasset, який визначав місію європейського університету як таку, що полягає у навчанні студента *бути культурною людиною*, надаючи йому або їй не набір готових знань, а культуру як «життєву систему ідей епохи», оскільки лише ця система може бути ґрунтом для формування будь-яких професійних компетентностей. Останні, взяті самостійно, в ізольованій формі, становлять собою відчужену повноту людських якостей, їх розкол на окремі, не пов'язані між собою «одномірності» (H. Marcuse) людської особистості, демонструючи тим самим своєрідну фрагментацію та розпад, і, отже, самознищення людини як цілісності. Саме ця логіка була і є домінуючою у парадигмі освіти як за доби Модерну, так і сьогодні, коли вона передбачає акцентування уваги на підготовці все тих самих «професійних компетентностей», які мало стосуються загальної культури особистості. І тому, на думку іспанського філософа, це можна було б визначити як головну проблему системи вищої освіти ХХ століття: «Катастрофічність нинішньої європейської ситуації полягає в тому, що пересічний англієць, пересічний француз, пересічний німець – люди неосвічені, вони не володіють життєвою системою відповідних часових уявлень про світ і людину. Такий пересічний персонаж – це новий варвар, відсталий з погляду своєї епохи, архаїчний і примітивний порівняно з жаскою актуальністю й нагальністю її проблем. Цей новий варвар – це передусім професіонал, тямущіший, аніж колись, але й більш неосвічений, – інженер, лікар, адвокат, науковець»²⁸.

Можливо, таке позначення середньостатистичного випускника європейського університету ХХ століття як «нового варвара», який володіє всіма навичками, необхідними для успішної професійної діяльності, але не має загальної культури та світоглядного підґрунтя, може здатися деяким перебільшенням, – проте сучасні дослідники висловлюють подібну ж думку. Так, зокрема, британський дослідник у галузі соціології освіти J. Raven, який присвятив свої праці вивченню феномена компетентності в сучасному суспільстві²⁹, доволі переконливо демонструє, що не просто професійна майстерність визначає загальну особисту компетентність, наприклад, учителя чи будь-якого іншого фахівця або ж посадової особи, а сукупність його чи її соціальних, громадянських тощо ідей та цінностей: «...очевидно, що якщо поведінка визначається скоріше за все периферійними обмеженнями, то саме компетентність впливати на культурні цінності, економічні припущення, правові рамки, соціально-політичні процеси виявляється найбільш важливою. Інакше кажучи, найбільшим джерелом некомпетентності в сучасному суспільстві є небажання та нездатність впливати на ці більш широкі соціальні та політичні процеси. Саме те, що люди роблять поза межами своєї роботи (у традиційному визначенні того, що є робота), є найважливішим»³⁰. Іншими словами, повнота і сукупність людських якостей в особистості, які задають можливість жити та діяти в ситуації стійкого розвитку, проявляється не тільки і не стільки в результаті формування її як професійного лікаря, психолога, юриста, фізика тощо, а як результат її становлення в якості високоосвіченої, висококультурної особистості та громадянина.

²⁸ Ortega y Gasset, J. Misión de la universidad // Obras Completas. Madrid : Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 322. Укр. переклад URL: <http://www.management.com.ua/vision/vis009.html>.

²⁹ Raven, J. Learning Societies, Learning Organizations, and Learning: Their Implications for Competence, Its Development, and Its Assessment // Raven, J., Stephenson, J. (eds.). Competence in the Learning Society. New York : Peter Lang, 2001. P. 3–30.

³⁰ Ibid. P. 15–16.

Використання теоретичних основ для аналізу практик

Таким чином, перш ніж перейти до аналізу безпосередніх практик вищої освіти в умовах інтернаціоналізації, слід коротко підсумувати «теоретичний вступ» до проблематики визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства, визначивши напрями використання теоретичної бази для такого аналізу, для окреслення фокусу цього аналізу. По-перше, розглядувані нами стратегії не є чимось зовнішнім, бажаним або небажаним навантаженням щодо вищої освіти; подібно до того, як стійкий розвиток намагається гармонійним чином поєднати екологічний вектор з економічним і соціальним, так і вища освіта для стійкого розвитку – не якісь новітній різновид вищої освіти чи окремий напрям її реформування, але вираз самої її сутності, – тобто, *у ціннісному своєму вимірі стратегії вищої освіти для стійкого розвитку людства збігаються зі стратегіями вищої освіти як такої*. По-друге, поруч із діяльністю у галузі суто екологічного (чи інвайронменталістського) просвітництва, місія університетів полягає у формуванні розвинутої особистості, людини *високого культурного рівня*, яка здатна породжувати нове знання та діяти в ситуації невизначеності і складності, коли наявні знання, навички та будь-які готові інструкції відсутні чи не працюють. По-третє, окреслена ідея добре корелює з класичним ідеалом та розумінням місії університету, до якого ми повертаємося на новому рівні розвитку цивілізації: в центрі уваги в якості головної мети опиняється *людська особистість*, і гуманістичні виміри виходять на перший план при визначенні стратегій розвитку вищої освіти.

Обґрунтування вибору практик

Може здатися дещо дивним, що в якості предмету аналізу практик (чи точніше навіть буде сказати – спроб) утілення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства ми беремо не парадигмальні для всього Нового часу й аж до XXI століття країни та університетські традиції Європи чи Північної Америки, але традиційно периферійні в цьому плані країни азіатські. Проте, такий підхід має декілька суттєвих переваг. По-перше, процес інтернаціоналізації вищої освіти не може осмислюватися виключно в руслі уніфікації та вестернізації на кшталт «Болонського процесу»: життєдіяльність у ситуації складності, яка сприяла би стійкому розвитку людства, передбачає усвідомлення принципової культурної багатоманітності світу без намагань звести цю багатоманітність до єдиного стандарту. Наприклад, японський історик Sh. Ito (Сюнтаро Іто), автор згадуваної вже концепції «екологічної революції»³¹, висуває її в руслі палкої критики європоцентризму та лінійного підходу, стверджуючи, що, незважаючи на глобальний характер такої революції, у світі існувало чи існують 23 цивілізації (слідуючи А. Тоунбеє), які характеризуються індивідуальністю стилю та розвиваються переважно автономно, хоча й зазнають впливу з боку інших. По-друге, саме на периферії світової думки у XX столітті висувається низка концепцій, що відрізняються гуманістичним, ціннісно насиченим розумінням освіти та науки – від «педагогіки пригноблених» великого бразильця Paulo Freire (Паулу Фрейре) до «гуманістичної економіки» індійця Amartya Sen (Амартії Сена). Нарешті, по-третє, шлях, яким пройшли більшість країн цього регіону в останні декілька десятиліть, від руйнації та зuboжіння як результату війни, колонізації чи то внутрішніх негараздів до стану розвиненості та розквіту, був здійснений багато в чому завдяки вдалому реформуванню системи освіти – та може виступати гарним прикладом і для України. Слід також додати, що Південно-Східна Азія є найбільшим регіоном світу за кількістю населення (більше 60% від світового показника), нараховуючи у своєму складі країни з різними політичними системами, з радикально відмінним рівнем добробуту (від Японії до Бангладеш) – і з двома третинами бідних усього світу. Крім того, за висновками колективу міжнародних аналітиків на чолі з А. Ryan³², ініціативи щодо стійкого розвитку у даному регіоні в цілому збігаються з глобальними тенденціями, але демонструють значні успіхи саме в аспекті вищої освіти.

Вітчизняний дослідник В. В. Зінченко у своїй класифікації різних наявних на сьогодні моделей вищої освіти³³ виокремлює та аналізує передусім європейські моделі – германську, французьку, англосаксонську; системи вищої освіти Південно-Східної Азії виглядають на такому більш традиційному тлі не зовсім виразно, – внаслідок колоніального минулого більшість країн цього регіону відчуло на собі більш або менш значний вплив англосаксонської системи освіти, а тому можуть бути представлені як транзитивні, змішані чи такі, які поки що знаходяться у стані становлення. Втім, традиції освіти у Східній та Південній Азії налічують декілька століть і за потужністю та культурною значимістю аж ніяк не поступаються європейським. Особливо це стосується *Китаю*, з якого ми й почнемо наш розгляд, урахувавши його статус першої країни у світі як за кількістю населення, так і за величиною валового внутрішнього продукту.

³¹ Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.

³² Ryan A., Tilbury D., Corcoran P. B., Abe O., Nomura K. Sustainability in Higher Education in the Asia-Pacific: Developments, Challenges, and Prospects // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2010. Vol. 11, No. 2, P. 108.

³³ Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015, № 2. С. 153–181; Зінченко В. В. Сучасні глобальні трансформації університетської системи та специфікації філософії освіти в англосаксонській та американській моделях освітньо-наукового менеджменту // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016, № 1. С. 94–116.

Навряд чи варто сумніватися в тому, що зазначений статус Китаю не міг бути досягнутий без відповідної системи вищої освіти, за рівнем розвитку якої КНР також виступає на провідних позиціях. Так, у вересні 2019 року було оприлюднено статистику, за якою показник долі населення відповідного віку, що отримує вищу освіту, виріс за сімдесят років, з моменту проголошення Китайської народної республіки, з 0,26% до 48,1%³⁴. В найближчому майбутньому очікується перевищення рубежу в 50%, а лише на один тільки 2020 рік заплановано видати дипломи 8,74 млн. випускникам закладів вищої освіти (HEIs), число яких, у свою чергу, – близько трьох тисяч. Із цих останніх 62 потрапили до списку п'ятисот кращих університетів світу (і це друге місце після США)³⁵, – уряд постійно опікується підвищенням і контролем якості, що може виступати вразливою стороною китайської вищої освіти з урахуванням її масового характеру.

Мабуть, при погляді на такі цифри може здатися, що Китай переживає ще добу масифікації вищої освіти, тоді як інші країни й освітні системи (переважно європейські) дійшли вже у своєму розвитку до стадії «постмасифікації», і про особистісно та гуманістично орієнтовані інтенції важко говорити при такій чисельності населення – та при традиційно невисокій значимості окремої особистості на тлі такого ж традиційного майже тотального державного контролю. Так, якщо проаналізувати не офіційні китайські джерела, а відгуки міжнародних корпорацій роботодавців, то можна помітити й певні недоліки китайської вищої освіти – принаймні, характерні ще для середини – кінця 2000-х років. Зокрема, відмічається, що випускники HEIs Китаю є високо дисциплінованими та трудолюбивими, вони добре підготовлені теоретично, – але їм бракує практичних навиків і самостійного, критичного мислення: характерні риси, що цілком відповідають традиціям централізованої освіти середини ХХ століття, з усіма її вадами й перевагами, добре відомими і на наших теренах. Наприклад, стверджується, що японська аутсорсінгова ІТ-компанія, розглянувши резюме 1200 випускників кращих технічних університетів Сіаню, виявила лише 7 таких, що відповідають необхідним професійним кваліфікаціям³⁶.

Втім, навіть серед таких критиків ніхто не заперечує величезний потенціал китайської вищої освіти, здатної подолати і ці свої хвороби зростання. Починаючи з 1980-х років освітні реформи в Китаї дещо повільно, але все ж таки вірно рухаються в таких напрямках, як децентралізація, диверсифікація та проліферація, що виразно контрастують з гіперцентралізацією доби Мао. Саме в цей час виникають і перші в країні приватні ЗВО, «міньбань» (民办 – буквально: установи «народні», «громадські» чи «такі, що самостійно управляються»), які в результаті дефіциту ресурсів виникали без фінансування, без приміщень і навіть майже без викладацького складу. Та й уряд, який з початку 1950-х років, з часів, коли китайська вища освіта багато в чому наслідувала стиль і структуру університетів СРСР, не завжди був готовий поступитися своїми адміністративними функціями на користь таких закладів: за свідченням китайського автора J. Lin³⁷, «приватна вища освіта в Китаї становила і становить собою складну проблему у плані контролю та самостійності. Приватні університети закликають послабити державний контроль. Урядові чиновники стверджують, що приватний сектор вимагає суворого нагляду та контролю»³⁸.

Загалом, подібну суперечливу тенденцію позначають терміном «централізована децентралізація»: з одного боку, ЗВО наділяються сьогодні все більшою автономією, а з іншого – підлягають суворому регулюванню заради забезпечення якості та підзвітності³⁹. Все ж таки, не зважаючи на відносно невелику долю приватних університетів у вищій освіті КНР, виникнення та відносно успішний розвиток приватної освіти

³⁴ China makes great leaps in education over 70 years // Ministry of Education, The People's Republic of China. URL: http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/201909/t20190910_398495.html. При аналізі цього показнику як свідчення про розвиток китайської вищої освіти за останні 70 років слід пам'ятати також про катастрофічне падіння її рівня під час «Культурної революції» 1966–1976 рр., коли чисельність студентів зменшилася з 674 тис. до менш ніж 48 тис., – тобто, початок реального сучасного розвитку має сенс датувати лише 1977 роком.

³⁵ China has world's second-largest number of top universities // China Plus. 2018, August 16th. URL: http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content_58887220.htm.

³⁶ Outsourcing to China : Watch out, India // Economist. 2006, May 4th. URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3_AcGJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0.

³⁷ Lin J. China: Private Trends // International Higher Education. 2004, No. 36. P. 17–18.

³⁸ Ibid. P. 17.

³⁹ Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. P. 116.

дозволяє дослідникам, зокрема Х. Ding⁴⁰, стверджувати, що саме цей напрям свідчить про те, що перехід від партійного авторитаризму до університетської автономії в цілому відбувся.

Щоправда, у країні зі складною демографічною ситуацією, численними невирішеними соціальними проблемами та значною долею безробіття серед випускників ЗВО, тобто, у країні, економічний добробут якої ще знаходиться у процесі становлення, екологічним проблемам не приділяється такої значної уваги, як на Заході. За висновком К. DeFrancia⁴¹, стрімкі темпи економічного зростання Китаю роблять стратегію стійкого розвитку завданням складним, і для того, щоби серйозно оцінити прогрес, необхідна стандартизована та локалізована система для вимірювання та управління стійкістю. В якості прикладу спроби формування такої системи, яка й не забарилася з'явитися того ж 2018 року, можна навести серію звітів *《中国可持续发展蓝皮书》* («Синя книга стійкого розвитку Китаю»)⁴² і систему China Sustainable Development Indicator System⁴³, що становлять собою оцінку розвитку міст і провінцій країни, виходячи з індикатору щойно розробленої системи економічних, соціальних і екологічних показників (перший випуск цього документа вийшов в листопаді 2018 року, а другий – у серпні 2019-го). Незважаючи на велике значення, яке займає серед цих показників освіта (зокрема, рівень її фінансування місцевими органами влади), власне до нашої проблематики, тобто до практик визначення стратегій вищої освіти для стійкого розвитку, які можна було би взяти за взірць при розробці відповідних рекомендацій для України, з матеріалів цих звітів можна віднести хіба що систему «China National Knowledge Infrastructure»⁴⁴. Дана ініціатива становить собою започаткований 1996 року проект національної інфраструктури знань: це онлайн база даних, яка включає до себе всі наукові видання, газети, дисертації, матеріали конференцій, патенти, стандарти тощо.

Що до глобальних стратегій розвитку освіти Китаю у XXI столітті, то з найбільшою повнотою вони виражені у прийнятому ЦК КПК в лютому 2019 року плані *《中国教育现代化2035》* («Модернізація освіти Китаю – 2035»)⁴⁵. Саме тут знайшло своє відображення й намагання КНР реалізувати Резолюцію ООН «Порядок денний 2030 для стійкого розвитку» на ґрунті власної культури та власного підходу до розвитку світової освіти. 2035 рік був обраний тому, що саме до цього часу на XIX-му З'їзді партії 2017 року було заплановано реалізувати модернізацію всього суспільства на соціалістичних засадах («соціалізм із китайським обличчям»). За словами заступника директора пекінського The 21st Century Education Research Institute Xiong Bingqi (Сюн Бінци) та старшого наукового співробітника National Institute of Education Sciences Chu Zhaohui (Чу Чжаохуея), основними напрямками стратегій розвитку освіти виступає делегування повноважень місцевим органам і освітнім закладам, зростання автономності останніх, подолання освітнього дисбалансу між міськими та сільськими студентами, зменшення надмірного академічного навантаження та нівелювання корупції та порушень академічної доброчесності⁴⁶.

«Модернізація освіти Китаю – 2035» формулює вісім основних імперативів модернізації освіти, серед яких слід особливо відмітити такі, що відповідають особистісним і гуманістичним інтенціям сприяння стійкому розвитку людського суспільства: «Приділяйте більше уваги моралі, насамперед приділяйте більше уваги всебічному розвитку», «Більше уваги приділяйте навчанню протягом усього життя», «Більше уваги приділяйте навчанню студентів відповідно до їхніх можливостей», «Зосередьтеся на інтеграції та розвитку та приділіть більше уваги створенню та обміну», – при цьому до таких імперативів освіти входять також дотримання керівництва партії, дотримання китайських особливостей, наполегливе служіння людям і наполягання на реформах та інноваціях⁴⁷. Серед десяти означених у плані стратегічних завдань модернізації освіти слід особливо відмітити розвиток високоякісної освіти з китайськими особливостями – шляхом

⁴⁰ Ding X. Policy Metamorphosis in China: A Case Study of "Minban" Education in Shanghai // The China Quarterly. September 2008, No. 195. P. 656–674.

⁴¹ DeFrancia K. Sustainability Measurement in China: Fostering a Race to the Top. 2018, January 23rd. URL:

<https://blogs.ei.columbia.edu/2018/01/23/sustainability-measurement-china-fostering-race-top/>.

⁴² URL: <http://www.chinadevelopmentbrief.org.cn/news-20838.html>.

⁴³ URL: <http://urbansustainability.org>.

⁴⁴ URL: <http://www.cnki.net>. За свідченням веб-сторінки проекту, до даної системи в оцифрованому вигляді внесено 90% всіх інформаційних ресурсів Китаю.

⁴⁵ URL: http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm. Одночасно був прийнятий також і п'ятирічний план, в якому прописані більш конкретні заходи з реалізації означених у першому плані цілей у період 13-ї п'ятирічки 2018–2022 рр.

⁴⁶ Shuo Z. 2 plans detail China's goals for education // China Daily. 2019, February 25th. URL:

<http://www.chinadaily.com.cn/a/201902/25/WS5c7342b2a3106c65c34eb206.html>.

⁴⁷ 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》. URL: http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c_1124154392.htm.

виховання ідеалів і вірувань, моральної та естетичної освіти (завдання друге), досягнення рівності в освіті всіх рівнів (завдання четверте), прискорення освітніх реформ за доби інформатизації, з розбудовою «розумних кампусів» і інформатизованих платформ адміністрування та обслуговування (завдання восьме)⁴⁸.

Що стосується практик окремих закладів вищої освіти Китаю, на додаток (чи на противагу) програмам загальнонаціонального рівня, то їх аналіз є дещо утрудненим з огляду на недостатню поки що представленість переважної їх більшості в онлайн-виді англійською мовою. Проте, деякі такі практики описуються в наукових працях професорсько-викладацького складу відповідних закладів. Так, Шаньдунський університет з міста Цзинань (адміністративного центру провінції Шаньдун) виступив предметом кейс-дослідження і місцем опитування студентів на тему втілення концепції «зеленого університету», орієнтованого у своєму функціонуванні на засади стійкого розвитку⁴⁹. Особлива увага при цьому приділяється не тільки змісту дисциплін, що викладаються, але й практикам забезпечення ефективного використання енергії в кампусах (яких у даному закладі налічується шість), з підвищенням соціальної відповідальності за охорону навколишнього середовища та переходом до відновлюваних джерел енергії, продуктів харчування та інших матеріалів, що використовуються в діяльності університету. Так, установка сонячного нагрівача на даху туалету дозволяє економити щороку 700 т вугілля; електричне освітлення на вулицях переведено на систему автоматичного включення та виключення відповідно до рівня природної освіченості, а всередині приміщень – на голосову активацію чи на сенсори, які розпізнають присутність в аудиторії студентів; на даху бібліотеки та лабораторних будівель висаджені рослини, як для озеленення кампусів, так і для підтримки всередині приміщень постійної комфортної температури. З 2006 року діють обмеження на безкоштовний обсяг енергії: студенти, аспіранти та докторанти мають платити за перебільшення місячного ліміту в 5 кВт·г, 8 кВт·г та 16 кВт·г відповідно. Звісно, не відстає й академічна сторона університетського життя: для студентів різних факультетів розроблено близько двадцяти курсів тематики стійкого розвитку, таких, як «Енергія та навколишнє середовище», «Чисте виробництво та циркулярна економіка», «Нова та відновлювана енергетика» тощо; дисципліни з тематики стійкого розвитку вивчають всі студенти наукових і технічних спеціальностей і частина студентів гуманітарних, мистецьких і медичних спеціальностей; організовуються також і гуртки екологічної спрямованості, проводяться різноманітні заходи відповідної тематики – від святкування Всесвітніх днів води чи землі до щорічних змагань з економії енергії та зменшення викидів⁵⁰.

До речі, *культура кампусу* виявляється досить цікавим предметом дослідження і напрямом модернізації освіти для стійкого розвитку, який не дуже відомий на наших теренах унаслідок як раз надмірної централізації та урбанізації (в архітектурному відношенні) вітчизняної вищої освіти. Китайський дослідник Xi Shen (Сі Шень) доводить у своїй статті «Academic Culture and Campus Culture of Universities»⁵¹, що культура кампусу виступає комбінацією різних культур, створених сумісно усіма насельниками університетських навчальних корпусів і гуртожитків та акумульованих за все життя закладу. Передусім, це три основних складових: по-перше, матеріальна культура, у вигляді власне будівель, їх обладнання та навколишнього середовища; по-друге, це інституційна культура, до складу якої входить зокрема система правил і регулятивів, стиль управління тощо; а по-третє – це найбільш цікавий для нас компонент, духовна культура, що включає до себе цінності, психологічні якості особистості студента, який бере участь у життєдіяльності кампусу, його естетична свідомість та ін. Саме духовна культура є серцевиною культури кампусу, визначаючи зокрема й культуру академічну, етику навчання та дослідницького пошуку (аж до слідування принципам академічної доброчесності та уникання плагіату), навіть світогляд у цілому⁵².

⁴⁸ 《中国教育现代化2035》. URL: http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm. Зміст основних положень даної та попередньої публікації викладений за допомогою автоматичної системи онлайн-перекладу Google Translate.

⁴⁹ Mu R. et al. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/df5d/06560b2e83183e1b7eda3f62b50820ca40ff.pdf>. P. 485–486.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol 2, No. 2. P. 61–65.

⁵² Ibid. P. 62–64.

Звернемося тепер до досвіду Гонконгу, який становить собою приклад водночас і близький китайському, і принципово відмінний від нього з огляду на півтора століття існування у статусі британської колонії. Відповідно, серед двадцяти двох ЗВО, що знаходяться сьогодні на території цього спеціального адміністративного регіону КНР, переважають ті, що були засновані у XIX – на початку XX століття та побудовані за британською чи американською моделями й досі зберігають свою самобутність. Втім, основні реформи вищої освіти прийшлися вже на час перебування Гонконгу у складі Китаю – і успішну діяльність даного регіону в якості одного з провідних фінансових центрів усієї Азії та навіть світу в цілому дослідники пов'язують з безпосереднім активним утручанням уряду в діяльність університетів, яка грає стратегічну роль у локальній політиці. Зокрема, Ка Но Мок, автор фундаментального компаративного дослідження «Education Reform and Education Policy in East Asia»⁵³, вбачає в розвитку вищої освіти Гонконгу такий особливий вектор, як корпоративізація: на думку вченого, його затвердження навіть становить собою «другу академічну революцію». Під першою мається на увазі перехід до університету дослідницького, який поруч із викладанням, тобто збереженням і розповсюдженням знання, взяв курс на його виробництво, поєднавши навчання із самостійним науковим пошуком, тоді як новий, «підприємницький» ЗВО відкриває для себе ще й третю місію: економічний та соціальний розвиток, на додаток до викладацької та дослідницької діяльності⁵⁴.

Звісно, ці два напрями суспільного поступу цілком відповідають настановам стійкого розвитку; хоча аналіз практик діяльності гонконгських HEIs демонструє, що, на відміну від континентального Китаю, де соціальні та економічні проблеми стоять з куди більшою гостротою, на території САР (синергійний лад якого навіть характеризується у термінах на кшталт «соціальний капіталізм»), подібно до розвинених країн, на перший план виступає саме екологічна (чи, точніше, інвайронментальна) складова. В якості прикладу таких практик можна привести діяльність Hong Kong Sustainable Campus Consortium (Гонконгського консорціуму «стійкого кампусу»)⁵⁵, заснованого у травні 2010 року в якості колективної ініціативи восьми провідних університетів спеціального адміністративного регіону. У підписаній їх керівництвом декларації відзначається важливість кліматичних змін і стратегії стійкого розвитку для засадничої місії університету з досліджень, навчання та обміну знаннями, а також моральний обов'язок педагогічних працівників забезпечити студентам, як майбутнім лідерам суспільства, повномірне розуміння природи інвайронменталістських, соціальних і економічних викликів. При цьому підкреслюється здатність університетів виступати взірцем для спільноти та їх відповідальність за громадську роботу у відповідному напрямі; звідси ЗВО зобов'язуються здійснити переоцінку стилю життєдіяльності своїх кампусів, встановлюючи цілі щодо зменшення споживання енергії, води та викидів парникових газів і відходів, включивши відповідні теми в навчальні програми та регулярно рапортуючи про заходи, які були реалізовані у даних напрямках⁵⁶.

Слід визнати, що в даному випадку однією парадною декларацією з боку керівництва справа аж ніяк не обмежується: на веб-сайті кожного з університетів, що бере участь у роботі даного проекту, на окремій сторінці присутня досить детальна інформація про заходи в напрямі реалізації концепції «стійкого кампусу», у контексті як буденної життєдіяльності закладу, так і його наукових досліджень; активно працює також і центральний орган консорціуму, хоча останній на даний момент наявний на сайті цієї організації річний звіт датований ще 2016–2017 навчальним роком (в ньому зокрема йдеться про показники зекономленої енергії, про плани зменшення викидів парникових газів на 20% до 2021 року тощо)⁵⁷. В якості свого роду примітки слід зазначити, що постановка питання про впровадження настанов стійкого розвитку власне в освітній процес на рівні вищої школи в даному регіоні здійснюється не досить виразно з тієї причини, що переважна увага приділяється даному аспекту навчання у початковій та середній школі, а не в університеті⁵⁸.

Ну а що стосується найбільш цікавого для нас особистісного виміру стратегій вищої освіти, то вони, хоча й не прив'язані безпосередньо до цілей і настанов стійкого розвитку суспільства, все ж таки досить

⁵³ Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. XIV, 258 p.

⁵⁴ Ibid. P. 130.

⁵⁵ URL: <http://www.hksc.edu.hk>.

⁵⁶ The Hong Kong Declaration / Hong Kong Sustainable Campus Consortium. URL: <http://www.hksc.edu.hk/hong-kong-declaration>.

⁵⁷ Hong Kong Sustainable Campus Consortium : Annual Report 2016–2017. 16 p. URL: https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEZAFbhnnO6v2JQOyn4_/view.

⁵⁸ Вельми цікавий матеріал з цієї тематики, який, на жаль, знаходиться поза межами нашого кола інтересів: Luo J. M., Ngok L., Qiu H. Education for Sustainable Development in Hong Kong : A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools // Public Administration and Policy. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 48–61.

яскраво представлені на гонконгських теренах. У даному плані слід послатися перш за все на такий цікавий і змістовний документ, як пропозиція щодо реформування освіти Гонконгу на XXI століття (sic: навіщо обмежуватися 2030 чи 2035 роком, коли можна мислити глобально?..), що у вересні 2000 року була опублікована Освітньою комісією, провідним адміністративним органом освіти регіону, під назвою «Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century»⁵⁹. Стратегічній наголос був зроблений на переході від «освіти, орієнтованої на викладача» до «освіти, орієнтованої на студента» (student-focused), аж до ідей щодо вже знайомого нам (але тим не менш вкрай актуального) всебічного розвитку особистості (whole-person development, all-round development) як необхідного доповнення до формування у студентів базових і фахових знань і вмінь для максимально повного розкриття їх людського потенціалу в якості майбутніх лідерів місцевих громад. Вірний баланс між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі має «окрім того, щоби допомогти студентам оволодіти необхідними знаннями та вміннями для конкретних професій / дисциплін, надає відомість про інші області навчання та допомагає їм розвивати почуття доброчесності, позитивного ставлення, широкого кругозору та важливих загальних навичок»⁶⁰. Не дивно, що при цьому підкреслюється також і необхідність моральнісної, емоційної, духовної освіти, зокрема, для формування «здорового світогляду», а також освіти, яка водночас орієнтована на продовження віковичних традицій китайської культури – та є космополітично багатоманітною й відкритою міжнародному досвіду (що добре корелює з подвійним статусом Гонконгу).

⁵⁹ Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. 185 p. URL: https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications_and_related_documents/education_reform/Edu-reform-eng.pdf.

⁶⁰Ibid.

Багато в чому подібним до гонконгського виявляється досвід іншого «азіатського тигру» – Сінгапуру. Бідна острівна країна, колишня багаторічна британська колонія стрімко розвивалася після отримання незалежності – хоча й під керівництвом вельми авторитарного, а не демократичного уряду (і без подальшого об'єднання з могутньою соціалістичною державою). Не зважаючи на деякі відмінності суспільного ладу, основні орієнтири реформування освітніх систем Сінгапуру і Гонконгу, як можна побачити з порівняння стратегій вищої освіти цих двох міст-країн, здійсненого М. Lee⁶¹, з 1990-х в цілому збігаються: забезпечення якості, управлінська ефективність, ринкова значимість та громадська підзвітність. «Виникнення більш утилітарної, прагматичної та ринково орієнтованої перспективи для закладів державної служби, включаючи заклади вищої освіти, забезпечило домінування корпоративного управління, економічного раціоналізму та академічного капіталізму в розвитку вищої освіти у двох містах-державах, як і в інших країнах, що є розвиненими або такими, що розвиваються. У процесі реформи відбулися серйозні зміни у відносинах між урядами та університетами, включаючи питання фінансів, забезпечення та регулювання»⁶².

З одного боку, орієнтація на ринкову економіку принесла Сінгапуру значні плоди: природнича, особливо математична освіта цієї країни вважається чи не найкращою у світі. З іншого боку, такий результат досягнений за рахунок відставання зокрема гуманітаристики та інтегральної освіти в цілому: за відгуками критиків, які почали лунати вже у перших роках XXI століття, успіхи обумовлені переважанням зубріння, «грітного навчання», – і на порядку денному для сінгапурської освіти постає необхідність переходу до виховання творчого, критичного мислення – та до «цілісної освіти» (holistic learning – те, що ми скоріше звикли йменувати всебічним розвитком людської особистості)⁶³.

У Сінгапурі сьогодні працює лише шість закладів освіти університетського рівню, причому тільки два з них були засновані до 2000 року. Втім, основні особливості локальної освіти відомі як раз здавна: окрім уже згадуваної прагматичної орієнтації та економічного раціоналізму, слід відмітити дві риси, що відповідають особистісним і гуманістичним інтенціям. Це, по-перше, меритократичний підхід в освіті, за якого велика увага приділяється особистій успішності студента, а по-друге – вдало реалізована інтернаціоналізація, зокрема в лінгвістичному аспекті. Завдяки етнічній різноманітності населення країни освіта в ній ще з 1966 року є принципово двомовною, і, незважаючи на наявність трьох офіційних місцевих мов – китайської, малайської та тамільської, – навчання в університетах ведеться майже винятково англійською⁶⁴.

Що до стійкого розвитку, то, як і в майже всіх інших розвинених країнах, його настановам, і зокрема інвайронменталістській складовій, у Сінгапурі приділяється значна увага з боку урядових організацій. За визнанням голови держави прем'єр-міністра Lee Hsien Loong (Лі Сян Луна, старшого сина Лі Кван Ю), стійкий розвиток виступає інтегральною частиною історії Сінгапуру, і вже 2018 року Міністерством іноземних справ країни був оприлюднений звіт щодо ступені реалізації всіх сімнадцяти цілей Програми ООН⁶⁵. Власне освіті, тобто меті номер 4, приділено у цьому документі лише три сторінки з 84-х: підкреслюється, що філософія освіти Сінгапуру базується на вірі в людей як найголовніше багатство країни, а базою для реалізації такої мети, як забезпечення для всіх громадян якісної інклюзивної освіти протягом усього життя, виступає «широка та холістична освіта, двомовність, добре підготовлені викладачі та інтеграція інформаційних і комунікаційних технологій для сприяння навчанню»⁶⁶. Виховання власне тих якостей, які уможливили би стійкий розвиток людства, забезпечується особливою програмою Character and Citizenship Education («Особистісної та громадянської освіти»), мета якої полягає у формуванні у студентів особистісних цінностей, завдяки яким вони могли би виступати відповідальними громадянами своєї спільноти, – шляхом акцентування при навчанні таких моментів, як взаємозв'язок цінностей, соціальних та емоційних компетентностей,

⁶¹ Lee M. H. A Tale of Two Cities: Comparing Higher Education Policies and Reforms in Hong Kong and Singapore // Australian Journal of Education. 2002. Vol. 46, No. 3. P. 255–286.

⁶² Ibid.

⁶³ Lim R. Singapore wants creativity, not cramming // BBC News. 2012, 23rd of May. URL: <https://www.bbc.com/news/business-17891211>.

⁶⁴ На відмінність від початкової та середньої шкіл. Загалом, саме двомовність багаторічний незмінний лідер Сінгапуру Лі Кван Ю вважав одним із факторів «економічного дива» та засадничим елементом системи освіти країн: The Lee Kuan Yew Fund for Bilingualism. URL: <http://www.bilingualism.sg/about-the-fund/about-the-fund>.

⁶⁵ Towards a Sustainable and Resilient Singapore : Singapore's Voluntary National Review Report to the 2018 UN High-Level Political Forum on Sustainable Development. Singapore : Ministry of Foreign Affairs, 2018. 84 p. URL:

https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439Singapores_Voluntary_National_Review_Report_v2.pdf.

⁶⁶ Ibid. P. 12.

громадянської грамотності, глобальної обізнаності та крос-культурних навичок, які є критичними для побудови характеру особистості.

Більш практично орієнтована діяльність ЗВО стосується навіть не «стійких кампусів», як у Гонконзі, а дещо більш глобальних питань. Зокрема, при National University of Singapore працює Centre for Sustainable Asian Cities («Центр стійких азіатських міст») ⁶⁷, який займається дослідженнями в галузі інвайронментальної урбаністики – від промислової екології та моделювання транспортних мереж для регіонів з високою щільністю населення до вивчення впливу мінливості кліматичних умов на споживання енергії та вдосконалення навколишнього середовища для забезпечення якісного життя осіб похилого віку. Прикладом такої діяльності може слугувати відкрита на початку 2019 року будівля четвертого корпусу Школи дизайну та навколишнього середовища (в межах якої функціонує й описуваний центр): споруда розташована посеред саду, втілює в собі принцип «нульового» споживання енергії та виступає в якості прототипу «стійкого дизайну» ⁶⁸.

Ще більш цікавий для нашого аналізу приклад практик освіти для стійкого розвитку становить перший у Південно-Східній Азії навчальний курс «Стойкості» (Sustainability), запроваджений 2019 року у Singapore Management University в якості другої спеціальності (second major) для студентів, що планують отримати диплом бакалавра бізнес-менеджменту. Варто поглянути на програму такого навчання. Студент, який поступає у 2019/2020 навчальному році, має обрати, по-перше, 12 загально-університетських курсів: два курси з напрямку «Управління» (від «Бухгалтерії для підприємців» до «Бізнес, уряд і суспільство»); один курс із серії «Способи мислення» (тут усього три дисципліни на вибір, але вельми цікаві: «Критичне мислення в реальному світі», «Обчислювальне мислення» та «Управління у непостійному, невизначеному, складному та неясному контексті»); обов'язковий курс «Введення до статистики»; обов'язковий курс «Письмо та міркування»; обов'язковий курс «Економіка та суспільство»; один курс із групи «Техніка та суспільство» (вісім варіантів на вибір, від «Цифрової культури» до «Клімат, історія та суспільство»); один із багатьох курсів циклу «Культури сучасного світу» (серед яких – як «Політика Південно-Східної Азії», так і «Культурна історія Холодної війни в Азії», а також багатий вибір іноземних мов); обов'язковий курс «Етика і корпоративна відповідальність» і обов'язковий курс «Великі питання». Окрім цього, до індивідуального навчального плану має увійти одинадцять бізнес-курсів, спільних для всіх спеціальностей даної галузі знань («Фінанси», «Маркетинг», «Аналіз рішень» тощо); лише шість курсів відповідають власне обраній спеціальності (зокрема, для спеціальності «Стойкість» це «Управління та керування стійкістю», «Проект стійкості Сінгапурського університету менеджменту» та чотири прикладних дисципліни, що обираються зі списку: «Стойкі фінанси», «Стойкий менеджмент», «Соціальне підприємництво» та ін.); нарешті, останні сім курсів повністю залежать від вільного вибору студента ⁶⁹. Навчання за новітньою спеціальністю розраховано на три або чотири роки; не можна не відзначити не тільки модульний характер такого навчання, але й те значення, яке приділяється загальноосвітнім курсам вкрай конкретизованої тематики (від культурної до етичної, з особливим акцентом на критичне мислення в ситуації складності, – мабуть, жодних вітчизняних аналогів у таких курсах, на жаль, не існує).

Щоправда, подальший аналіз освітніх практик Південно-Східної Азії змушує поставити під сумнів заявлений піонерський статус сінгапурських університетів у даному напрямі, оскільки, наприклад, університети *Південної Кореї* також пропонують отримати схожу спеціальність – тільки магістерського, а не бакалаврського рівня.

⁶⁷ URL: <http://www.sde.nus.edu.sg/csac/>.

⁶⁸ Griffiths A. National University of Singapore's SDE4 building is a prototype of sustainable design // DeZeen. 2019, March 1st. URL: <https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/>.

⁶⁹ The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. URL: <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum>. Див. також: Xuan G. S. Singapore business school launches Southeast Asia's first sustainability major. URL: <https://www.eco-business.com/news/singapore-business-school-launches-southeast-asias-first-sustainability-major/>.

Зокрема, University of Seoul розробив навчальну програму для державних службовців із країн, що розвиваються, за спеціальністю Sustainable Urban Development («Стійкий розвиток міст»)⁷⁰. Не менше відношення до проблематики, що нами розглядається, має і навчальна програма Korea Advanced Institute of Science and Technology, в якому діє магістратура та аспірантура під егідою «Школи зеленого зростання» (програма фокусується навколо «зеленого бізнесу» та «зеленої політики»)⁷¹. На тлі вже неодноразово згадуваного популярного руху за вдосконалення безпосереднього навколишнього середовища університетських будівель виявляється цілком послідовним, що кілька десятків південнокорейських закладів вищої освіти також беруть активну участь у мережі Корейської асоціації «зелених кампусів», чия діяльність спрямована на вдосконалення навколишнього середовища для навчання у річищі настанов стійкого розвитку⁷².

Загалом, історія реформування вищої освіти Південної Кореї нагадує таку в інших, уже розглянутих «азіатських тигрів», з тими лише відмінностями, що витікають з відсутності британської колонізації та відносно більш демократичного шляху розвитку. Не зважаючи на цей останній момент, за висновками аналітиків, основним недоліком південнокорейської системи вищої освіти на початок тисячоліття виступала надмірна регуляція та відсутність автономії як державних, так і приватних HEIs, до лав яких поступає близько 70% випускників середніх шкіл країни. Проте, подібна масовість, а також і прагматична «орієнтація на результат» призводила та призводить до захоплення репетиторством і завчанням на противагу творчості та критичному мисленню.

Відповідно, реформування потребувало перетворення системи вищої освіти на більш гнучкий і автономний інститут. За свідченням південнокорейського дослідника К. Yoon, основні стратегії розвитку вищої освіти країни відповідали таким напрямом, як трансформація освітніх акцентів⁷³:

- від предметного знання до виховання моральної особистості;
- від стандартизації до автономії, диверсифікації та спеціалізації;
- від постачальника до споживача;
- від закритої освіти, яка здійснюється в межах аудиторій, до відкритої освіти протягом усього життя;
- від академічного сектанства до індивідуальної здатності, та
- від кількісного зростання до якісного вдосконалення.

З одного боку, подолання традицій, що склалися протягом десятиліть, є справою тривалою і нелегкою, і ще в 2018 році скептики мали можливість стверджувати, що, всупереч численним спробам реформування вищої освіти, зубріння все ще переважає в університетах Південної Кореї над аналітичними навичками, творчістю та здатністю до обговорення, які є вирішальними для забезпечення цілей стійкого розвитку, – зокрема, внаслідок застарілої структури вступних іспитів для абітурієнтів, які не мають змоги бути оціненими саме за такими якостями⁷⁴. З іншого боку, національні традиції можна й використати як перевагу для стрімкого розвитку в умовах світу, в якому стандартизація поступається місцем не просто множинності, але єдності в багатоманітності. Як зазначив уже у квітні 2019 року Lee Sung-Chull (Лі Сан Чхоль), віцепрезидент Hanyang University⁷⁵, одного з провідних приватних закладів вищої освіти країни, значне поцінування освіти у корейському суспільстві базується на впливі конфуціанства, яке робить акцент на самодисципліні та самореалізації, і це становило вирішальний фактор «Дива на річці Ханган», коли після руйнації Кореї під час війни 1950–53 рр. південна половина півострову продемонструвала стрімкий

⁷⁰ Major in Sustainable Urban Development : Curriculum / University of Seoul, International School of Urban Sciences, Department of Sustainable Urban Development. URL: http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2_2.do.

⁷¹ Korea Advanced Institute of Science and Technology : Graduate School of Green Growth. URL: https://www.business.kaist.edu/html/gsgg_en/sub01/sub01_0101.html.

⁷² Park T.Y. ESD of Korean Universities / A paper presented at the International Symposium on Sustainability in Higher Education: Learning from Experiences in Asia and the World. Tokyo, Rikkyo University. December 2008. Див. URL: <https://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/eng/event/report/20081214.html>.

⁷³ Yoon K. Reforming Higher Education in Korea: The General Trends and Teacher Education Institutions : A paper presented at the 19th Comparative Education Society in Europe Conference. Bologna, Italy, September 3–7. Цит. за: Mok, K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. P. 177.

⁷⁴ Kalinowski Th., Rhyu S., Croissant A. South Korea Report : Sustainable Governance Indicators 2018. BertelsmannStiftung, 2018. P. 11. URL: www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018_South_Korea.pdf.

⁷⁵ Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1st. URL: <https://qsownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.

економічний розвиток за відсутності природних ресурсів, перетворившись з однієї з найбідніших на одну з найбагатших країн світу за рахунок знання як єдиного наявного ресурсу та освіти як засобу його втілення. Корейські університети звикли йти легким шляхом надання чистого знання з огляду на бажання його отримати у студентів, але виклики стійкого розвитку вимагають зміни цієї стратегії та свого роду революційного шляху перетворення. На думку члена керівництва одного із таких закладів, університети мають сприяти реалізації цілей програми ООН щодо стійкого розвитку через здійснення соціальних інновацій – не просто завдяки власне освітньої діяльності, а через активізацію рухів за розв'язання соціальних проблем: навколишнього середовища енергії, безпеки, похилого віку та охорони здоров'я. Такі рухи, стверджує Lee Sung-Chull, становлять собою третій напрям діяльності університетів – після «освіти» та «досліджень», – спрямований на практичне застосування освітніх і дослідницьких досягнень майбутніх корейських ЗВО для перетворення людського суспільства на краще. В якості прикладу наводиться Корпус волонтерів, вперше заснований саме в Hanyang University ще 1994 року, під егідою якої у 2017 році був організований Центр соціальних інновацій, що як раз і закликаний сприяти реалізації означеної функції закладу, пов'язуючи вищу школу з регіональними та міжнародними спільнотами.

Малайзія

Малайзія зазвичай не включається до числа провідних країн Південно-Східної Азії та «тигрів» цього регіону; як в аспекті наявності низки невирішених екологічних проблем (вирубки віковичного тропічного лісу на Суматрі та Калімантані, що тривають, разом із прогресуючим знищенням великої кількості ендемічних тварин і рослин), так і соціальна напруженість не дозволяють говорити про успішні кроки даної держави на шляху до стійкого розвитку. Так, лише 2002 року була скасована система расових квот при відборі абітурієнтів до ЗВО – на користь більш меритократичного підходу; в той же час, зокрема, малайський дослідник М. В. Musa (Мухаммад Бакрі Муса) наводить приклади осудження вчених з боку державних посадовців за критику урядової системи освіти чи за публікацію досліджень на тему кризового стану навколишнього середовища у країні⁷⁶. Проте, деякі практики окремих місцевих HEIs і за таких не дуже сприятливих умов можуть виступати цікавим предметом для аналізу – і для наслідування українськими закладами вищої освіти.

Власне, мова йде про Universiti Sains Malaysia (Малайзійський науковий університет)⁷⁷, один із старіших і популярніших у країні, головний кампус якого розташований на острові Пінанг і який ще 2006 року відзначив при визначенні своєї місії сильну прихильність цілям стійкого розвитку, включаючи подолання бідності та вдосконалення навколишнього середовища. Ця остання настанова ще раніше, у 2001–2002 році, була концептуалізована у вигляді формули «Університет у саду»⁷⁸. Концепція ця покликана відобразити тісну спорідненість між роллю та функцією університету як закладу вищої освіти та природою як складовою глобальної екологічної ситуації – та запрошення цінувати, зберігати та виховувати навколишнє середовище кампусу як частину зусиль зі створення та підтримки інтелектуально сприятливої обстановки для симбіотичного співіснування. Під час своєї фундації у 1969 році Малайзійський науковий університет займав одну невеличку будівлю серед тропічного гірського лісу, на території колишньої британської військової бази, – і, незважаючи на неминуче розширення, яке відбулося за останні півстоліття, різні структурні підрозділи цього ЗВО, як і раніше, розміщені у переважно двох- чи трьохповерхових спорудах у садах, які не лише гармонійно поєднують у собі віковичну природу та людську культуру, але й покликані символізувати собою знання, культурну спадщину (включаючи елементи англійського саду, що залишилися від колоніальної влади), багатоманітність етнічно й лінгвістично різнобарвного населення та екологічне майбутнє⁷⁹.

⁷⁶ Musa, M. B. *Towards a Competitive Malaysia: Development Challenges in the Twenty-First Century*. Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre, 2007. P. 143.

⁷⁷ URL: <https://www.usm.my/>.

⁷⁸ *The University in a Garden*. Pulau Pinang : Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.

⁷⁹ Ibid. Див. також: Sanusi, Z.A., Khelgat-Doost, H. *Regional Centres of Expertise as a Transformational Platform for Sustainability: A Case Study of Universiti Sains Malaysia, Penang // International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2008. Vol. 9, No. 4. P. 487–497.

Тайвань (Китайська Республіка)

Що стосується *Тайваню*, четвертого з «азіатських тигрів», то при всій його ідеологічній протилежності КНР як освітні традиції, так і шлях реформування вищої освіти був дуже подібний до китайського: тоталітарний гомінданівський режим панував на острові до 1987 року, коли почались радикальні зміни в напрямі демократизації та децентралізації вищої освіти («цзяюй сунбан», дерегуляція освіти) паралельно з демократизацією суспільства. Роль держави у вищій освіті змінилася від тотально контролюючої до наглядової, – наприклад, науково-педагогічні працівники можуть обирати керівництво власних закладів, але затверджує їх все одно уряд; трансформації очікувано призвели до стрімкого кількісного зростання, але й до масофікації та маркетизації. Зокрема, починаючи з 2008 року до ЗВО вступає 95% відсотків випускників шкіл, що характеризується дослідниками як кризовий фактор⁸⁰.

Стосовно стратегій розвитку тайванської вищої освіти у XXI столітті можна навести вислів колишнього міністру освіти країни Lin Ching-chiang (Лін Чін Чяна), котрий визначив вісім стратегій для побудови «суспільства з навчанням протягом усього життя»⁸¹:

- розробка плюралістичного та гнучкого способу навчання;
- подальше поширення молодших старших шкіл та вищої школи;
- оновлення навчальних програм та навчальних матеріалів та посилення інформаційних технологій;
- раціоналізація розподілу освітніх ресурсів та заохочення до розвитку приватної освіти;
- створення освіти для дорослих та сприяння навчання протягом усього життя;
- налагодження навчання на основі компетентностей, попереднього працевлаштування та навчання на робочому місці та навчання другої кваліфікації, а також більш правильне навчання у бізнес-галузях;
- удосконалення інформаційних служб зайнятості та сприяння створенню системи сертифікації навиків як іноземними, так і вітчизняними органами;
- сприяння розвитку культури спільноти.

Серед практик утілення настанов стійкого розвитку, які здійснюються окремими тайванськими закладами вищої освіти, окрім вже відомих нам за іншими прикладами рухів «зеленого кампусу» та магістерських програм, – зокрема, National Central University розробив програму International Environmental Sustainable Development («Міжнародного інвайронментального стійкого розвитку»)⁸² для спеціалістів з інженерних наук, які займаються енергетичними технологіями, енергетичною політикою та управлінням інженерними системами споживання води та інших ресурсів, – слід привести розроблену колежем менеджменту National Taiwan University літню програму «Інновація, підприємництво та стійкість»⁸³. Розрахована на зарубіжних студентів, програма викладається англійською мовою та триває чотири тижні, протягом яких відвідувачі не лише займаються в аудиторіях, але відвідують культурні заходи та мандрують островом, вивчаючи досвід як промислового Тайбея, що вважається досить розвиненим в екологічному плані, так і сільської місцевості.

⁸⁰ Hsueh Ch.-M. Higher Education Crisis in Taiwan / The World View. 2018, August 5th. URL: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/higher-education-crisis-taiwan>.

⁸¹ Цит. за: Mok, K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. P. 155.

⁸² URL: [https://www.masterstudies.com/Master-Program-of-International-Environmental-Sustainable-Development-\(IESD\)/Taiwan/National-Central-University/](https://www.masterstudies.com/Master-Program-of-International-Environmental-Sustainable-Development-(IESD)/Taiwan/National-Central-University/).

⁸³ Innovation, Entrepreneurship & Sustainability Summer Program. URL: http://www.management.ntu.edu.tw/en/ia/short_term/summer_program/overview.

Мабуть, аналіз практик вищої освіти для стійкого розвитку, що демонструють країни Південно-Східної Азії та окремі заклади освіти на цих теренах, буде неповний без звернення до досвіду Індії, яка зазвичай розглядається як окрема цивілізація на окремому субконтиненті, що має не менш давні культурні традиції, ніж Китай, та займає друге місце у світі за чисельністю населення, значна доля – майже третина! – якого, на жаль, продовжує залишатися поза рівнем бідності. Як можна здогадатися, саме ця остання обставина не дозволяє однозначно стверджувати про успішну діяльність індійської вищої освіти у напрямі реалізації цілей стійкого розвитку.

З одного боку, ця велика та потужна країна також вдало розвиває свою систему вищої освіти: якщо на момент отримання незалежності у 1950 році в Індії було лише 20 університетів і 500 коледжів, у яких навчалося 100 тис. студентів, то за даними на 2019 рік уже функціонує 903 університети, більше 10 тис. професійних училищ та 42 тис. коледжів – і 36,6 млн. студентів, що робить індійську вищу освіту третьою у світі за чисельністю⁸⁴. З іншого боку, навіть у суто кількісному відношенні такі показники поки що далекі від ідеальних, оскільки лише 10% населення країни мають вищу освіту, при чому серед відсталих каст – лише 6–7%, не зважаючи на постійне поширення квот. З якістю також не все гаразд, як і з рівномірністю розташування закладів вищої освіти на території країни: за свідченням дослідника А. Dansana (Ашока Дансани) р University of Delhi), який присвятив свою докторську дисертацію «Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities»⁸⁵ аналізу викликів і можливостей, що їх привносять до стратегій вищої освіти цілі та настанови стійкого розвитку в контексті освітнього та інвайронментального розвитку сільської місцевості Індії, внаслідок відсутності доступу до вищої освіти в таких місцевостях лише 8% релевантної вікової групи населення, від 18 до 23 років, має можливість поступати до ЗВО; провінційні автономні коледжі також відчувають гостру нестачу кадрів: рівень забезпеченості деяких з них викладацьким складом становить від 0% до 50% санкціонованого числа професорів⁸⁶.

Дисбаланс індійської вищої освіти має свій прояв не лише у територіальному, але й у галузевому відношенні: переважають технічні спеціальності, дещо в меншій ступені – природничі, тоді як соціальні та гуманітарні спеціальності розвинені набагато слабше. Не дивно тому, що, як показують аналітичні дослідження індійських авторів, тематика стійкого розвитку практично не представлена у вищій освіті країни: лише зусиллями окремих професорів, які усвідомлюють значимість HEIs для підготовки нового покоління фахівців, здатних жити і діяти за нових цивілізаційних умов, здійснюються спроби ознайомлення студентів із перспективами та ідеями стійкого розвитку, відсутніми у навчальних планах і програмах курсів, – зокрема, подібні зусилля були продемонстровані викладацьким складом кафедри гуманітарних наук Делійського технічного університету по відношенню до студентів інженерних спеціальностей⁸⁷.

Подібний дисбаланс можна пояснити орієнтацією на стратегії освіти, характерні для доби Модерну з її лінійністю, масофікацією, сцієнтизмом і, врешті-решт, споживацтвом: «В даний час у нас спостерігається ліберальний підхід до фінансування вищої освіти, починаючи від корпоративного домінування у межах держав і іноземних столиць, що часто порушує крихкий баланс фінансування вищої освіти в країні. Відволікання людських ресурсів потрапило до стоку виробництва грошей будь-якою ціною, в будь-якому місці та не зважаючи на наслідки»⁸⁸. Подібні практики, як можна довести, скоріше протилежні тим, які відповідають настановам стійкого розвитку – зокрема, вихованню соціально, економічно та політично продуктивного та відповідального громадянина, що є однією з найважливіших цілей вищої освіти, за висновком А. Dansana: в результаті виявляється принципова розбіжність між ідеологічно встановленими цілями та освітньою практикою. Навчальний досвід не відповідає належному, тобто, потребам і прагненням

⁸⁴ Tandon R., Pandey P. Disciplines, Professions and the Sustainable Development Goals (SDGs): Challenges in Higher Education in India // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses. Barcelona : The Global University Network for innovation, 2019. P. 48. URL: http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf.

⁸⁵ Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi : Regal Publications, 2013. XIV, 186 p.

⁸⁶ Ibid. P. 101–104.

⁸⁷ Tandon R., Pandey P. Op. cit. P. 51.

⁸⁸ Dansana, A. Op cit. P. 124. Див. також інші праці автора (зокрема: Dansana, A. Understanding of Higher Education in Transitional Society: A Case Study of Rural Odisha, India // European Academic Research. July, 2013. Vol. 1, No. 4. P. 351–366), з яких слідує, що і провінційне населення країни, переважно його найбідніші верстви, сприймають вищу освіту суто як засіб влаштуватися на високооплачувану урядову посаду.

як окремого студента, так і всього місцевого населення: в існуючих HEIs бракує інноваційних освітніх практик і досвіду, внаслідок чого випускники отримують обмежені можливості, що призводить до марнотрат людських ресурсів, до падіння виробництва на мікрорівні та до зростаючої вразливості стійкості⁸⁹.

Проте, не будемо завершувати даний огляд на такій песимістичній ноті, адже й негативні практики теж можуть слугувати, нехай і свого роду «антивзірцем», при формуванні стратегій вищої освіти для стійкого розвитку суспільства в Україні, – тим більше, що багато проблем, з якими зустрічаються при здійсненні аналогічного завдання країни, що розвиваються, можуть бути актуальними також і на наших теренах. Спробуємо тому коротко підсумувати розглянуті практики Південно-Східної Азії.

⁸⁹ Ibid. P. 139–140.

Висновки

Стійкий розвиток суспільства як орієнтир для людської цивілізації при всій своїй суперечливості – зокрема, пов'язаної з намаганням, іноді дещо механічним, поєднати в одній концептуалізації вектори соціальний, економічний та інвайронменталістський, – виступає одним із найбільш перспективним елементів стратегії розвитку людської цивілізації у XXI столітті, в якості відносно реалістичної відповіді на існуючі глобальні виклики та як засіб банального збереження самої цієї цивілізації. Вища освіта є при цьому ключовим фактором утілення настанов стійкого розвитку, їх реалізації у суспільних цінностях, які розділяють і яким слідує майбутні фахівці – як у своїй професійній діяльності, так і в буденному житті.

В якості аналітичного матеріалу до концепції вищої освіти для стійкого розвитку суспільства були використані приклади та спроби визначення та реалізації стратегій такої освіти у країнах Південно-Східної Азії. Країни з різними політичними системами, від авторитарної до соціалістичної та демократичної, демонструють у цілому значні результати у соціальному, економічному, а подекуди й екологічному розвитку; парадоксальним чином найбільші успіхи наприкінці XX століття продемонстрували «азіатські тигри» – Гонконг, Сінгапур, Південна Корея та Тайвань, що за умов відсутності корисних копалин і природних ресурсів були буквально вимушені розбудовувати «економіку знань» за рахунок розвитку вищої освіти. Акценти на масофікацію та професіоналізацію, загалом на інженерно-технічні спеціальності, які були при цьому зроблені, призводять до деяких утруднень у XXI столітті, коли настанови стійкого розвитку зокрема та життя в умовах складного й непередбачуваного світу в цілому вимагають революційного переходу до освіти, орієнтованої на студента, до встановлення вірного балансу між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі.

Зміна освітньої парадигми від завчання та зубріння готового знання до критичного мислення вимагає особливої уваги до особистості студента, до не тільки й не стільки професійного, але всебічного розвитку випускника сучасного закладу вищої освіти. Власне, й настанови стійкого розвитку у вищій освіті реалізуються не стільки у вигляді якоїсь особливої галузі знань чи модуля навчальної програми, скільки у формі загальнокультурного рівня особистості, у вмінні засвоювати інформацію та створювати нове знання, у формі розвинутого почуття доброчесності, позитивного ставлення, широкого кругозору та загалом любовного, поважливого ставлення до навколишнього світу.

З огляду на дещо абстрактний характер такої постановки питання корисно було б урахувати програми деяких країн Південно-Східної Азії (зокрема Китаю та Гонконгу), висунуті на національному рівні в якості формулювань стратегій розвитку вищої освіти XXI століття, – в якості прикладів при складанні подібної програми розвитку вищої освіти України до 2030 року і далі. Зокрема, перспективними виявляються такі напрями, як-от: «централізована децентралізація»; інтернаціоналізація освіти в сенсі білінгвістичного та полілінгвістичного навчання; індивідуалізація навчальних планів із реальним, а не формальним урахуванням особистих якостей, здібностей, інтересів студентів, тощо. Корисним можуть виступити і практики деяких окремих університетів Сінгапуру, Малайзії, Південної Кореї та інших розглянутих країн, – зокрема, рух «зелених кампусів» і спроби надати діяльності ЗВО новий вимір у вигляді соціальної інновації. Більш деталізовані рекомендації українським університетам будуть становити подальший напрям роботи з означеної дослідницької тематики.

Список використаних джерел

1. Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York : Falmer Press, 2000. P. 114–129.
2. Blessinger P., Sengupta E., Makhanya M. Higher education's key role in sustainable development. – URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20180905082834986>.
3. China has world's second-largest number of top universities // China Plus. 2018, August 16th. – URL: http://www.china.org.cn/china/2018-08/16/content_58887220.htm.
4. China makes great leaps in education over 70 years // Ministry of Education, The People's Republic of China. – URL: http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/201909/t20190910_398495.html.
5. Cortese A. D. Educational for an Environmentally Sustainable Future // Environmental Science and Technology. 1992, No. 26(6). P. 1108–1114.
6. Dansana A. Understanding of Higher Education in Transitional Society: A Case Study of Rural Odisha, India // European Academic Research. July, 2013. Vol. 1, No. 4. P. 351–366.
7. Dansana A. Higher Education and Sustainable Development: New Challenges and Opportunities. New Delhi : Regal Publications, 2013. xiv, 186 p.
8. DeFrancia K. Sustainability Measurement in China: Fostering a Race to the Top. 2018, January 23rd. – URL: <https://blogs.ei.columbia.edu/2018/01/23/sustainability-measurement-china-fostering-race-top/>.
9. Ding X. Policy Metamorphosis in China: A Case Study of "Minban" Education in Shanghai // The China Quarterly. September 2008, No. 195. P. 656–674.
10. Goldoftas B. The Green Tiger : the costs of ecological decline in the Philippines. New York : Oxford University Press, 2006. xx, 244 p.
11. Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London and New York : Routledge, 2007. xiv, 194 p.
12. Griffiths A. National University of Singapore's SDE4 building is a prototype of sustainable design // DeZeen. 2019, March 1st. – URL: <https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/>.
13. Hindson J., Dillon J., Gough S.R., Scott W.A.H. and Teamey K. Mainstreaming Environmental Education: A Report with Recommendations for DFID. Shrewsbury : Field Studies Council, 2001.
14. Hong Kong Sustainable Campus Consortium : Annual Report 2016–2017. 16 p. – URL: https://drive.google.com/file/d/1UwKeEPLCHIZKEZAFbhnnO6v2JQOyn4_/view.
15. Hsueh Ch.-M. Higher Education Crisis in Taiwan // The World View. 2018, August 5th. – URL: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/higher-education-crisis-taiwan>.
16. Ito Sh. A Framework for Comparative Study of Civilizations // Comparative Civilizations Review. 1997. Vol. 36, No. 36, Article 3. P. 5–12.
17. Kalam A.P.J., Pal Singh S. Target 3 Billion, PURA: Innovative Solutions towards Sustainable Development. New Delhi : Penguin, 2001. 320 p.
18. Kalinowski Th., Rhyu S., Croissant A. South Korea Report : Sustainable Governance Indicators 2018. BertelsmannStiftung, 2018. 49 p. – URL: www.sgi-network.org/docs/2018/country/SGI2018_South_Korea.pdf.
19. Learning for life, learning through life : Reform proposals for the education system in Hong Kong. Education blueprint for the 21st century / Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China, Education Commission. September, 2000. 185 p. – URL: https://www.e-c.edu.hk/doc/en/publications_and_related_documents/education_reform/Edu-reform-eng.pdf.
20. Lee S.-Ch. A New Challenge for Higher Education in Korea: Social Innovation / QS Asia News Network. 2019, April 1st. – URL: <https://qswownews.com/a-new-challenge-for-higher-education-in-korea-social-innovation/>.
21. Lee M. H. A Tale of Two Cities: Comparing Higher Education Policies and Reforms in Hong Kong and Singapore // Australian Journal of Education. 2002. Vol. 46, No. 3. P. 255–286.
22. Lim R. Singapore wants creativity, not cramming // BBC News. 2012, 23rd of May. – URL: <https://www.bbc.com/news/business-17891211>.
23. Lin J. China: Private Trends // International Higher Education. 2004, No. 36. P. 17–18.
24. Luo J. M., Ngok L., Qiu H. Education for Sustainable Development in Hong Kong : A Review of UNESCO Hong Kong's Experimental Schools // Public Administration and Policy. 2015. Vol. 18, No. 1. P. 48–61.

25. Major in Sustainable Urban Development : Curriculum / University of Seoul, International School of Urban Sciences, Department of Sustainable Urban Development. – URL: http://isus.uos.ac.kr/isus/course/degree/degree2_2.do.
26. Mattis G. How to Improve Sustainability in Higher Education. – URL: <https://www.qs.com/improve-sustainability-higher-education>, та ил.
27. Meadows D., Meadows D., Randers J., Behrens W. The Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. New York : Universe Books, 1972. 206 p.
28. Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. xiv, 258 p.
29. Mu R. et al. Theory and Practice of Sustainability in Higher Education – From the Perspective of Green University // Asia-Pacific Energy Equipment Engineering Research Conference (AP3ER 2015). – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/df5d/06560b2e83183e1b7eda3f62b50820ca40ff.pdf>. P. 485–486.
30. Musa M. B. Towards a Competitive Malaysia: Development Challenges in the Twenty-First Century. Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre, 2007. 476 p.
31. Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // Obras Completas. Madrid : Revista de Occidente, 1966. T. IV. P. 143–242.
32. Outsourcing to China : Watch out, India // Economist. 2006, May 4th. – URL: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VDAYc3_AcgoJ:https://www.economist.com/special-report/2006/05/04/watch-out-india&client=firefox-b&hl=ru&gl=ua&strip=1&vwsr=0.
33. Park T.Y. ESD of Korean Universities / A paper presented at the International Symposium on Sustainability in Higher Education: Learning from Experiences in Asia and the World. Tokyo, Rikkyo University. December 2008. – URL: <https://www2.rikkyo.ac.jp/web/esdrc/eng/event/report/20081214.html>.
34. Raven J. Learning Societies, Learning Organizations, and Learning: Their Implications for Competence, Its Development, and Its Assessment // Raven J., Stephenson J. (eds.). Competence in the Learning Society. New York : Peter Lang, 2001. P. 3–30.
35. Ryan A., Tilbury D., Corcoran P. B., Abe O., Nomura K. Sustainability in Higher Education in the Asia-Pacific: Developments, Challenges, and Prospects // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2010. Vol. 11, No. 2. P. 106–119.
36. Sanusi Z.A., Khelgat-Doost H. Regional Centres of Expertise as a Transformational Platform for Sustainability: A Case Study of Universiti Sains Malaysia, Penang // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2008. Vol. 9, No. 4. P. 487–497.
37. Shen X. Academic Culture and Campus Culture of Universities // Higher Education Studies. 2012. Vol 2, No. 2. P. 61–65.
38. Shephard K. Higher Education for Sustainable Development. Basingstoke : Palgrave; Macmillan, 2015. 132 p.
39. Shuo Z. 2 plans detail China's goals for education // China Daily. 2019, February 25th. – URL: <http://www.chinadaily.com.cn/a/201902/25/WS5c7342b2a3106c65c34eb206.html>.
40. Tandon R., Pandey P. Disciplines, Professions and the Sustainable Development Goals (SDGs): Challenges in Higher Education in India // Implementing the 2030 Agenda at Higher Education Institutions: Challenges and Responses. Barcelona : The Global University Network for innovation, 2019. P. 47–53. – URL: http://www.guninetwork.org/files/guni_publication_-_implementing_the_2030_agenda_at_higher_education_institutions_challenges_and_responses.pdf.
41. The BBM Curriculum : Curriculum for students admitted in AY2019/2020 onwards / Singapore Management University, Lee Kong Chian School of Business. – URL: <https://business.smu.edu.sg/business/programmes/bachelor-business-management/bbm-curriculum>.
42. The Hong Kong Declaration / Hong Kong Sustainable Campus Consortium. – URL: <http://www.hkscce.edu.hk/hong-kong-declaration>.
43. The Johannesburg Declaration on Sustainable Development : From our Origins to the Future. – 4 September 2002. 4 p. – URL: <http://people.plan.aau.dk/~lund/Study/SEE8/Johannesburg.pdf>.
44. The University in a Garden. Pulau Pinang : Penerbit Universiti Sains Malaysia, 2003. 177 p.
45. Towards a Sustainable and Resilient Singapore : Singapore's Voluntary National Review Report to the 2018 UN High-Level Political Forum on Sustainable Development. Singapore : Ministry of Foreign Affairs, 2018. 84 p.

https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19439Singapores_Voluntary_National_Review_Report_v2.pdf.

46. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development : Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 35 p. – URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

47. Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. New York : Springer Verlag, 2018. 220 p.

48. Xuan G. S. Singapore business school launches Southeast Asia's first sustainability major. – URL: <https://www.eco-business.com/news/singapore-business-school-launches-southeast-asias-first-sustainability-major/>.

49. Доннікова І. А. Створювальне знання як концепт / Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти : Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 13–15.

50. Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2015, № 2. С. 153–181.

51. Зінченко В. В. Сучасні глобальні трансформації університетської системи та специфікації філософії освіти в англосаксонській та американській моделях освітньо-наукового менеджменту // Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016, № 1. С. 94–116.

52. Мелков Ю. А. Устойчивое развитие и экологическая революция // Проблемы и перспективы инновационного развития экономики : Материалы XIII Международной научно-практической конференции по инновационной деятельности. К., Симферополь, Севастополь : [Б. изд.], 2008. С. 136.

53. Мелков Ю. О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. 2012, №1–2. С. 211–222.

54. Свирский, Я. И. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В. И. Аршинов. М. : Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

55. 《中国教育现代化2035》. – URL: http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm.

56. 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》. – URL: http://www.xinhuanet.com/politics/2019-02/23/c_1124154392.htm.

Розділ VI. Комунікаційні стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації
для стійкого розвитку суспільства: досвід країн СНД

Оксана Шипко,
науковий співробітник
відділу інтернаціоналізації вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України
<https://orcid.org/0000-0002-3419-0987>

Анотація. У розділі розглянуто національні стратегії та досвід університетів таких країн, як Білорусь, Казахстан та Росія у реалізації четвертої глобальної цілі стійкого розвитку – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Аналіз базується на досвіді тих країн СНД, університети яких увійшли до всесвітнього рейтингу університетів «Times Higher Education 2020».

Актуальність

Світова система освіти постійно перебуває у пошуку нових стратегій та моделей освіти, які б задовольняли потреби нинішніх і майбутніх поколінь. Одна з найбільш перспективних на сьогодні моделей світової освіти пов'язана зі стратегією стійкого розвитку. З прийняттям у 2015 році Генеральною Асамблеєю ООН Резолюції «Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development»¹ («Перетворення нашого світу: Порядок денний в галузі стійкого розвитку на період до 2030 року» – далі: «Порядок денний – 2030») усі держави, які підписали цей документ, при ухваленні рішень мають керуватися новими цілями і завданнями для реалізації Порядку денного – 2030 у своїх країнах, на регіональному та глобальному рівнях, враховуючи при цьому національні реалії та можливості. Ключовим інструментом у реалізації цілей стійкого розвитку (ЦСР) визнається освіта, яка має сприяти досягненню кожної з інших цілей стійкого розвитку і яку виділено в окрему ціль – забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх. Тобто перехід до стійкого розвитку залежить від становлення освіти для стійкого розвитку, а це означає, що насамперед освіта має змінити свої зміст і форму, щоб виконати свою місію із забезпечення стійкого розвитку суспільства.

Згідно з Дорожньою картою здійснення Глобальної програми дій щодо освіти в інтересах стійкого розвитку², необхідно активізувати діяльність на всіх рівнях і у всіх галузях освіти і навчання в інтересах прискорення прогресу в досягненні стійкого розвитку кожної країни: «Стійкого розвитку не можна досягнути виключно за допомогою технологій, політичного регулювання або фінансових механізмів. Людству необхідно змінити спосіб мислення і поведінку. Для цього, своєю чергою, потрібно забезпечити якісну освіту і навчання в інтересах стійкого розвитку на всіх рівнях і незалежно від соціальних умов»³.

Пріоритетними векторами діяльності, згідно з Глобальною програмою дій, є підтримка у сфері політики, загальноінституційний підхід, викладачі, молодь і місцеві громади. Для розв'язання проблем, пов'язаних зі стійким розвитком, не достатньо лише політичних чи технологічних рішень, фінансового стимулювання. Для досягнення цілей необхідно, насамперед, змінити зміст освіти і навчання так, щоб кожна людина мала можливість набути знань, навичок і цінностей, які б дозволяли їй зробити свій внесок у стійкий розвиток, та підтримати систему освіти через модернізацію нормативно-правової бази, яка б сприяла стійкому розвитку. Цьому, безперечно, буде сприяти ефективна комунікація з питань стійкого розвитку.

Для аналізу досвіду реалізації четвертої, освітньої, цілі відібрано ті країни СНД, університети яких увійшли до найбільшого і найрізноманітнішого всесвітнього рейтингу університетів Times Higher Education 2020⁴ – ранжуванням у ньому охоплено майже 1400 університетів у 92 країнах. Так, із числа країн СНД до щорічного рейтингу увійшли університети Білорусі (1), Казахстану (2), Росії (39). Серед університетів цих країн найвищу позицію – 189 місце у рейтингу – посів Московський державний університет імені М.В. Ломоносова. Білоруський державний університет, Казахський національний університет імені аль-Фарабі у рейтингу займають позицію 1001+.

¹ Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

² ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus

³ Образование в интересах устойчивого развития. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>

⁴ Times Higher Education World University Rankings. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats

Досвід Білорусі

Білорусь у напрямку реалізації Порядку денного – 2030 зробила низку важливих кроків на національному рівні. Насамперед, у 2015 році Урядом затверджено Національну стратегію соціально-економічного розвитку, що визначає основні орієнтири, яких планується досягти до 2030 року. Президентом Білорусі для забезпечення чіткого механізму і загальної координації діяльності задля досягнення Білоруссю цілей стійкого розвитку призначено Національного координатора з досягнення ЦСР⁵. За керівництвом Національного координатора створено Раду зі стійкого розвитку. Як зазначено у Національній доповіді Республіки Білорусь про здійснення Порядку денного в галузі стійкого розвитку на період до 2030 року, «діяльність ради, сформованої на рівні керівництва 30 профільних органів державного управління і регіонів, дозволить закріпити відповідальність за виконання цілей стійкого розвитку за конкретними урядовими агентствами, створить платформу для міжсекторального обміну та обговорення прогресу виконання цілей стійкого розвитку, дозволить ефективно вирішувати завдання вертикальної і горизонтальної координації»⁶. Завданням Національного координатора є організація в рамках Ради розгляду різних аспектів виконання цілей стійкого розвитку, про які він щорічно буде доповідати Президенту і Уряду про прогрес у виконанні цілей стійкого розвитку, а також вносити рекомендації щодо підвищення ефективності цієї роботи.

У 2017 році було зафіксовано стартові позиції Білорусі у досягненні кожної з цілей стійкого розвитку⁷. Зокрема, відносно освітньої цілі зазначено, що «Білорусь демонструє стабільно високі освітні досягнення. У країні досягнуто високих показників середньої тривалості навчання (11,5 року) і один з найвищих показників очікуваної тривалості навчання (15,7 року) серед 28 країн Центральної та Східної Європи і пострадянських країн. У Білорусі функціонують понад 8 тисяч закладів освіти, у яких навчаються та виховуються близько 2 млн дітей, учнів і студентів. Білорусь є лідером серед країн СНД за охопленням населення дошкільною освітою. У 2016 році охоплення закладами дошкільної освіти дітей у віці від 1 року до 5 років становив 75%, від 3 до 6 років – 93,9%. Охоплення дітей дошкільного віку підготовкою до школи складає 100%. Безпеченість дітей місцями в закладах дошкільної освіти досягла 97,6%. У 2016 році частка учнів у закладах загальної середньої освіти до чисельності осіб 7-17 років склала 96%. У 2016/2017 навчальному році у закладах вищої освіти країни проходили навчання 313,2 тисяч студентів, з них 42% – за рахунок бюджетних коштів та 58% – на платній основі»⁸. Станом на кінець 2019 року в Білорусі функціонує 51 заклад вищої освіти (42 державних, 9 приватних); навчається 268,1 тисяч студентів (117,5 тисяч навчаються за рахунок бюджетних коштів, 150,6 тисяч – на платній основі); працює 20,3 тисяч викладачів⁹.

За результатами відкритих парламентських слухань щодо досягнення цілей стійкого розвитку, які відбулися у грудні 2017 року, зокрема, Міністерству освіти Республіки Білорусь рекомендовано¹⁰:

- доповнити цільові орієнтири, викладені в кодексі Республіки Білорусь про освіту, проблематикою формування компетентності учнів з питань стійкого розвитку;
- виділити інтеграцію ідей і принципів стійкого розвитку як одного з пріоритетних принципів державної політики в галузі освіти в Республіці Білорусь;
- здійснювати підготовку педагогічних кадрів з підвищення компетентності в питаннях стійкого розвитку в системі неперервної педагогічної освіти для всіх поколінь;
- організувати роботу з оновлення змісту освітніх стандартів, навчальних планів і програм покоління 3+ в закладах освіти всіх рівнів в контексті інтеграції ідей і цінностей стійкого розвитку, а також імплементації цілей стійкого розвитку;
- впроваджувати сучасні форми організації освітнього процесу, розвивати інклюзивну освіту, включаючи інтегроване навчання і виховання;

⁵ Президент Республіки Беларусь: Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь.

URL: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/

⁶ Национальный доклад Республики Беларусь об осуществлении Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16357Belarus.pdf>

⁷ Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf

⁸ Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf

⁹ Современное состояние и перспективы развития высшего образования в Беларуси. URL:

<https://www.belta.by/roundtable/view/sovremennoe-sostojanie-i-perspektivy-razvitija-vysshego-obrazovanija-v-belarusi-1208/>

¹⁰ Приняты рекомендации по итогам открытых слушаний по ЦУР в Парламенте Беларуси. URL: <https://un.by/by/dokumenty/daklady/8-novosti-oon/novosti-oon-v-belarusi/3297-rekomendatsii-po-realizatsii-tsur-prinyaty-v-parlamente-belarusi>

- організувати масштабну просвітницьку роботу за участю засобів масової інформації для формування у населення розуміння суті стійкого розвитку, умінь діяти відповідно до цілей стійкого розвитку та співвідносити свої дії з їх наслідками;

- розробити програму науково-практичних досліджень з питань інклюзії ідей стійкого розвитку в освітній процес на всіх рівнях освіти з урахуванням вікових особливостей осіб, які навчаються на кожному віковому рівні.

Питання стійкого розвитку в Білорусі висвітлюється на національній цифровій платформі¹¹, з якої можна здійснити перехід до показників досягнень Цілей стійкого розвитку Національного статистичного комітету Республіки Білорусь¹².

Сьогодні Білорусь знаходиться на 23 місці серед більш ніж 160 держав за індексом стійкого розвитку. На глобальному і регіональному рівнях країна продемонструвала стійке зростання в рейтингу цілей стійкого розвитку, інвестиції країни в освіту, охорону здоров'я і соціальні послуги забезпечують стабільну позицію серед держав з високим рівнем розвитку людського потенціалу¹³.

Як визначено Національною стратегією стійкого соціально-економічного розвитку Республіки Білорусь на період до 2030 року, «у 2021-2030 роках передбачається перехід до нової парадигми освіти: навчання, в основі якого не засвоєння готових знань, а розвиток здібностей, що дають можливість самостійно засвоювати знання, творчо їх переосмислювати, створювати нове, впроваджувати його в практику та нести відповідальність за свої дії. Основним завданням цього етапу стане формування особистості з системним світоглядом, критичним, соціально та екологічно орієнтованим мисленням та активною громадянською позицією»¹⁴. Основними напрямками діяльності стануть¹⁵: оновлення освітніх стандартів нового покоління, у тому числі навчання стійкому споживанню, здоровому способу життя; інтеграція в Болонський процес, створення умов для набуття нових знань і навичок; розвиток електронної освіти, дистанційних інтерактивних форм і методів навчання, у тому числі випуск електронних підручників та посібників; забезпечення вільного доступу до міжнародних освітніх та інтелектуальних ресурсів; розширення ринку освітніх послуг, активізація академічної мобільності тих, хто навчається, їх участь у міжнародних освітніх, науково-дослідницьких та культурних програмах, професійних семінарах, регулярне проведення моніторингу якості освітнього процесу.

Наразі Міністерство економіки Республіки Білорусь та Науково-дослідницький економічний інститут Республіки Білорусь представили на громадське обговорення проект Національної стратегії стійкого розвитку Республіки Білорусь до 2035 року¹⁶. Очікується, що Національна стратегія «стане системотворчим документом, за допомогою якого в Республіці Білорусь будуть розроблятися прогнози і програми соціально-економічного розвитку країни на середньо- і короткострокову перспективи. В основі стратегії – системний підхід, що розкриває розвиток трьох взаємопов'язаних сфер: екологічної, соціальної, економічної та орієнтація на цілі стійкого розвитку. У проекті Стратегії відзначено тренди глобального розвитку, зовнішні виклики і ризики в довгостроковій перспективі, описано Білоруську модель стійкого розвитку»¹⁷.

У проекті Національної стратегії стійкого розвитку Республіки Білорусь до 2035 року представлено нову архітектоніку сфери освіти та зазначено, що «вдосконалення системи освіти Республіки Білорусь виходить з її національних інтересів та потреб економіки з урахуванням основних тенденцій розвитку світового освітнього простору. Стратегічна мета – формування системи освіти, що відповідає потребам

¹¹ Цели устойчивого развития в Беларуси. URL: <http://sdgs.by/architecture/>

¹² Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas_SDG/tsel-4/

¹³ ООН торжествует: Беларусь поднялась на 23-е место в рейтинге Целей устойчивого развития. URL: <https://1prof.by/news/v-mire/oon-torzhestvuet-belarus-podnyalas-na-23-e-mesto-v-rejtinge-celej-ustojchivogo-razvitiya/>

¹⁴ Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>

¹⁵ Ходько Е. Образование для обеспечения устойчивого социально-экономического развития Беларуси. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obespecheniya-ustoychivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-belarusi/viewer>

¹⁶ Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf>

¹⁷ Проект Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года вынесен на общественные обсуждения. URL: http://sdgs.by/news_events/news/b6476ff0af7a380.html

інноваційної економіки і принципам стійкого розвитку. Зусилля будуть спрямовані на адаптацію системи освіти до процесів цифровізації, реалізацію принципу «освіта протягом усього життя»¹⁸.

Провідним науковим, освітнім, інноваційним і культурним центром Білорусі є Білоруський державний університет¹⁹. Університет використовує свій потенціал, що базується на кращому вітчизняному та міжнародному досвіді, для задоволення інтелектуальних, культурних і соціальних потреб та інтересів білоруського суспільства і держави, сприяє стійкому розвитку Білорусі.

Стратегія університету базується на творчій співпраці викладачів і студентів і спрямована на:

- виконання освітніх, дослідницьких та інноваційних програм;
- формування сприятливих умов для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості;
- збереження і відстоювання кращих традицій університетського класичного освіти;
- забезпечення гідного місця у світовому освітньому просторі.

Заклад успішно реалізує концепцію «Університет 3.0», усіляко заохочуючи об'єднання факультетів, наукових інститутів та підприємств. Вчені університету є лідерами в Білорусі за кількістю розміщених статей в базах даних Scopus та Web of Science та є найбільш цитованими в країні.

У Білоруському державному університеті застосовуються найновіші технології освіти, у тому числі дистанційні освітні програми, проектний метод, технології e-learning. Університет ініціює різноманітні освітні проекти, успішно здійснює стратегію цифрової трансформації у сфері модернізації змісту освіти та технологій навчання. У центрі стратегії – розкриття індивідуальних здібностей студента і його особистості. Впроваджується система розвиваючого, евристичного, діалогового навчання, вибір дисциплін і перехід на індивідуальні терміни вивчення окремих курсів, творча самореалізація студентів, розвиток у них критичного мислення і креативних здібностей. Створено відкритий інтернет-майданчик креативної освіти з можливістю дистанційної участі в такому проекті.

Університет надає своїм співробітникам і студентам широкі можливості для навчання, підвищення кваліфікації і стажувань за кордоном, і, в свою чергу, приймає іноземних громадян в рамках спільних проектів, програм і угод. Університет є учасником більш ніж 50 міжнародних освітніх та наукових проектів, на базі університету функціонують представництва міжнародних організацій та міжнародні центри. Сьогодні у Білоруському державному університеті близько 450 договорів про співпрацю із закордонними університетами, науковими та комерційними організаціями з 69 країн світу. Серед партнерів університету – провідні європейські заклади вищої освіти. Стратегічною для університету є співпраця з науковими та освітніми установами країн Південно-Східної Азії – зокрема, університет співпрацює з більш ніж 20 китайськими університетами. В Білоруському державному університеті є можливість отримання подвійного диплома.

Університет здійснює активну міжнародну діяльність, значну увагу приділяє інтернаціоналізації освітніх послуг, прагне до забезпечення стійкого розвитку свого закладу та суспільства в цілому.

¹⁸ Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf> С.29.

¹⁹ Белорусский государственный университет. URL: <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235521>

Досвід Казахстану

Казахстан у 2015 році також приєднався до Порядку денного у галузі стійкого розвитку на період до 2030 року. У 2018 році у країні створено Координаційну Раду з цілей стійкого розвитку. Координаційним органом роботи Ради є Міністерство національної економіки, роль Секретаріату виконує Інститут економічних досліджень та надає експертно-аналітичну підтримку у цих питаннях.

У Казахстані розроблено національну інформаційно-комунікаційну платформу з реалізації цілей стійкого розвитку²⁰, де відображено аналітичну інформацію щодо реалізації цілей стійкого розвитку, публікації, що стосуються ЦСР, актуальні новини, доступний зворотний зв'язок з аудиторією.

У ході реалізації цілей стійкого розвитку в Казахстані, як зазначено в добровільному оглядовому документі 2019 року, зроблено такі кроки²¹:

- створено Національну архітектуру ЦСР;
- визначено пріоритетні завдання та індикатори;
- проведено швидку комплексну оцінку документів;
- організовано перший форум зі стійкого розвитку;
- запущено веб-сайт з ЦСР;
- презентовано перший Добровільний національний огляд Казахстану.

Серед наступних пріоритетних кроків у реалізації цілей стійкого розвитку є такі²²:

- визначити базові та прогнозні значення індикаторів ЦСР до 2030 року;
- продовжити роботу щодо підвищення ефективності місцевих і регіональних інституційних механізмів, які сприяють реалізації ЦСР;
- зосередити увагу на гармонізації бюджетного планування із завданнями та індикаторами ЦСР;
- почати роботу з локалізації завдань і показників ЦСР з урахуванням національних пріоритетів країни та принципу «ніхто не повинен залишитися осторонь»;
- сфокусуватися на специфічних характеристиках кожного регіону;
- продовжити діалог між державою, громадянським суспільством, бізнес-спільнотою, міжнародними організаціями та іншими зацікавленими сторонами.

Одним із важливих інструментів забезпечення стійкого розвитку у Казахстані сприймається «Зелена економіка». Президентом Казахстану визначено стратегічне завдання щодо переходу країни на «зелений» шлях розвитку і затверджена Концепція з переходу Республіки Казахстан до «зеленої економіки»²³. Згідно з Концепцією, одним із принципів переходу до «зеленої економіки» є навчання та формування екологічної культури в бізнесі і серед населення, удосконалення чинних і розроблення нових освітніх програм із раціонального використання природних ресурсів та охорони навколишнього середовища. Тобто, громадяни Казахстану крім екологічних знань повинні володіти знаннями і навичками, пов'язаними з раціональним природокористуванням і збереженням біосфери для забезпечення стійкого розвитку. Таким чином у результаті освіти для стійкого розвитку буде формуватися нова генерація громадян з екологічною культурою, які будуть здатні втілювати ідеї стійкого розвитку у своїй професійній діяльності.

На сучасному етапі розвитку Казахстану йдеться не тільки про модернізацію усієї екологічної освіти, але й про формування екологічної культури населення в контексті національного пріоритету «Зелена економіка». Екологічна культура включає: екологічний стиль життя, якому притаманні екологічно обґрунтована діяльність та поведінка, екоцентричний світогляд; глобальне мислення; ціннісне ставлення до світу природи і людини; екологічна активність, відповідальність, повинність, раціональність, бережливість, здоровий спосіб життя²⁴.

²⁰ Цели устойчивого развития в Казахстане. URL: www.sdgs.kz

²¹ Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

²² Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

²³ Концепция по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31399596

²⁴ Реализация Концепции экологического образования Республики Казахстан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-ekologicheskogo-obrazovaniya-respubliki-kazhstan>

Потужним імпульсом для переходу країни на зелений шлях розвитку слугує стратегія «Казахстан – 2050»²⁵, у якій ґрунтовно розкривається стратегічний курс державної політики, орієнтованої на міжнародні стандарти. На перевагах переходу на магістраль стійкого розвитку наголосив постійний координатор ООН в Республіці Казахстан: «ЦСР не тільки допоможуть країні рости в економічному плані, а й сприятимуть тому, щоб економічне зростання було «зеленим», створювалися робочі місця, скорочувалася нерівність між містом і селом та мобілізувалися можливості жінок, молоді, людей з інвалідністю та кожного члена громади. В кінцевому підсумку вони сприяють зміцненню стабільності в країні»²⁶.

У Казахстані створено необхідні умови для навчання людей протягом усього життя. Згідно з Конституцією Республіки Казахстан громадянам гарантується безкоштовна середня освіта, яка є обов'язковою. На конкурсній основі кожен має право на освітні гранти для отримання технічної, професійної, післясередньої, вищої та післядипломної освіти. Завдяки високим показникам охоплення початковою освітою, грамотності дорослих, частини учнів, що довчилися до 5 класу, та гендерної рівності в освіті, Казахстан входить до числа кращих країн світу за індексом розвитку освіти ЮНЕСКО. Конкурентоздатність людини є фактором успіху нації. Тому кожен має володіти компетентностями, необхідними для успішної адаптації до нових глобальних викликів, сучасних технологій, мінливих вимог ринку праці та нових професій²⁷.

Доступна і якісна освіта визначається ключовою у забезпеченні потреб ринку праці, економічному зростанні і соціальному благополуччі. З 2017 року у Казахстані реалізується проект «Безкоштовна технічна та професійна освіта для всіх», мета якого – зниження рівня безробіття серед молоді, навчання всіх, хто бажає отримати безкоштовну технічну і професійну освіту із забезпеченням харчуванням, стипендією, проїздом та гуртожитком. Безкоштовну освіту можуть отримати випускники шкіл, безробітні громадяни, молоді люди, які не мають кваліфікації та які перебувають у скрутній життєвій ситуації, особи з числа вразливих груп. Оновлюються програми навчання з урахуванням модульнокомпетентнісного підходу, які дають змогу отримати до трьох спеціальностей замість однієї. Цей підхід дасть можливість перейти від предметного навчання до отримання затребуваних компетенцій та прикладних навичок і забезпечить мобільність випускників на ринку праці. Важливу роль у забезпеченні доступності технічної, професійної, а також вищої освіти відіграє цифровізація. Вона створює необхідні умови для реалізації концепції «Навчання упродовж усього життя» і вирівнювання умов навчання для учнів у віддалених, сільських регіонах. Приділяється увага створенню умов для інклюзивної освіти. Розширюється академічна і управлінська свобода ЗВО, посилюється роль корпоративних органів управління в закладах освіти. Академічна самостійність ЗВО у визначенні змісту освітніх програм розширена до 80% на рівні бакалаврату, до 85% на рівні магістратури і до 95% на рівні докторантури. Для підвищення доступності і привабливості вищої освіти щороку збільшується кількість освітніх грантів. У 2018-2019 навчальному році було виділено рекордну за останні п'ять років кількість освітніх грантів. Реалізуються ініціативи з інтернаціоналізації вищої і післядипломної освіти, зокрема стипендіальна програма «Болашак» з початку її реалізації дозволила пройти навчання за кордоном більш ніж 12 000 казахам²⁸.

Досягненням Казахстану є 100% охоплення громадян країни середньою освітою, Казахстан входить до п'ятірки країн за охопленням початковою освітою. Серед викликів для країни є проблема розриву у функціональних компетентностях міських і сільських закладів освіти, дефіцит висококваліфікованих і спеціальних педагогів, непостійність кадрів²⁹.

Наступними кроками в реалізації освітньої цілі є продовження роботи із забезпечення доступності та інклюзивності освіти; розширення державно-приватного партнерства і залучення приватних інвестицій у сферу освіти; цифровізація освіти та створення цифрового освітнього контенту, поширення методів інтерактивного і дистанційного навчання; перегляд підходів до залучення та навчання майбутніх педагогів, підвищення кваліфікації сьогоdnішнього педагогічного складу, престижу професії викладача; створення

²⁵ Strategy 2050. URL: <https://strategy2050.kz/ru/page/multilanguage/>

²⁶ Казахстан может помочь другим странам в достижении Целей устойчивого развития – ООН. URL: https://www.archive.inform.kz/ru/kazakhstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon_a3467252

²⁷ Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

²⁸ Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

²⁹ Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

освітнього хаба і розвиток експорту освітніх послуг і продуктів. Казахстан буде прагнути стати освітнім хабом Центральної Азії³⁰.

Провідним закладом вищої освіти у Казахстані є Казахський національний університет імені аль-Фарабі³¹, що позиціонує себе як нову модель університету четвертого покоління, у якій поєднується чотири місії: освітня, дослідницька, інноваційно-підприємницька і духовно-моральна. В її основі лежить симбіоз інноваційно-технологічної і духовно-моральної платформ, покликаний забезпечити нову якість людського капіталу.

Оскільки у сучасному світі спостерігається різке падіння моралі, втрата ціннісних орієнтирів, проблема моральності залишається не тільки актуальною, але й загострюється в час високих технологій. У зв'язку з цим в університеті створено унікальну інноваційно-технологічну платформу, яка не має аналогів. Враховуючи, що ЗВО повинні готувати не тільки висококваліфікованих фахівців, але й громадян країни і світу, поряд з інноваційно-технологічної платформою невід'ємною частиною моделі «Al farab University smart city» є духовно-моральна платформа. Впровадження одночасно цих двох платформ сприяє зміні свідомості членів університетської спільноти, ставленню до роботи, до своєї праці, зростанню духу корпоративності.

В умовах світової екологічної кризи з'явилася гостра необхідність перегляду принципів взаємовідносин суспільства і природи. В контексті програми партнерства «Зелений міст» ініційовано створення міжнародного консорціуму університетів «Зелений міст через покоління», який використовує віртуально-комунікативну платформу greenbridge.kaznu.kz. Важливими практичними кроками у реалізації цього напрямку є проект «Зелений міст для зеленого кампусу» з перетворення кампусів університетів світу в центри зеленої економіки і стійкої співпраці. З метою формування екологічно стійкого і комфортного середовища для співробітників університету і жителів міста на території кампусу створюється штучна екосистема «Аквапоніка».

Університет створює умови для поширення технологічних знань всередині галузі, між галузями, регіонами та між країнами. В університеті створено Науково-технологічний парк, Центр процесних інновацій (Центр інжинірингу та комерціалізації) і Центр «зелених технологій», які представляють сучасний кластер інжинірингу та наукомістких технологій. Здійснюється інтеграція з навчально-інноваційним центром MDP Global Classroom (Columbia University) як однієї з платформ спільної підготовки магістрів для вивчення сучасних тенденцій і практичних підходів у галузі стійкого розвитку та оптимальних шляхів переходу до «Зеленої економіки».

Університет приділяє особливу увагу питанню якості надання освітніх послуг, яка безпосередньо залежить і від використовуваних інструментів в автоматизації навчального процесу. Оскільки інформаційні системи автоматизації навчального процесу в освіті проєктуються і розробляються децентралізовано в умовах відсутності єдиної методології, а тому не дозволяють розглядати і аналізувати діяльність системи освіти в цілому, Казахський національний університет імені аль-Фарабі розробив інформаційно-програмний комплекс «Univer 2.0», який відповідає сучасним промисловим стандартам у галузі розроблення і безпеки комп'ютерних систем та покликаний забезпечити автоматизованим робочим місцем всіх категорій користувачів, задіяних у навчальному процесі. Система здатна автоматизувати процес впровадження повноцінних можливостей кредитної технології навчання в університеті та організувати синхронну роботу всіх учасників навчального процесу. Цю систему впроваджено в понад десяти приватних і національних університетах у вигляді хмарного додатку.

Університет в контексті концепції мислителя аль-Фарабі, чие ім'я має заклад, інтерпретує свою місію в стійкому розвитку суспільства через роль «правителя» доброчесного міста як вихователя, наставника і вчителя народів. Таке наставництво можуть і повинні реалізовувати сучасні університети. Якщо, поряд з професійними компетенціями, випускники будуть носіями високих гуманістичних цінностей, то людська цивілізація стане кращою, безпечнішою, і як говорив аль-Фарабі, доброчесною³².

³⁰ Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf

³¹ Казахский национальный университет имени аль-Фараби. URL: <https://www.kaznu.kz/ru>

³² Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Стратегия развития университета. URL: <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page/>

Досвід Росії

Після підписання Росією підсумкових документів Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку, що відбулася в Ріо-де-Жанейро ще у 1992 р., першими кроками у переході Росії до стійкого розвитку були Укази Президента Російської Федерації «Про державну стратегію Російської Федерації з охорони навколишнього середовища і забезпечення стійкого розвитку»³³ та «Про Концепцію переходу Російської Федерації до стійкого розвитку»³⁴, які мали здебільшого декларативний характер. Зокрема, у Концепції переходу Росії до стійкого розвитку наголошується на збалансованому розв'язанні соціально-економічних завдань та збереженні навколишнього середовища і природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб нинішніх і майбутніх поколінь³⁵. Серед основних напрямків переходу Росії до стійкого розвитку в Концепції зазначено формування ефективної системи пропаганди ідей сталого розвитку та створення відповідної системи виховання і навчання. Однак, як констатує через десять років В. Незамайкін, «розвиток національної економіки перебував зовсім не в руслі забезпечення стійкого розвитку, що, без сумніву, варто віднести до суттєвих прорахунків державного управління національною економікою»³⁶.

Загалом у Росії було розроблено цілу низку державних документів щодо розвитку національної стратегії стійкого розвитку і стосувалися вони переважно охорони навколишнього середовища.

Мету переходу до стійкого розвитку було зазначено в «Національній доктрині освіти в Російській Федерації»³⁷, прийнятій у 2000 році. Доктрина визначає цілі виховання і навчання, шляхи їх досягнення за допомогою державної політики у сфері освіти, очікувані результати розвитку системи освіти на період до 2025 року. Однак у моделі освіти, що представлена у доктрині, «поєднані в одне ціле елементи колишньої і «бажаної» сучасниками освіти, більш адекватної для нашого «перехідного» суспільства. Але оскільки цей перехід тепер сполучений з рухом не тільки по модернізаційній стратегії (вписуванням в ринково-демократичну частину світової спільноти), але й трансформаційно-випереджальній – переходом до стійкого суспільства, то це веде і до нового бачення освіти в майбутньої цивілізації. Освіта набуває принципово нових рис і орієнтації, які є пріоритетними в освіті для стійкого розвитку»³⁸.

У цей час акцент в освіті для стійкого розвитку робиться переважно на екологічній складовій, оскільки перехід до стійкого розвитку почався саме з розв'язання екологічних проблем. Основним завданням екологічної освіти для стійкого розвитку, згідно з Екологічною доктриною Російської Федерації, є створення державних і недержавних систем неперервної екологічної освіти та просвітництва з метою розвитку екологічної культури та базових наукових знань населенням, наукового екологічного світогляду і професійних навичок раціонального природокористування, ресурсозбереження і забезпечення екологічної безпеки у фахівців виробничої та інших сфер діяльності³⁹.

Росія не залишилась осторонь від глобальної концепції стійкого розвитку, однак не зробила великих успіхів у цьому напрямку. Безперечно, рух у цьому напрямку є, і є успішні кроки окремих елементів освітньої системи. Зокрема, у Росії накопичено оригінальний досвід розвитку екологічної освіти, університети включають в освітній процес курси зі стійкого розвитку. Стартовим майданчиком для впровадження ідей стійкого розвитку стали ті заклади вищої освіти, у яких досить серйозно була розвинена екологічна освіта.

Особливістю освіти для стійкого розвитку в Росії є «не тільки подальша екологізація освіти і становлення екологічної освіти, а й футуризація всієї освіти, тобто зміщення акцентів на вивчення і моделювання майбутнього. Тому, поруч з іншими характеристиками, в освіті для стійкого розвитку як особливість, що відрізняє нову форму (модель) освіти від сучасної (будемо називати її ще й традиційною), виділяється випереджальний механізм розгортання освітнього процесу. Перенесення акценту на майбутнє

³³ Указ Президента Российской Федерации от 04.02.1994 г. № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/5422>

³⁴ Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 г. № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/9120>

³⁵ Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102040449>

³⁶ Незамайкин В.М. Стратегия устойчивого развития Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskoj-federatsii/viewer>

³⁷ Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

³⁸ Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

³⁹ Экологическая доктрина Российской Федерации. URL: <http://www.unepcom.ru/publications/eco-doctrina>

зробить справжню темпоральну революцію в освіті, не просто відновить темпоральну цілісність, розширивши предметне поле навчального процесу, а кардинальним чином змінить його зміст»⁴⁰.

Згідно з Концепцією довгострокового соціально-економічного розвитку Російської Федерації на період до 2020 року⁴¹, затвердженою у 2008 році, перед Росією ставилася мета виходу на траєкторію стійкого збалансованого зростання, що дозволило б перейти до інноваційної стадії економічного розвитку і створення відповідної інфраструктури постіндустріального суспільства в країні. Однак в реальності поставлених у документі цілей досягти не вдалося, а низка цільових показників документа стали національними цілями, що закріплено Указом Президента Росії «Про національні цілі та стратегічні завдання розвитку Російської Федерації на період до 2024 року»⁴² у 2018 році. Зокрема, серед пріоритетних національних цілей – «забезпечення глобальної конкурентоздатності російської освіти, входження Російської Федерації до десятки провідних країн світу за якістю загальної освіти». Серед завдань – «створення сучасного та безпечного цифрового освітнього середовища, що забезпечує високу якість і доступність освіти всіх видів і рівнів». Досягнення ЦСР Росія пов'язує з реалізацією національних проектів, розроблених на виконання Указу, і які тісно пов'язані з державними програмами, у рамках яких реалізується політика соціально-економічного розвитку країни.

Для зібрання даних для звітності про прогрес у досягненні цілей стійкого розвитку, їх значення для соціально-економічного розвитку, інформування усіх зацікавлених та можливості зробити свій вклад у багатьох країнах розроблено національні цифрові платформи. Розроблення такої платформи у Росії планується у майбутньому, а з інформацією щодо ЦСР нині можна ознайомитися тільки у спеціальному розділі на сайті Росстату⁴³. На сьогодні також триває підготовка Добровільного національного огляду досягнень цілей стійкого розвитку в Росії, представлення якого заплановане на Політичному форумі зі стійкого розвитку ООН у 2020 році⁴⁴.

Провідним закладом вищої освіти в Росії є Московський державний університет імені М.В. Ломоносова. Він займає особливе місце щодо освіти для стійкого розвитку. Московський державний університет імені М.В. Ломоносова «з початку століття є лідером цього напрямку освіти. Це єдиний заклад вищої освіти, де у Програмі розвитку університету до 2020 року є спеціальний розділ, присвячений проблемі стійкого розвитку, і зазначається, що головним завданням університету на цьому етапі стане реалізація нової глобальної науково-освітньої політики в інтересах російського академічного співтовариства і країни в цілому»⁴⁵.

Важливою у цьому процесі є ініціатива географічного факультету університету щодо публікації інформаційних матеріалів та низки програм зі стійкого розвитку, зокрема програм «Стійкий розвиток» для студентів географічного факультету, «Основи стійкого розвитку» для студентів природничих факультетів, «Економіка стійкого розвитку» для студентів у сфері природокористування й економіки, «Стійкий розвиток людства» для студентів, які вивчають екологію, геоекологію і природокористування, «Стійкий розвиток та екологічна політика» для студентів-екологів, «Проблеми стійкого розвитку» для студентів хіміко-технологічного напрямку, «Основи стійкого розвитку» для студентів природничого й гуманітарного напрямків, «Соціальна екологія та стійкий розвиток» для студентів природничого та соціального напрямків, які показують розгортання нового напрямку навчально-методичної діяльності у галузі стійкого розвитку в Росії і орієнтовані переважно на студентів природничого профілю⁴⁶.

⁴⁰ Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

⁴¹ Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://government.ru/info/6217/>

⁴² О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>

⁴³ Федеральная служба государственной статистики (Росстат). URL: <https://gks.ru/sdg>

⁴⁴ Добровольный национальный обзор достижения целей устойчивого развития. URL: <https://ac.gov.ru/projects/project/dobrovolnyj-nacionalnyj-obzor-dostizhenia-celej-ustojcivogo-razvitiya-10>

⁴⁵ Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>; Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года. URL: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf>

⁴⁶ Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>

Разом із розвитком освіти для стійкого розвитку розробляються і глобальні аспекти цього напрямку, досліджується взаємозв'язок глобалізації освіти і становлення глобальної освіти з проблемами стійкого розвитку. На факультеті глобальних процесів Московського державного університету ім. М.В. Ломоносова створено й впроваджено в освітній процес глобальну концепцію стійкого розвитку і глобальної освіти для стійкого розвитку, адже тут готують не просто спеціаліста вузької сфери діяльності, але й особистість з глобальним мисленням і світоглядом, орієнтованим на забезпечення стійкого майбутнього для людства.

Висновки

Трансформаційні процеси у сфері вищої освіти тісно пов'язані з глобальними цивілізаційними змінами, взаємодією суспільства і природи. Однією з перспективних моделей освіти, зорієнтованої на задоволення потреб нинішніх і майбутніх поколінь, на сьогодні є модель освіти для стійкого розвитку. Освіті, зокрема вищій, належить особлива роль у забезпеченні реалізації цілей стійкого розвитку. Відповідно до викликів сьогодення саме освіта першочергово має змінити свої зміст і форму, щоб сприяти стійкому розвитку суспільства. Розуміння освіти як комунікації сприяє ефективності і забезпеченню соціального ефекту у питаннях стійкого розвитку. Нове бачення освіти, з огляду на те, що загрози існуванню людства набули глобального характеру, полягає в необхідності прогнозування і корегування глобальних процесів, які можуть мати негативні наслідки. Досвід країн показує, що важливою тенденцією сучасною освіти є перехід від разового отримання кваліфікації на все життя до засвоєння компетенцій, які сприятимуть самоосвіті і самовдосконаленню та навчанню упродовж усього життя. Саме комунікації в освіті з питань стійкого розвитку мають допомогти набуту знань, умінь і навичок, необхідних для пошуку оптимальних рішень, застосування випереджальних механізмів розвитку задля забезпечення виживання людства.

Стратегічною метою є формування якісної системи освіти – ключового механізму забезпечення стійкого розвитку, яка повною мірою відповідатиме принципам стійкого розвитку. Освіта для стійкого розвитку повинна мати системний характер і впроваджуватися у всі освітні програми та курси, однак на сьогодні процес впровадження ідей стійкого розвитку відбувається на рівні окремих закладів вищої освіти, окремих стандартів і програм і не набув необхідної якості, зокрема і в тому, що переважає лише екологічне бачення цієї проблеми і спрямованості освіти. У зв'язку з цим важливим є розроблення державних освітніх стандартів нового покоління, навчальних планів, підручників, посібників тощо, які б сприяли реалізації освіти для стійкого розвитку.

Список використаних джерел

1. Strategy 2050. URL: <https://strategy2050.kz/ru/page/multilanguage/>
2. *Times Higher Education* World University Rankings. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/LV/sort_by/name/sort_order/desc/cols/stats
3. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. URL: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
4. Белорусский государственный университет. URL: <https://www.bsu.by/main.aspx?guid=235521>
5. Добровольный национальный обзор достижения целей устойчивого развития. URL: <https://ac.gov.ru/projects/project/dobrovolnyj-nacionalnyj-obzor-dostizhenia-celej-ustojchivogo-razvitiya-10>
6. Добровольный национальный обзор Республики Казахстан. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23453KAZAKHSTAN_VNR_Kazakhstan_web_site_2019.pdf
7. Казахский национальный университет имени аль-Фараби. URL: <https://www.kaznu.kz/ru>
8. Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Стратегия развития университета. URL: <https://www.kaznu.kz/ru/14960/page/>
9. Казахстан может помочь другим странам в достижении Целей устойчивого развития – ООН. URL: https://www.archive.inform.kz/ru/kazakhstan-mozhet-pomoch-drugim-stranam-v-dostizhenii-celey-ustoychivogo-razvitiya-oon_a3467252
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://government.ru/info/6217/>
11. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102040449>
12. Концепция по переходу Республики Казахстан к «зеленой экономике». URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31399596
13. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
14. Национальная стратегия устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/ObsugdaemNPA/NSUR-2035-1.pdf>
15. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: <http://www.economy.gov.by/uploads/files/NSUR2030/Natsionalnaja-strategija-ustojchivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-Respubliki-Belarus-na-period-do-2030-goda.pdf>
16. Национальный доклад Республики Беларусь об осуществлении Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/16357Belarus.pdf>
17. Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas_SDG/tsel-4/
18. Незамайкин В.М. Стратегия устойчивого развития Российской Федерации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-ustoychivogo-razvitiya-rossiyskoj-federatsii/viewer>
19. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425>
20. Образование в интересах устойчивого развития. URL: <https://ru.unesco.org/themes/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-0>
21. Образование для устойчивого развития в России: проблемы и перспективы (Экспертно-аналитический доклад). М., 2017. 207 с. URL: <http://fgp.msu.ru/wp-content/uploads/2017/10/obrazovanie-doklad.pdf>
22. ООН торжествует: Беларусь поднялась на 23-е место в рейтинге Целей устойчивого развития. URL: <https://1prof.by/news/v-mire/oon-torzhestvuet-belarus-podnyalas-na-23-e-mesto-v-rejtinge-celej-ustojchivogo-razvitiya/>
23. Президент Республики Беларусь: Официальный Интернет-портал Президента Республики Беларусь. URL: http://president.gov.by/ru/news_ru/view/kommentarij-k-ukazu-181-ot-25-maja-2017-g-16287/

24. Приняты рекомендации по итогам открытых слушаний по ЦУР в Парламенте Беларуси. URL: <https://un.by/by/dokumenty/daklady/8-novosti-oon/novosti-oon-v-belarusi/3297-rekomendatsii-po-realizatsii-tsur-prinyaty-v-parlamente-belarusi>
25. Программа развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» до 2020 года. URL: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/2012/1617.pdf>
26. Проект Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года вынесен на общественные обсуждения. URL: http://sdgs.by/news_events/news/b6476ff0af7a380.html
27. Реализация Концепции экологического образования Республики Казахстан. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontseptsii-ekologicheskogo-obrazovaniya-respubliki-kazahstan>
28. Современное состояние и перспективы развития высшего образования в Беларуси. URL: <https://www.belta.by/roundtable/view/sovremennoe-sostojanie-i-perspektivy-razvitija-vysshego-obrazovaniya-v-belarusi-1208/>
29. Стартовые позиции Беларуси по достижению Целей устойчивого развития. URL: http://mfa.gov.by/upload/GUMDI/SDG_start.pdf
30. Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 г. № 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/9120>
31. Указ Президента Российской Федерации от 04.02.1994 г. № 236 «О государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/5422>
32. Федеральная служба государственной статистики (Росстат). URL: <https://gks.ru/sdg>
33. Ходько Е. Образование для обеспечения устойчивого социально-экономического развития Беларуси. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-obespecheniya-ustoychivogo-sotsialno-ekonomicheskogo-razvitiya-belarusi/viewer>
34. Цели устойчивого развития в Беларуси. URL: <http://sdgs.by/architecture/>
35. Цели устойчивого развития в Казахстане. URL: www.sdgs.kz
36. Экологическая доктрина Российской Федерации. URL: <http://www.unepcom.ru/publications/eco-doctrina>
37. ЮНЕСКО Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_rus