

**Ціннісний дискурс в освіті  
(у семи книгах)**

Книга перша

Віктор Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Володимир Савельєв

**Конституціалізація освітнього простору Європи:  
аксіологічний вимір**

\* \* \*

Книга друга

Віктор Андрущенко, Володимир Гончаров,  
Валентин Молодиченко, Леся Панченко

**Культура як аксіологічна матриця освіти**

\* \* \*

Книга третя

Віктор Андрущенко, Володимир Савельєв,  
Денис Свириденко, Сергій Терепищій

**Освіта у глобальному вимірі**

Книга четверта

Віктор Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Володимир Савельєв

**Цивілізація культури**

\* \* \*

Книга п'ята

Віктор Андрущенко, Ольга Кивлюк, Ольга Скубашевська

**Інформаційний вимір сучасності освіти**

\* \* \*

Книга шоста

Віктор Андрущенко, Олександр Джура, Наталія Богданова

**Культура життєтворчості  
особистості і освіта**

\* \* \*

Книга сьома

Віктор Андрущенко, Роман Вернидуб, Лілія Куліненко

**Наука. Педагогічна освіта.  
Практика**

## *Редакційна рада*

### **Віктор Андрущенко**

доктор філософських наук, професор,  
академік НАПН і член-кореспондент НАН України  
(керівник редакційної ради)

### **Володимир Савельєв**

доктор історичних наук, професор  
(заступник керівника)

### **Марина Гриценко**

доктор філософії  
(відповідальний секретар)

## *Члени редколегії*

### **Володимир Гончаров**

доктор філософських наук, професор

### **Денис Свириденко**

доктор філософських наук, професор

### **Тетяна Андрущенко**

доктор політичних наук, професор

### **Олександр Джура**

доктор філософських наук, професор

### **Ольга Кивлюк**

доктор філософських наук, професор

### **Валентин Молодиченко**

доктор філософських наук, професор

### **Леся Панченко**

доктор філософії, доцент

## Освіта в структурі наукового дискурсу епохи



Проблема людини, її підготовки до життя та праці засобами освіти належить до найдавніших і найбільш актуальних проблем: філософських, педагогічних, культурологічних, гуманітарних, загалом роздумів. Мислителі різних часів і народів намагались проникнути в таїнство суспільного буття людей, пізнати людину, зрозуміти й налагодити механізми її формування як особистості. Центральним при цьому завжди було питання про те, яку освіту треба дати людині, щоб вона входила в життя з повноцінними знаннями, сформованими компетенціями і цінностями.

Актуальним – це питання є й сьогодні. І це зрозуміло. Нові часи формують нові вимоги. Відчути, осмислити їх і сформулювати щодо них нові відповіді не просто. Життя потребує більш деталь-

них і розгалужених філософсько-педагогічних досліджень, на основі яких можуть бути створені відповідні щодо новітніх перетворень та моделей освітнього процесу, сформовані програми і плани, підходи та технології. Власне, ці питання й стали предметом широкоформатних досліджень одного з центральних сегментів моєї наукової школи – проблем розвитку освіти в сучасному глобалізованому світі.

Не нав'язуючи авторам ті чи інші висновки, сформовані за результатами власних досліджень, я намагався спрямовувати їх пошукову активність в річище проблем найбільш суперечливих, актуальних і невідкладних. За їх результатом сформувалась своєрідна платформа дискурсного освоєння закономірностей розвитку освіти в системі «виклик – відповідь», платформа наукового пошуку, яку ми назвали – ціннісний дискурс в системі освіти.

Що являє собою нинішній світ і як він змінюється в результаті глобалізації та інформаційної революції? Які трансформації відбуваються в цьому контексті в українському суспільстві? Яке місце і роль в ньому належить людині і якою має бути сучасна освіта як основний інститут підготовки людини до життя? – ось низка першочергових запитань, на які ми намагались відшукати більш-менш обґрунтовані відповіді.

Наші пошуки, відповіді й пропозиції носять дискусійний характер. Ми розглядаємо їх як початок серйозної наукової розмови про освіту в широкому контексті економічних, політичних та соціокультурних змін сучасного світу і України. Маємо надію, вони зацікавлять всіх тих, хто переймається освітою, намагається її оптимізувати відповідно до викликів епохи та завдань українського державотворення.

**Віктор Андрущенко**, доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАН і академік НАПН України,  
ректор НПУ імені М.П. Драгоманова,  
Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи

Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова

## **Ціннісний дискурс в освіті**

**Віктор Андрущенко**  
**Володимир Савельєв**  
**Денис Свиріденко**  
**Сергій Терепищій**

*До 180-ліття з дня заснування  
Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова*

## **ОСВІТА У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ**

**Книга третя**

Київ – 2017

УДК 37.014.5: 37.014.3

ББК 74.04

А 66

*Рекомендовано Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 3 від 27 жовтня 2016 р.)*

### **Рецензенти:**

**Олег Базалук**, доктор філософських наук, професор  
**Ольга Гомілко**, доктор філософських наук, професор  
**Сергій Клепко**, доктор філософських наук, професор

### **Андрущенко В.**

**А 66** Освіта у глобальному вимірі / В. Андрущенко, В. Савельєв, Д. Свириденко, С. Терепищій. – К. : «МП Леся», 2017. – 516 с.

ISBN 978-966-7166-34-7

У колективній монографії пропонується огляд порядку денного проблемного поля сучасної освіти перед викликами глобалізації. Використовуючи методологічний потенціал філософії освіти, автори здійснюють спробу цілісно обґрунтувати новий для вітчизняної філософії освіти концепт – освітній ландшафт. Головну увагу автори приділили дослідженню генези та сучасних трансформацій європейського та українського освітніх ландшафтів у контексті суперечностей глобалізації та регіоналізації.

Разом із тим, автори виходять із позиції, що однією із ключових ознак глобального освітнього ландшафту є його мобільність. Саме тому друга частина монографії присвячена дослідженню феномену академічної мобільності. Зокрема, авторами досліджено соціокультурні передумови оформлення ідей академічної мобільності, виявлено сутність «мобільних поворотів» у бутті суспільства та освіти, розкрито роль глобалізації як чинника розгортання сучасних процесів академічної мобільності, запропоновано моделі реалізації академічної мобільності у глобальному освітньому ландшафті на початку ХХІ ст.

Монографія стане в нагоді дослідникам в галузі філософії освіти, соціальної філософії та освітньої політики, а також викладачам, аспірантам та студентам вищих навчальних закладів – усім, тим кого цікавлять питання розвитку освіти в ХХІ столітті.

УДК 37.014.5: 37.014.3

ББК 74.04

ISBN 978-966-7166-34-7

© В. Андрущенко, В. Савельєв,  
Д. Свириденко, С. Терепищій, 2017  
© ТОВ «МП Леся», 2017

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	9
<b>Розділ 1. Освітній ландшафт як проблема сучасної філософії освіти..</b>	13
Глава 1.1. Поняття ландшафту в науковому та філософському дискурсах .....	14
Глава 1.2. Соціокультурні інтерпретації ландшафту: гуманітаристика та географія .....	37
Глава 1.3. Філософська концептуалізація феномену освітнього ландшафту .....	61
<b>Розділ 2. Генеза освітніх ландшафтів.....</b>	87
Глава 2.1. Освітній ландшафт аграрного суспільства: ключові засади та суперечності .....	88
Глава 2.2. Метаморфози освітнього ландшафту індустріального суспільства .....	103
Глава 2.3. Освітній ландшафт інформаційного суспільства: проблема трансформації .....	119
<b>Розділ 3. Європейський освітній ландшафт: глобальні контури локальних горизонтів .....</b>	140
Глава 3.1. Інтернаціоналізація та регіональна ідентичність сучасних освітніх ландшафтів .....	141
Глава 3.2. Європейський освітній регіон в умовах глобалізації	158
Глава 3.3. Проблема картографії освітніх ландшафтів Європи: тіні антиглобалізму .....	177
Глава 3.4. Європейський університет і місто: урбаністичний профіль освітнього ландшафту.....	195
<b>Розділ 4. Український освітній ландшафт: стратегії, обриси, горизонти .....</b>	211
Глава 4.1. Національні освітні ландшафти у глобальну добу....	212
Глава 4.2. Замкнуте коло модернізації української освіти.....	227
Глава 4.3. Освітня політика України: моделі прийняття рішень	242
<b>Розділ 5. Філософські виміри академічної мобільності.....</b>	261
Глава 5.1. Визначення ключових понять .....	262

Глава 5.2. Концептуалізація феномену академічної мобільності у сучасному соціально-філософському дискурсі.....	287
Глава 5.3. Методологія дослідження феномену академічної мобільності .....	296
<b>Розділ 6. Феномен мобільності в суспільстві та освіті .....</b>	<b>307</b>
Глава 6.1. Соціально-філософські концепції мобільності.....	308
Глава 6.2. «Мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та «мобільний поворот в освіті» .....	319
Глава 6.3. Глобалізація як чинник розгортання сучасних процесів академічної мобільності.....	334
<b>Розділ 7. Соціокультурні та аксіологічно-світоглядні основи академічної мобільності .....</b>	<b>353</b>
Глава 7.1. Становлення академічної мобільності в університеті від доби Середньовіччя до сучасності .....	354
Глава 7.2. Модернізація освіти в контексті поширення ідей академічної мобільності.....	374
Глава 7.3. Мультикультуралізм – аксіологічно-світоглядна основа реалізації академічної мобільності.....	386
<b>Розділ 8. Феномен академічної мобільності в контексті соціальних та екзистенціальних вимірів свободи .....</b>	<b>401</b>
Глава 8.1. Академічна мобільність у контексті негативної свободи: «академічна мобільність від» .....	402
Глава 8.2. Академічна мобільність у контексті позитивної свободи: «академічна мобільність для» .....	414
Глава 8.3. «Справжня» та «несправжня» академічна мобільність.....	428
<b>Розділ 9. Соціокультурні рівні реалізації академічної мобільності в сучасному суспільстві .....</b>	<b>445</b>
Глава 9.1. Феномен флексибільного мислення особистості як умова реалізації академічної мобільності .....	446
Глава 9.2. Соціокультурні та педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності .....	459
Глава 9.3. Феномен віртуального університету та академічна мобільність .....	478
<b>ПІСЛЯМОВА .....</b>	<b>513</b>



## ПЕРЕДМОВА

Пропонована книга присвячена проблемі, без розгляду якої сьогодні не можна, на наш погляд, зрозуміти будь-які процеси, що характеризують сучасний стан освіти в світі. Із безлічі існуючих визначень глобалізації нам імпонує підхід Г. Бредлі, М. Еріксона та С. Вільямса, які пропонують розглядати концепцію глобалізації як «мета-міф, що поєднав у собі міриад інших міфів, що асоціюються із ним. Цей соціально сконструйований міф використовується у політичній, економічній, культурній сферах, а також навіть у повсякденному житті з метою надати сенсу поточним соціальним трансформаціям та здійснюваним у відповідності із цим діям. У цьому відношенні «глобалізація» працює як описова концепція, що підводять основу під новий раунд раціоналізації світового процесу»<sup>1</sup>.

Дійсно, соціальне явище глобалізації виявляється дедалі яскравіше в усіх сферах людського мислення – від буденного до загальноціннісного. Те, що раніше здавалося близьким чи далеким, тепер існує у рівній «середній віддаленості» від розуміння особистості. Поняття Іншого та Чужого набуває радикально інших кольорів, адже поряд із явищем революційної інтеграції з'являється і контрреволюційна опозиція. Питання одиничного і загального розгортається на тлі геометричного технічного прогресу, збільшення населення, вичерпування ресурсів та екологічного лиха. У такій ситуації надзвичайно складно осмислити той вектор консолідації чи розрізнення, що міг би вгамувати майбутню необхідність людства. Вочевидь, вагомим кроком стає розчленування проблематичної сфери глобалізації на конкретні дискусійні сектори, в рамках яких спеціалісти з кожної галузі знань змогли б проявити свій досвід, професіоналізм та інтуїцію. Одним із таких секторів має стати і глобалізація освіти, що веде до трансформації значень власних інститутів, а також переосмислення поняття «культурна людина».

Ключовою сферою інтерпретацій проявів глобалізаційних процесів в освіті є предметне поле філософії освіти. За різноманіттям підходів до освіти, її інтерпретацій у різних інтелектуальних традиціях, поліфонії відтінків значень проглядається дещо спільне, що може і повинно бути «схоплене» як філософський концепт. Концепт (від лат. *conceptus* – поняття) – це формулювання, розумовий образ, загальна думка, по-

---

<sup>1</sup> Цит. за: Vaira M. Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis / M. Vaira // Higher education. – 2004. – Vol. 48. – P. 483-484.

няття<sup>1</sup>. Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі у творі «Що таке філософія?» (1991) обґрунтовують думку, що головним завданням філософії є вироблення концептів: «...філософія – це мистецтво формувати, винаходити, виробляти концепти»<sup>2</sup>.

Пропонована робота, з одного боку, – показує на місця пошуку нових способів опису глобалізаційних процесів освіти – момент, ситуація, обставини, ландшафт і те невідоме, що мало враховувалось у рефлексії освіти до цього часу, з іншого, концептуалізує у відповідності із викликами сучасного моменту досить усталене поняття «академічна мобільність». Реалізація зазначеного підходу передбачала подолання, принаймні, двох серйозних бар'єрів. По-перше, це криза раціоналістичного світогляду і, відтак, відмова багатьох учених і філософів від цілісних систем, які претендують на всеохопність. А, по-друге, невловимість самого предмету дослідження. Освіта, як і сам світ, до творення якого вона має готувати нову генерацію, є гіпердинамічною, нестійкою, непередбачуваною.

Модерна дисциплінарність поступово вичерпує свій евристичний потенціал, на часі міждисциплінарність і трансдисциплінарність. О. Гомілко у статті «Про універсальний діалог», яка присвячена підсумкам Десятого світового конгресу «Людська істота: її природа та функції» (Румунія, 2014), серед іншого звертається до доповіді відомого французько-румунського науковця Б. Ніколеску. Той наводить дані, що «1300 року існувало лише сім дисциплін, 1950 року їх було 54, 1975 року – 1845, а вже у 2014 році їх нараховують 8000... Тож питання про єдність та взаємодію дисциплін породжене потребою продуктивного використання потенціалу сучасних наукових знань... Ніколеску бачить трансдисциплінарність як політ у небі випущених із кліток пташок, котрі, будучи вільними, разом утворюють єдину зграю. Цей образ символізує, з одного боку, трансдисциплінарну системну цілісність знань, а з другого – свободу від дисциплінарної тиранії»<sup>3</sup>.

У філософській рефлексії наприкінці ХХ ст. під впливом філософії постмодерну відбуваються трансформації за кількома напрямками. У

---

<sup>1</sup> Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 7-е изд. – М.: Республика, 2001. – С. 262.

<sup>2</sup> Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; [пер. с фр. С. Зенкина]. – М.: Институт экспериментальной социологии. – Спб.: «Алетейя», 1998. – С. 10.

<sup>3</sup> Гомілко О. Про універсальний діалог / О. Гомілко // Філософія освіти. – 2014. – № 1. – С. 29–31.

природничому аспекті – відповідно до потреб дослідження складних відкритих систем та нелінійних процесів. У соціальному – мають місце мультиплікація та перенесення природничих понять у гуманітарну площину. Окрім того, відбулися суттєві зрушення у бік реабілітації людини як живої тілесної істоти. На відміну від класичної модерної версії людини як самосвідомого суб'єкта, буття котрого визначає свідомість, філософсько-антропологічна версія людини вбачає у тілесності її фундаментальну онтологічну ознаку. Звернення до концепту тілесності як знаряддя подолання глухих кутів філософії свідомості здійснено у феноменологічній традиції Е. Гуссерля та М. Мерло-Понті. У свою чергу розуміння людини як істоти тілесної неможливе без відповіді на питання про її локалізацію в ландшафті.

Трансдисциплінарна методологія уможлиблює звернення до поняття, яке дозволить охопити поглядом найбільш суттєві риси освіти як соціокультурного феномену. Цим поняттям є ландшафт. Таке звернення цілком відповідає сучасним тенденціям розвитку як гуманітарного, так і природничо-географічного знання. Д. Річардсон, виконавчий директор Асоціації американських географів відзначає: «ідеї, термінологія і такі поняття, як простір, місце, масштаб, ландшафт, географія та картування зараз пронизують як академічну, так і популярну культуру в якості концептуальних основ, методології та основних метафор» . Безліч прикладів, які аналізуватимуться у цій роботі, доводять, що його висновок цілком обґрунтований.

На перший погляд, ландшафт – це синонім пейзажу, краєвиду, огляду землі. Але це не зовсім так, адже у соціокультурному вимірі ландшафт позначає культурно обумовлене, суб'єктивне сприйняття будь-якої частини простору в її цілісності. Причому під простором мається на увазі не лише фізичний простір, а й ментальний, духовний, сакральний тощо. Він може бути як ідеальним, так і у вигляді матеріальних форм, наприклад, картин, фресок, фотографій, комп'ютерної графіки тощо.

У науковому вимірі (особливо в географії), поняття ландшафту здебільшого використовується в індивідуальному розумінні для опису частини простору, який має конкретні характеристики. Ландшафт може включати в себе як природні елементи (рельєф, водойми, елементи ґрунтово-рослинного покриву тощо), так і антропогенні елементи (різні форми землекористування, будівлі, споруди тощо). Окрім географічних наук поняття ландшафт розроблене й активно використовується у фізиці (ландшафт теорії струн), психології (енвайронментальна, або

психологія середовища), у мистецтвознавстві (ландшафт творчості) та деяких інших дисциплінах.

Автори книги пропонують новий концепт аналізу освіти у предметному полі філософії освіти, а саме *освітнього ландшафту*. Зрозуміло, що при цьому ми не претендуємо на єдино правильну інтерпретацію освітніх ландшафтів ХХІ ст. Цей висновок стосується і пропонованої версії концепту *«академічної мобільності»*. Хоча не можемо не констатувати, що в книзі здійснено першу у вітчизняному та пострадянському просторі спробу окреслити контури філософсько-освітньої проблематики академічної мобільності. Автори пропонують аналіз соціокультурних передумов актуалізації зазначеного феномену в наш час; визначають співвідношення феномену академічної мобільності із концептами позитивної і негативної свободи; досліджують феномен флексибільного мислення, педагогічні стратегії та інституційні засади ефективної реалізації у вищій освіті зазначеного освітнього феномену.

За інтуїтивною зрозумілістю у дослідженнях академічної мобільності часто прихований брак змістовної рефлексії цього явища, без якої недоцільно говорити ані про ефективність відповідних процесів, ані про їхню цінність для сучасних модернізаційних проектів у вищій освіті, які реалізуються у сучасному освітньому ландшафті. Ситуація із академічною мобільністю є рельєфною демонстрацією ситуації, коли освітня практика випереджає освітню теорію, коли активного вжитку набувають феномени, сутність яких ще не стала предметом філософських досліджень.

Аналіз сучасних досліджень в галузі академічної мобільності демонструє, що більшість авторів дистанціюється від механізмів досягнення студентами способів орієнтації в полікультурному академічному середовищі, від питань формування та розвитку здібностей до адаптації та конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності тощо. Отже, якщо дослідження освітнього ландшафту автори намагаються здійснити на рівні великих соціальних груп, суспільств, регіонів, то академічна мобільність ними проблематизується, здебільшого, на антропологічному рівні, де процеси глобалізації актуалізуються в бутті людини.

## **Розділ 1**

### **Освітній ландшафт як проблема сучасної філософії освіти**

Глава 1.1. Поняття ландшафту в науковому  
та філософському дискурсах

Глава 1.2. Соціокультурні інтерпретації  
ландшафту: гуманітаристика та географія

Глава 1.3. Філософська концептуалізація  
феномену освітнього ландшафту

## Глава 1.1. Поняття ландшафту в науковому та філософському дискурсах

Величезний пласт досліджень у філософії від найдавніших часів до сучасної епохи тісно пов'язаний з аналітикою людського досвіду. Людина є у край специфічною для рефлексії істотою: з одного боку, всім людям властивий єдиний механізм сприймання навколишнього світу, що дає змогу розуміти та спілкуватися між собою, однак, з іншого боку, безсумнівною є унікальність будь-якої емпірії, при чому не лише на людському, але й на тваринному рівні, як це переконливо показав *Т. Нагель*<sup>1</sup>. Протягом тривалої та багатогранної дискусії з приводу досвіду беззаперечним залишається лише один факт – людська думка, її предмет та спосіб втілення пов'язані з її буттям. Мислити означає бути, а бути – означає володіти «місцем» у світі.

У сучасній філософській рефлексії відбувається реабілітація людини як живої тілесної істоти. На відміну від класичної модерної версії людини як самосвідомого суб'єкту, буття котрого визначає свідомість, філософсько-антропологічна версія людини вбачає у тілесності її фундаментальну онтологічну ознаку. Звернення до концепту *тілесності* як інструменту подолання глухих кутів філософії свідомості здійснено у феноменологічній традиції *Е. Гуссерля* та *М. Мерло-Понті*. Принциповим у даному теоретичному кроці є розмежування «живого тіла» та «фізичного тіла». Так, завдяки поняттю «живого тіла», котре, утримуючи екзистенціальні змісти, виявляє спротив фізичній каузальності, *Е. Гуссерлю* вдається уникнути звинувачень у соліпсизмі та започаткувати дискурс інтерсуб'єктивності. Аналізуючи сприйняття суб'єктом *іншого*, німецький філософ говорить про нульову точку цього процесу, котру визначає як тіло *іншого*. Таким чином, йому вдається поглибити розуміння свідомості, яка виявляється набагато складнішою за декартівську схему, адже тіло «єдиний об'єкт, в якому я безпосередньо переважаю і паную»<sup>2</sup>. Тоді як *М. Мерло-Понті* у власній феноменології робить концепт «живого тіла» ключовим. Втім, розробляючи концепт *плоті як живої стихії* єдності «живого тіла» та світу, він долає

---

<sup>1</sup> Nagel T. What is it like to be a bat? / T. Nagel // The Philosophical Review. – 1974. – LXXXIII, 4. – P. 435–450.

<sup>2</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – СПб: Наука; Ювента, 1998. – С. 194.

феноменологічні обмеження аналізу та розробляє онтологію плоті. Таким чином, тілесність набуває значення безпосередньої присутності людини у світі. Французький мислитель вважає, що людське тіло може бути не лише об'єктом, але й «суб'єктом, вкинутим у світ»<sup>1</sup>.

Звернення до проблеми тілесності є актуальним і для сучасної української філософії. В. Кремень та В. Ільїн відзначають, що «не висловлений (невербальний) розум (*ratio*), відчуття на дотик та еротизм, *sexus* і сексизм як джерела та вихідні метафори філософування, перехід у базових пізнавальних відчуттях від зору та слуху до тілесного дотику, відродження на цій основі інтересу до позанаукових й переднаукових форм осмислення дійсності – така сутність *тілоцентризму*. Цей підхід має, без сумніву, колосальний креативний (творчий) потенціал, надає стимулюючого імпульсу інтуїції, науковому пошуку, аргументації. Про це свідчить виникнення нового поля філософського осмислення, що ігнорувалося раніше. У тілоцентричній парадигмі постмодернізму виникла можливість говорити про межі онтологічної вирішуваності тіла, феноменології комунальної тілесності, анатомії спокійної думки, про тіло та грецький міф, про жіноче тіло як предмет і спосіб філософування, про філософію святості та тілесності, свідомості живого тіла, філософського осмислення тілесності ландшафту, тілесно-сексуальних сюжетів, аспектів, фактів біографій у художній і політичній творчості тощо»<sup>2</sup>.

Детально до проблематики тілесності звертається українська дослідниця О. Гомілко у праці «Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі»<sup>3</sup> (2001). У цій роботі дослідниця послідовно обґрунтовує думку, що «тілесність (тіло) складає метафізичну ідею, яка має універсальне значення для філософської рефлексії щодо буття взагалі. Це означає, що тіло є ключовою категорією свідомості, яка організовує розуміння буття, тобто світу взагалі, а також є універсальною конституюнтою людини, умовою можливості її буття, тобто її онтологічною сутністю»<sup>4</sup>. Для нашого дослідження евристичне значення концепту тілесності полягає у розкритті антропологічних ознак освітнього

---

<sup>1</sup> Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / М. Мерло-Понті. – К.: Український центр духовної культури, 2001. – С. 7.

<sup>2</sup> Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В. Кремень, В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – С. 243.

<sup>3</sup> Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – К.: Наукова думка. – 2001. – 340 с.

<sup>4</sup> Там само. – С. 12.

ландшафту. Адже міркування про людину як живу тілесну істоту відразу породжує питання про її локалізацію в просторі, тобто присутності у певному ландшафті.

Багато філософів ХХ століття, зокрема представників феноменологічної течії, звертали увагу на первинну просторову ситуацію, що зумовлює наш досвід та ідентичність. *Е. Левінас* влучно означив цю інтенцію займенником «тут» – вихідного феноменологічного місця. Поряд з поняттями «тепер» та «Я», «тут» для Левінаса є іпостассю людського буття: які б глибини абстракцій не будувала наша свідомість, ми є тут і зараз, і наша думка та існування повністю ґрунтуються на цьому перебуванні<sup>1</sup>. У зв'язку з цим «тут» можна вважати першим окремим предметом людської уваги, однією з осей, навколо якої вибудовується особистісний досвід індивіда.

Людина народжується, зростає, усвідомлює себе та оточуючих не деінде, а в специфічному русійному для її життя «тут» – у себе «вдома», «на Батьківщині». Домівка – це те місце, що стає мірилом нашого життєвого пізнання. Незалежно від того, стверджуємо ми свою причетність до певного місця у світі чи радикально заперечуємо, знаємо ми про це місце багато чи зовсім мало, ще на світанку нашої свідомості воно започатковує визначальні для розумної істоти дихотомії – «там» і «тут», «ось» та «он», «близьке» та «далеке», «моє» та «чуже» тощо.

Географічно-культурний образ, що супроводжує вихідне поняття «тут», має специфічне, порівняно з іншими життєвими образами, походження – він формується навколо найпримітивніших, фундаментальних феноменів свідомості, а отже відіграє визначальну роль у структурі нашого світосприйняття. А тому в якості підґрунтя для філософського дослідження будь-яких складних соціокультурних феноменів (таких як, наприклад, освіта) виявляється вкрай актуальним розглянути рефлексії щодо «образів місця-землі» – *ландшафтів* – у новітній історії філософії.

На перший погляд поняття ландшафту може мати лише віддалене відношення до філософських проблем людини та суспільства, особливо якщо підходити до цього терміна вузько географічно. Однак у рамках даної роботи ландшафт інтерпретується швидше з етимологічно-семантичної, аніж із традиційної природознавчої точки зору. Як слушно відзначає *К. Олвіг*, «ландшафт, в основному своєму значенні, це не просто ідеалізований куль-

---

<sup>1</sup> Левінас Э. От существования к существующему / Э. Левінас; [пер. с фр. Н. Маньковский] // Избранное. Тотальность и бесконечное. – М., СПб.: Университетская книга, 2000. – С. 7–66.



турний образ. Він також є ареною для праці, соціальної практики й мови, а також тексту, в якому кожна екстерналізація об'єкта на практиці (і, отже, в роботі) є опредмеченням людських думок і почуттів»<sup>1</sup>.

Варто зазначити, що питанням генези та трансформації значень слова «ландшафт» присвячено безліч спеціальних праць. Наприклад, К.-Ф. Шрапбер говорить, що лише в Німеччині існує понад тисячу таких досліджень<sup>2</sup>. Тому немає сенсу здійснювати черговий глибокий аналіз, натомість звернемо увагу на найпринциповіші моменти з огляду на фокус завдань цієї роботи.

Німецьке слово *landshaft* описує, по-перше, *land* – землю, простір, що може бути схоплений зримим оком, та, по-друге, *shaft* – суфікс зв'язку різних наочних складових в одній сутності, або, більш загально, єдність просторового феномену у свідомості глядача (дослідника). Як зазначає М. Гродзинський, «слово “Land” у сучасних германських мовах має п'ять основних значень<sup>3</sup>:

- 1) ділянка земної поверхні з визначеними межами;
- 2) суходіл;
- 3) ґрунт;
- 4) країна, батьківщина;
- 5) територія, де ведеться сільське господарство...

Саме від такого розуміння “land” походить і його значення як ґрунту (бо земля оброблялася власником у межах своєї ділянки), а згодом і як країни (*Gotland, England, Scotland, New Zealand* і багато інших “nationland”) – як території з межами, яка належить певному народу»<sup>4</sup>. Цікаво, що в українській мові є слово «лан» (поле, що обробляється), яке деякі дослідники вважають відповідником «land».

Непростий і суфікс зв'язку «*shaft*». Окрім ряду значень, які лежать на поверхні, – взаємозв'язок, взаємозалежність – він походить від німецького «*schaffen*» і, відповідно, має конотацію «створення, творення». До прикладу, *Freundschaft* – дружба; *Wissenschaft* – наука, знання; *Brüderschaft* – братство. Цікаво, що близьким до німецького слова «*shaft*» є англійське

---

<sup>1</sup> Olwig K. R. Representation and alienation in the political land-scape / K. R. Olwig // *Cultural geographies*. – 2005. – Т. 12. – №. 1. – Р. 36.

<sup>2</sup> Schreiber K. F. The history of landscape ecology in Europe / K. F. Schreiber // *Changing landscapes: an ecological perspective*. – Springer New York, 1990. – С. 21–33.

<sup>3</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 11.

<sup>4</sup> Там само. – С. 11.

«*ship*», що теж є досить давньою і поширеною формою. Так, в англійській мові «*ship*» означає поєднання рівноправних елементів (наприклад, *membership, fellowship*). Ще один відтінок значень «*schaft*» пов'язаний зі «створенням природою». В німецькій, англійській і данській мовах (відповідно – «*schaffen*», «*shape*», «*skab*», «*skabe*») мають змістове навантаження «створений природою», «визначений природою»<sup>1</sup>.

В. Калуцков, досліджуючи концепт ландшафту в німецькій мові, пропонує таку структуру його значень<sup>2</sup> (табл. 1).

Вважається, що вперше слово «ландшафт» використали в IX столітті ченці Абатства-князівства Святого Боніфація (Фульдське абатство, Німеччина), коли перекладали біблійні тексти німецькою мовою. Так, при перекладі з латини «Євангелічної гармонії» богослова Татіана вони замінили слово «*regio*» (район, країна) на «*lantscaf*» (єдина священна земля, земля обітована), територія, впорядкована відповідно загальнонімецького плану; форма, відповідна змісту, яка «суть благодать, що сходять на братів і сестер у Христі»<sup>3</sup>.

Таблиця 1. Структура концепту *Landschaft* в німецькій мові  
(за В. Калуцковим, 2011)

Смисловий шар	Значення	Сфери використання
Територіальний	Країна, край, місцевість, область, округ, провінція, кантон	Географія, політика
Візуальний	Ландшафт, вид	Сфера буденного, фотографія
Художній	Ландшафт, пейзаж	Мистецтво, географія, сфера буденного
Земський	Феодальне представництво, земські чини, земство	Політика, управління

<sup>1</sup> Olwig K. Nature's ideological landscape / K. Olwig. – George Allen & Unwin, 1984. – P. 12–13.

<sup>2</sup> Калуцков В. Н. Этнокультурное ландшафтоведение / В.Н. Калуцков. – М.: Географический факультет МГУ, 2011. – С. 10.

<sup>3</sup> Тютюнник Ю. Г. Ландшафт: етимологія, герменевтика, екзегетика / Ю. Г. Тютюнник // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. – К., 2003. – Вип. 10. – С. 54–71.

Існує й інша думка, що місцем народження слова «ландшафт» є Голландія XVI століття, а його авторами – фламандські художники-пейзажисти. Вони розуміли «*landschap*» як зображення місцевості на картині. Пізніша експансія цього терміна за межами Голландії призвела до зміни акцентів у його значенні й під ландшафтом стали розуміти вигляд території з певної точки<sup>1</sup>.

Існує два терміни, близькі до ландшафту, – пейзаж і краєвид. У літературі триває дискусія з приводу того, чи вважати їх прямими відповідниками (синонімами), чи вони мають різне значення. Солідаризуюся із думкою, що вони все ж мають суттєві відмінності. Так, краєвид (виднокрай) – це український відповідник французького пейзажу. Але і пейзаж, і краєвид мають принципову відмінність від ландшафту, фіксуючи конфігурацію елементів із якоїсь *однієї точки зору*. Зміна позиції спостерігача змінює пейзаж чи краєвид. Тоді як ландшафт можна спостерігати з *будь-якої точки зору*. Її зміна не призводить до зміни ландшафту.

Це можна пояснити таким чином. Х. Ортега-і-Гассет у роботі «Що таке філософія?» писав: «Дві людини дивляться на один і той самий пейзаж з різних точок зору. Вони бачать, але не одне й те саме. Різниця у розташуванні призводить до того, що пейзаж організовується у різний спосіб для кожного з них... Чи є сенс одній людині стверджувати, що пейзаж іншої хибний? Безумовно, ні – один пейзаж так само реальний, як і інший. Але не менш безглуздим був би висновок щодо ілюзорності обох пейзажів – на тій підставі, що вони не співпадають... Перспектива – це один із компонентів реальності, не будучи її деформацією, вона є її організацією»<sup>2</sup>. Варто зауважити, що в оригіналі філософ писав іспанською, а в цій мові не вживають слово «ландшафт» (як і у французькій), тому слово «пейзаж» має значення і пейзажу (краєвиду) і ландшафту.

Поняття ландшафту є дуже широким, загальним. Його часто можна зустріти в найрізноманітніших контекстах, у різних теоретичних і практичних полях культури (географії, живописі, архітектурі, дизайні тощо) воно освоюється по-різному. Відтак виникають різні тлумачення, визначення, які вимагають різних методів їх пізнання, що, у свою

---

<sup>1</sup> Appleton J. The Experience of Landscape / J. Appleton. – London: John Wiley & Sons, 1975. – P. 13.

<sup>2</sup> Ортега-і-Гассет Х. Что такое философия? / Х. Ортега-і-Гассет. – М.: Наука, 1991. – С. 46–47.

чергу, продукує специфічний інструментарій, свій категоріальний апарат, особливі форми представлення результатів цього пізнання тощо.

У «Новітньому філософському словнику» ландшафт визначається як «термін географічної і мистецтвознавчої традиції, який використовується постмодерністською філософією... в контексті конституювання філософської парадигми багатовимірності структур буття і людського мислення»<sup>1</sup>. Але вплив ландшафту на мислення для філософського дискурсу зовсім не новий сюжет. Відомим є вислів німецького філософа-романтика XVIII століття *Новалиса* «Будь-який ландшафт – ідеальне тіло для вираження певного строю думки»<sup>2</sup>. Ця ідея лежить в основі метафізичного підходу до ландшафту російського філософа *В. Подороги*. У книзі «Метафізика ландшафту»<sup>3</sup> (1993) автор аналізує три «ландшафтні типи філософування» – розділи його книг називаються «Авраам в землі Морія (Кьеркегор)», «На висоті Енгадена (Ніцше)», «Ландшафт Шварцвальда (Гайдеггер)». Зазначена робота – це певний місток між філософією і географією, в якій автор доводить, що місце (ландшафт) для цих філософів були не просто фоном, а дійовими особами, навіть співавторами їх праць.

Звернення до експлікації поняття «тут», здійснене на початку глави, не випадкове. Людське мислення від початку є просторовим, зав'язаним навколо специфічної «землі» свого життя. Але якщо поняття «тут» є суто вказівним, йому властива лише пуста інтенція на буття у світі, екзистенцію, то до терміну «ландшафт» на мій погляд варто підходити у більш змістовному контексті. Ландшафт ґрунтується на певному «тут», місці перебування індивіда або культури, та охоплює географічно-просторові образи цілісності єдиної належності яких, окреслюється *горизонтом* сприймання, властивого суб'єкту. Горизонт – це метафора, до використання якої вдавалося багато філософів XX століття, зокрема можна виділити М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера, П. Рікера та низку інших континентальних мислителів. Зручність цього означення є зрозумілою: горизонт – це грань суб'єктивного простору, за якою закінчується безпосереднє сприймання і починається опосередковане.

---

<sup>1</sup>Новейший философский словарь; [сост. Грицанов А. А.]. – Минск, 1998. – Режим доступа: <http://ponjatija.ru/node/7282>

<sup>2</sup>Новалис Фрагменты / Новалис // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 94–107.

<sup>3</sup>Подорога В. А. Метафизика ландшафта. Коммуникативные стратегии в философской культуре XIX –XX вв. / В. А. Подорога. – М.: «Наука», 1993. – 319 с.

Феноменологія як одна з найпопулярніших методологічних течій у філософії ХХ століття значну увагу звертала на роль просторово-культурних феноменів у структурі людської життєдіяльності. Зокрема в пізніх роботах *Е. Гуссерля* центрального значення набуло поняття «життєвого світу» (нім. *Lebenswelt*), яке відображало, в тому числі, культурно-просторову причетність, ангажованість будь-якої ситуації мислення або враження. Критикуючи ідеальну відірваність європейського раціоналізму від реально існуючого буденного досвіду, *Е. Гуссерль* пропонував поглянути на світ як на явище, що існує у вимірі нашої повсякденної свідомої діяльності. «Нам повинен нарешті розкритися трансцендентальний сенс світу, причому розкритися в його повній конкретності, завдяки якій останній являє собою постійно існуючий для всіх нас життєвий світ»<sup>1</sup>. Феноменологія *Е. Гуссерля* змінила акцент у філософських поглядах на зримий нами простір у світі. Німецький філософ показав, що явища не є «рабами» об'єкта або суб'єкта, вони самі є джерелом дійсності перед нами. Означення життєвого світу *Е. Гуссерля*, звичайно, не збігається з означенням нами поняттям ландшафту, однак він охоплює спільну частину семантичного поля – наявність динамічної системи просторово-культурних образів та значень, що формують інтерсуб'єктивний контекст людського існування.

Відомий французький феноменолог і екзистенціаліст *М. Мерло-Понті* також залишив цікаві роздуми, які наводять нас на думку, що географія має значення для історії мислення. У «Робочих записках», опублікованих як доповнення до незавершеної роботи «Видиме і невидиме», *М. Мерло-Понті* пише про трансцендентальну геологію: «Протиставити філософії історії... не філософію географії... – а філософію структури, яка насправді набагато краще оформляється в контакт з географією, аніж у контакт з історією. Оскільки історія занадто безпосередньо пов'язана з індивідуальною практикою і з тим, що їй самій внутрішньо притаманне, вона настільки добре приховує свою товщу і свою плоть, що виявляється непросто знову вкласти в неї всю філософію особистості. Географія ж, навпаки, – або швидше: Земля як *Ur-Arche* виявляє тілесну *Urhistorie*... Насправді йдеться про те, щоб схопити історію... – час, який є простір, те ж саме що й простір, яке і є

---

<sup>1</sup> Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 495.

час, який я збираюся знову виявити за допомогою аналізу видимого і плоті, – виступає одночасним *Urstiftung* часу і простору, завдяки якому існує історичний ландшафт і квазігеографічне вписування історії»<sup>1</sup>.

Грунтовно досліджував географічно-просторову присутність людини та суспільства *М. Гайдеггер*. Зокрема, навіть у центральному понятті роботи «Буття і часу» – *Dasein* – присутня чітка вказівка на фундаментальність просторового враження в людському існуванні. Як відзначає *В. Подорога*, оскільки «людина є невіддільною від «свого» простору, її існування в якості *Dasein* є «просторовим»<sup>2</sup>. Людське життя стає, окрім усього іншого, пошуком свого місця у світі, пошуком себе у своєрідному «ландшафті».

Досить чітко культурно-ландшафтні мотиви проявляються в гайдеггерівському розумінні «підручного» суцього. «Поле, наприклад, уздовж якого ми йдемо «за місто», показує себе належним тому, хто його обробляє, книга, що використовується, куплена у..., отримана в подарунок від... і тому подібне. Заякорений човен на міліні вказує у своєму по-собі-бутті на знайомого, який на ньому здійснює свої запливи, але й як «чужий човен» він вказує на Інших. Інші, що зустрічаються так у «підручному» світо-навколишньому взаємозв'язку засобів, не є домислами до спочатку десь наявної речі, однак ці «речі» зустрічаються зі світу, в якому вони підручні для інших, такий світ завчасно уже завжди також і мій»<sup>3</sup>. За *М. Гайдеггером*, у ландшафтних образах нам являється також і загальний образ світу, де ми є співприсутніми з іншими людьми. Існуючи в єдиному ландшафті з Іншими, ми стаємо історичними учасниками та глядачами картини світу, що властива народові або людству та має місце у своєрідному просторі й епосі.

Людину оточують речі, що вказують на її співбуття з іншими, на ситуацію співприсутності людей, певної громади в історії буття певного народу, нації та світу загалом. Якщо детально проаналізувати спосіб обґрунтування *М. Гайдеггером* екзистенціалу «*Mitsein*» – події співбуття людей – то побачимо, що автор, по суті, виділяє його на основі просторово-часового буття людини в даному їй та іншим місці-часі. Ось земля, вона щороку обробляється селянином, у якого я купую хліб, ось

---

<sup>1</sup> Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / М. Мерло-Понти; [пер. с франц. О. Шпарага]. – Минск: Логвинов, 2006. – С. 339–340.

<sup>2</sup> Подорога В. А. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии / В. А. Подорога. – М., 1995. – С. 263.

<sup>3</sup> Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; [пер. с нем. В. Бибихина]. – Харьков: «Фолио», 2003. – С. 141.

будинок, який служить домом не лише мені, а й Іншим – моїй сім'ї, ось стежина, що протоптана безліччю ніг до мене, й буде протоптана безліччю ніг після мене.

У більш пізніх роботах німецького філософа використання ландшафтних метафор стало ще більш розповсюдженим явищем. У його фундаментально-онтологічних конструкціях мотиви візуального засвідчення людиною цілісності буття стали одним із авторських поетичних прийомів. У роботі «Річ» М. Гайдеггер обґрунтовує поняття «*das Geviert*» – двопарної проекції буття, у взаємодоповненні елементів якої проглядається справжня сутність речей. Однією зі сторін «*das Geviert*» є Земля – повнота буття, здатність бути домом для речей та людей, надавати їм «простір» існування та відчуття причетності до певного «простору» – «що-буття». Зустрічною стороною Землі є Небо, яке уособлює логос, порядок, красу всього існуючого – його «як-бути». «Існуючи, річ дає перебути зустрічі чотирьох – землі і неба, божествам і смертним – в одно-якій складності їх собою самої єдиної четвериці. Земля ростить і носить, живлячи, плодить, зберігає води і каміння, рослини і тварин... Небо – це шлях Сонця, біг Місяця, блиск зірок, пори року, світло і сутінки дня, тьма і ясність ночі, милість і незатишність погоди, потік хмар і синя глибінь ефіру»<sup>1</sup>. Пейзажно-просторові образи, використані М. Гайдеггером для опису власної онтологічної структури, покликані вказати на визначальну роль рефлексивного спостереження за буттям. Ця особливість робить його філософію особливо близькою до східних практик та духовних учень, зокрема буддизму.

Використання географічно-культурних образів присутнє і в гайдеггерівському аналізі художньої творчості. Наприклад, в роботі «Мова» німецький мислитель звертається до просторо-образної поезії Ф. Гельдеріна аби розкрити присутність «поклику буття» у говорінні мови<sup>2</sup>. Поезія Ф. Гельдеріна, на яку звертає увагу М. Гайдеггер, побудована навколо візуального споглядання зимового вечора в межах провінційного ландшафту, що занурює читача в переживання власної присутності у світі.

Американський філософ іспанського походження Д. Сантаяна також надавав великого значення поняттям «ландшафт» та «тілесність» у своїй філософії: «...насправді як для зору, так і для мислення потрібні

---

<sup>1</sup> Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; [пер. с нем. В. Библихина]. – М.: Республика, 1993. – С. 323.

<sup>2</sup> Хайдеггер М. Язык / М. Хайдеггер; [пер. с нем. Б. Маркова]. – СПб, 1991. – С. 3–19.

складні тілесні механізми, і ландшафт, яким його бачить людина, не менше людський, ніж космос, яким його конструює філософія»<sup>1</sup>. В іншому місці натрапляємо на таку думку: «Всі сутності і поєднання сутностей є спорідненими формами в вічному ландшафті, і чим далі я просуваюсь у цій пустелі, тим менше знаходжу підстав для того щоб на чомусь зупинитися або прямувати якимось визначеним шляхом»<sup>2</sup>.

Окрему увагу в новітній філософській думці було приділено значенню ландшафтних образів у творчому мисленні та уяві людини. Французький філософ *Г. Башляр* у своїх гуманітарних дослідженнях звертався до глибинного аналізу просторово-географічних образів творчої свідомості та високо оцінював їх роль у людському мисленні та діяльності загалом. Башляр чітко розмежує розум та уяву, вважаючи їх двома сферами ментальної активності людини, які перетинаються лише частково. Для французького мислителя визначальну роль у людській уяві відіграє метафора – «явище поетичної душі і явище природи, проекція людської природи на універсальну природу»<sup>3</sup>. Уява – це необхідна складова у структурі суб'єктивного пізнання, яка водночас може виступати й об'єктом дослідження.

Аналітика уяви та мислення в роздумах *Г. Башляра* ґрунтується на основоположному понятті його естетички, психоаналізу та онтології – стихії. Стихії, за французьким мислителем, – це динамічні типи уяви (вогню, води, землі та повітря), кожна з яких визначає особливий хід думки, структуру асоціацій та взаємодію художніх і візуальних образів. «Перед спогляданням марять. Перед тим, як стати усвідомленою картиною, будь-який пейзаж є чимось на зразок оніричного (тим, що має відношення до сновидінь – *С. Т.*) переживання... З матеріальною стихією, наприклад, з вогнем, можна поєднувати відповідний тип мрії, який управляє віруваннями, пристрастями, ідеалами, філософією протягом усього життя конкретної людини. Є сенс говорити про естетику, про психологію і навіть про мораль вогню»<sup>4</sup>.

У роботі «Земля і мрії волі» *Г. Башляр* детально аналізує роль ландшафтів в художній творчості поетів, письменників та художни-

---

<sup>1</sup> Сантаяна Д. Скептицизм и животная вера / Д. Сантаяна; [пер. с англ. А. Фомина]. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.bim-bad.ru/docs/santayana.pdf>. – С. 41.

<sup>2</sup> Там само. – С. 53.

<sup>3</sup> Башляр Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи / Г. Башляр; [пер. с франц. Б. Скуратова]. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. – С. 10.

<sup>4</sup> Там само. – С. 20.



ків. На його думку, сенс метафори, яка складає основу креативної діяльності людини, ґрунтується на акті споглядання суцього та способі його репрезентації творцем. Зокрема Г. Башляр міркує щодо ролі глядача в структурі художнього пейзажу. На прикладі творчості В. Гюґо він описує людину як центр ландшафтного космосу. «Як наслідок, ми повинні запозичити у великого поета те, що він вписався в пейзаж. Тим самим він позначив центр нашого споглядання, і його театральна поза допомагає нам уявити собі відповідну людині велич природного ландшафту. Метафори не народжуються з нічого; висловлювати судження про них слід за їх первозданими, а не по зношеним формам: якщо ми говоримо про театр природи, необхідно, щоб у ньому був актор, який грає театральну роль»<sup>1</sup>. Г. Башляр підкреслює, що специфіка природного ландшафту та матеріальної культури безпосередньо впливає на атрибути творчої діяльності автора, особливо у стихії земної уяви. Зокрема важливими є метафори твердого (металу) та м'якого (бруд), насіння, роси, важкості та легкості, монолітності та руйнації тощо. Близькість кожної з цих метафор визначається не лише ареалом спостереження автора та читача, але й природньою схильністю душі. До митців, твори яких базувались на уяві землі Г. Башляр відносить В. Гюґо, Ж. Гюїсманса, Г. Мелвілла, Е. Гофмана, О. Блока, С. Єсеніна та ін.

Інший відомий французький мислитель – М. Фуко, звернув увагу на взаємозв'язок географічного простору, політичної території та простору філософської думки. У своєму інтерв'ю «Простір, знання та влада» автор наголошує на тому, що у своїх соціально-гуманітарних дослідженнях він використовує просторові концепти аж ніяк не в якості «вдалих» метафор, а саме як вказівку на просторове походження будь-якої думки, та головне – влади над суспільною думкою. М. Фуко підкреслює, що починаючи з XVIII століття питання про взаємодію влади та простору виходить на новий, більш значимий рівень. Саме в часи геометричного розповсюдження залізничних шляхів, капіталістичних революцій та становлення централізму міського ландшафту простір перестав бути ізольованим, сам собою зрозумілим явищем. «Виникло, отже, багато проблем у відносинах між здійсненням політичної влади і простором території, або міським простором – і стосунки ці були абсо-

---

<sup>1</sup> Башляр Г. Земля и грезы воли / Г. Башляр; [пер. с франц. Б. Скуратова]. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000. – С. 20.

лютно новими»<sup>1</sup>. У межах цієї проблеми М. Фуко розмірковує над політичним контекстом архітектури міста, вказуючи на тенденцію до все більшої «політизації» сфери містобудівництва та питання щодо змін в урбаністичних ландшафтах сучасності. Адже, на думку філософа, на сьогодні «простір відіграє основну роль у будь-якій формі громадського життя; простір є основоположним при всякому здійсненні влади»<sup>2</sup>.

Ландшафтний простір міста у філософській думці М. Фуко виступає як просторове розгортання значень, концепцій і відповідних їм знаків, що проектується для структурування численних понять. Як відзначає російський дослідник *Д. Замятін*: «Відбулася своєрідна імплантатія географічного простору як предмета філософування у сферу набагато ширшого ментального пошуку, в якому він став безпосереднім знаряддям думки. Сама думка стала просторово-географічною, просторово-географічним явищем або, принаймні, усвідомила себе такою»<sup>3</sup>. Трансформація поглядів М. Фуко, яка спостерігається протягом його інтерв'ю від 1976 до 1982 року, вказує на те, що автор прийшов до висновку про окрему сутність географічно-просторових образів – їх автономність від банального обґрунтування мислячого суб'єкта.

Роздуми щодо природи ландшафту у свідомості суб'єкта присутні також і в роботах діячів постмодерну. Зокрема *Ж. Делез* і *Ф. Гваттарі* в рамках свого проекту ризоматичного мислення, по суті, обґрунтовують ідею *децентралізованого ландшафту*, де не існує яскраво вираженої опозиції між центром та периферією. У їх роботі «*Анти-Едіп*» (1972) обґрунтовується прихід нової епохи розуміння цілого – як «тіла без органів». У контексті такої постмодерної доктрини, спрямованої на подолання логоцентризму, локальний простір виступає недоречним, фактично уже зруйнованим поняттям. Змішання форм та образів відбувається подібно до симптомів шизофренії – вільно та деструктуровано. «Але якщо все і змішується подібним чином, то обов'язково з інтенсивністю, немає ніякого змішання просторів і форм, оскільки останні вже зруйновані заради нового порядку, напруженого, інтенсивного порядку»<sup>4</sup>. Саме такий «простір

---

<sup>1</sup> Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко; [пер. с франц. Б. Скуратова]. – М.: Праксис, 2006. – Ч. 3. – С. 220.

<sup>2</sup> Там само. – С. 232.

<sup>3</sup> Замятин Д. Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов / Д. Н. Замятин. – М.: Знак, 2006. – С. 25.

<sup>4</sup> Делёз Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари; [пер. с фр. Д. Кралечкина]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – С. 140.

шизофренії» протиставляється централізованому «простору неврозу» в модерному суспільстві – заголовною темою стає емансипація мислення від диктату замкнутої в собі раціональності.

В іншій роботі Ж. Делеза та Ф. Гваттарі «Що таке філософія?» (1991) автори ведуть мову про «перетворення іманентності – перетворення надлишку в порожнечу, чим знову вводиться трансцендентність; це *подієвий ландшафт*, який поміщається в ситуації на краю порожнечі і включає в себе вже не одиниці, а одиничності – елементи, залежні від попередніх функцій»<sup>1</sup>. У рамках такого запиту французькі мислителі висувують поняття «*геофілософії*» – філософської парадигми, що знімає опозицію суб'єкта та об'єкта через декларування розвитку думки на основі найбільш загальних просторових образів – землі та території. «Поняття суб'єкта та об'єкта не дозволяють підійти впритул до суті думки. Думка – це не нитка, натягнута між суб'єктом і об'єктом, і не обертання першого навколо другого. Думка здійснюється швидше через співвідношення території і землі»<sup>2</sup>. Земля інтерпретується як цілісне уявлення про стихію матерії та простору, вона «детериторіалізує» територію, зводячи останню до всезагального. З іншого боку, земля підвладна процесу «ретериторіалізації» – відновлення території. «Такі дві складові – територія і земля, а між ними дві зони непомітності – детериторіалізації (від території до землі) і ретериторіалізації (від землі до території). І неможливо сказати, що з двох є первинним»<sup>3</sup>.

Співзалежність ландшафтних образів та способів мислення (когнітивних схильностей) яскраво проявляється і на прикладі рефлексії культури ХІХ століття, особливо у критиці естетичного утилітаризму та романтизму. Як слушно відзначив *Б. Рассел*, естетично-географічні уподобання романтиків були співставними з їх поглядами на життя, культуру та суспільство в цілому. «Для того, щоб охарактеризувати романтиків, необхідно взяти до уваги не тільки важливість естетичних мотивів, але також зміну смаку, який зробив їх почуття прекрасного відмінним від почуття прекрасного у їх попередників. Одним із найбільш очевидних прикладів цього є їх прихильність до готичної архітектури. Інший приклад – це смак щодо пейзажу. Д-р Джонсон надавав перевагу Фліт-стріт порівняно із будь-яким сільським

---

<sup>1</sup> Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари; [пер. с фр. С. Зенкина]. – М.: Институт экспериментальной социологии; Спб.: Алетейя, 1998. – С. 67.

<sup>2</sup> Там само. – С. 111.

<sup>3</sup> Там само. – С. 112.

ландшафтом і стверджував, що людині, якій набрид Лондон, повинно набриднути життя. Якщо що-небудь у селі і захоплювало попередників Руссо, то це був пейзаж достатку, з багатими пасовищами і огрядними коровами. Руссо, будучи швейцарцем, природно, захоплювався Альпами. У новелах і оповіданнях його учнів знаходимо дикі потоки, страшні прірви, непрохідні ліси, громові шторми, бурі на морі й узагалі те, що є марним, руйнівним і несамовитим. Ця зміна здається більш-менш постійною; майже кожен у наш час віддає перевагу Ніагарі та Великому Каньйону порівняно з пишними луками і полями хвилястих злаків. Туристичні готелі дають статистичне свідчення для такого розуміння ландшафту»<sup>1</sup>.

У цьому описі англійський філософ влучно вказує на прояви географічно-просторових образів у структурі мислення конкретної особистості або цілої епохи. Звичайно ж, у даному аспекті виникає питання про те, чи є наявність певних естетично-ландшафтних уподобань основоположною чи похідною у структурі свідомості. Однак, як об'єктивно показує історія, досить важко віднайти два подібних за менталітетом народи, які б у буденному існуванні спостерігали радикально різні ландшафти. Чого варта лиш прадавня опозиція кочових та осілих племен<sup>2</sup>, або ж гірських та рівнинних мешканців<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней / Б. Рассел. – М.: Миф, 1993. – Т 2. – С. 448–449.

<sup>2</sup> Assal M. The relationship between nomadic and sedentary people in Sudan in the context of State Policies and Internationalization / M. Assal // *Nomadic Peoples*. – 2009. – Vol. 13. – №. 1. – P. 154–170.; Liu X. Migration and settlement of the Yuezhi-Kushan: Interaction and interdependence of nomadic and sedentary societies / X. Liu // *Journal of World History*. – 2001. – Vol. 12. – №. 2. – P. 261–292.; Khazanov A. M. Nomads in the history of the sedentary world / A. M. Khazanov, A. Wink // *Nomads in the sedentary world*. – 2001. – P. 1–23.

<sup>3</sup> Brosnan K. A. *Uniting Mountain & Plain: Cities, Law, and Environmental Change Along the Front Range* / K. A. Brosnan. – UNM Press, 2002. – 256 p.; Lloyd J. *From the mountain to the plain: landscape evolution in the Abruzzo. An interim report on the Sangro Valley Project (1994–1995)* / J. Lloyd, N. Christie, G. Lock // *Papers of the British School at Rome*. – 1997. – Vol. 65. – P. 1–57.

Таблиця 2. Окремі філософські засади концепту «ландшафт»

Автор	Назва роботи	Концепт
Д. Дьюї	«Демократія і освіта» (Democracy and Education, 1916).	«внутрішній ландшафт», «туманний ландшафт», «добре впорядкований ландшафт»
Д. Сантаяна	«Скептицизм і тваринна віра» («Scepticism and animal faith», 1923)	«вічний ландшафт»
М. Гайдеггер	«Буття і час» (Sein und Zeit, 1927); «Витоки художнього твору» (Der Ursprung de Kunstwerkes, 1935)	«Dasein», «кордон»
Е. Гуссерль	«Картезіанські роздуми» (Mditations cartsiennes, 1931)	«життєвий світ», «горизонт», «живе тіло»
М. Бахтін	«Форми часу і хронотопу в романі. Нариси з історичної поетики», 1937–1938	«хронотоп»
Г. Башляр	Вода і мрії (L'eau et lesrêves, 1942)	«стихія»
Е. Левінас	«Від існування до існуючого» (De l'Existence àl'existant, 1947)	«тут»
М. Мерло-Понті	«Видиме і невидиме» («Le Visible et l'invisible, suivi de notes de travail», 1964)	«трансцендентальна геологія», «плоть», «хіазм»
М. Фуко	«Простір, знання і влада», 1982	«ландшафтний простір міста»
Ж. Дельоз, Ф. Гватарі	«Що таке філософія?» (Qu'est-ce que la philosophie , 1991)	«подієвий ландшафт», «геофілософія»
В. Подорога	«Выражение и смысл. Ландшафт-ные миры философии», 1995	«метафізика ландшафту»

Відтак під філософською інтерпретацією ландшафту можемо розуміти синтетичне поняття, що, з одного боку, описує динамічну систему географічно-просторових та культурних образів регіону, носієм яких виступає колективна свідомість специфічного суспільства, народу чи етнічної групи, а з іншого – «життєвий світ» людини, в який вона занурена як тілесна істота.

Переходячи до аналізу походження «ландшафту» як наукового поняття зазначимо, що уявлення про ландшафт, на думку К. Мінка<sup>1</sup>, першим в науці використав *А. Гумбольдт*, який вживав це поняття для позначення естетичного смислу образу реальності<sup>2</sup>.

Ландшафт як наукове поняття присутній у багатьох галузях знань. Одним із найсучасніших прикладів є використання цього поняття у *фізиці*, зокрема у *теорії струн* (String Theory). Ґрунтуючись на нещодавніх дослідженнях ряду авторів, професор фізики із Стенфорду *Л. Саскінд* допускає, що ландшафт теорії струн неймовірно великий і різноманітний. Він аналізує теоретичні та концептуальні проблеми, які виникають при розробці космології на основі різноманітності неявних середовищ у теорії струн. Фізик вводить в теорію струн антропний принцип, який пов'язаний із існуванням величезної кількості хибних вакуумів. Припущення Л. Саскінда полягає в тому, що фундаментальні фізичні константи мають певні значення не з природніх (фізичних) причин, а тому, що ці значення є необхідними для існування життя на планеті Земля, включно із розумними дослідниками, які вимірюють ці значення<sup>3</sup>.

Іншою наукою, яка використовує концепт ландшафту, є *психологія*. Зокрема такий її розділ як *психологія довкілля* (енвайроментальна психологія), яка вивчає вплив чинників природи на особистість людини. Метою досліджень у цій галузі є аналіз закономірностей цього впливу з метою прогнозування поведінки людини в різних середовищах, а також виявлення потенціалу терапевтичної дії ландшафту на психічне здоров'я. У межах енвайроментальної психології наразі досліджується цілий комплекс проблем – від впливу міського ландшафту та «місць загального користування» до стресового впливу довкілля на продуктивність особистості. Сам термін «енвайроментальна психологія» (нім.

---

<sup>1</sup> Minca C. Humboldt's compromise, or the forgotten geographies of landscape / C. Minca // Progress in Human Geography. – 2007. – Vol. 31. – №. 2. – P. 179–193.

<sup>2</sup> Цікавим збігом є те, що ідея ландшафту як наукового поняття належить Александру, а ідея класичної університетської освіти – його старшому брату Вільгельму. Внесок ідей братів Гумбольдтів детальніше проаналізуємо далі у підрозділі 2.2. «Метаморфози освітнього ландшафту індустріального суспільства». Тут лише підкреслимо, що їх діяльність мала визначальний вплив на західний освітній ландшафт і знаменувала утвердження класичної структури освіти.

<sup>3</sup> Susskind L. The Anthropic Landscape of String Theory [Internet–resource] / L. Susskind. – Department of Physics (Stanford University). – Mode of access: <http://arxiv.org/pdf/hep-th/0302219v1.pdf>

Psychologie der Umwelt) був уведений німецьким психологом В. Гельпахом<sup>1</sup>. Фундаторами цього напрямку були американські психологи В. Іттelson<sup>2</sup> та Г. Прошанські<sup>3</sup>. Зокрема, було розроблено поняття «прив'язаність до місцевості». Помічено, що, описуючи себе, люди часто ідентифікують себе з певним регіоном, місто чи селом. Зв'язок із рідною місцевістю покращує самооцінку людини, підвищує її працездатність, формує відчуття комфорту, впевненості та зв'язку з «рідним домом». Це може бути прикладом, чому люди, які мешкають поза батьківщиною, об'днуються в земляцтва, підтримують організований рух діаспор тощо.

Однак якщо у фізиці та психології ландшафт як наукова категорія має досить обмежене використання, то в географічних науках це поняття є чи не найголовнішим. Більше того, можемо згадати, що, згідно з класичним визначенням Л. Берга, географія є наукою про ландшафти<sup>4</sup>. Сучасний український дослідник Ю. Тютюнник, обстоюючи позиції географії як фундаментальної науки, приводить як доказ категорію «ландшафт». Остання, на його думку, виникає в географії тоді, «коли в географічному способі світосприйняття і світопояснення акцент зміщується на радіальну складову « $\gamma\epsilon\omega$ -», коли погляд географа, в волю погулявши в ширину і наситивши дискурс « $\gamma\rho\alpha\phi\epsilon\iota\nu$ » емпіричним матеріалом «нових земель», звертається вглиб території – в пошуку тих законів локалізації, які «не лежать на поверхні»<sup>5</sup>. Тому є підстави стверджувати, що розвиток географії від описового до конструктивного етапу пролягає саме через конституювання категорії «ландшафт».

Вже відзначалося, що завдяки А. Гумбольдту поняття ландшафту набуло розвитку в західній науковій думці, зокрема в німецькій географії. Дослідник визначив його як «Der Totalcharakter einer Erdgegend»

---

<sup>1</sup> Hellpach W. Psychologie der Umwelt / W. Hellpach, E. Abderhalden. – Urban & Schwarzenberg, 1924. – 121 p.

<sup>2</sup> Ittelson W. H. Environmental psychology: Man and his physical setting. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970. – 976 p.

<sup>3</sup> Proshansky H. M. Place-identity: Physical world socialization of the self / H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff // Journal of environmental psychology. – 1983. – Vol. 3. – №. 1. – P. 57–83.

<sup>4</sup> Берг Л. С. Предмет и задачи географии / Л. С. Берг // Изв. РГО. – 1915. – Т. 51. – №. 9. – С. 463–475.

<sup>5</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталлогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – С. 70.

(загальний характер земного регіону)<sup>1</sup>. Це загальне тлумачення він деталізує у такий спосіб: «для того, щоб охопити Природу в усій її величчі, необхідно представити її у двох аспектах – як реальний феномен, а потім – суб'єктивно, як він відбивається у почуттях людей»<sup>2</sup>. З цього випливає, що від початку наукового вживання термін «ландшафт» мав *подвійне значення*:

- як об'єктивна природна реальність;
- як суб'єктивна категорія сприйняття.

Характерно, що А. Гумбольдт не виділяв окремо ці два виміри ландшафту і не протиставляв їх. Однак з часом конкуренція цих двох інтерпретацій ставала все більш помітною. Якщо німецька географія тяжіла до першого значення, то французька – до другого.

У 1920-30-х роках ХХ ст. П. Відаль і Ж. Брюн у рамках «*géographie humaine*» (географія людини) запропонували гуманістичне тлумачення ландшафту, яке було одним із перших у науковій географії. М. Гродзинський зазначає, що «головним завданням «*géographie humaine*» було виявити й описати вплив довкілля (особливо сільського ландшафту) на почуття і стиль життя людини, а центральною концепцією була «*genre de vie*» («жанр де ві», приблизно – стиль життя). Під ним мається на увазі інтегральний результат фізико-географічних, історичних та соціокультурних впливів на відносин людини з її «*milieu*» (безпосереднім оточенням). Принциповим при цьому є те, що виділення ландшафтів відштовхується від людини, оскільки всі ці взаємодії визначають саме її стиль життя. Це, в свою чергу, зумовило значно більшу (порівняно з німецьким ландшафтознавством) увагу французької «*géographie humaine*» до аналізу особливостей культури та соціальної історії певної території при її поділі на ландшафти»<sup>3</sup>.

Вагомим етапом розробки поняття «ландшафт» у сцієнтистському руслі стало російське, а згодом – радянське ландшафтознавство, з яким довгий час пов'язувалася й історія українського ландшафтознавства. Проте нині це твердження піддано обґрунтованій критиці. Так, український вчений С. Міхелі здійснив спробу розробити цілісну концепцію

---

<sup>1</sup> Trepl L. Die Landschaft und die Wissenschaft / L. Trepl // Umwelt-und Naturschutz am Ende des 20. Jahrhunderts. – Springer Berlin Heidelberg, 1995. – P. 11–26.

<sup>2</sup> Humboldt, 1850. – Цит. за: Norton W. Explorations in the Understanding of Landscape a Cultural Geography. – 1989. – P. 68.

<sup>3</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 14–15.



становлення та розвитку ландшафтознавства в Україні<sup>1</sup>. С. Міхелі на основі всебічного аналізу робить висновок, що витoki українського ландшафтознавства слід шукати не лише в радянській чи російській, а в «німецькій географії ХІХ ст., а саме у 1805 році, коли німецький географ Г. Гоммейєр вперше застосував для позначення однієї із одиниць природничого поділу території слово із німецької розмовної мови «die Landschaft»<sup>2</sup>.

Наразі більшість дослідників вважає, що в розвитку наукового ландшафтознавства існує три етапи:

1. *Класичне (традиційне) ландшафтознавство* (ХІХ ст. – 70-ті рр. ХХ ст.), предсталене роботами таких видатних вчених як В. Докучаєв, Л. Берг, А. Григор'єв. Хоча ці дослідники розглядали людину як важливу складову ландшафту, але пізніше (в радянський час) людина була «виведена» за рамку ландшафту, який розумівся як «виключно природне утворення»<sup>3</sup>. Цей напрям згодом також дістав назву генетичного ландшафтознавства.

2. *Некласичне (системне) ландшафтознавство* – (70–90 рр. ХХ ст.). На цьому етапі остаточно сформувалися три підходи до розуміння ландшафту – індивідуальний, типологічний і загальний. Індивідуальний підхід (інші назви – таксономічний, регіональний) базується на розумінні ландшафту як реальної території, що має межі, доволі велику площу і є унікальним (може мати власну назву). Відповідно до типологічного підходу ландшафт розуміється як характерний тип поєднання природних компонентів, що зустрічається у різних частинах планети та не має власної назви. Загальне тлумачення ландшафту спирається на позицію, що ландшафт не є ні індивідуальним, ні типологічним, а просто є загальною категорією, як «річка», «рельєф», «погода» тощо. Усі три тлумачення виходять з тези про матеріальну, фізичну природу ландшафту, який є природнім утворенням, а людина лише модифікує його (як правило, в гірший бік)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Міхелі С. В. Українське ландшафтознавство: витoki, становлення, сучасний стан / С. В. Міхелі. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 416 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 317.

<sup>3</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 16.

<sup>4</sup> Одним із актуальних прикладів негативного впливу людини є «місячні ландшафти», які залишаються після варварського видобутку бурштину. Див.: Гордій-

3. *Постнекласичне ландшафтознавство* – В. Кізіма, Ю. Тютюнник (від 90-х рр. ХХ ст.). На цьому етапі ландшафтознавство виходить на новий рівень, де, на думку Ю. Тютюнника, «строго кажучи, сполучник «і» при визначенні відношення людини до ландшафту, взагалі не можна використовувати (як і прийменник «до»). Ситуація корінним чином відмінна від того, що в науці прийнято називати системною... системний підхід не поганий чи недостатній,... він просто частковий»<sup>1</sup>. Український дослідник припускає, що «десь спонтанно, а десь цілеспрямовано філософи і вчені (тих наук, які до ландшафту відношення не мають), мистецтвознавці й психологи, політики і ідеологи почали *мислити ландшафтом*»<sup>2</sup>. На думку цього автора, початок ландшафтного погляду на світ слід шукати ще у філософсько-поетичній спадщині *Емпедокла*<sup>3</sup>.

Більш детальну розробку ландшафтних ідей з позиції філософії знаходимо в пізнішій роботі цього ж автора «Філософія географії»<sup>4</sup> (2011). Прикметно, що він називає власну роботу філософським трактатом, а не науковою монографією, пояснюючи при цьому, що написаний він усе ж таки професійним географом, а не філософом<sup>5</sup>. У цій роботі Ю. Тютюнник апелює до думки В. Кізіми, що для тоталогії поняття *ландшафтності* «далеко виходить за смисловим потенціалом за межі географії і співставне за своїм значенням з роллю традиційних категорій простору і часу»<sup>6</sup>. Дійсно, можна констатувати певну моду на слово «ландшафт». В той же час варто зазначити, що «ландшафтна експансія» є не лише мовним зворотом чи журналістським прийомом, а має під собою глибоке підґрунтя.

Загалом у сучасній українській географічній науці достатньо активно ведуться дослідження концепту ландшафту в найширокому контексті. Зокрема на базі Лабораторії постнекласичних методологій у 2006 році було проведено тематичну конференцію «Тоталогічні образи ландша-

---

чук М. В. Вплив видобування бурштину на природні ландшафти Рівненщини / М. В. Гордійчук // Фізична географія та геоморфологія. – 2013. – №. 2. – С. 259–262.

<sup>1</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталлогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – С. 8.

<sup>2</sup> Там само. – С. 5.

<sup>3</sup> Там само. – С. 75.

<sup>4</sup> Тютюнник Ю. Г. Філософія географії / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Університет «Україна», 2011. – 204 с.

<sup>5</sup> Там само. – С. 4.

<sup>6</sup> Там само. – С. 46.

фту»<sup>1</sup>. Навіть побіжний аналіз тематики доповідей, які були представлені на ній, презентує широкий діапазон інтерпретацій, які знаходять поняття «ландшафт» у сучасному дискурсі<sup>2</sup>: «географічні образи культурних ландшафтів» (Д. Замятін); «постнекласичні бачення ландшафтів» (В. Пащенко); «духовний ландшафт сучасного Києва» (Т. Суходуб); «ландшафт як проект» (Ю. Легенький); «ландшафт як міф» (І. Мітін); «ландшафт-простір і ландшафт-час» (М. Давидюк); «лісовий краєвид» (Б. Танцюра) та інші. Для нас це різноманіття є додатковим аргументом евристичності ландшафтного підходу для вивчення не лише природи, але також людини та суспільства.

З'являються роботи методологічного характеру, які, описуючи методи класичного і некласичного періоду, приділяють значну увагу найновішим підходам, таким як синергетичний, фрактальний, екоеволюційний, ноосферологічний та ін. У цьому контексті, окрім вже згаданих Ю. Тютюнника та В. Кізіми, слід назвати В. Пащенка. Він у роботі «Методологія постнекласичного ландшафтознавства» (1999) відзначає: «Напередодні третього тисячоліття багатогалузева географія поєднує плідні дослідницькі класичні й некласичні традиції та продуктивні новітні набутки. Це полегшує розв'язання численних давніх проблем... Постнекласична епоха розвитку науки реалізувала свої визначальні риси, з'ясовані філософами і наукознавцями, збагатила географію досвідом і першими результатами синергетичних і фрактальних досліджень – переважно у природничому крилі, сприяла початкам ноосферологічного, екоеволюційного і пасіонарного дослідницьких підходів, у яких пошуковим осмисленням спільних об'єктів поєднані і природниче, й соціально-економічне крило географії»<sup>3</sup>.

У 2005 році побачила світ двохтомна праця відомого українського ландшафтознавця М. Гродзинського «Пізнання ландшафту: місце і простір», у якій автор зазначає, що «ландшафт став терміном, який чути скрізь – політичний, культурний, лінгвістичний, семантичний, інформаційний, економічний... Що криється за експансією слова «ландшафт»? Може те,

---

<sup>1</sup> Тоталогічні образи ландшафту: Матеріали VI Міжнародної науково-методологічної конференції «Філософія і географія. Проблеми постнекласичних методологій в природничо-географічних науках» / Науковий вісник Інституту дизайну і ландшафтного мистецтва Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – Вип. 3. – К.: ДАКККіМ, 2006. – 151 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 3–4.

<sup>3</sup> Пащенко В. М. Методологія постнекласичного ландшафтознавства / В. М. Пащенко. – К.: Інтертехнодрок, 1999. – С. 253.

що його стали вживати лише як метафору, як простий заміник слова «система», яке вже набило оскомину публіцистам і читачам? А чи ця експансія коріниться в тому, що висвітлити певні особливості політики, культури, мови, інформації тощо, розуміючи їх як системи, не вдається?»<sup>1</sup>.

Той же М. Гродзинський у співавторстві з О. Савицькою у 2008 році відзначали, що «ландшафт об'єктивно є і матеріальним утворенням (як частина тривимірного «фізичного» простору, що складається з фізичних тіл), і ідеальною сутністю, яка, зокрема, проявляється у значеннях і цінностях, у яких ландшафт постає перед людиною. Розуміння ландшафту як загальнокультурного, а не тільки як природничо-географічного, художнього чи іншого поняття визначає й загальний об'єкт ландшафтознавства – ландшафт як простір, окремі місця та субстанції якого пов'язані у фізичну та смислову цілісність»<sup>2</sup>.

До новітніх (і в той же час таких, які мають давню історію) напрямів міждисциплінарних досліджень ландшафту можна віднести *естетику ландшафту*. Цей підхід «виник на основі взаємодії естетики і ландшафтознавства та вивчає естетичне сприйняття людиною ландшафту і ландшафт як об'єкт різних форм естетичного сприйняття»<sup>3</sup>. Суть його полягає в аналізі сприйняття людиною ландшафту в найширшому контексті під впливом ряду чинників – біологічного, еволюційного, культурного, персонального тощо. І це не випадково. Адже, як зазначалося раніше, ландшафт ще до того як був уведений у науковий обіг, традиційно освоювався в різних полях культури – живописі, літературі, поезії, архітектурі, ландшафтному дизайні, а віднедавна – у фотографії, 3D-графіці, комп'ютерних іграх тощо. Усі ці сфери мають свої інструменти «залучення» ландшафту, власні форми презентації і трансформації даного поняття, але одна риса все ж є спільною – образність ландшафту, акцент на його естетичну компоненту.

Загалом, я солідаризуюся із принципом плюралістичності у вивченні ландшафту, який висувають М. Гродзинський та О. Савицька: «всебічне пізнання ландшафту досягне шляхом його дослідження на основі різних філософсько-світоглядних систем; для одних форм проявів

---

<sup>1</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 3.

<sup>2</sup> Гродзинський М. Д. Ландшафтознавство / М. Д. Гродзинський, О. В. Савицька. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. – С. 6.

<sup>3</sup> Гродзинський М. Д. Естетика ландшафту / М. Д. Гродзинський, О.В. Савицька. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – С. 7.

ландшафту більш відповідними є одні філософські системи, а для інших – інші»<sup>1</sup>. У свою чергу, як показав аналіз філософської та наукової літератури, сам концепт ландшафту є евристичним для дослідження не лише природи, але й суспільства і людського досвіду.

## Глава 1.2. Соціокультурні інтерпретації ландшафту: гуманітаристика та географія

Відома робота Ж. Делеза та Ф. Гваттарі «Що таке філософія?» (1991), яка вже згадувалась раніше, містить міркування щодо взаємозв'язку географії та філософії. Рефлексія землі та території описує мислення як форму осягнення простору і, по суті, обґрунтовує фундаментальне значення «географічного положення» думки. З цією метою автори вводять окреме поняття *ландшафтного виду*: «область того чи іншого стану речей або тіла, яка охоплюється тим або іншим частковим спостерігачем, ми будемо називати ландшафтним видом»<sup>2</sup>. Але чи випадкове це звернення до географічного знання, зокрема до поняття ландшафту, чи це є частиною загальної тенденції в сучасному дискурсі? Спробуємо знайти відповідь на це питання, розглянувши зміни, які відбуваються у взаємодії гуманітарного знання та географії на сучасному етапі.

З цією метою найбільш вдалим підходом є *інтерпретація*, що передбачає існування одного поняття, яке, однак, може мати різні трактування. У філософії відомий «інтерпретаційний поворот», коли фокус уваги зміщується з аналізу структури до аналізу інтерпретацій. Пізнання, як пише М. Попович, організовується як процес, який «іде від інтерпретації до інтерпретації безкінечно, бо саме в інтерпретації народжується новий смисл теоретичних конструкцій»<sup>3</sup>. Велике значення інтерпретації як певній «підозрі» у пізнанні надає У. Еко: «щоб прочитувати світ та тексти підозріливо, треба спершу опанувати якийсь нав'язливий метод. Підозріливість сама по собі не є патологією... Переоцінення важливості доказів часто походить від схильності визнати значущими

---

<sup>1</sup> Гродзинський М. Д. Ландшафтознавство / М. Д. Гродзинський, О. В. Савицька. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. – С. 10.

<sup>2</sup> Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; [пер. с фр. С. Зенкина]. – М.: Институт экспериментальной социологии. – Спб.: «Алетейя», 1998. – С. 58.

<sup>3</sup> Попович М. В. Рациональность і виміри людського буття / М. В. Попович. – К.: Сфера, 1997. – С. 188.

ті чинники, що впадають в око, тоді як сам факт, що вони впадають в око, має бути вказівкою, що їх можна пояснити значно ощадливіше»<sup>1</sup>.

Використовують термін «інтерпретація» щодо ландшафтів і географі. Зокрема український географ *М. Гродзинський* виділяє чотири групи інтерпретацій: *природничі, соціально-природознавчі, соціофункціональні та перцептивні*. Дослідник вбачає своїм завданням «наблизитись до визначення ландшафту як загальнокультурного поняття. Це визначення ґрунтуватиметься на відшукуванні через інтерпретацію-осмислення тих рис ландшафту, які є спільними для всіх (чи, принаймні, переважної більшості) його інтерпретацій-переосмислень»<sup>2</sup>. У зв'язку з цим у межах цієї глави доцільно зупинитися на соціокультурних інтерпретаціях поняття ландшафту на перетині географічного та гуманітарного знання.

На думку американських дослідників<sup>3</sup>, роль географії та її внесок у гуманітарні науки останнім часом зростає: «...відродження інтелектуальної взаємодії між географією та гуманітарними науками в академічних і громадських колах... неймовірно продуктивне. Ідеї, термінологія й такі поняття, як простір, місце, масштаб, ландшафт, географія і картографія зараз пронизують академічні та популярні культури в якості концептуальних основ, методології та основних метафор... Стрімке зростання нових геоінформаційних технологій також привело до прямої взаємодії елементів географії з гуманітарними науками»<sup>4</sup>.

Дійсно, зв'язок гуманітарних досліджень та географічного знання останнім часом міцнішає. Він є цікавим як із точки зору напрацювання нових методів та інструментів дослідження, так і для розширення предметного поля гуманітаристики і природничих наук, зокрема географії. Це збагачення обопільне<sup>5</sup>. Аналіз показує, що відношення географії до кожної з гуманітарних наук у минулому та сучасності має розгадатися в контексті теоретичних, технологічних та інституційних змін у дослідженнях і суспільстві в цілому. Зупинимось на цьому детальніше.

---

<sup>1</sup> Еко У. Маятник Фуко / У. Еко. – Львів: Літопис, 1998. – С. 653.

<sup>2</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 33–34.

<sup>3</sup> *Envisioning Landscapes, Making Worlds. Geography and the Humanities* / Edited by S. Daniels, D. DeLyser, J. N. Entrikin and D. Richardson. – New York: Routledge, 2011. – 336 p.

<sup>4</sup> Там само. – С. 7.

<sup>5</sup> Там само. – С. 8–20.

Гуманітарні науки традиційно використовують описові, герменевтичні та аналітичні методи. У них рідко можна зустріти загальнозначні теорії та закони, натомість більшу увагу приділено коментуванню та критиці текстів інших авторів. Поширеним способом вираження ідей є лекція, монографія або есе, рідше – стаття, і зовсім зрідка – експеримент. Велике значення має авторство тієї чи іншої ідеї, тому у публікаціях, як правило, один або кілька авторів, на відміну від публікацій природознавців, де кількість співавторів однієї роботи може доходити до тисяч<sup>1</sup>.

Таким чином, традиційний гуманітарний підхід виносить на перший план активну роль автора у побудові знань та розуміння світу. Щоправда у постструктуралістській традиції інтерпретація статусу автора змінюється. Особливо варто згадати відомі роботи *Р. Барта* «Смерть автора»<sup>2</sup> (1967) та *М. Фуко* «Що таке автор?»<sup>3</sup> (1969).

Філософія займає центральне місце в гуманітарному знанні щодо встановлення критеріїв для судження та вироблення концептів. Не існує історично встановленого визначення для поняття «гуманітарні науки», адже сьогодні кожна з гуманітарних дисциплін є продуктом безперервної еволюції знання про людину. На думку *Х. Гумбрехта*, гуманітаріям краще залишатися в лоні «Humanities and Arts», аніж прагнути

---

<sup>1</sup> Екстремальним прикладом масового співавторства є випадок із статтею з молекулярної біології, до співавторів якої залучені усі гравці он-лайн гри «Eterna». Гра спеціально зроблена професійними біологами для розв'язання проблем побудови просторової структури молекул РНК, участь у ній не вимагає спеціальних знань чи обладнання. Остання версія статті мала 218 837 співавторів. Див.: Anderson-Lee J. et al. Principles for Predicting RNA Secondary Structure Design Difficulty // Journal of molecular biology. – 2016. – Vol. 428. – №. 5. – P. 748–757. Іншим прикладом є стаття фізики, яка має «всього лише» 5154 автори. Це приклад колективної творчості двох колаборацій, що працюють на ATLAS і CMS, – детекторах Великого адронного колайдера. У кожній групі беруть участь дослідники з десятків країн і наукових інституцій. Див.: Aad G. et al. Combined Measurement of the Higgs Boson Mass in p p Collisions at s=7 and 8 TeV with the ATLAS and CMS Experiments // Physical review letters. – 2015. – Vol. 114. – №. 19. – P. 191803. Ці та інші приклади провокують широкі дискусії щодо проблеми авторства у сучасних дослідженнях.

<sup>2</sup> Барт Р. Смерть автора / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогрес, 1989. – С. 384–391.

<sup>3</sup> Фуко М. Что такое автор? / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. – М.: Касталь, 1996. – С. 7–46.

в «холодні обійми Science»<sup>1</sup>. Дискусія щодо питання, чи ввжати гуманітаристику наукою чи ні – не є задачею цієї роботи. Тут важливо те, що метою гуманітарного знання є людина, що найкраще відображає античний афоризм: «Пізнай самого себе». Як повідомляє *Платон* у своєму діалозі «Протагор», такий напис був зроблений на храмі Аполлона в Дельфах як підсумок спільних роздумів «семи великих мудреців» Стародавньої Греції.

Унаслідок спрямованості гуманітарного знання на людину мета гуманітаристики може бути співвіднесена зі здійсненням політики, повноважень та влади над територіями і людьми, які їх населяють. За *Аристотелем*, людина як істота суспільна не здатна тривалий час жити поза суспільством, а відтак неминуче створює державу. Водночас тваринну природу людини не можна залишати поза увагою, тому філософ говорить про людину як про «політичну тварину»<sup>2</sup>. Керуючи людьми, організовуючи їх життя для спільного блага, потрібно зважаючи на цю обставину. Тому гуманітарні науки – філософія, історія, класична література та інші – формували основний зміст освіти правителів, а також військових, чиновників та дипломатів. Це знання неминуче має елемент елітарності та постійно є предметом критики з боку егалітарного мислення.

Природничі знання (математика, фізика, хімія, біологія та інші) мають інакшу мету – опис законів природи. Ці знання були важливими не стільки для правителів, скільки для тих, ким вони правили, для тих, хто складав базу античного суспільства, – селян, ремісників, будівельників тощо. Ці знання мають егалітарний характер і часто, як свідчить історія, отримували менше уваги з боку можновладців усіх рівнів. Із занепадом елітаризму та успіхами природознавства у сприянні економічному процвітанню природничі знання поступово витіснили гуманітарні з «Олімпу» та сформували базовий зміст масової освіти.

Щодо географічного знання, то воно є водночас і природничим, і гуманітарним. Географію важко віднести і до природничих, і до соціогуманітарних наук. *Ю. Тютюнник* констатує: «в ній [географії] всього приблизно порівну, в традиційні наукознавчі класифікаційні рамки вона не вкладається. Ось і придумали для неї «вихід»: вважати

---

<sup>1</sup> Гумбрехт Х. У. Ледяные объятия «научности», или Почему гуманитарным наукам предпочтительнее быть «Humanities and Arts» / Х. У. Гумбрехт // Новое литературное обозрение. – 2006. – №. 5. – С. 7–17.

<sup>2</sup> Аристотель Политика / Аристотель. – М.: Мысль, 1983. – [сочинения: в 4 т.]. – Т. 4. – С. 376–644.



не наукою, а системою наук»<sup>1</sup>. Це справді так, але все ж географія – єдина у методологічному сенсі, адже займається просторовою локалізацією явищ, незалежно від їх природи – матеріальної чи ідеальної. Абсолютно легітимними науками є, наприклад, і географія ґрунтів, і географія релігії.

Зазначений подвійний статус тривалий час відсував географію на периферію і серед природничих, і серед гуманітарних наук. Географія не могла змагатися ні з фізикою, ні з історією – за нею залишалася місія землеописання та пояснення основних географічних закономірностей. Але й ці закономірності постійно виводилися з історичних подій (якщо йдеться про політичну карту) чи фізичних законів (фізична карта).

Однак детальне вивчення географами простору протягом останніх років, зосередженість на суспільній та культурній географії створює можливості для більш глибокого розуміння взаємоформування людини та довкілля крізь складний дискурс мислення, науки, техніки, політики та картографії. Основою для створення такого дискурсу була філософія та бачення *досконалого світу*, які були взяті з класичних текстів. Це зумовлює цікавий аспект географії як гуманітарної науки: *аналіз видозміни землі, досконалість якої виражена у ландшафтах*.

Взаємозв'язки між географією та гуманітарними науками історично варіювалися. Вони були міцними в період культурної просвіти людства, в період відкриттів та культурної емансипації, коли людська уява наражається на опір матеріального світу. *Ератосфен, Геродот, Птолемей та Страбон* розширили географічні знання Античної Греції та Риму. Географи та картографи епохи Відродження *С. Мюнстер, А. Ортелій, Г. Меркатор* – на рівні з першопрохідцями та мандрівниками відкривали світ Європу і навпаки.

Взаємозв'язки між географією та гуманітарними науками слабшали, коли панували універсалізм та менеджеризм. Так, внесок географії був неминуче обмеженим у релігійному світі Європи XVII століття. Географічне вчення було зведено до газетного в середині XVIII століття, в добу Просвітництва.

Новий поштовх географія отримала на початку XIX століття в ідеї самоцінності знань, яка була закладена *В. Гумбольдтом*, коли він створив еталон класичного університету. «Оскільки наукові заклади мо-

---

<sup>1</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – С. 52.

жуть досягти своєї мети тільки в тому випадку, якщо кожен із них буде по можливості відповідати чистій ідеї науки, то переважаючими для них принципами є самотність і свобода. Але ж і духовна діяльність людства може розвиватися тільки як взаємодія – не тільки для того, щоб один доповнював те, чого не вистачає іншому, але і для того, щоб успішна діяльність одного надихала інших, і щоб усі побачили ту загальну початкову силу, яка в окремих особистостях проявляється лише зрідка або світить відбитим світлом. Тому внутрішня організація цих установ повинна породжувати і підтримувати безперервну взаємодію, самооновлюватися, але при цьому невимушено, таку що не переслідує задалегідь заданої мети»<sup>1</sup>.

Загалом у період європейського будівництва імперій з XVI до XIX століття географія разом з історією відіграють ключову роль у зображенні місця людини у світі. Це виявляється в культурному схваленні існування імперії, її економіки та політики. Прикладом може стати розробка світових, іноді космополітичних версій ідентичності, етично уважних і до колонізації інших культур, і до експлуатації природного світу, і до прав людини, включаючи права доступу до володіння землею, та до знань про це. Такі ліберальні традиції географії збагатили гуманітарну освіту. Надалі це стимулювало напрям більш детального вивчення місцевих ландшафтів у всій їх складності. Проте ця традиція опису місцевості розвивалася здебільшого за межами академічних установ – мандрівниками, письменниками та художниками.

Сучасні дослідження в галузі географії спираються як на природничі науки, так і на соціогуманітарні теорії та методи пізнання. Але потрібно зауважити, що, на відміну від педагогіки, географія не може цілком підпорядковуватися гуманітарній традиції. Зв'язки з гуманітарними науками підтримуються переважно завдяки історичній географії, але й сама історична географія істотно змінилася за останні десятиріччя. Охоплення географами культурної, феміністичної та інших постструктуралістських теорій поставить під сумнів «гранднаративи географії» попередніх епох. Ж.-Ф. Ліотар слушно вказував: «так само, як національні держави боролися за освоєння території, а потім за розпорядження сировинними ресурсами і дешевою робочою силою... вони в

---

<sup>1</sup> Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея Університету: антологія; [за ред. М. Зубрицької]. – Львів: Літопис, 2002. – С. 27–28.

майбутньому будуть боротися за освоєння інформації»<sup>1</sup>. Сьогодні західні географи розділяють поширене скептичне ставлення до будь-яких універсалістських претензій, і, таким чином, у центр їх уваги потрапляють окремі сюжети (як за тематикою, так і за авторством).

Після «культурного перевороту» географи почали працювати із джерелами інформації та методами, які зазвичай асоціюються з гуманітаріями. Це, наприклад, вивчення архівних матеріалів, тлумачення текстів та аналіз художніх зображень. За рахунок цього зміцнився зв'язок географічного знання з мовознавством, літературою, історією, культурологією, мистецтвознавством та багатьма іншими сферами.

Це яскраво видно на прикладі терміна «ландшафт», який у літературі можна зустріти в найнесподіваніших комбінаціях – «культурний ландшафт», «релігійний ландшафт», «сакральний ландшафт», «політичний ландшафт», «ідеологічний ландшафт», «меморіальний (ландшафт пам'яті)», «економічний ландшафт», «музичний ландшафт», «цифровий ландшафт» і багато інших. Український географ-ландшафтознавець *М. Гродзинський* зауважує, що, не зважаючи на свою первинну принципову комплексність і складність, на сучасному етапі «поняття ландшафту стало ще більш “розмитим”, і такий стан речей досить боляче сприймається багатьма географами»<sup>2</sup>. Водночас він сам обстоює думку, що поняття ландшафту є загальнокультурним. *М. Гродзинський*, хоч є професійним географом, проте пропонує відійти і від галузевого розуміння цього феномена, і від метафоричного його сприйняття, а розглянути його як поняття загальнокультурного рівня.

Однак спроба культурної географії кінця ХХ століття стерти межі між природничими та гуманітарними науками не може вважатися доконаною. Хоча методологічно та теоретично це мало значний успіх щодо комплексності уявлення і тлумачення людини і суспільства, але оскільки природничі та гуманітарні науки мають різну мету, то цей проект від початку був утопічним. Ця розбіжність знаходить своє відображення і в сучасній географії. Переважно це проявляється у виборі джерельної бази, матеріалів для дослідження, постановці наукових ці-

---

<sup>1</sup> Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М.: Институт экспериментальной социологии; Спб.: Алетейя, 1998. – С. 20.

<sup>2</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 8.

лей, виборі методів. Проте не варто вважати це недоліком, позаяк зазначена розбіжність є важливою частиною евристичного багатства і географічного, і гуманітарного знання.

Характерно, що останнім часом в українському науковому ландшафтознавстві теж помітний перехід до постнекласичного етапу розвитку, хоч із запізненням відносно дискусії, яка вже 30 років триває у західному дискурсі. Зокрема з'являються роботи на межі філософії та географії. Особливо активною є діяльність Лабораторії постнекласичних методологій при Центрі гуманітарної освіти НАН України. Так, у монографії члена цієї лабораторії *Ю. Тютюнника* «Тоталлогія ландшафту»<sup>1</sup> (2002) викладається постнекласичне розміння поняття «ландшафт» у світоглядному, культурологічному і науковому зрізах. Базуючись на оригінальному напрямі в сучасній філософії – тоталлогії (засновник – *В. Кізіма*), дослідник обґрунтовує «ландшафтний спосіб мислення», наводить приклади його застосування у різноманітних сферах.

Сьогодні, в контексті глобального аудиту академічної культури і практики, як гуманітарні науки, так і географія стикаються з потужними зовнішніми викликами. Але загроза також часто приходить з середини цих традицій. Тоді як географічні поняття, такі як простір, місце, ландшафт, картування та інші залучають до своїх досліджень вчені-гуманітарії, багато географів ревниво ставляться до «посягань» на їх сферу з боку нефахівців. Однак і сама географія застосовує нетрадиційні теорії та підходи, наприклад, герменевтику, еволюційну теорію чи IT-технології. Тому збереження репутації географії як наукової та освітньої дисципліни, пов'язане з компромісом між вірністю її основним цілям, з одного боку, та критичним осмисленням своєї історії й підвищенням ролі трансдисциплінарної комунікації, з іншого.

Прикладом продуктивного синтезу географії та гуманітаристики є вже згадана колективна праця американських дослідників «Передбачення ландшафтів, створення світів: географія і гуманітаристика»<sup>2</sup> (2011). Її автори вивчають широке коло проблем: вплив на людину географічного зображення, що виражене в картах, фотографіях, зо-

---

<sup>1</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталлогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – 122 с.

<sup>2</sup> *Envisioning Landscapes, Making Worlds. Geography and the Humanities* / Edited by S. Daniels, D. DeLyser, J. N. Entrikin and D. Richardson. – New York: Routledge, 2011. – 336 p.

браженнях, фільмах, новелах, поемах, виставах, пам'ятниках, будівлях, туристичних розповідях та географічних текстах. Вони показують як місця, представлені на картинах, формуються шляхом взаємодії різних імперативів, включаючи мораль та естетику, менталітет та матеріальність, сприйняття та практичність. Карти, головні засоби географічного зображення, розуміються не тільки як артефакти, а й як зображення, які фізично зробили не менше, ніж матеріальний світ, який вони представляють. Крім того, як переконливо показав документальний фільм ВВС «Карти: сила, грабунок і володіння»<sup>1</sup> (2010), значення карт може бути активно реалізовано, змінено їхньою репрезентацією на папері, з етичними наслідками для відносин між людьми та місцем, країною і життям. Так само й ландшафти розуміються авторами не тільки як випробувані досвідом, а й як закріплені у свідомості, не тільки створені природними, а й культурними процесами. Ландшафти на землі, як показують ці дослідження, є чимось більшим, ніж проекція суб'єктивних ідей та зображень, сформованих інертною природою, вони самі по собі є засобом людського погляду на світ.

Важливо, що географія – це візуальна дисципліна та форма знання. Методи фактичного запису та створення зображень, таких як документальний огляд та створення топографічних карт, є не менш трансформаційними, концептуальними, ніж твори художньої літератури та фантастики, більше того, вони перерозподіляють загальноприйняті норми репрезентації та створення знання. Географічні відомості є предметом опису та зображення, їхня форма є часто змішаним середовищем зображення та тексту, призначена не тільки для повідомлення, а й для показу, нанесення часових та просторових даних на карту, включаючи створення рельєфу пам'яток культури. Як стверджував *Л. Вітгенштейн*, «культура – це своєрідний статут ордену, у будь-якому випадку, вона передбачає певні правила»<sup>2</sup>.

Загалом, географія як наукова дисципліна є важливою для гуманітарних наук, зокрема у сфері дослідження та пояснення місця людини у світі. Як навчальна дисципліна географія має такі ж проблеми, як і

---

<sup>1</sup> Brotton J. Maps: Power, Plunder and Possession / J. Brotton // BBC Channel. – 2011. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b00s5m7w>

<sup>2</sup> Вітгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн – [Часть I.]; [пер. з нем., сост. С. Козловой, Ю. Асеева]. – М.: Издательство «Гнозис», 1994. – С. 488.

гуманітарні науки. Основними є претензії щодо практичності досліджень в умовах зростання спеціалізації та вимог підзвітності в дослідницьких університетах. Для гуманітарних наук питання важливості включає різні аспекти, починаючи від вимог редакцій часописів «бути практичними» і до фінансової чи соціально-інструментальної оцінки їхнього «імпаکتу». Питання важливості щодо географії теж є актуальними, адже часто базуються на питанні – чим фактично займаються географи, якщо «білих плям» на карті більше немає. Для багатьох людей географія є вже остаточно вивченою, дослідженою та описаною. Іншими словами, відповідно до розуміння громадськістю, географія як форма знання привертає до себе увагу, зокрема через карти та книги про подорожі, але дуже часто такий інтерес не пов'язаний із географією як з науковою дисципліною.

У захист географічного підходу зазначимо, що його специфіка полягає, насамперед, у виявленні просторової неоднорідності географічної оболонки (геосфери, ландшафтної сфери). Фокусуючи увагу на територіальних відмінностях життєдіяльності суспільства, географи аналізують не лише місцеположення географічних об'єктів, а й зосереджують зусилля на просторовій систематиці, класифікації та типізації досліджуваних об'єктів і явищ, на характеристиці їх просторової впорядкованості.

Серед багатьох інших методів, які застосовуються в системі географічних наук (і не тільки там), не випадково одне з чільних місць належить *картографічному методу*. До переваг цього методу належать:

- *багатомірність* мови карти на відміну від звичайного тексту (який є прикладом «одномірної» мови). Карта – це «двовірна мова», а використання карт у поєднанні з діаграмами, тобто картодіаграм є фактично «тривимірним» текстом;
- *синоптичність*, тобто одночасне комплексне відображення великої кількості інформації на одиницю площі, системний огляд досліджуваних явищ у їх просторових зв'язках і взаємозалежностях.

Але для деяких учених поза межами академічної спільноти географів, особливо для гуманітаріїв, основні географічні поняття карт, ландшафтів, територій залишаються корисними як шаблонні поняття і не більше.

Проблеми зв'язків географії та гуманітаристики також можуть мимоволі бути спричинені позицією географів щодо методологічних питань. Так, соціально-економічні географи часто виходили за рамки своєї дисципліни в питанні джерел, теорій та методик, щоб звернути

увагу на питання простору та місця, замість того, щоб досліджувати та розвивати давно існуючі, можливо менш «модні», методи географічних наукових знань. Відповідно це послабило географічні методи, залишивши їх на рівні розвитку ХІХ століття, принаймні так це уявляють інші вчені «не географи», журналісти та широка громадськість.

Схожі проблеми спостерігаються і у галузі гуманітарних знань. На думку *П. Фейерабенда* сучасне наукове знання загалом, і предметне поле гуманітаристики зокрема, розгортається за принципом поліферації<sup>1</sup>, згідно з яким «методологічний простір... розглядається як ризоморфна структура, в котрій перетинаються, суперечать, взаємодіють, створюються конкуруючі підходи, напрями, а їх взаємна критика стимулює наукове пізнання»<sup>2</sup>.

Одним із прикладів міждисциплінарного поєднання зі сфери менеджменту є дослідження малайзійських авторів *С. Кумара* та *Д. М. Джана*, які використали у своїй статті<sup>3</sup> концепт «ландшафти знань» (knowledge landscapes) для критичного огляду попереднього добробку науковців у своїй країні. Вони зазначають, що їх дослідження «виявляє теми, які перебувають у тренді і це, у свою чергу, надає допомогу промисловості та урядовим установам, коли ті виділяють ресурси для досліджень. А для дослідників це забезпечує механізм розуміння структури і динаміки «доменів знань»<sup>4</sup>. Вони проаналізували близько 200 статей з 1980 по 2010 рік у базі даних «Web of Science SSCI» в галузі бізнесу та управління, які мали хоча б одного малайзійського автора. Використовуючи ключові слова, надані авторами та ключові слова, які представлені Thomson Reuters, а також враховуючи частоту слів і пакетний аналіз, малайзійці візуалізували у вигляді «карти знань» дослідження своїх попередників. Це дало їм можливість «візуалізувати ландшафт знань» бізнесу і сфери управління та на базі цього показати взаємозв'язки між різними дослідженнями у зазначеній галузі. Їх робота показала, що малайзійські вчені загалом приділяли найбільшу увагу питанням, які стосуються Малайзії. Такі теми, як «продук-

---

<sup>1</sup> Фейерабенд П. Объяснение, редукция и эмпиризм / П. Фейерабенд // Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986. – С. 29–108.

<sup>2</sup> Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 41.

<sup>3</sup> Kumar S. Discovering Knowledge Landscapes: An Epistemic Analysis of Business and Management Field in Malaysia / S. Kumar, J. Mohd. Jan // Procedia Social and Behavioral Sciences. – Vol. 65 (2012). – P. 1027–1032.

<sup>4</sup> Там само. – С. 1027.

тивність», «TQM» і «Інтернет» були найбільш важливими. На частоту цих тем впливали, по-перше, зовнішня популярність завдяки новій літературі, а, по-друге, завдання або зміни пріоритетів у державній політиці. Загалом автори підкреслюють, що концепт «ландшафти знань» є продуктивним для побудови «тривимірної моделі» дослідницького поля у їх науковій сфері.

У сучасному постіндустріальному суспільстві з його орієнтацією на геометричне нарощення нематеріального виробництва прийнято стверджувати, що цінність знань зростає. Якоюсь мірою така характеристика є правильною, оскільки кожна галузь людської діяльності в наш час стає усе більш інформаційно місткою та причетною до наукового прогресу. Однак імпліцитна природа цього ціннісного зростання знань є кардинально відмінною від класичної аксіологічної системи. Абстрактна етика в гуманітарних науках крок за кроком поступається етиці утилітаризму, яка спрямована на досягнення конкретних прагматичних результатів за мінімальних витрат. Утилітаризм, як етичний модус прагматизму, є аксіологічним каркасом неоліберального економічного устрою, оскільки саме ця структура цінностей найбільш вдало накладається на систему соціальних зв'язків у суспільстві конкуренції та тотальної економізації.

Головний принцип утилітаризму був сформований ще в кінці ХІХ століття в роботах британського мораліста *І. Бентама*. Він формується таким чином: «цінність будь-якої дії визначається ступенем користі її наслідків для суб'єктів діяльності»<sup>1</sup>. Як бачимо, в даній етичній системі цінність має відносний характер, тоді як у класичній античній теорії цінність є абсолютною, оскільки вона є способом буття блага.

Тому безвідносна цінність гуманітарного знання Античності та Нового часу в сучасну епоху заміщується відотною цінністю, яка прив'язана до прагматичної епістеміології. Це особливо виразно прослідковується на сучасних адміністративних реформах у Європейському освітньому просторі, де акцент ідеалістичної свободи вищої освіти та науки зміщується в бік інструментальної «свободи-для». Як відзначає сучасний грецький дослідник *А. Казаміас*: «Дискурс ЄС щодо освіти та професійної підготовки пройнятий інструменталістським етосом, який розглядає знання і культуру як засіб досягнення економічних ці-

---

<sup>1</sup> Бентам І. Введение в основание нравственности и законодательства / И. Бентам; [пер. с англ. Б. Г. Капустина]. – М.: РОССПЭН, 1998. – С. 9.



лей...»<sup>1</sup>. Саме на таких конкретних прагматичних засадах, що розглядають гуманірані науки як пізнавально-виробничий інструмент, і ґрунтується сучасний ідеал європейської освітньої політики, амбіційно іменованій «суспільством знань».

Сучасна утилітарна модель гуманітарних знань змінила їх контекстуальну значимість для традиційних предметів. Традиції індивідуальної елітарної освіченості в галузі гуманітарних наук були доповнені новими конвенціями егалітарних колективних та спільних досліджень, аналізом саморегуляції соціальних дій (включно з освітою<sup>2</sup>). Це пояснюється зростанням участі громадськості у прийнятті рішень щодо фінансування тих чи інших дослідницьких проектів. Гуманітарні науки повинні щодня демонструвати цінність свого існування у публічному просторі.

Відтак можемо дійти висновку, що гуманітарні науки більше не є прерогативою гуманітаріїв, як і географічні – географів. Унітарні та універсальні поняття людства, в тому числі цілісність і авторитет індивідуального людського суб'єкта, зміщуються і на наукові дослідження, підкреслюючи релятивізм знань, культурну поліфонію, а також соціальне конструювання реальності, в тому числі через культурне обрамлення природи. Ця культурологічна позиція наразі потрапила під вплив виклику оновленого натуралістичного погляду на культуру, на еволюційні пояснення мистецтва та інших творчих форм людської свідомості, на організацію нелюдського або позалюдського світу.

Обидва підходи проходять через так звані розвинені технологічно-людські цифрові форми і більш атавістичні тваринні форми. Дослідження сутності текстів та зображень, у тому числі їх матеріальної природи, включає в себе визнання цілісності та складності культури як носія сенсу. Тому зміни дискурсу, які спостерігається, більше не можуть пояснюватися у межах традиційного дисциплінарного поділу, адже вони є складовою частиною більш широкого світу фізичних процесів і суспільних відносин.

---

<sup>1</sup> Kazamias A. M. *The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche)* / A. M. Kazamias // *Changing Educational Landscapes* (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 32.

<sup>2</sup> Бех В. П. Саморегуляційна парадигма освіти в епоху становлення світового громадянського суспільства / В. П. Бех, Ю. В. Бех // *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. – 2008. – №. 4. – С. 14–20.

У вже згаданій роботі «Передбачення ландшафтів...»<sup>1</sup>, автори показали, що процеси відображення, міркування, зображення та репрезентації як способи пізнання світу перекривають один одного, а їх відмінності є питанням не виду, а ступеня. Їх тематичні конструкції відображають силу ідей та образів, включаючи специфічні теорії та іконографію, адже матеріальний світ зберігає свою силу, як полігон для ідей, артикулюючи свої ефекти і наслідки. Ця академічна переорієнтація порушує фундаментальні географічні питання про знання і переживання світу. На їх думку, карти – це нові способи презентації реальності, які нині орієнтуються не лише на фактичну точність, але більше на їх прагматичність та красу. Автори цієї праці також зосереджують свою увагу на місці географічного відображення як форми онтології – фундаментальної форми творення, що, проявляючи глибші земні сили, робить світ присутнім і відсутнім, стираючи так само, як і описуючи простір, створює нові місця або ж їх знищує.

Мета філософської рефлексії географії завжди була формою практичної мудрості, пов'язаною зі зміною світу, а не лише його інтерпретацією. Для багатьох географів ця мета включає дослідження різноманітної практики – від міського планування до участі громад у створенні національних природних парків. Це, у свою чергу, сприяє глибшому розумінню культурної мережі місць і ландшафтів та виявляє щільну павутину сенсів і соціальних відносин, які лежать в основі того, що видно на поверхні.

У своїх дослідженнях про співвідношення місць, подій та розмежування «Я» з *Іншим* через подорожі та комунікації, автори згаданої праці виявляють цікаві сюжети. Наприклад, такі, які приховують політичну владу під масками космополітизму, виявляють соціальну хореографію людських тіл, що рухаються через простір-час, культурне значення дитячих географічних текстів, місцеві умови у створенні та отриманні наукових знань та досвід екологічної нерівності тощо. Автори починають зі, здавалося б, нескладних географічних описів. Але така проста річ швидко поступається критичному зондуванню нескінченної різноманітності та складності побудованих людиною світів. Гумантарії зіграли провокаційну роль у визначенні так званої «кризи зображення», стверджуючи, що навіть фактичні описи та зображення світу

---

<sup>1</sup> Envisioning Landscapes, Making Worlds. Geography and the humanities / Edited by Stephen Daniels, Dydia DeLyser, J. Nicholas Entrikin and Douglas Richardson. – New York: Routledge, 2011. – P. 30–31.

не відповідають матеріальній дійсності. Адже вони є проекцією людських цінностей, надій та страхів. З огляду на це, основні географічні поняття і методи, які давно розглядаються як реально описові, мають бути переосмислені<sup>1</sup>.

В інших розділах згаданої праці предметом вивчення стають досить незвичні для ортодоксальної пострадянської географії сюжети. Наприклад, вивчення ролі цілого ряду об'єктів, у тому числі релігійних ікон, крижаних кернів, житлових вікон і сімейних фотографій, а саме вивчення того, як вони формують кодекси поведінки і генерують творчі й афективні світи, що простягаються далеко за межі сфер, у яких вони традиційно знаходяться<sup>2</sup>.

Аналізована книга «Передбачення ландшафтів...» є лише одним із прикладів сучасного етапу розвитку географії. Проте дослідження культурного ландшафту розпочалося ще з кінця ХІХ ст. А як самостійне поняття культурний ландшафт оформився після виходу у світ книги німецького філософа і культуролога *О. Шпенглера* «Сутінки Європи»<sup>3</sup>. Саме німецький філософ вперше вживає поняття ландшафту щодо культури і її форм. У його праці можемо знайти такі поняття як «духовний ландшафт», «душевний ландшафт», «материнський ландшафт», «музичний ландшафт» та ін. За *О. Шпенглером*, «душі великих культур народжуються в гніздах певних ландшафтів або в «материнських ландшафтах»<sup>4</sup>. Прикладами є берег Середземного моря, долина Нілу, Середньоєвропейська долина тощо.

Більш розроблену концепцію знаходимо у іншого мислителя *А. Тойнбі*, який вважав географічний простір і його відмінні ознаки не єдиною, але важливою умовою генезису і культури, і цивілізації. Його генераційна концепція цивілізацій звертає особливу увагу на спадкоємність між культурами<sup>5</sup>. Британський історик вважав природні умови важливими у розвитку цивілізації за моделлю «виклик – відповідь». На його думку, суть єгипетської, шумерської, індуїстської цивілізацій – «річковий»; андської, хетської та мексиканської – «нагірний», міной-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 32–42.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 44–48.

<sup>3</sup> Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории / О. Шпенглер. – Т. 1. Образ и действительность. – Минск: Попурри, 1998. – 668 с.

<sup>4</sup> Там само. – С. 337.

<sup>5</sup> Тойнби А. Дж. Постыжение истории / А. Дж. Тойнби; [пер. с англ. Курелев А.]. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 226 с.

ської, еллінської і далекосхідної – острівний, майя – «лісовий», а китайської, індійської і православно-християнської – «континентальний».

У науковому дискурсі основоположником культурного ландшафту вважають американського географа *К. Зауера*, який цікавився цілим рядом наук – від фізичної географії та антропології до історії та соціології. Він був прихильником єдності географічного знання, оскільки, на його думку, культура людей пов'язана з природою через просторове розмаїття. Досліджуючи історію племен американських індіанців, він дійшов висновку, що економічне освоєння територій призводить до руйнування не лише природних ландшафтів, але й до деградації культури<sup>1</sup>. У 1925 році побачила світ праця *К. Зауера* «Морфологія ландшафту»<sup>2</sup>. У цій роботі він вводить у науковий обіг поняття «культурний ландшафт». Дослідник розуміє його не з точки зору «географічного детермінізму» (який, до речі, критикує), а як просторове відображення еволюційного розвитку культур у певному регіоні. Відбувається проекція культур на природний ландшафт. Так, автор зазначає: «природний ландшафт піддається трансформації в руках людини, це останній і для нас найбільш важливий фактор його морфології ... Культурний ландшафт – це географічний район у остаточному розумінні... Усі форми людської діяльності характеризують ландшафт і «записані» на ньому»<sup>3</sup>. Погляди *К. Зауера* близькі до трактування концепту ландшафту у французькій традиції «*géographie humaine*» (географії людини), про яку згадувалося раніше.

Не можемо оминати увагою і доробок *Р. Харштона*, який є основоположником поведінкової географії, хоч він досить критично ставився до поняття «ландшафт». *Р. Харштон* дотримувався позиції про єдність географічної науки і виступав проти окремого вивчення природного ландшафту та людини, вважаючи їх взаємопов'язаними. Він фактично обґрунтував доцільність існування політичної та культурної географії, а його робота «Природа географії»<sup>4</sup> (1939) стала класичною.

---

<sup>1</sup> Sauer C. The discovery of New Mexico reconsidered / C. Sauer // New Mexico Historical Review. – 1937. – Vol. 12. – №. 3. – P. 270.

<sup>2</sup> Sauer C. The Morphology of Landscape / C. Sauer // University of California Publications in Geography 2 (2). – Режим доступу: [http://geog.uoregon.edu/amarcus/geog620/readings/sauer\\_1925\\_morphology\\_of\\_landscape.pdf](http://geog.uoregon.edu/amarcus/geog620/readings/sauer_1925_morphology_of_landscape.pdf)

<sup>3</sup> Там само. – P. 309.

<sup>4</sup> Hartshorne R. The nature of geography / Richard Hartshorne. – Lancaster: The Association Lancaster, 1939. – 558 p. – Режим доступу: <https://archive.org/details/natureofgeograph010994mbp>

Серед сучасних праць, у яких знаходимо ґрунтовно розроблену концепцію «культурного ландшафту», особливу увагу привертає робота В. Каганського «Культурний ландшафт і радянський залюднений простір»<sup>1</sup> (2001). Автор називає свій дослідницький підхід «герменевтикою ландшафту», яку визначає як «активне “читання” ландшафту (простору), орієнтоване на концептуальне освоєння його різноманітності... ландшафт може бути “прочитаний” лише через різноманітність місць»<sup>2</sup>. Як і більшість географів, В. Каганський нарікає на брак уваги науковців і суспільства до простору та географії загалом. Він вважає, що «сучасна культура хроноцентрична, темпоральна, у просторі вона відчуває себе незручно і поводить себе агресивно. Використовуючи простір як ресурс, вона не бачить у ньому цінності»<sup>3</sup>.

В. Каганський визначає культурний ландшафт як «будь-який земний простір, життєве середовище достатньо великої групи людей... яка освоїла цей простір утилітарно, семантично і символічно»<sup>4</sup>. Він висловлює думку, що культурний ландшафт *не має чітких меж*, це не карта, де є звичними фон і об'єкти на цьому фоні, в реальному ландшафті їх не можливо виділити.

Іншою особливістю ландшафту В. Каганський називає *полімасштабність*. «З дитинства, зі школи знаючи про природні зони та великі економічні райони, ми їх ніколи і ніде не бачимо; вони існують в одному масштабі (дрібному), а наша діяльність протікає в іншому (крупному). У дрібному масштабі існують держави, в середньому – міста і їх агломерації... далі маємо справу з районами міст і природними урочищами, окремими будинками, безпосереднім життєвим світом помешкання... кожний масштаб подібний до цілісної сфери реальності. У кожному з них є свої характерні форми, закономірності, поняття і траєкторії руху»<sup>5</sup>. Він відзначає, що «людина має свій власний набір масштабів, у якому зазвичай домінують масштаби, пов'язані зі способом життя... одна людина живе в будинку і кварталі, друга ще й у місті та приміській зоні, третя – в регіоні й державі, інші (яких дуже мало) жи-

---

<sup>1</sup> Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: Сборник статей / В. Л. Каганский. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 576 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 7.

<sup>3</sup> Там само. – С. 15–16.

<sup>4</sup> Там само. – С. 24.

<sup>5</sup> Там само. – С. 31.

вуть у Європі... на Землі». І влучно додає: «конфлікт сусідів дуже часто є результатом їх масштабного дисонансу»<sup>1</sup>.

У своїй роботі В. Каганський виділяє сім підходів (культурних практик) до ландшафту: натуралізм, геоморфізм, наука про ландшафт, проектизм, естетизм, ескапізм, смисл і зв'язок підходів. Дослідник справедливо вважає, що «ландшафт – це ще й континуум *масштабів і ритмів*. Тому багато із ейдетичної, смислової явленості ландшафту ріднить його з музикою. Він пише, що деякі сторінки «Музики як предмета логіки А. Ф. Лосева читаються як логічна пропедевтика феноменології ландшафту»<sup>2</sup>. Підкреслимо: і полімасштабність, і ритм є важливими ознаками також для нашої концепції освітнього ландшафту, про що йтиметься у наступній главі.

Іншою методологічною знахідкою видається його система з чотирьох ключових понять/зон<sup>3</sup>:

- центр – метрополія, районоутворюючий центр, столиця, фокус, ядро;
- провінція – база, базова територія, середина, середня зона;
- периферія – зона освоєння, колонія, окраїна, резервна територія;
- границя – бар'єр, маргінальна зона, край, рубіж.

Зокрема, дослідник виокремлює різні за важливістю статуси: «центр – домінуючий унікум системи. Провінція – самодостатнє звичайне середовище системи, база діяльності. Периферія – вторинне залежне джерело ресурсів. Границя – забезпечує контакт із середовищем»<sup>4</sup>.

Розвиваються дослідження культурного ландшафту і в Україні. Зв'язок багатоманітності культури і ландшафту відзначавчав український філософ С. Кримський у статті «Діяльність і культура»<sup>5</sup>: «наприклад, значним культурним кроком людства XV ст. вважається демонстративне сходження Петрарки на гору з метою помилуватися пейзажем, що знаменувало утвердження ціннісно-смислового статусу пленеру»<sup>6</sup>. Далі він пише: «розширення смислового потенціалу буття (у даному випадку фе-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 35.

<sup>2</sup> Там само. – С. 35.

<sup>3</sup> Там само. – С. 63–67.

<sup>4</sup> Там само. – С. 66.

<sup>5</sup> Кримський С. Б. Діяльність та культура / С. Б. Кримський // МАГІСТЕРІУМ. – Випуск 12. – 2003. – Режим доступу: [http://shron.chtyvo.org.ua/Krymskyi\\_Serhii/Diialnist\\_ta\\_kultura.pdf](http://shron.chtyvo.org.ua/Krymskyi_Serhii/Diialnist_ta_kultura.pdf)

<sup>6</sup> Там само. – С. 2.

номенів ночі, ландшафту, моря) посилює потужність культурного бачення світу, багатоманітність онтології культури»<sup>1</sup>.

Слід наголосити, що українські ландшафтознавці активно досліджують питання культурного ландшафту в найширшому контексті. Прикладами є дві збірки наукових праць, які видані в місті Вінниця із перервою в десять років – «Ландшафти і сучасність»<sup>2</sup> (2000) та «Культурний ландшафт: теорія і практика»<sup>3</sup> (2010). Близьким до концепту «культурний ландшафт» є поняття «етнокультурний ландшафт», що також активно досліджується.

Окрім культурного (етнокультурного<sup>4</sup>) ландшафту в сучасній літературі широко використовується поняття «геокультура»<sup>5</sup>. Воно тісно пов'язане з культурним ландшафтом і буде для нас прикладом «ландшафтного підходу», на якому варто зупинитися, перш ніж підійти до концептуалізації освітнього ландшафту.

Американський дослідник *Р. Каплан* у книзі «Помста географії» (2015), аналізуючи геополітичні конфлікти сучасності, зазначає, що «сама по собі глобалізація сприяла відродженню місцевого патріотизму і місцевих особливостей, які в багатьох випадках побудовані на різниці в етнічній та релігійній свідомості, що прив'язані до певних ландшафтів»<sup>6</sup>. Автор аж ніяк не абсолютизує вплив географічного чинника на сучасну політичну карту світу, але наголошує, що «робота з таким інструментарієм, як карти рельєфу і звіти демографічних досліджень дозволять вийти на новий рівень складності в аналізі зовнішньої політики і таким чином виявити можливість більш глибокого і широкого розуміння світу»<sup>7</sup>.

Згадана праця не є винятком, адже з часів становлення геополітики як окремої сфери досліджень, відбулася поступова реабілітація географічної складової в цій науковій сфері. Однак географічний вплив, у су-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 4.

<sup>2</sup> Ландшафти і сучасність. Збірник наукових праць. – Вінниця: «Гіпаніс», 2000. – 289 с.

<sup>3</sup> Культурний ландшафт: теорія і практика. Збірник наукових праць; [за ред. Г. Денисика]. – Вінниця: «ТД Едельвейс і К», 2010. – 204 с.

<sup>4</sup> Калущков В. Н. Этнокультурное ландшафтоведение / В. Н. Калущков. – М.: Географический факультет МГУ, 2011. – 112 с.

<sup>5</sup> Замятин Д. Н. Геокультура: образ и его интерпретации / Д. Н. Замятин // Вестник Евразии. – 2002. – №2. – С. 5–17.

<sup>6</sup> Каплан Р. Месть географа. Что могут рассказать географические карты о грядущих конфликтах и битве против неизбежного / Р. Каплан. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2015. – С. 32–33.

<sup>7</sup> Там само. – С. 8.

часному аспекті, почав розумітися не у фізичному (як це було в добу Просвітництва), а радше в політичному, демографічному та економічному сенсі. Політика, економіка та соціум розуміються як три сфери простору, які й детермінують стратегії та рішення владних суб'єктів. З початку 90-х років ХХ століття науковці (І. Валлерстайн, С. Хантінгтон) почали говорити про вагому роль четвертого простору буття політичних суб'єктів – культурного.

Геокультура як елемент політичної культури базується на специфічних первинних партикуляріях носіїв політичної свідомості. Такими елементами є географічно-політичний образ та смисл. Географічно-політичний смисл пов'язаний із раціональним боком сприймання геокультурного явища, водночас географічно-політичний образ апелює до ірраціональної, емоційно-сенсорної репрезентації у свідомості політичного суб'єкта. Образ і смисл – два первинні феномени геокультури, що формують її вторинні елементи – геополітичне уявлення, розуміння та символ-знак. Наприклад, уявлення про зв'язок між терористичним актом у Парижі та антитерористичною операцією на Донбасі у свідомості українського громадянина може детермінуватися механізмами як географічно-політичного сенсу (фактами, судженнями, логічними умовиводами), так і географічно-політичного образу (тяжіння до емоційної еквіваленції на основі близькості смерті в українській та французькій ситуації).

Для дослідження поняття «геокультура» вирішальне значення мають базові географічні образи. Так, дослідник географічних образів Д. Замятин вказує на вагоме теоретичне та практичне значення сталих просторових сприймань у сфері політичної культури. «Сучасні культурні, політичні та соціально-економічні практики все більшою мірою стають орієнтованими на використання різних образів простору, починаючи від образів невеликих сільських місцевостей, міст, культурних ландшафтів і закінчуючи образами адміністративно-політичних утворень держави, регіональних політичних союзів і навіть цивілізацій. Культурні політики, політичні дії та економічні рішення в сучасному світі не можуть бути представлені без цілеспрямованих, добре «упакованих» прикладних просторових образів, які є їх невід'ємною і вагомою частиною»<sup>1</sup>. По суті, роль просторового образу в геокультурі означена, в тому числі, його акумулюючою функцією в політичній свідомості мас – він здатен швидко зберігати та відтворювати специфічне вра-

---

<sup>1</sup> Замятин Д. Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов / Д. Н. Замятин – М.: Знак, 2006. – С. 8.



ження щодо певного соціального явища, при чому як на внутрішньому, так і на міжнаціональному рівні. Могутність образу полягає в його доступності для усіх верств суспільства незалежно від рівня освіченості, оскільки він апелює, насамперед, до ірраціональних та сенсорних вимірів індивідуальної свідомості.

На думку Д. Замятіна, образ є максимально «віддаленим» та «розмитим» способом розуміння соціальних явищ, однак, як такий, він і є фундаментальною підставою для формування та розвитку суспільної геокультури. Тому образ у цьому контексті можна охарактеризувати як «максимально дистанційовану і опосередковану репрезентацію. Будучи частиною культури в її вищих проявах, образ у широкому сенсі уможливорює сприйняття «рельєфу» культури. Образ – і частина реальності, може змінюватися разом з нею; в той же час образ – є фактором зміни реальності»<sup>1</sup>. Саме з динамікою розвитку та взаємодії політично-територіальних образів, у свою чергу, і пов'язується категорія геокультури. Остання «може бути визначена як процес і результат, з одного боку, розвитку в конкретній культурі власне географічних образів, а з іншого – «накопичення», формування культури осмислення цих образів. Певна культура «колекціонує» певні географічні образи, набуваючи при цьому тих чи інших образно-географічних конфігурацій. Сучасна геокультура являє собою серію культурно-географічних образів, що інтерпретують локальні геокультурні простори»<sup>2</sup>.

У глобальну епоху, коли натуральний ландшафт збагатився культурними елементами, система географічно-просторових образів стала більш складною та багатогранною. Культури інтегруються, відбувається геометричне зростання комунікацій, дедалі частіше елементи одного ландшафту можна зустріти в інших ландшафтах, особливо коли йдеться про західні, урбаністичні образи простору. Однак своєрідності ландшафтних образів кожної культури це загрожує лиш частково, адже як переконливо показали американські дослідники, зовнішні елементи інтегруються в локальний простір лише за умови їх асиміляції внутрішніми образами, що досить часто використовується на практиці в міжнародних стратегіях<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 9.

<sup>2</sup> Замятин Д. Н. Геокультура: образ и его интерпретации / Д. Н. Замятин // Вестник Евразии. – 2002. – №2. – С. 5.

<sup>3</sup> Фезерстоун М. Глобальні модерності / М. Фезерстоун, С. Леш, Р. Робертсон. – К.: «Ніка-Центр», 2008. – 400 с.

Найбільш виразно роль образу в геокультурі можна продемонструвати на прикладі поняття «*регіональна ідентичність*». Останнє є теоретичним узагальненням вражень індивіда щодо «спільної» території проживання. «У співвідношенні з поняттям регіональної ідентичності географічний образ – це простір, що став максимально внутрішнім. Використання поняття регіональної ідентичності дає можливість більш ефективно вивчати питання взаємодії географічних образів регіонів і політичної культури суспільства; це своєрідний концептуальний (когнітивний) «місток» між зазначеними науково-прикладними сферами»<sup>1</sup>. Українська, західна, східна або столична ідентичність – це індукція спільних політико-географічних образів громадян, що проживають на цій території. Внутрішня ідентичність характерна тим, що вона ґрунтується на образах, які дані індивіду з часткою очевидності: киянину важко точно пояснити, як воно – бути киянином, однак він, безперечно, відчуває свою причетність до столичної громади та київського життєвого простору. Підкреслюю, що концепт регіональної ідентичності є продуктивним і для третього, і для четвертого розділів цієї роботи.

Як зазначалося раніше, поняття ландшафту має не лише наукові, але й філософські інтерпретації, які дозволяють освоювати його в різних полях культури. Ландшафт – феномен образний, рефлексивний та репрезентативний, а тому підходи до нього суттєво варіюють і в історичному зрізі, і від галузі до галузі. Аналіз джерельної бази показує, що до поняття ландшафту можна підходити по-різному: через *виміри ландшафту*, але вони залежать від методу вимірювання та еталонної одиниці; через *аспекти, риси* ландшафту, але, власне, це лише одна із сторін; через *модель* ландшафту, але модель як штучний раціональний конструкт залежить від мети і вибору способу моделювання; через *проекцію* ландшафту, що, однак, передбачає підпорядкований статус даного концепту<sup>2</sup>. Найбільш вдалим підходом є відшукання *ознак* ландшафту, які відрізняють цей феномен від будь-яких інших, адже саме *ознаки* дають змогу зробити *визначення* даному поняттю.

---

<sup>1</sup> Замятин Д. Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов / Д. Н. Замятин – М.: Знак, 2006. – С. 38.

<sup>2</sup> Зокрема варто згадати географа О. Арманда, який запропонував п'ять проєкцій ландшафту: як середовище життя людини; як об'єкт людської діяльності; як об'єкт сприйняття, реальність, яка дана у відчуттях; як об'єкт науково-філософського дослідження; як метод дослідження. Див.: Арманд А. Д. Самоорганизация и саморегулирование географических систем / А. Д. Арманд. – М.: Наука, 1988. – 264 с.

У літературі існує чимало спроб визначити «універсальні» ознаки ландшафту. У цьому контексті цікавою роботою є вже згадана раніше книга Ю. Тютюнника «Тоталлогія ландшафту» (2002), де він послідовно описує п'ять ознак ландшафтності<sup>1</sup>:

- *місце*, яке надає ландшафту його «першовластивості» – «де»;
- *ризома*, яка являє собою зв'язність кожного елемента ландшафту з іншим<sup>2</sup>;
- *геокомпонентність* – гідросфера, літосфера, атмосфера, біосфера, педосфера тощо;
- *емерджентність*, яка виявляє особливі властивості ландшафту, які не притаманні його компонентам;
- *зв'язок з Космосом*, завдяки якому ландшафт перестає бути замкнутим у собі, виходить за межі «Сферосу» Емпедокла.

На основі вказаних ознак ландшафтності, Ю. Тютюнник пропонує таке загальне визначення ландшафту – це «суцільна консистенція тіл (подій) на поверхні смислу»<sup>3</sup>.

Більш розгорнутий перелік ландшафтних ознак знаходимо у роботі М. Гродзинського «Пізнання ландшафту: місце і простір» (2005), де автор відстоює думку, що «більшість інтерпретацій ландшафту, не зважаючи на їх різноманіття, все ж мають у своїй основі чотири інваріативні ознаки»<sup>4</sup>:

- основою ландшафту є первний *простір*, причому замкнений (з явними чи уявними межами);
- цей простір упакований *елементами*, які різняться між собою за їх місцем у ньому;
- упаковка елементів має *не випадковий* характер, а є характерною конфігурацією, яка визначається зв'язками між місцями, які ці елементи займають;
- риси цієї конфігурації не приховані, а «лежать на поверхні», створюють *образ*, за яким можна побачити глибинну сутність даного простору» (курсив – С. Т.).

---

<sup>1</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталлогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – С. 21–35.

<sup>2</sup> Прикметно, що засновник вчення про ризому Ф. Гваттарі у якості «типової ризоми» приводить приклад карти.

<sup>3</sup> Тютюнник Ю. Г. Тоталлогія ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманітарного образования НАН України, 2002. – С. 32.

<sup>4</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 42.

На основі свого аналізу дослідник пропонує своє загальне визначення ландшафту як «простору, образ якого формується конфігурацією місць, які займають і змінюють належні до нього елементи»<sup>1</sup>.

Окрім ознак, М. Гродзинський, розглядаючи ландшафт, вважає найбільш загальними такі чотири його властивості<sup>2</sup>:

- *просторовість*, як інваріативна для всіх значень ландшафту властивість, що дає змогу виділити ландшафт як такий та виявити його конфігурацію;
- *динамічність*, під якою автором розуміються зміни ландшафту в часі, яку характеризують частота – добова, сезонна, річна<sup>3</sup>, багаторічна;
- *упорядкованість*, як певний порядок, заданий природою, культурною групою чи свідомістю людини, але, у будь-якому разі, це принципова риса, яка відрізняє ландшафт від простору. До проявів упорядкованості дослідник відносить такі субвластивості, як системність, структурність, холістичність, інваріантність, самоорганізацію, дискретність-континуальність, позиційність.
- *фізіономічність*, що розуміється автором як властивість поставати у певному образі, як «видимість», але не лише у вузькому сенсі – «що бачу, про те й співаю», а й у широкому – як наочність, що викриває глибинні, в тому числі системні, риси.

Ці чотири властивості, на думку М. Гродзинського головні, «інші властивості, такі як симетричність-дисеметричність, ритмічність-аритмічність, позиційність, системність, холістичність... мінливість і континуальність-дискретність, підпорядковуються їм»<sup>4</sup>.

Ще одним прикладом є аналіз поняття культурний ландшафт, який здійснив український дослідник *Г. Денисик*. Він виокремив такі загальні ознаки культурного ландшафту<sup>5</sup>:

---

<sup>1</sup> Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія. У 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 1. – С. 43.

<sup>2</sup> Там само. – С. 57–70.

<sup>3</sup> Варто зауважити, що для освітнього ландшафту, як і для природного, характерна річна циклічність.

<sup>4</sup> Там само. – С. 57.

<sup>5</sup> Культурний ландшафт: теорія і практика. Збірник наукових праць; [за ред. Г. Денисика]. – Вінниця: «ТД Едельвейс і К», 2010. – С. 3.

- *культурний ландшафт не тотожний природному.* Автор відкидає спроби віднесення натуральних ландшафтів до культурних ландшафтів, навіть якщо перші можуть краще, ніж другі виконувати необхідні для людини функції;
- *культурний ландшафт не тотожний антропогенному.* Автор вказує, що «культурний ландшафт» є складовою «антропогенного ландшафту», він вужчий за змістом, а тому ототожнювати їх не варто;
- *культурні ландшафти не можуть формуватися стихійно.* Вони не можуть, на його думку, розвиватися самотійно без «оптимізуючого» втручання людини, їх розвиток можна прогнозувати і програмувати свідомо.
- *занедбані культурні ландшафти не є культурними.* Їх доцільно визначити як «акультурні».

Загалом, Г. Денисик визначає культурний ландшафт як «антропогенний ландшафт, функціонування якого упродовж необхідного часу підтримується людиною з метою створення комфортних умов життя і діяльності»<sup>1</sup>.

Безперечно, існують у літературі й інші підходи до ознак ландшафту. Їх безліч. Що робити з цим масивом: опустити руки чи зробити суб'єктивний вибір і піти дорогою пізнання – кожен обирає сам. Як влучно висловився американський соціолог освіти *М. Трой*, «теоретичними ресурсами того чи іншого напрямку науково-дослідної роботи слід вважати не весь обсяг думки і знань, який потенційно доступний, а лише ту частину такого потенціалу, яка фактично надихає роботу в цій галузі»<sup>2</sup>.

### **Глава 1.3. Філософська концептуалізація феномену освітнього ландшафту**

У попередніх главах показано багатомірність концепту ландшафту у різних полях культури. У філософії освіти концептуальний зміст поняття «освітній ландшафт» суттєво варіює від того, як саме визначаємо освіту – як процес чи результат, як соціальний інститут чи індивідуальну якість. Очевидно, що у кожного із цих (та інших) випадків інтерпретації освіт-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 4.

<sup>2</sup> Трой М. Социология образования / М. Трой // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – Режим доступа: <http://scibook.net/raznyih-stran-cotsiologiya/sotsiologiya-obrazovaniya-martin-19471.html>

нього ландшафту відрізнятимуться. Проте менш очевидним може бути відповідь на питання, є освітній ландшафт однією із моделей освітньої системи чи є самостійним способом репрезентації освітньої реальності. Спробуємо зупинитися на цьому детальніше.

Ведучи мову про співвідношення понять «система освіти» та «освітній ландшафт» варто підкреслити важливий момент. Невловимість, непередбачуваність змін, які відбуваються у глобальній освіті, все важче описувати за допомогою звичних понять «система» чи «модель», адже у самій їх суті криється претензія на універсальність та нетерпимість до будь-якої невизначеності. Сьогодні західні вчені скептично ставляться до будь-яких універсалістських претензій наукового знання, тому ландшафт дає змогу зосередити фокус аналізу на окремих предметах, темах, регіонах. Дослідники, які використовують поняття «ландшафт» не намагаються долати невизначеність, вони сприймають її як іманентну рису сучасності. Такі ознаки, як відсутність чітких меж, загадковість, непередбачуваність для системи – це проблема, а для ландшафту – природній стан. Можливо тому ландшафт на антропологічному рівні ближчий людині, ніж система, яка часто стає її «прокрустовим ложем».

Співвідношення між поняттями «освітня система» та «освітній ландшафт» є важливим у контексті мети роботи, адже воно дає відповідь на питання, навіщо ще один термін для опису освіти. Тим самим хотілося б випередити ймовірні звинувачення опонентів у тому, що висунення концепту освітнього ландшафту порушує відомий принцип «Леза Оккама» і створює нову сутність без необхідності.

Дійсно, на перший погляд, ці поняття близькі і виокремлення освітнього ландшафту не має сенсу. Особливо це справедливо у тих випадках, коли інші поняття більш адекватно відображають задум дослідника. Такими прикладами є більшість питань інституційного аналізу освіти: законодавче забезпечення, економіка та фінанси, менеджмент – у тій частині, які не чутливі до відмінностей місця, культури та антропологічних ознак. Або принаймні коли ці відмінності мізерні і можуть бути знехтувані при розрахунках. Водночас, коли йдеться про ситуації, для аналізу яких відмінності у розташуванні та індивідуальні риси мають значення – тоді вживати поняття «ландшафт» має сенс. Евристичність освітнього ландшафту як концепту для опису освіти у порівнянні із концептом системи освіти полягає в наступному.

*Значення людини.* Принципи самобутнього руху історії кожного народу завжди були та залишаються заплутаною філософською загадкою з безліччю специфічних умов та факторів впливу. Багато мислителів

вважають, що історичний розвиток є строго детермінованим, визначеним об'єктивними чинниками або ж Вищою Силою, інші ж віддають перевагу індетермінізму, вважаючи що розвиток людства залишається повністю в руках суспільства та не зумовлений нічим іншим окрім свободи останнього. Єдине, що можна знати напевне це те, що відповідь на це головне питання філософії історії і досі залишається відкритою, адже вона апелює до самого сенсу існування людини, її здатності або нездатності бути або учасником, або лиш диспетчером буття. Саме тому настільки важливими для людського усвідомлення є історичні приклади вольових особистостей, що власними ідеями, вчинками, змінами зуміли добитися якісних результатів в окремих сферах соціального буття людства. Такими особистостями володіє і такий сегмент культурного буття суспільства як освіта, для становлення та розвитку якою роль окремих особистостей грала надзвичайно високе значення. Згадати хоча б *Я. А. Коменського* – автора класно-урочної системи, за моделлю якого і досі навчаються в більшості закладів освіти на планеті, або ж *Й. Песталоцці*, що відкрив світовій публіці принципи природовідповідного навчання та виховання. Вони та багато інших першовідкривачів та сподвижників світової освітньої історії назавжди стали частиною того образу людини, що здатна вплинути на досконалість людства, надати загальному відблиск індивідуального, мати волю та можливість реформувати освіту для загального блага. Окрім загально світових педагогічних «титанів» історії педагогіки, рельєф локальних освітніх ландшафтів складається із регіональних, національних лідерів, що втілили в життя принципи духу нації та духу епохи водночас.

*Значення місця.* Для соціальної системи місце, яке займає елемент, має другорядне значення. Наприклад, головне для поняття «системи освіти України», які елементи до неї входять: заклади вищої освіти, школи, дитячі садочки, кількість студентів тощо. Це знайшло своє відображення в українському законодавстві: «Система освіти складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти»<sup>1</sup>. Питання, де розташовані ці заклади, в яких регіонах і чому саме там, не є предметом поняття «система освіти». У той же час поняття «освітній ланд-

---

<sup>1</sup> Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради (ВВР), 1991, № 34, ст. 451. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Стаття 28.

шафт України» передбачає врахування культурних та історичних особливостей певних регіонів, існування освітніх (університетських) центрів – Київ, Харків, Львів, Одеса та інших. Місце, де і чому розташовані університети є предметом освітнього ландшафту. Це стосується однаковою мірою і великих закладів, таких як Київський університет і менших, таких як Острозька академія.

*Значення образу.* Для соціальної системи не характерний зв'язок із образом, у той же час для ландшафту – це одна із головних визначальних ознак. Для того, щоб досліджувати певну соціальну систему, потрібно спочатку задати, знайти чи побудувати формальну модель її структури. А формалізація завжди збіднює аналіз або, навіть, створює комічні вислови як «півтора студента» чи «два з половиною учня». Не кажучи вже про те, що для системи абсолютно не принципово, яке ім'я цього студента чи учня або звідки він приїхав на навчання тощо. Ландшафт, навпаки, – завжди на видноті, він візуальний, образний, морфологічний. Тому не варто розуміти освітній ландшафт лише як систему освіти. Адже аналіз ландшафту у якості системи не сприяє врахуванню його образної, ментальної, антропологічної складової, відтак це робить ландшафт «мертвим». З іншого боку, хоча ландшафт обов'язково має образ, але й не може бути зведений лише до нього.

*Значення мети.* Соціальна система, як і будь-яка система, має чітко визначену мету, завдання, функції. Головною метою системи освіти, як будь-якої соціальної системи є її самозбереження при взаємодії із довкіллям. Відповідно до теорії соціальних систем *Т. Парсонса*<sup>1</sup> та *Н. Лумана*<sup>2</sup> соціальна система задана набором функціональних проблем: адаптація, досягнення мети, інтеграція, підтримка зразка. З цієї точки зору, система освіта будь-що прагне до самозбереження та самовідтворення. Ця мета є визначальною і підпорядковує собі інші завдання: збереження, передачу та виробництво знань. Натомість не має жодного сенсу використовувати поняття «мета», «завдання», «функції» до ландшафту. Він не має внутрішньої мети самозбереження. Його збереження, як і у випадку із природнім ландшафтом, – це завдання суб'єкта. Система цілеспрямована і штучна, в той же час ландшафт –

---

<sup>1</sup> Парсонс Т. Социальные системы / Т. Парсонс // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. 5. – №. 1–2. – С. 169–203.

<sup>2</sup> Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман. – М.: Логос, 2004. – 232 с.



не має явної мети, він органічний, хоч і включає «мертві породи», являючи наочну метафору межі між живим і мертвим.

*Значення змін.* Соціальна система, явно чи приховано, але передбачає визначеність і механістичність, вона спрямована на мінімізацію змін. Класичним прикладом неприйняття змін системою є китайське прислів'я, яке приписують *Конфуцію* – «Не дай Вам Бог жити в епоху змін». У наш час зміни в освіті як соціальній системі описуються за допомогою термінів синергетики, яка першопочатково виникла в лоні природничого знання. Нині існує напрям педагогічної (освітньої) синергетики<sup>1</sup>. Але питання в тому, що нелінійність, нечіткість, нерівноважність педагогічної системи, яка притаманна їй як відкритій системі, частково нівелює традиційні переваги системного підходу. Зменшується можливість точних розрахунків, знижується чіткість прогнозів, стає менш зрозуміло, які саме оптимізаційні заходи для цієї системи слід здійснювати в конкретний момент часу тощо. Водночас освітній ландшафт пластичний і динамічний як й інші види ландшафту, – природній чи культурний. Зміни освітнього ландшафту, такі як масифікація та розширення функцій вищої освіти, зміни соціальної структури студентства, зростання кількості проблемно орієнтованих досліджень є наочним доказом трансформації способів опису освіти. Використовуючи підхід змін до освітнього ландшафту, дослідники створюють довгострокову перспективу в аналізі питань, що допомагають діагностувати майбутні проблеми у цій сфері і запобігати їм<sup>2</sup>.

*Значення методу.* Різна мета виділення концептів освітньої системи і освітнього ландшафту обумовлює різні методи їх дослідження. При виборі методів аналізу систем освіти переважно використовують кількісні методи. У дослідженні освітніх ландшафтів перевага надається якісним методам. Освітній ландшафт – це інший спосіб пізнання й інтерпретації освіти. Зрозуміло, що ці інтерпретації можуть бути різними. Адже залежно від мети, яку ставить політик чи дослідник, для освіти можна отримати майже необмежену кількість інтерпретацій, рівноцінних за своєю достовірністю. Так само як реальна місцевість може мати різні карти – фізичну, економічну, політичну. І всі вони є корисними у тій чи іншій пізнавальній ситуації. Отже, одне з головних завдань освітнього ландшафту як концепту – урізноманітнити дослідження освіти, показати освітню реальність більш повно. Похідним від

---

<sup>1</sup> Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. – Лыбидь, 1990. – С. 65–87.

<sup>2</sup> Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – 328 с.

цього завданням є виявлення альтернатив для пошуку нових освітніх стратегій для владних суб'єктів.

Імовірно, зазначені причини можуть пояснити, чому в останні десять років у міжнародних документах щодо освіти все частіше використовується поняття «освітній ландшафт». Важливо наголосити, що воно вживається не просто як метафора чи синонім освітній системі, а має власне категоріальне наповнення. Наприклад, у Комюніке ЮНЕСКО в 33-й статті зазначено: «Нова динаміка перетворює ландшафт вищої освіти і науки. Вона закликає до спільної дії і товариств на національному, регіональному і міжнародному рівні, для забезпечення якості і сталості систем вищої освіти у всьому світі – особливо у регіоні Нижньої Сахари в Африці, держав малого острова, що розвиваються, та інших найменш розвинутих країнах. Це повинно також включати Південно-південну і Північно-південно-південну співпрацю»<sup>1</sup>. У цій цитаті з міжнародного документа, який офіційно визнаний Україною, бачимо окреме вживання понять «ландшафт вищої освіти» та «система вищої освіти». Дотого ж поряд із ландшафтом стоїть слово «динаміка», а поряд із системою – «сталість». Цей збіг не випадковий, він показує різне значення, які мають ці поняття.

Іншим показовим прикладом є документ «Вища освіта, наукові дослідження та інновації: зміна динаміки. Звіт про роботу Форуму ЮНЕСКО з вищої освіти, наукових досліджень і знань 2001-2009»<sup>2</sup>, де у різних контекстах знаходимо вживання поняття ландшафт: «зміни в ландшафті знань» (changes in the knowledge landscape)<sup>3</sup>, «зміни в ландшафті вищої освіти» (changes in the landscape of higher education)<sup>4</sup>, «різноманітний ландшафт» (diverse landscape)<sup>5</sup>, «ландшафт вищої освіти Об'єднаного Королівства» (the UK higher education landscape)<sup>6</sup> та ін. Бачимо, що ландшафт, так само як і у першому прикладі часто вживається разом зі словом «змі-

---

<sup>1</sup> COMMUNIQUE World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research For Societal Change and Development (UNESCO, Paris, 5 – 8 July 2009). [Internet-resource]. – Mode of Access: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/952\\_011](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/952_011)

<sup>2</sup> Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics. – Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>

<sup>3</sup> Там само. – С. 8.

<sup>4</sup> Там само. – С. 10.

<sup>5</sup> Там само. – С. 13.

<sup>6</sup> Там само. – С. 43.

ни», а також разом із зазначенням конкретної держави – Об'єднаного Королівства (Великої Британії). Це показує нам, що поняття освітнього ландшафту може застосовуватись не лише як загальна метафора у контексті змін, а й конкретно – на рівні державного утворення.

Третім прикладом є щорічний міжнародний звіт з виконання Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020», що видається Консорціумом «Нью Медіа» у співпраці з Освітнім проектом «Educause»<sup>1</sup>. У цьому документі вісім разів використовується термін «ландшафт» і два рази термін «освітній ландшафт». Основні контексти, в яких знаходить застосування цей термін – це «глобальний ландшафт» (the global landscape)<sup>2</sup>, «ландшафт вищої освіти» (the higher education landscape)<sup>3</sup>, «сучасний цифровий ландшафт» (today's digital landscape)<sup>4</sup>, «сучасний освітній ландшафт» (the modern educational landscape)<sup>5</sup>, «освітній ландшафт Канади» (the Canadian Education Landscape)<sup>6</sup>, «непостійний ландшафт вищої освіти» (the shifting landscape of higher education)<sup>7</sup> «зміни ландшафту навчання» (changing the landscape of learning)<sup>8</sup> та ін. Знову бачимо, що поняття «ландшафт» семантично пов'язане зі змінами, до того ж глобальними; бачимо цікаву конструкцію «цифровий ландшафт», яка опосередковано вказує на важливу рису цих змін; ландшафт характеризують як непостійний. Варто відзначити і його вживання до конкретної країни – Канади.

Окрім міжнародних документів та звітів поняття освітній ландшафт зустрічається і в академічних дослідженнях. Зупинимось лише на кількох прикладах, які спеціально присвячені темі освітніх ландшафтів. Так, серед ключових досліджень варто назвати ґрунтовну роботу «Зміни освітніх ландшафтів»<sup>9</sup> (2010), видавництва «Springer». Серед тем, які потрапляють у поле зору дослідників, зокрема такі: якість освіти, наслідки нових соціальних характеристик виробництва знань,

---

<sup>1</sup> Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>

<sup>2</sup> Там само. – С. 8.

<sup>3</sup> Там само. – С. 9.

<sup>4</sup> Там само. – С. 10.

<sup>5</sup> Там само. – С. 11.

<sup>6</sup> Там само. – С. 25.

<sup>7</sup> Там само. – С. 27.

<sup>8</sup> Там само. – С. 35.

<sup>9</sup> Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – 328 p.

університети та ціни на вищу освіту, освітні нерівності в Греції, Швеції і Сполученому Королівстві, народна освіта, міграції та політики інтеграції у Франції, проблеми меншин у державах-членах ЄС, тенденції в навчальних планах для дошкільнят, міжкультурна компетенція вчителів Японії та Фінляндії, інтернаціоналізація вищої освіти, перегляд ролі національної держави в освіті, роль діаспори в освіті та інші. На цьому прикладі зрозуміло, що до поняття «освітній ландшафт» включається не лише вища освіта, але й середня і навіть дошкільна. Також бачимо аналіз різних масштабів освітніх ландшафтів – від глобального до локального. Розширюється і географія національних ландшафтів країн – це Греція, Сполучене Королівство, Фінляндія, Франція, Швеція та Японія.

Іншим цікавим дослідженням є робота австралійки *Х. Вайтбред*, яка у статті «Латаття і кібер-корова, ландшафт в якості платформи для освіти в інтересах сталого розвитку»<sup>1</sup> зазначає, що у міру того як сектор вищої освіти відчуває вплив глобалізації та скорочення державного фінансування виникає чимало проблем для педагогів, на інституційному рівні та у більш широкому сенсі – для майбутніх суспільств. У цьому контексті авторка розглядає можливість застосування концепції ландшафту «в якості платформи для освіти в інтересах сталого розвитку». Її розуміння терміна «освіта в інтересах сталого розвитку» базується на таких ознаках, як цілісність, системність, співмірність та екологічність, а не на уніфікації змісту (як це розуміють деякі інші автори). Дослідниця яскраво ілюструє генезу ландшафту як освітнього доквілля, а потім на основі тематичних досліджень аналізує ефективність концепції ландшафту як засобу для «комплексної педагогіки». *Х. Вайтбред* використовує дві метафори – «латаття» і «кібер-корова», які, на її думку, формують сучасний освітній ландшафт. «Латаття» авторка розуміє як метафору ландшафту, де природа надає нові ідеї й інтерпретації існуючих умов для екологічного освітнього середовища. З іншого боку, метафора «кібер-корови» є ілюстрацією впливу глобалізації та цифрової революції. У секторі вищої освіти, на якій фокусується авторка, це призводить до небезпеки об'єктивізації знань. У цій метафорі корова – це утилітарна машина, яка формує відносини в освіті

---

<sup>1</sup> Whitbread H. The water lily and the cyber cow, landscape as a platform for Education for Sustainability in the higher education sector / H. Whitbread // Current Opinion in Environmental Sustainability. – 2015. – Vol. 16. – P. 22–28.

на зразок відносин, які виникають між «фермером» і «його стадом», в суто економічних категоріях.

Ще одним прикладом є стаття *М. Тезаря*, дослідника освіти із Нової Зеландії, головного редактора автортетного журналу «Policy Futures in Education»<sup>1</sup>. У ній автор обґрунтовує філософські засади політики майбутнього в освіті. Він зосереджує свою увагу на розширенні предметного поля досліджень освіти, яке має включати вказує ряд продуктивних понять, зокрема «мислення з філософією і політикою», «новий матеріалізм», «постгуманізм» і «новий емпіризм».

Загалом останнім часом усе частіше політиками та дослідниками освіти використовується поняття ландшафту. Це є аргументом на захист нашої позиції: ландшафт як концепт сприяє продуктивності та глибині аналізу найрізноманітніших явищ і процесів у освіті на різних рівнях, у різних країнах та регіонах світу. Аналіз документів та праць авторів, які безпосередньо використовують поняття «освітній ландшафт», показує, що основними галузями, де «ландшафтизація» дискурсу освіти відбувається особливо активно, є:

- дослідження освітньої політики, врядування, відповідальності;
- інтернаціоналізація та комерціалізація освіти;
- культурна дифузія та виклики мультикультуралізму в освіті;
- вплив цифрових технологій на освіту;
- соціальні характеристики виробництва знань.

Досліджуються різні форми, види, типи освітніх ландшафтів. Найчастіше автори зосереджують свою увагу на інституційних питаннях, виокремлюючи за різними ознаками такі освітні ландшафти. *За масштабом*: глобальний, регіональний (європейський, азійський, латиноамериканський), національний (британський, фінський, український), локальний (міський, сільський). *За змістом*: традиційний-домодерний (патріархальний, національний), класичний-модерний (гумбольдтівський, індустріальний), футуристичний-постмодерний (цифровий, сингулярний). *За стилем управління*: демократичний, авторитарний, ліберальний тощо. *За економічною моделлю*: державний, ринковий, змішаний тощо. Кожен з них є не просто способом опису освітньої реальності, але й інструментом передбачення тенденцій, які розгортаються як конфлікт між класичним естетизмом розуму та новітнім утилітаризмом знань, між абсолютним та відносним статусом цінності, між фундаме-

---

<sup>1</sup> Tesar M. Policy and philosophy in the contemporary educational landscape / M. Tesar // Policy Futures in Education. – 2016. – Vol. 14 (3). – P. 311–313.

нтальною традицією та інновацією тощо. Більшість авторів сходяться на думці, що співіснувати у незмінному вигляді ці дві протилежні аксіологічні настанови більше не можуть.

Проте незважаючи на вказані вище суперечності, є потреба виокремити спільні ознаки освітніх ландшафтів. У попередній главі аналізувалися спроби науковців виокремити загальні ознаки ландшафтності – *просторовість, динамічність, упорядкованість, фізіономічність, образність, емерджентність* та інші. Йшлося, звісно, в основному про географічні та культурні ландшафти. Ці ознаки можна екстраполювати на освіту за допомогою переліку таких загальних питань:

1. Чи чутлива освіта до антропологічних ознак?
2. Чи чутлива освіта до культурних ознак?
3. Чи чутлива освіта до просторово-часових ознак?

Більшість авторів схиляються до думки, що немає єдиного визначення того, що ж таке освітній ландшафт, адже посилення на концепцію ландшафту використовується в естетичному, територіальному, соціальному, політичному, економічному, географічному, антропологічному та філософському контекстах. Але аналіз філософських і наукових інтерпретацій ландшафту, який було здійснено у попередніх главах, дає підстави зосередити увагу на незмінній базовій частині цього поняття, яка присутня у більшості його виявів.

Уявлення про феномен освітнього ландшафту, яке висувається у цій книзі, відштовхується від конкретного «*тут*», місця перебування індивіда або культури, яке окреслюється *горизонтом* сприймання властивого суб'єкту. Освітній ландшафт складається із *пластів*: культурних, історичних, когнітивних, а також має *ознаки*, які відрізняють його від інших способів репрезентації освітньої реальності (освітньої системи, освітнього простору тощо). Зупинимось на кожній із цих ознак більш детально.

**1. Пластичність/динамічність.** Змістом цієї ознаки є фундаментальна здатність ландшафту перебувати у постійному русі. Прикладом може слугувати аналіз *М. Гіббонсом* видозмін, до яких змушені вдаватися університети в контексті нової парадигми освіти. Багато з таких перетворень гаряче підтримуються прихильниками концепції «постмодерністського університету»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Gibbons M. The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies / M. Gibbons et al. – London: SAGE Publications, 1994. – P. 76–80.

Перша видозміна пов'язана з функціональністю вищих навчальних закладів. Зокрема те, що М. Гіббонс іменує «диверсифікацією функцій вищої освіти». У цьому аспекті автор зазначає, що «університети усе більше починають обслуговувати зростаючу варіацію функцій від найбільш абстрактних досліджень до найбільш утилітарних підготовчих сил»<sup>1</sup>. Одним із наслідків цієї тенденції є те, що «спільна місія вищої освіти стала нечіткою і різноманітнішою, її складніше визначити і захистити»<sup>2</sup>.

Ще одна тенденція, пов'язана з масифікацією вищої освіти, має відношення до зміни соціальної структури студентської спільноти. У цьому сенсі головна модифікація має справу з демократизацією походження та подальшого призначення навчальних ступенів студентів, яка також означає, що «основні навички та ліберальні цінності вищої освіти на сьогодні, переінтерпретовуються у різний спосіб»<sup>3</sup>.

Наступною видозміною новітньої освіти є так звана *освіта для професій*. Здавалося б, лише технічні та інформаційні науки, підприємницькі професії, зосереджені на бізнесі, однак управління і бухгалтерський облік, науки про навколишнє середовище поступово перекривають «традиційні» мистецтва та науки в усіх напрямках сучасних систем вищої освіти. Так що очевидним є і перехід від ліберальної освіти до професійної підготовки.

Ще одна зміна, що має місце на сьогодні, – це *поступовий рух вищої освіти від викладання до досліджень*, що збільшує напруженість між навчанням та наукою. Як наслідок, руйнується традиційна педагогічно-дослідницька еkleктика класичного університету.

Зростання кількості *проблемно орієнтованого роду досліджень*, на противагу дослідженням, натхненним етосом вільних пошуків та цікавістю. У сучасному суспільстві знання генерується самодостатніми і внутрішньо спрямованими установами. Університети є частиною більш великої та щільної павутини «установ знань», яка простягається до промисловості, уряду і засобів масової інформації. Тому ще одне перетворення у сфері вищої освіти стосується *розширення відповідальності вищої освіти* та відповідальності за знання, що генеруються в конкретному закладі.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 77.

<sup>2</sup> Там само. – С. 78.

<sup>3</sup> Там само. – С. 79.

Наступна тенденція, що набирає обертів на теренах західного освітнього ландшафту, може бути умовно названа *«технологізацією навчання»*. Вона спричиняє створення відкритих та дистанційних навчальних механізмів, нових пристроїв і курсів у сфері вищої освіти.

Водночас з'являються багатосторонні джерела фінансування вищої освіти, а *недержавний дохід вишів стає все більш значним*. Прихильники концепції постмодерністського університету стверджують, що становлення плюралізму наукових фондів сприятиме інтелектуальному розмаїттю.

І остання, але не менш важлива тенденція видозмін у вищій освіті Заходу, – це їх *бюрократизація*. «Ефективність і бюрократичний дух проникли до факультетів і кафедр університету, факультети стали організаційними, а не інтелектуальними категоріями; відділи відтепер в основному є адміністративними одиницями, а не інтелектуальними центрами, а реальний навчальний блок стає дослідницькою групою. Судячи з усього, цей зсув, разом із процесом спеціалізації і фрагментації, властивої підрозділам знань, веде до дуже небезпечного розвитку, а саме, до тенденції університетів відмовитися від більшості моральних і культурних претензій, що перевершують накопичення інтелектуального та професійного досвіду»<sup>1</sup>.

**2. Антропологічність/вітальність** – ознака освітнього ландшафту, змістом якої є увага до питань тілесності та психологічних аспектів (чуттєвість, емоційність та ін.). Вже зазначалось, що у сучасній філософській рефлексії відбувається реабілітація людини як живої тілесної істоти. Звернення до концепту здійснено у феноменологічній традиції *Е. Гуссерля* та *М. Мерло-Понті*. Принциповим у цьому моменті є розмежування «живого тіла» та «фізичного тіла». Так, поняття «живого тіла» *Е. Гуссерля*, утримуючи екзистенціальні змісти, виявляє спротив фізичній каузальності. Таким чином філософу вдається уникнути звинувачень у соліпсизмі та започаткувати дискурс інтерсуб'єктивності. Але особливо слід назвати вклад *М. Мерло-Понті*, який концепт «живого тіла» робить ключовим. Розробляючи концепт плоті як живої стихії єдності «живого тіла» та світу, філософ долає феноменологічні обмеження аналізу та розробляє онтологію плоті.

Це відповідає відомому у філософії онтологічному повороту, сутність якого *О. Гомілко* та *С. Пролєєв* визначають як «перехід від аналізу буття суцього до осмислення онтологічних феноменів, в котрих експлі-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 80.



кується феномен буття. Він реалізується у кількох метафізичних версіях, серед яких чільне місце займає антропологічний поворот. Зміст останнього визначає апеляція до людської тілесності як сутнісного чинника і основи людського буття. Саме цим обумовлена актуальність теми тілесності в сучасній філософській свідомості. Поняття тілесності в ній відіграє роль засобу подолання редукції феномену людини до самосвідомого суб'єкту та редукції буття до сущого»<sup>1</sup>.

Класична парадигма освіти базувалась на новоєвропейській метафізиці, «засадничими чинниками котрої були концепти природи (природного світу) та “Я” (самосвідомого суб'єкту) (тобто метафізичні принципи натуралізму та гуманізму)»<sup>2</sup>. Проте, ця парадигма виявилась неспроможною знайти адекватну відповідь на світоглядні випробування, які мали місце в ХХ сторіччі. Глобальні кризи – екологічна та тоталітарна – показали вразливість як природи, так і людини. Як служно відзначає *П. Слотердаjk*, «слово гуманізм має бути відкинуто... Строго кажучи: до чого знову вихваляти в гуманізмі вирішення проблеми людини і її основного філософського уявлення про себе, якщо саме в катастрофі справжнього було показано, що сама людина з усією своєю системою самовизначення є проблемою?»<sup>3</sup>. В контексті мети нашого дослідження тілесність набуває не лише значення безпосередньої присутності людини у світі, але й актуалізує антропологічну природу освітнього ландшафту, де учасники освітнього процесу є не лише суб'єктами чи об'єктами, а живими людьми.

**3. Просторовість/композиційність.** Ця ознака освітнього ландшафту полягає у врахуванні територіальних особливостей розташування закладів освіти між собою та іншими інституціями. Зараз у системі взаємодії «навчальний заклад – місто» з'являються новоутворення, які вже починають набувати впливових ознак. Дослідники сучасної вищої освіти *К. Олдс* та *С. Робертсон* слушно зазначають: «Університети всіх видів, включаючи галузеві кампуси, – це не просто естетичні будівлі або символічні статуси вищої освіти. Швидше за все, вони відіграють важливу роль у місцевій економіці та спільноті. Вони генерують

---

<sup>1</sup> Гомілко О.Є. Тілесність як поняття західної метафізики [Електронний ресурс] / О.Є. Гомілко, С.В. Пролеєв. – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/93867/28-Gomilko.pdf>

<sup>2</sup> Там само – С. 141.

<sup>3</sup> Слотердаjk П. Правила для человеческого зоопарка. Ответ на письмо Хайдеггера о гуманизме [Електронний ресурс] / П. Слотердаjk; [пер. с нем. Т. Тягунова]. – Режим доступу: <http://dironweb.com/klinamen/fila19.html>

значні доходи в результаті концентрації студентів і співробітників, як правило, вони є одними з найбільших роботодавців у середовищі міста, що залучає інші дрібніші і більш великі фірми, які можуть співпрацювати або залежати від науково-дослідної діяльності університету, а також брати участь у різних формах культурного та естетичного виробництва, збагачувати населені пункти, де вони розташовані»<sup>1</sup>. На сьогодні важко уявити культуру та економіку Болоньї, чи, наприклад, Кембриджу, без університету.

Звичайно, університети в більших містах є менш помітними на фоні загальних процесів у місті, але це не означає, що вони не роблять такого ж вагомого внеску, що й великі підприємства. На думку Ф. Альтбаха, вагомим атрибутом взаємозв'язку університету та міста є те, що в межах їх співіснування університет водночас є і не є його частиною. З одного боку, виш наслідує культурні та соціальні цінності, представлені на локальній території, де він знаходиться, а з іншого, він, у силу різноманіття походження суб'єктів навчання та їх постійній зміні, є інституцією з окремим локальними інтересами, подібними до міста в середині міста<sup>2</sup>.

Цікавим питанням у контексті аналізу просторовості освітнього ландшафту є існування знакових місць на мапі. У попередній главі вже зверталася увага на працю В. Каганського «Культурний ландшафт і радянський залюднений простір»<sup>3</sup> (2001). Однією із плідних ідей, яку зустрічаємо в цій роботі, є запропонований дослідником термін «антиландшафт». Прикладом антиландшафту для автора є місто Арзамас-16 в СРСР (нині Саров, Російська Федерація). Він пише: «для колективної свідомості Міста, внутрішньої логіки Арзамаса-16 характерні неочікувані тотожності й переноси... Атомна зброя і взагалі все атомне водночас істинне, корисне, приховане, красиве, притаманне державі. Атомне заражає все навколо себе еманациями; універсум мислиться як сукупність кіл навколо атомної бомби. У першому колі – «справжня фізика» і Міць держави, у другому – точні науки і держава, далі – територія і населення СРСР. Фізику в Місті поважають за красу і силу.

---

<sup>1</sup> Olds K., Robertson S. Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/course/globalhighered>

<sup>2</sup> Альтбах Ф. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Ф. Альтбах // Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С.120–141.

<sup>3</sup> Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: Сборник статей / В. Л. Каганский. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 576 с.

Радянську державу – за силу і служіння Фізиці; будь-яка держава заслуговує на повагу лише в міру її сили. Байдужість до держави мешканцям щиро незрозуміла, ворожість більш зрозуміла; місту інтелектуалів будь-який лібералізм чужий»<sup>1</sup>. І далі В. Каганський продовжує: «для населення немає сумнівів, що Арзамас-16 є центром і гарантом існування світової науки і культури... Виробництво атомних бомб тожне розвитку науки, а він – прогресу культури тощо. Арзамас-16 тримається на тому, що процес виробництва знарядь смерті (страху смерті) є найбільш продуктивною культурною практикою, культура і культ бомби єдині»<sup>2</sup>.

Діапазон значень від Болоньї до Арзамасу демонструє, що дослідження урбаністично-просторової ознаки не може бути виключеним з аналізу процесів, які спостерігаються в освіті, та дискусій із освітньої політики, які постійно відбуваються на різних рівнях. Цей аналіз та дискусії мають звертати увагу на питання взаємодії міста й університету, структури і організації життя кампусів, вивчення відмінностей центральних і провінційних закладів та ін. Особливо якщо взяти до уваги, що глобалізація у ХХІ столітті є, в першу чергу, «глобалізацією міст», а не країн чи регіонів.

**4. Семантичність/символічність.** Змістом цієї ознаки є культурні знаки, мова, традиції, менталітет та ін. Знак завжди детермінований сенсом (змістом) того, що він позначає, з іншого боку, символ включає в себе «надзнакові» конотації – він не вичерпується означуваним явищем та має додаткову, здебільшого образну сторону свого існування. Особливістю соціальної свідомості є топологічне (раціонально невловиме) зміщення знака до символу, тому достеменно важко прослідкувати ту грань, за якою знак стає символом та навпаки. Подекуди символ повністю долає обмеження означуваного явища і стає окремою семантичною сутністю, що базується виключно на утвореному в свідомості мас образі. Про це переконливо свідчить велика кількість прикладів з історії.

Однак подвійність факторів формування уявлення та сприймання певного соціального явища не завжди означає їх рівне співвідношення. Прикладом може бути політичний образ, який часто бере на себе функцію єдиного джерела для сталих вторинних елементів політичної свідомості. Як слушно відзначає французький дослідник феномену соціа-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 226.

<sup>2</sup> Там само. – С. 229.

льної свідомості Г. Лебон: «Могутність слів перебуває у тісному зв'язку з викликаними ними образами і абсолютно не залежить від їх реального змісту. Дуже часто слова, що мають найбільш невизначений сенс, справляють найбільший вплив на натовп. Такі, наприклад, терміни, як демократія, соціалізм, рівність, свобода і т. д. настільки невизначені, що навіть у багатьох томах не вдається точно роз'яснити їх зміст. Водночас у них, безсумнівно, зосереджено магічну силу, ніби насправді у них приховане розв'язання всіх проблем. Вони утворюють синтез різноманітних несвідомих прагнень і сподівань на їх реалізацію»<sup>1</sup>. У цьому твердженні Г. Лебон вдало показує значення політичного образу у структурі взаємовідношення політичного знака та символу.

Аналогічно відбувається і символічне освоєння ландшафту. У цьому контексті процитуємо К. Пігрова, який зазначає: «Люди, що живуть на поверхні земної суші, об'єктивно поділяються на групи, які присвоюють... ті чи інші ландшафти. Це і є етноси... Етнос завжди передбачає вітчизну, батьківщину. Така рідна земля може відігравати більшу або меншу роль, але власна територія як місце, що забезпечує життя людей, необхідна. Присвоєння ландшафту практично здійснюється як його благоустрій, насамперед за допомогою архітектури... Архітектура стає невід'ємною частиною ландшафту, а тому, насамперед для цивілізованих народів, відіграє виняткову роль в етногенезі. Присвоєння ландшафту – це його перетворення. Територія перетворюється національним духом, національною ідеєю. Питання в тому, що вважати первинним: національну ідею або особливості ландшафту, який породжує національну ідею»<sup>2</sup>. У подібному напрямі працює інший російський дослідник В. Калуцков, який розробляє уявлення про ландшафт як про складний природно-культурний комплекс, базовими поняттями якого є «природний ландшафт» і «етнос (співтовариство)». Іншими словами, «культурний ландшафт – це освоєний етносом (спільнотою) природний ландшафт»<sup>3</sup>.

**5. Темпоральність/ритмічність** є ознакою освітнього ландшафту, що має справу з різним масштабом сприйняття часу. Темпоральність є фундаментальним виміром освіти, а ритм є способом її втілення. Соціальна система відносин між національними громадами світу протягом

---

<sup>1</sup> Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб.: Макет, 1995. – С. 84.

<sup>2</sup> Пігров К. С. Социальная философия / К. С. Пігров. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – 2005. – С. 262.

<sup>3</sup> Калуцков В. Н. Основы этнокультурного ландшафтоведения / В. Н. Калуцков. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 15.

останніх п'ятдесяти років переживає фундаментальні метаморфози, змінюється ритм життя і, відповідно, ритм освіти. У швидкоплинному поліцентричному часі теперішньої світової арени комунікації поряд з очевидними перевагами виникає і ряд проблем, пов'язаних із втратою цінних традицій, експлуатацією ресурсів, несправедливістю розподілу капіталу тощо. Не зважаючи на ярлики духовності та моральності, що беруть на себе провідні уряди світу, зокрема після Другої світової війни, усі сфери людського існування поступово комерціалізуються – стають більшою чи меншою мірою залежними від правил устрою, ідентичних з економічною необхідністю.

Сучасне суспільство являє собою складну систему імпліцитних та експліцитних зв'язків, що зумовлені двома головними трансісторичними чинниками – авторитетом соціальної традиції та об'єктивною необхідністю конкретної епохи. На фоні зіткнення цих діахронічних сил і відбувається зміна оточуючої реальності, що з давніх-давен втягувала у конфлікт консервативні та прогресивні еліти. Теперішній час не є винятковим, навіть більше, конфлікт цінності минулого та теперішнього зазнав загальносвітового розмаху, втілюючись майже в усіх сферах буття людства. Це стосується протистояння глобалістів та антиглобалістів, поборників центризму національної економіки та «економічних космополітів», традиціоналістів та постмодерністів, релігійних фундаменталістів та духовних лібералів, прихильників сучасного мистецтва та апологетів арт-класики тощо.

Наш час характеризується економізацією нематеріальних сфер суспільного життя. Культура набуває ознак системи культурних послуг, що змінює мотивацію та рід діяльності її творців та реципієнтів. Митці стають реалізаторами власного мистецького товару споживачеві, який, зрештою зобов'язаний своїм визнанням ринковому попиту. Важко стверджувати справедливість або несправедливість таких змін, їх конструктивність чи нігілістичність, проте очевидно, що універсальне економічне «оцінювання» реальності сучасною людиною призводить до утворення єдиної глобальної шкали «блага». У рамках цієї специфічної «ієрархії цінних речей та послуг» різні сфери людського буття, які раніше були незрівняними на рівні однієї системи значень, відтепер здатні утворити одну економічну драбину, яка отримує високий детермінуючий вплив на кожну зі своїх ланок.

Великого значення темпоральним метаморфозам університетської діяльності надає український дослідник *С. Курбатов* у праці «Феномен

університету в контексті часових та просторових викликів»<sup>1</sup> (2014). Зокрема, відштовхуючись від триступеневої моделі еволюції суспільства Д. Белла з уточненням, які зробив С. Кримський, дослідник послідовно аналізує феномен знання та освіти в аграрному, індустріальному та постіндустріальному суспільствах. Зазначений підхід є продуктивним для другого розділу цієї книги.

**6. Полімасштабність/гібридність.** Ця ознака освітнього ландшафту розуміється як поєднання різних онтологій (конфлікт, взаємодія, примирення онтологій) і виявляється у феномені гібридної освіти, яка має амбівалентне значення – як продуктивне, так і конрпродуктивне. У центрі цієї ознаки є дія, яка й пояснює різноманіття способів існування суб'єктів освіти. Прикладом може слугувати сучасний український освітній ландшафт, який має виразні ознаки гібридного і характеризується присутністю чітко вираженого процесу меркантилізації зі збереженням інтересів адміністративно-командної номенклатури, що добре видно в кількох «базових» атрибутах. Зокрема такими атрибутами є масовізація освітніх споживачів, зниження рентабельності науки, корупція і плагіат, а також крах доктрини «безкоштовної освіти», що міцно закріпилася у масовій свідомості українців.

Спотворення суті Болонських реформ призвело до зменшення довіри та зростання взаємних звинувачень академічної спільноти, студентів та урядовців, які відповідають за освіту. Викладачі здебільшого занепокоєні зростанням паперової звітності, значним навчальним навантаженням та формальними вимогами до здобуття наукових ступенів і вчених звань без гідної винагороди. Студенти висловлюють сумніви щодо можливості поліпшення якості освіти без реального впровадження академічної мобільності, гнучкості навчальних стандартів та реального зв'язку змісту навчання з їх майбутньою кар'єрою. Урядовці занепокоєні нераціональним використанням бюджетних ресурсів, зменшенням прозорості та підзвітності «феодално-автономних» університетів порівнянно із централізованою системою.

Такі можливості, як створення системи моніторингу якості підготовки фахівців та запровадження дисциплін за вибором студента, використовуються недостатньо. Натомість має місце формальне виконання вимог в дусі «кращих» зразків радянської бюрократичної машини. На фоні зростання вимог до викладачів з боку адміністрацій університетів та Мініс-

---

<sup>1</sup> Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів / С. В. Курбатов. – Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.

терства освіти і науки без відповідного ресурсного забезпечення реальні зміни в цій системі не відбулися. З іншого боку, як захисна реакція, інтенсифікувалась бурхлива імітація наукової та викладацької діяльності як на рівні викладачів та кафедр, так і на рівні університетів загалом.

**7. Контекстуальність/ситуативність.** Важливою ознакою сучасних освітніх ландшафтів є контекст, у якому розгортається динаміка змін в освіті та конкретна ситуація аналізу, яку слід брати до уваги в якості умов дослідження. Говорити про освіту взагалі, без зазначення контексту та ситуації немає сенсу. До речі, ця вада характерна для деяких сучасних медіа та політиків, які часто вдаються до висловлювань загального характеру з метою маніпуляції свідомістю мас. Прості та універсальні «рецепти», які подекуди звучать з екранів телевізорів та в передвиборчих промовах, є, як правило, хибними і ведуть до дезорієнтації телеглядачів та виборців, які є водночас і споживачами/виробниками освітніх послуг.

Прикладом важливості цієї ознаки є українська ситуація, а саме тоталітарна спадщина, неоколоніалізм, вплив Росії та інші фактори. Механічно переносити способи опису і дослідження освіти, розробки рекомендацій з освітньої політики з інших країн в Україну не доцільно. Навіть порівняння таких відносно близьких ментально та історично країн, як Польща і Україна має відбуватися вкрай обережно, не говорячи про порівняння з Фінляндією чи Гонконгом. Водночас узагальнення та адаптація міжнародного досвіду має відбуватися прискореними темпами. Світ живе у масштабі четвертої промислової революції<sup>1</sup>, тому «винаходити велосипед» в Україні немає часу.

Ситуація сучасної України вкрай складна. Не є винятком і освіта, яка демонструє взаємозв'язки інтересів, де вектори владної, економічної, соціальної сили поступово досягають кульмінації свого розмаїття. Українська освіта, зокрема вища, переживає чергову спробу глибинного реформування – імплементації Закону «Про вищу освіту»<sup>2</sup>. Трансформація змісту освіти в сучасних вітчизняних університетах є поштовхом для міркувань з приводу місця українського випускника у власній державі та у світі загалом.

---

<sup>1</sup> Кремень В. Прекаріат: крик «червоного півня» / В. Кремень, В. Ткаченко // Дзеркало тижня. – 2016. – № 13 (259). – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/science/prekariat-krik-chervonogo-pivnya-.html>

<sup>2</sup> Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст.2004. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>

У строкатій аплікації інтересів стає дедалі важче досягати консенсусу між радикально різними суб'єктами дискурсу, особливо коли останній мусить бути здійснений у максимально короткі терміни. Ці реалії особливо чітко проявляються в освіті, де проблема узгодження протилежних поглядів є одним із наріжних каменів коректної діяльності. Крім того, у межах будь-яких соціальних інституцій існують елементи, що тяжіють до консерватизму або ж лібералізму, що посилює небезпеку руйнування цілісної структури влади. Аналізу української ситуації присвячено окремий розділ цієї книги – четвертий. Тут же підкреслимо, що актуальність зазначених умов є доказом важливості врахування як контексту, так і конкретної ситуації, в якій розгортається освітній ландшафт. Звичайно, якщо хочемо мати професійну дискусію, а не партійний мітинг чи телевізійне ток-шоу.

Основні ознаки концепту «освітній ландшафт» узагальнено в таблиці 3.

Таблиця 3. Ознаки концепту «освітній ландшафт»

Ознака	Приклад
пластичність/динамічність	масовізація та інтернаціоналізація освіти, академічна мобільність, трансфер інновацій
антропологічність/вітальність	тілесність, психологічні аспекти (чуттєвість, емоційність)
просторовість/композиційність	міста й університети, структура і життя кампусів, центральні та провінційні заклади
семантичність/символічність	цінності, культурні знаки, мова, традиції, менталітет, артефакти
темпоральність/ритмічність	синхронізація/асинхронність, сприйняття часу, «хронотоп освіти», річний цикл
полімасштабність/гібридність	поєднання різних явищ (тоталітарних з комерційними)
контекстуальність/ситуативність	українська ситуація, тоталітарна спадщина, неоколоніалізм, вплив Росії

Звичайно, цей перелік ознак освітнього ландшафту є авторською інтерпретацією і не претендує на універсальність. Водночас рух далі неможливий без авторського визначення того, що розуміється під освіт-



нім ландшафтом у межах цієї роботи. Раніше зазначалося, що завданням цієї книги є наближення до визначення ландшафту як філософського концепту. Тому визначення буде в zasadничене аналізом тих ознак освітнього ландшафту, які є спільними для більшості його інтерпретацій. З одного боку, присутність такого визначення дозволить окреслити актуальні сфери його застосування і виявити теми та сюжети, де поняття ландшафту може принести користь у виробництві нового знання. З іншого, – це визначення відмежує галузі, де даний концепт «не працює» або не дає приросту нового знання. У такий спосіб прагнемо окреслити межі застосування поняття «освітній ландшафт», які воно займає у предметному полі сучасної філософії освіти.

Враховуючи наведені застереження, визначимо поняття освітнього ландшафту в максимально широкому значенні – як поняття філософії освіти: **освітній ландшафт – це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань.**

Переважає більшість інтерпретацій освітнього ландшафту, які присутні в різних авторів, охоплюються наведеним вище визначенням. Але окрім питання «чим є освітній ландшафт?» виникає і ряд проблем методологічного характеру: «що ми можемо знати про конкретний освітній ландшафт?», «яким чином ми можемо його досліджувати?», «на яке нове знання ми можемо сподіватися у результаті цих досліджень?» тощо.

Слід врахувати, що освіта, як і будь-яке соціальне явище, може сприйматися і досліджуватися по-різному. Проте ключовим є розрізнення в ньому «образу» і «сенсу». Тобто, з одного боку, освітній ландшафт – це певний «образ-знак», те, як він виглядає «зовні» для спостерігача/дослідника, а з іншого боку – це його «сенс», яким він є насправді «зсередини». Це розрізнення може слугувати у якості загальної схеми освітнього ландшафту, а також парадигми його дослідження як соціального явища (див. *рис. 1*).

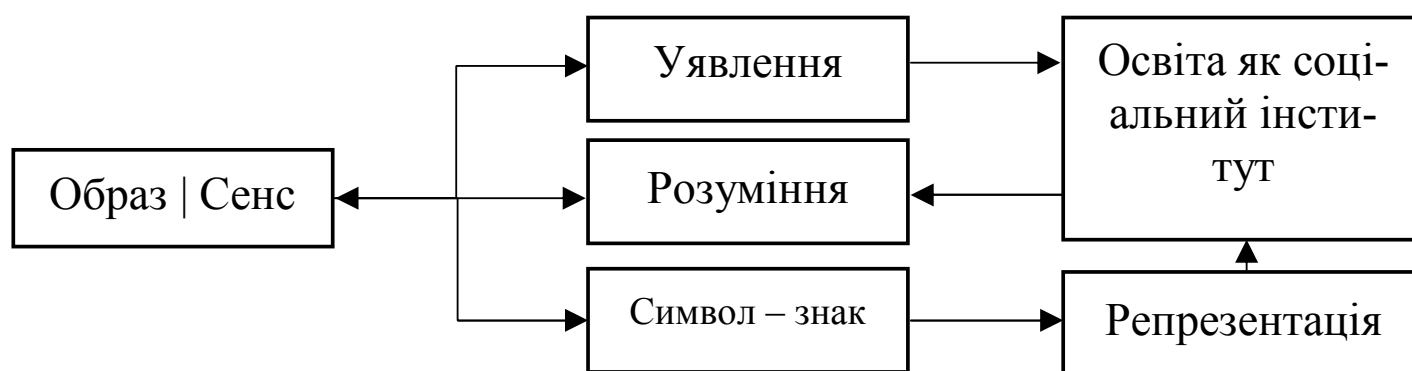


Рис. 1. Загальна схема освітнього ландшафту.

Швейцарський дослідник з Університету Цюриха *Н. Бекхауз* пропонує «чотирьохполюсну» модель дослідження ландшафту<sup>1</sup>, яка, на його думку, покаже місце одних наукових підходів по відношенню до інших. Він наголошує, що принаймні в західних суспільствах ландшафти розглядаються як сукупність природних і культурних аспектів, де «природа» (тобто у вигляді дикої природи) і «культура» (тобто у вигляді ідей) є протилежними полюсами, між якими пролягає перша вісь його моделі. Друга вісь складається з пари «особистість» і «суспільство». Поле, яке простягається між цими чотирма полюсами, охоплює різні види підходів сприйняття і розуміння ландшафтів. Деякі дослідження ландшафтів включають у себе аспекти кожного полюса, але більшість підходів, як правило, тяжіють до того чи іншого полюсу. Вони також слугують «точками входу» в ландшафтне дослідження. Він виділяє такі «полюси»:

- *Фізичний полюс* («природа») складається з фізичних елементів ландшафтів, без яких ландшафт сприйняти і досліджувати буде майже неможливо. Ці фізичні елементи та їх взаємозв'язки у фокусі природних наук, таких як геоморфологія, біологія, екологія, гідрологія і т. д.
- *Символічний полюс* («культура») має справу з культурними особливостями, які впливають на сприйняття ландшафту і досвід. Сюди відносяться дослідження естетики і смаку, які є важливим компонентом ландшафтного сприйняття. Культурні дослідження, включаючи архітектуру і мистецтво, тяжіють до цього полюсу.

<sup>1</sup> Backhaus N. Landscapes, spatial totalities or special regions / N. Backhaus // Procedia Social and Behavioral Sciences. – Vol. 14 (2011). – P. 193–202.

- *Суб'єктивний полюс* («індивідуум») фокусується на сприйнятті ландшафтів людиною. До цієї теми відноситься дослідження відчуттів і емоцій, які викликає зоровий, а також слуховий, тактильний і навіть смаковий контакт із ландшафтом. Це сфера психологічних і поведінкових досліджень, багато з яких використовують кількісні підходи для встановлення ландшафтних уподобань людей.
- *Інтерсуб'єктивний полюс* («суспільство») є «точкою входу» в соціальних науках, які визначають ландшафт як продукт соціальної практики. Ці дослідження включають аналіз політики, економічні оцінки, а також створення образів і регіоналізацію деяких областей.

Модифікуючи модель Н. Бекхауза для випадку освітнього ландшафту (рис. 2), є підстави стверджувати, що їх дослідження «центруються» навколо трьох (із чотирьох) полюсів:

- по-перше, *суб'єктивний полюс* («індивідуум») фокусується на сприйнятті освіти людиною, тобто антропологія освіти;
- по-друге, *інтерсуб'єктивний полюс* («суспільство») фокусується на освітньому ландшафті як продукті соціальної практики, тобто соціологія освіти;
- по-третє, *символічний полюс* («культура») фокусується на культурних особливостях, тобто культурологія освіти.

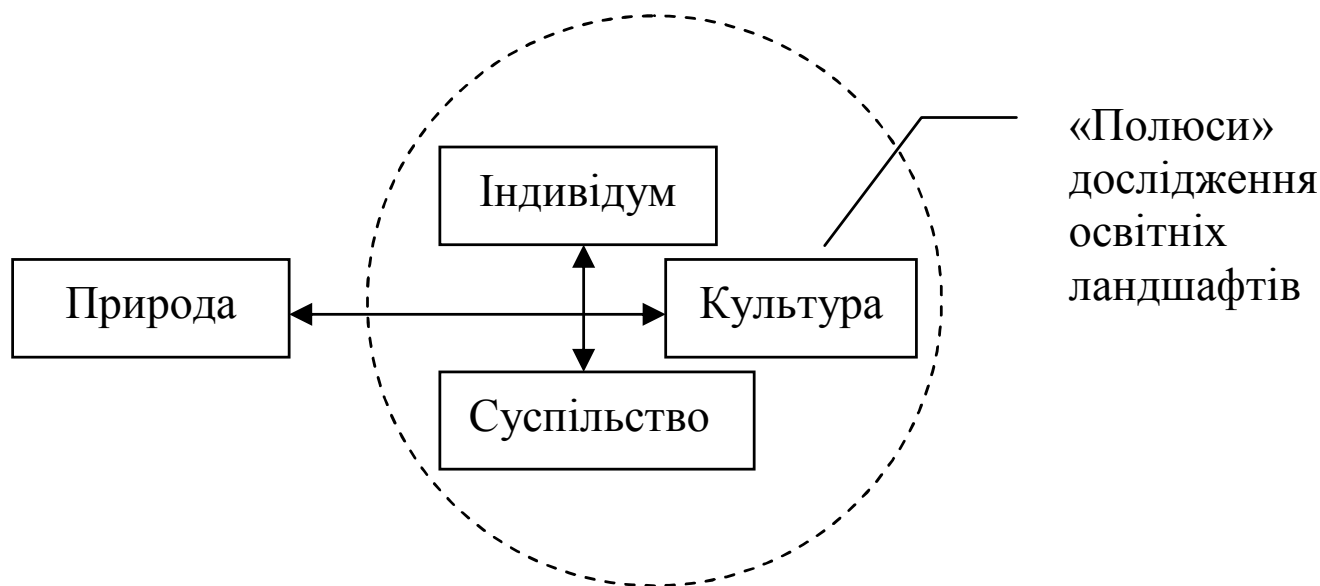


Рис. 2. «Полюсна» модель дослідження освітніх ландшафтів

Враховавши ознаки освітніх ландшафтів, які описані вище, виокремимо підходи до дослідження освітніх ландшафтів:

1. Освітній ландшафт як конкретна модель освіти регіону (*індивідуальне розуміння*). Згідно з цим підходом освітній ландшафт є конкрет-

ним, має біль-менш чіткі межі (культурні, ментальні, географічні, економічні), має власну назву, яка виділяє його серед інших. Як правило, ця назва повторює назву країни чи регіону, але його межі можуть не збігатися з державним чи будь-яким іншим формальним кордоном. Наприклад, у літературі можна зустріти такі поняття як «мовний ландшафт шкіл США»<sup>1</sup>, «ландшафт вищої освіти Великої Британії»<sup>2</sup>, «освітній ландшафт Гани»<sup>3</sup>, «освітній ландшафт Німеччини»<sup>4</sup>, «освітній ландшафт Індії»<sup>5</sup>, «освітній ландшафт ЄС»<sup>6</sup>, «зміни ландшафту освіти Африки»<sup>7</sup> та інші.

2. Освітній ландшафт як тип освіти (*типологічне розуміння*). Згідно з цим підходом освітній ландшафт не є конкретною моделлю, а характерним культурно-історичним типом освіти. Наприклад, «східний» та «західний» освітній ландшафт<sup>8</sup>, «постколоніальний освітній ландшафт»<sup>9</sup>, «мобільне навчання в ландшафті вищої освіти»<sup>10</sup> та інші. У такому розумінні він не має чітких меж і зустрічається на різних континентах і у різних країнах.

---

<sup>1</sup> Reagan T. G. Language, education, and ideology: Mapping the linguistic landscape of US schools / T. G. Reagan. – Greenwood Publishing Group, 2002. – P. 5–15.

<sup>2</sup> Williamson B. Reassembling children as data doppelgangers: How databases are making education machine-readable / B. Williamson // Powerful Knowledge conference, University of Bristol, Bristol. – 2014. – Vol. 16. – P. 15–33.

<sup>3</sup> Krauss A. External influences and the educational landscape: Analysis of political, economic, geographic, health and demographic factors in Ghana / A. Krauss. – Springer Science & Business Media, 2012. – Vol. 49. – P. 45–60.

<sup>4</sup> Viehrig K. Germany: Diverse GIS implementations within a diverse educational landscape / K. Viehrig, A. Siegmund // International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools. – Springer Netherlands, 2012. – P. 107–113.

<sup>5</sup> Desai S. Private schooling in India: A new educational landscape / S. Desai et al. // India Policy Forum. – National Council of Applied Economic Research, 2009. – Vol. 5. – №. 1. – P. 1–38.

<sup>6</sup> Lawn M. Standardizing the European education policy space / M. Lawn // European Educational Research Journal. – 2011. – Vol. 10. – №. 2. – P. 259–272.

<sup>7</sup> Johnson D. (ed.). The changing landscape of education in Africa: Quality, equality and democracy / D. Johnson (ed.). – Symposium Books Ltd, 2008. – P. 11–34.

<sup>8</sup> Park K. Being Eastern on a Western educational landscape / K. Park // Dissertation Abstracts International. – Vol. 67–12. – Section: A. – P. 4419–2006.

<sup>9</sup> Khoja-Moolji S. Suturing together girls and education: An investigation into the social (re)production of girls' education as a hegemonic ideology / S. Khoja-Moolji // Diaspora, Indigenous, and Minority Education. – 2015. – Vol. 9. – №. 2. – P. 87–107.

<sup>10</sup> El-Hussein M. O. M. Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape / M. O. M. El-Hussein, J. C. Cronje // Educational Technology & Society. – 2010. – Vol. 13. – №. 3. – P. 12–21.

3. Освітній ландшафт як метафора (*метафоричне розуміння*). Відповідно до цього підходу освітній ландшафт є загальним поняттям, яке вживається на рівні з поняттям «освіта», «система освіти», «освітній простір» та не має чітко означених власних характеристик. Наприклад, може позначати зміни в освітній сфері загалом<sup>1</sup>, програми доступності та розміщення<sup>2</sup>, вплив глобалізації на мовну ситуацію в освіті<sup>3</sup>, експансію онлайн освіти<sup>4</sup>, оцінювання вчителів<sup>5</sup> тощо.

4. Освітній ландшафт як дослідницький інструмент (*конструктивістське розуміння*). Згідно з цим підходом освітній ландшафт формує дослідник, який для своїх потреб обирає ті чи інші ознаки. Наприклад, економістам<sup>6</sup> цікаві питання фінансування освіти, тому для них освітній ландшафт складається з бюджетів, доходів, видатків; а політологів<sup>7</sup> цікавлять питання влади та повноважень, тому для них освітній ландшафт складається з моделей врядування, стейкхолдерів, повноважень різних органів тощо. До цієї групи можна віднести й питання дизайну освітніх ландшафтів<sup>8</sup>.

5. Освітній ландшафт як міф (*міфологічне розуміння*). Згідно з цим підходом освітній ландшафт подібний до міфологічних систем, таким, наприклад, як міфи Стародавньої Греції, зі своїми богами, чудовиськами та героями. *I. Мітін*, дослідник міфогеографії, пояснює це через поняття палімпсесту «як моделі територіальної культурної системи, яка передбачає співіснування багатьох контекстів (наборів ознак) од-

---

<sup>1</sup> Martin J. R. Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum / J. R. Martin. – Psychology Press, 1994. – 256 p.

<sup>2</sup> Sadler P. M. Advanced Placement in a changing educational landscape / P. M. Sadler // Promise and impact of the Advanced Placement Program. – 2010. – P. 3–16.

<sup>3</sup> Shohamy E. et al. (ed.). Linguistic landscape: Expanding the scenery / E. Shohamy et al. (ed.). – Routledge, 2008. – 202 p.

<sup>4</sup> Maor D. Changing relationship: Who is the learner and who is the teacher in the online educational landscape? / D. Maor // Australasian Journal of Educational Technology. – 2008. – Vol. 24. – №. 5. – P. 627–638.

<sup>5</sup> Stronge J. H. Teacher evaluation and school improvement: Improving the educational landscape / J. H. Stronge // Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice. – 2006. – Vol. 2. – P. 1–23.

<sup>6</sup> Davis H. A knowledge-based economy landscape: Implications for tertiary education and research training in Australia / H. Davis, T. Evans, C. Hickey // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2006. – Vol. 28. – №. 3. – P. 231–244.

<sup>7</sup> DeBray-Pelot E. The New Politics of Education Analyzing the Federal Education Policy Landscape in the Post-NCLB Era / E. DeBray-Pelot, P. McGuinn // Educational Policy. – 2009. – Т. 23. – №. 1. – С. 15–42.

<sup>8</sup> Harrison A. Design for the changing educational landscape: space, place and the future of learning / A. Harrison, L. Hutton. – Routledge, 2013.

ного і того ж місця; автономність кожного з цих контекстів як одного з пластів єдиного палімпсесту; можливість встановлення певних правил, за якими будується кожний із цих пластів; можливість виявлення певних закономірних (у тій чи іншій логіці) зв'язків між пластами; існування певної ієрархії пластів палімпсесту кожного місця в кожній конкретній момент часу для кожної людини (або соціальної групи); варіативність такої ієрархії пластів»<sup>1</sup>. На практиці це означає, що в освітньому ландшафті можуть одночасно паралельно співіснувати різні динамічні пласти освітньої реальності – адміністративно-командна і ринкова, централізована і децентралізована, національна і глобальна. В освітньому ландшафті як міфі «живуть» різні персонажі. Загалом міфологічний вимір освітніх ландшафтів цікавий і малодосліджений.

Отже підходи до освітніх ландшафтів надзвичайно різноманітні і залежить від позиції дослідника. В. Калуцков пише про «об'єктивне існування двох позицій – внутрішньо- і позаландшафтної – по відношенню до культурного ландшафту», – що, на його думку, є «головною причиною існування на одній і тій самій території «двох» ландшафтів – внутрішнього і зовнішнього. Перший – живий, змістовний, міфологічний, топонімічний, фольклорний, етнічний. Другий – зовнішній, пейзажно-візуальний, формальний (оформлений), управлінський»<sup>2</sup>.

За аналогією існують «внутрішня» і «зовнішня» проекції освітнього ландшафту. «Внутрішні» освітні ландшафти – це буденні, типові, їх «населюють» викладачі, студенти, адміністратори освіти, загалом «пересічні» люди. «Зовнішні» освітні ландшафти – унікальні, визначні, вони збуджують уяву і емоції – Болонья, Гарвард, Оксфорд, Кембридж... Вони «населені» Нобелівськими лауреатами, видатними вченими, поетами, музикантами, державними діячами. Цікаво, що для представників гуманітарних наук більш близька «зовнішньоландшафтна» точка зору, а для представників суспільних наук – «внутрішньоландшафтна». Звичайно, ця схема спрощена, але така постановка питання відкриває перспективи для подальших досліджень у цій галузі.

---

<sup>1</sup> Митин И. И. Место как палимпсест: мифогеографический подход в культурной географии / И. И. Митин // Феномен культуры в российской общественной географии: экспертные мнения, аналитика, концепты; [под ред. А. Г. Дружинина и В. Н. Стрелецкого]. – Ростов-н/Д: Изд-во Южного фед. ун-та, 2014. – С. 147–156.

<sup>2</sup> Калуцков В. Н. Этнокультурное ландшафтоведение / В. Н. Калуцков. – М.: Географический факультет МГУ, 2011. – С. 36.

## **Розділ 2**

### **Генеза освітніх ландшафтів**

Глава 2.1. Освітній ландшафт аграрного суспільства:  
ключові засади та суперечності

Глава 2.2. Метаморфози освітнього ландшафту  
індустріального суспільства

Глава 2.3. Освітній ландшафт інформаційного  
суспільства: проблема трансформації

## Глава 2.1. Освітній ландшафт аграрного суспільства: ключові засади та суперечності

Історичний розвиток людства, починаючи з найдавніших часів і закінчуючи сучасною епохою, завжди був тісно пов'язаний із об'єктивними умовами існування певної сім'ї, групи осіб, племені та суспільства. Кожен із часових проміжків прогресу *homo sapiens* був зумовлений певним видом діяльності, що домінував у сфері природної необхідності. Не є винятком і такий історико-культурний феномен як освіта. Протягом усієї історії фенотип нашого роду був детермінований здатністю до передачі знань майбутнім поколінням. Часова обмеженість людського життя зробила б абсолютно неможливим культурний та науково-технічний прогрес без існування експліцитних та імпліцитних освітніх елементів у матеріальному та духовному бутті будь-якої людської групи. Специфіка цих елементів також є не випадковою, вона була сформована внаслідок трансісторичних чинників, що зберігають свою актуальність і в наш час. Будь-який народ, плем'я чи суспільство існували у специфічному культурному, виробничому та географічному просторі, що логічно відобразилося на традиційному устрою освіти в тій чи іншій суспільно-економічній формації. Фундаментальною формацією історії людства, що визначила рушійні закони формування усіх сфер соціального буття, в тому числі й освіти, можна вважати *аграрну епоху*, оскільки саме в її межах виникає економічна нерівність, що призвела до формування первинних соціальних ролей.

Однак в одну часову епоху в межах різних географічних та культурних регіонів можна констатувати як спільні, так і відмінні ознаки освітнього устрою, що базувався, як наслідок, на спільних або відмінних атрибутах історичної необхідності. Враховуючи ці факти, виявляється досить актуальним проаналізувати головні освітні ландшафти аграрного суспільства з огляду на їх фундаментальне філософсько-історичне значення для гетерогенізації майбутніх культурних регіонів нашої планети. У межах цієї глави ставимо за мету виділити головні освітні ландшафти аграрного суспільства, вказати на формування первинних атракторів розвитку освітніх просторів людства, які мають свою практичну та ціннісну вагу і в наш час.

Поняття освітнього ландшафту, яке пропонується використовувати тут для характеристики різних освітніх просторів, базується на визна-



ченні, поданому у першому розділі цієї роботи. Додамо, що в контексті типології освітніх ландшафтів різних історичних епох, цей феномен слід розуміти з точки зору поєднання географічних, економічних, демографічних та культурних особливостей окремих регіонів. Також варто уточнити, що для окремих освітніх ландшафтів варто застосовувати кордони культурного впливу на противагу географічним кордонам. Наприклад, освітній ландшафт Стародавньої Греції володіє значно ширшим фактичним простором, аніж сама географічна ойкумена Еллади (в тому числі, разом із колоніями).

Чим же характерна епоха аграрного суспільства, та які з атрибутів її «духу епохи» мали найбільш вагоме значення для становлення освітніх ландшафтів цього історичного типу?

*По-перше*, очевидно, що в межах аграрного суспільства провідним видом діяльності є натуральне виробництво. Останнє можна розуміти як аграрне лише поверхово. Обробка землі та догляд за худобою в давні часи були не надто наукомісткими через переважно ручний метод праці. З цим пов'язана і відсутність необхідності в організованій масовій освіті. У родо-племінному суспільстві головну навчальну роль для дітей виконували особи найстаршого віку, які не могли ходити на полювання чи працювати зі скотом та в полі. Лише із встановленням моногамії та інституту сім'ї в найдавніші часи дослідники пов'язують зародження первинної необхідності в організації освіти.

*По-друге*, з накопиченням даних про виробництво засобів існування залежність окремої людини від племені поступово знижується, а необхідність систематичної передачі знань майбутнім поколінням, навпаки, зростає. Якщо в полігамному племінному суспільстві навчання обмежувалося виключно спостереженням за дорослими, то зі становленням сім'ї та появою надлишку виробництва розвивається виховна сімейна передача соціальних ролей. Як стверджував *Ф. Енгельс* у своїй відомій праці «Про походження сім'ї, приватної власності та держави»: «Чим менше розвинутою є праця, чим більш обмеженим є кількість її продуктів, і, як наслідок, багатство суспільства, тим сильніше проявляється залежність суспільного ладу від родових зв'язків»<sup>1</sup>. Як вважають представники марксизму, саме через зростання продуктивності праці виникають територіальні об'єднання людей з кількома соціальними ролями, на противагу родовому суспільству, де ці ролі не є настільки вираженими.

---

<sup>1</sup> Маркс К. Избранные произведения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – в 3-х т. – Т. 3. – М.: Политиздат, 1986. – С. 247.

*По-третє*, імпліцитна освітня функція як систематична та цілеспрямована передача знань з метою ефективного здійснення провідної діяльності виникає на етапі становлення держави. Крім того, зростання матеріальної нерівності призвело до формування еліти та периферії з відповідним відображенням у навчальному змісті.

Загалом, намагаючись окреслити головні освітні ландшафти, що в різні часи існували в межах аграрного суспільства, варто прийняти за основу певну цивілізаційну, філософсько-історичну модель. Чи не найбільш вдалим варіантом є генераційна концепція цивілізацій *А. Тойнбі*, оскільки його теорія звертає особливу увагу на спадковість між культурами<sup>1</sup>. Використовуючи його класифікацію та піддавши елімінації ті культури, в яких освіта в якості самостійної сфери соціального буття не встигла сформуватися, можемо констатувати існування таких освітніх ландшафтів аграрного історичного типу:

- *Давньоєгипетський* – ландшафт найдавнішої цивілізації на планеті, що розвивався в межах циклічної життєдіяльності прибережних мешканців Нілу.
- *Давньокитайський* – ландшафт, що сформувався в жорстких соціальних умовах народження китайських імперій.
- *Шумерський* – древній ландшафт, який свого часу характеризувався найбільшою акумуляцією природничих та географічних знань на Землі.
- *Індський* – ландшафт Древнього Індостану, що існував в умовах строгої соціальної стратифікації та духовного фундаменталізму.
- *Сирійський* – ландшафт, у якому мало місце специфічне взаємопроникнення еллінської та ісламської культур.
- *Еллінський* – ландшафт, у якому закоріненена сучасна глобальна освіта взагалі, оскільки він став ціннісною основою для західного та православного суспільства.
- *Вавилонський* – один з найбільш розвинених у концентраційному плані ландшафтів Стародавнього Світу на Сході.
- *Арабський* – ландшафт, що сформований на основі наймолодшої планетарної релігії світу, яка дозволила у IV ст. н. е. об'єднати племена арабів.
- *Іранський* – ландшафт, що поєднав у собі надбання перської культури та арабського ісламу.

---

<sup>1</sup> Тойнбі А. Дж. Постигание истории / А. Дж. Тойнби; [пер. с англ. А. Курелев]. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 226 с.

- *Західний* – ландшафт, що сформувався після падіння Західньої Римської імперії на основі еллінського ландшафту та внаслідок християнського духовного синтезу різних народів Європи.
- *Православно-християнський* – інша гілка розпаду еллінського ландшафту, що групувався навколо Візантії до її завоювання османами.
- *Далеко-східний японо-корейський* – специфічний ландшафт аграрного Далекого Сходу, що характеризувався тривалим збереженням генераційних традицій.
- *Далеко-східний* – ландшафт, що сформований на основі комунікативного та історичного розвитку індуїстського та древньокитайського ландшафтів.

В інших культурах, що виділяє Тойнбі, досить важко визначити певні незалежні освітні елементи, їх виховні функції були імпліцитно включеними до загальнокультурних процесів буденного існування.

Відтак можна говорити про кілька освітніх ландшафтів, починаючи з часів виникнення перших держав. Це, наприклад, освітній ландшафт Стародавнього Єгипту, де в рамках передачі міфологічного вчення жерцями, з його астрономічним та природничо-науковим синкретизмом, виникають перші прояви єдності освіти та науки. Достеменно відомо, що майбутніх священнослужителів культу навчали передбачати погоду по стану довкілля, прораховувати сонячні та місячні затемнення, визначати напрямок руху за небесними світилами. Необхідність таких знань мала, окрім релігійного, і власне «ландшафтне» походження: циклічність життя єгипетського населення була прив'язана до етапів розливу Нілу, що спонукало навіть незнатних єгиптян систематизувати та передавати певні фундаментальні знання про природу. На схожі ознаки натрапляємо на теренах освітніх ландшафтів Стародавнього Китаю, Індії, Месопотамії та, особливо, Вавилону.

Освіта як майбутнє автономне явище соціального буття людини саме у цей період отримує майже усі свої діалектичні атрибути. У період античних держав виник фундаментальний поворот у світовій історії, напрямок руху, що знаменував майбутній технічний та духовний прогрес людства. Відомий німецький філософ *К. Ясперс*, у своїй праці «Витоки історії та її мета» обґрунтував концепцію «осьового часу» – специфічного періоду в розвитку людства по всій планеті, в якому й виникли первинні вектори руху нашої історії, що продовжують скеровувати нас навіть зараз. «Вісь світової історії варто віднести, очевидно, до часів близько 500 років до н. е., до того духовного процесу, який

тривав між 800 та 200 рр. до н. е. Тоді стався найбільш різкий поворот в історії. З'явилася людина такого типу, яка існує й до сьогодні»<sup>1</sup>. Саме в цей час виникає розумовий та духовний бум людства: В Китаї жив Конфуцій та Лао-цзи, Чжуань-Цзи та Ле-Цзи, виникла школа моїстів; в Індії формуються Упанішади, живе Будда, виникають ортодоксальні та неортодоксальні філософські школи; в Персії виникає зороастризм, вчення про боротьбу Добра і Зла; у Греції – це часи життя Гомера, Демокріта, Геракліта, Сократа, Платона та низки інших філософів і натуралістів. У цей біфуркаційний період історії людства переломний момент стається також із традицією освіти.

Генетичні підвалини класичного ландшафту освіти як культурно-духовної сфери буття людини варто шукати в концепції античної пайдеї. Термін «*пайдея*» (*παιδεία*) у грецькій філософії та політиці означав фізичне та духовне виховання молодого покоління, підготовку дітей до дорослого життя. Пайдея була тісно пов'язана з іншими поняттями класичної античної думки, зокрема з *еросом* (*ερως*), *калокагатією* (*καλοκαγαθία*) та *арете* (*ἀρετή*).

Освіту й виховання в еллінському суспільстві можна охарактеризувати наявністю певного сакрального значення розвитку людини. Формування особистості, як у фізичному, так і в духовному контексті мислилася з точки зору телеології людського буття – його зорієнтованості на певний ідеал. Таким ідеалом вважалася *калокагатія* – гармонія розвитку особистісних якостей, наближення людини до чогось вічного, божественного, того, що стоїть над мінливим та вузько практичним.

Не секрет, що освіта античної епохи була далека від утилітарності. Знання та освіченість розумілися як добродієність або *арете*. Центризм цього поняття зустрічаємо в більшості класичних грецьких філософів, у тому числі в *Сократа*, *Платона* та *Аристотеля*. В древньогрецькій філософії навіть на поняттєвому рівні відокремлювалося вузькопрактичне та високотеоретичне знання, які були втілені в аристотелівських концептах «*техне*» та «*софія*»<sup>2</sup>. «Техне», як «знання майстерності», відноситься до досконалості в галузі практичної діяльності, тоді як «софія» – «знання мудрості» – є богоподібним пізнанням, до якого людина повинна прагнути, але ніколи не зможе досягнути в повній мірі. Епістеміологічний зміст

---

<sup>1</sup> Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – С. 32.

<sup>2</sup> Аристотель Нікомахова етика / Аристотель; [пер. з др.-гр. В. Ставнюк]. – К.: Аквілон-Плюс, 2002. – С. 221–340.

древньогрецької освіти ґрунтувався на цьому розрізненні: вище знання розумілося як «софія» та не потребувало обов'язкового практичного втілення. Воно існувало у якості інструмента духовної практики людини, засобу та наслідку абсолютної розумової досконалості.

Цікавим є зв'язок між пайдесею та еросом, який прослідковується на сторінках «Бенкету» Платона. Вустами таємничої гості бенкету – Діотими – Платон визначає ерос як фундаментальну рухому силу будь-якої людської діяльності, центральну мотивацію людського існування. «Мудрість – одне з найпрекрасніших благ, тоді як Ерос – прагнення до прекрасного, так що Ерос – неминуче філософ, тобто любомудр і, як філософові, йому належить місце між мудрецем і невігласом. Причина ж того – його походження. Він – син батька, що мудрий та невичерпно багатий, і матері – немудрої й убогої. Така природа цього духа, дорогий Сократе. А що ти інакше уявляв собі його – нічого дивного. Ти гадаєш – принаймні, так виходить з твоїх слів – що Ерос є предметом любові, але не сама любов. Тому і видавався тобі Ерос таким прекрасним. Бо предмет любові і справді мусить бути прекрасним, привабливим, досконалим і блаженним»<sup>1</sup>.

Феномен менторства, сакрального, майже еротичного зв'язку між учнем та вчителем став головним предметом суперечок між аристократією та простолюдинами у Древній Греції. Афінська знать позитивно ставилась до надто дружніх зв'язків між наставником та юнаком, вказуючи на те, що це є вищим, надфізичним проявом любові, що веде до справжнього пізнання прекрасного обома особистотями. Як вказує Платон вустами Діотими: «Кого аж до цього місця в науці любові провадив добрий учитель, той, оглядаючи поступово, як годиться, кожний наступний вид прекрасного, підійшовши вже до самого кінця в науці Ероса, раптом побачить щось неймовірно прекрасне від природи, саме те, Сократе, заради чого й були всі попередні труди»<sup>2</sup>. Представники вільного ремісничого прошарку Афін засуджували такі зв'язки, однак значного впливу на політику, зрозуміло, не мали. Як підкреслює сучасний грецький дослідник античної філософської думки А. Казаміас: «На цьому ж форумі [Бенкеті описаного Платоном – С. Т.], відбулося обговорення «педагогічного еросу» – педагогічного аспекту «любові до юнаків», який, за Сократом (Платоном), був рушійною силою або при-

<sup>1</sup> Платон Бенкет / Платон; [пер. з др.-гр. У. Головач]. – Львів: Видавництво «УКУ», 2005. – С. 69.

<sup>2</sup> Там само. – С. 83.

страстю педагога до того, що спартанський Лікурґ назвав «кращою освітою (*kalliste paideia*), а саме, культивування розуму і, що більш важливо, – душі (*psyche*)»<sup>1</sup>. Але любовний зв'язок між учнем та учителем не завжди передбачав фізичну близькість, а мав у собі радше духовний зв'язок, те, що увійшло у світову культуру як «платонічна любов».

Зв'язок античної освіти – пайдеї з такими поняттями як ерос, калокатія та арете, а також розмежування техне та софії демонструють *антропне значення* знань для еллінів. Суть знань не у задоволенні конкретних, буденних потреб людини, а у вдосконаленні людської душі, вони є засобом досягнення арете – добродійності, що, в свою чергу, веде до гармонійного розвитку особистості. Пізнавальні та фізичні чесноти в еллінському суспільстві є самоцінними – в цьому полягає специфічний естетизм грецької культури, орієнтація на досягнення прекрасного в усіх сферах буття, в тому числі на красу розуму.

Водночас освіта Стародавньої Греції – це не лише становлення ідеалів краси розуму, але й період виникнення відмінних освітніх ідеалів, які від епохи до епохи зберігають свій діалектичний вплив на соціальне буття людства. Так, звично говорити про боротьбу авторитарного методу виховання та навчання у Спарті та ідею вільного гармонійного навчання в Афінах як про зіткнення *демократичного* та *строого контрольованого* освітнього методу. Цей дискурс зберігає свій вплив і сьогодні, коли розмірковуємо над ступенем та необхідністю контролю та впливу на навчання й виховання людини. Чи потрібне, а якщо потрібне, то якою мірою, психологічне насильство в освіті, особливо якщо це насильство на благо учня. Афіни та Спарта – це також своєрідний початок діалектичної боротьби між *загальною*, або *еклектичною*, освітою та *строого спеціалізованим*, прив'язаним до майбутньої діяльності людини навчанням та вихованням.

Ці питання не є пройденим етапом історичних пошуків людини. Це антиномії, що знову й знову постають стоять перед філософією освіти, але її історична спадковість не для всіх є очевидною. Як слушно зазначає український філософ *С. Пролесєв*, «освіта як соціальний інститут містить у собі загрозливу амбівалентність. З одного боку, вона пропонує людській особі доступ до культурних надбань людства та відкриває можливості продуктивного розвитку особистості, вибудови творчо-

---

<sup>1</sup> Kazamias A. M. The Owl of Athena: Reflective Encounters with the Greeks on Pedagogical Eros and the Paideia of the Soul (Psyche) / A. M. Kazamias // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 22.

го й успішного життєвого сценарію. З іншого боку, освітній процес розкладає й нищить самотність особистість, виготовляє людей для даної соціальної системи, переоформлює їх у типові для даного суспільства соціальні персонажі. Соціальна система тяжіє до того, щоб через систему освіти просто відтворювати саму себе. Таким чином вона прагне зберегти у непорушності усталені диспозиції суспільних відносин, набір соціальних ролей та ієрархію цінностей»<sup>1</sup>.

Окрім зазначених вище суперечностей давньогрецького освітнього ландшафту, в його часовому та географічному просторі мала місце і боротьба ідей *елітарності та масовості* в освіті. Остання була зумовлена рабовласницьким устроєм, а також не лише економічними, але й ціннісними відмінностями між простолюдинами та аристократами<sup>2</sup>. Ця боротьба виявляє себе й у філософських пошуках різних за своїми ідейними поглядами філософів. Наприклад, *Демокрит* був строгим опозиціонером щодо ідеї рабства, наголошував на рівності людей та вважав освіту цінністю, що може та повинна бути доступна всім. У фрагментах його робіт, що дійшли до наших днів, добре прослідковується егалітарна позиція, вона вказує на те, що ручна праця також є благородною та лише сприяє майбутньому досягненню розумових навичок: «Якби дітей не зобов'язували працювати, то вони не навчилися б ні грамоті, ні музиці, ні гімнастиці, ні тому, що найбільше підкріплює добродетель, – сорому. Тому що в більшості з цих занять зазвичай і народжується сором»<sup>3</sup>. На противагу Демокриту, можна поставити постать *Платона*, для якого далеко не всі люди здатні навчатися та отримувати освіту, а лише ті, хто має до цього природний дар, наприклад до філософії або військової науки, який частково (хоч і не завжди) відбивається в генетичному походженні<sup>4</sup>.

Подібну діалектику зустрічаємо також у «Політиці» *Аристотеля*. На її сторінках античний мислитель розмірковує над статусом моралі та розуму в освіті та вказує на наявність нагального питання щодо навчальних пріоритетів суспільства Еллади. «Не можна залишити поза

<sup>1</sup> Пролєєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? / С. Пролєєв // Філософія освіти. – № 1 (6). – 2007. – С. 18.

<sup>2</sup> Платон Сочинения в четырех томах / Платон; [пер. и ред. Асмус В.Ф.]. – СПб: «Изд-во СПбГУ Олега Абышко», 2007. – В 4-х т. – Т. 3. – С. 18–23.

<sup>3</sup> Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М.: Соцэкгиз, 1935. – С. 231.

<sup>4</sup> Платон Сочинения / Платон; [пер. и ред. Асмус В.Ф.]. – СПб: «Изд-во СПбГУ Олега Абышко», 2007. – В 4-х т. – Т. 3. – С. 378–393.

увагою й те, що взагалі являє собою виховання і як воно має бути організоване. Нині з цього приводу існують різні точки зору: не всі можуть дійти згоди, чи потрібно вести навчання молодих людей з метою виховати в них доброчесності, або ж вести це виховання так, щоб молоді люди могли досягти найбільшого щастя; не з'ясоване також і те, на що потрібно звертати при вихованні переважну увагу, на розвиток інтелектуальних здібностей, чи на розвиток моральних якостей. Унаслідок такої нестійкості в поглядах на сучасне виховання та обговорення (пов'язаних з ним питань) є сумбурним, і залишається абсолютно нез'ясованим, чи потрібно розвивати в дітях ті їхні душевні властивості, які їм не знадобляться у практичному житті, або ті, які мають на увазі доброчесність, або, зрештою, ті, що ведуть до вищого вивіреного знання»<sup>1</sup>. Вражає міра подібності питань, що піднімались Аристотелем у його давню епоху, до актуальних сьогодні. Тому й правомірний наш висновок: давньогрецький освітній ландшафт став місцем народження головних філософсько-освітніх суперечностей Європи. А внаслідок історичної вестернізації світу, експансії західної моделі навчання та виховання – усього світового освітнього дискурсу.

У контексті генези освітнього ландшафту аграрних суспільств, звернемося ще до одного аристотелевого поняття. Це давньогрецьке поняття *ентелехія* – від др.-гр. ἐντελέχεια – «здійсненність», де ἐντελής – «закінчений», а ἔχω – «маю». Первинно поняття було використано Аристотелем у трактатах «Метафізика» та «Про душу» для позначення певної здійсненності, що розуміється як енергія, однак у доконаному вигляді. Проте філософське та педагогічне значення терміна «ентелехія» значно ширше. Аристотель говорить, що ентелехія має подвійний смисл<sup>2</sup>, – наприклад, душа є ентелехією тіла, тобто як особливе знання або діяльність споглядання. При цьому душа є першою ентелехією природнього тіла, завдяки якому воно отримує здійснену можливість бути. Ентелехія – це єдине буття у власному сенсі.

У філософсько-освітньому сенсі, поняття «ентелехія» може позначати такий особливий тип досвіду/знання, практикування якого є його підтвердженням, доказом і одночасно перетворюючим чинником. Наприклад, саме по собі володіння якоюсь інформацією не є ознакою то-

---

<sup>1</sup> Аристотель Политика / Аристотель; [пер. с древне-греч. С. Жебелева] // Аристотель. Сочинения. – в 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 592–593.

<sup>2</sup> Аристотель О душе / Аристотель; [ред. и пер. В. Асмус] // Аристотель. Сочинения. – в 4 т. – М.: Мысль, 1976. – Т.1. – С. 394–395.



го, що вона приймається і перетворює людину. Людина може багато знати про добро та милосердя, про працелюбність та мудрість, однак залишатися у полоні зла, ліні та глупоти. Така поінформованість про чесноти є не ентелехією, а можливістю. Тоді як втілене на практиці та в екзистенційному досвіді знання про чесноти будуть ентелехією, тобто одночасно і діяльністю, і перетворюючим знанням. Це те, що називалося раніше єдністю теорії і практики, однак це єдність не в інструментально вимушеному сенсі, а завжди осмислена екзистенційна позиція, яка, звершуючи себе, постійно стверджується.

Практикування добра чи працелюбності із задоволенням це є ентелехія у педагогічному сенсі. Так само творче використання набутої інформації через призму особистого досвіду та переживання є ентелехією. Таке практикування має величезний сенс як у педагогічному процесі, так і для формування громадської позиції, особливо враховуючи, що сучасний світ завдяки величезним обсягам неперифікованої інформації перевантажений симулякрами та пустими символічними формами, що часто невиправдано претендують на формування світогляду. Людина, яка має розум, усвідомлює свою здійсненність і може її осмислено реалізувати, розпоряджаючись нею не тільки вегетативно-інстинктивно, але і в особливий спосіб, який вивищує її над собою. Тому й сучасна освіта та виховання мають бути ентелехійними, тобто екзистенційно здійсненими.

Але чи не найгострішою суперечністю, яку залишила у спадок антична освіта, є конфлікт *індивідуалістичного* та *колективістського* виховання. І хоча на сьогодні він майже подоланий, оскільки нині проголошений баланс між обома підходами, однак він залишив по собі невирішену проблему – проголошено принцип дитиноцентризму, однак він все одно досить часто виглядає як зовнішній, непритаманний логіці суб'єкт-суб'єктного виховання. Так, багато педагогів проголошують дитиноцентризм та людиноцентризм, однак ці гасла проявляються лише в тому, що викладачі ставлять успішність своєї роботи у залежність від успіхів учнів, однак не ставлять собі за мету виховати прагнення до самодостатності. Саме виховання цієї риси допомогло б не тільки у боротьбі з численними проблемами й сумнівами студентів та учнів (комплекс неповноцінності), але й сприяло б встановленню у педагогічному спілкуванні справжніх суб'єкт-суб'єктних зв'язків. Принципи людиноцентризму та рівноправності залишаються просто теоретичними та ентелехійно нездійсненими без реалізації принципу самодостатності, який походить від античної автаркії.

*Автаркія* – від грец. αὐτάρκεια – самодостатність, самовдоволеність. Це багатозначний філософський термін, який використовували як *Платон*, так і *Демокрит* для позначення можливості пошуку рівноваги, вдоволення та спокою у внутрішніх можливостях людини. Це поняття часто плутають з усамітненням та індивідуалізмом, однак у первинному сенсі воно не означає втечі від громади, але підкреслює необхідність уміти покладатися в житті, судженні та практиці на себе та внутрішньо притаманні якості.

Демокрит, якому приписують авторство терміна «автаркія» (як мозадоволеність)<sup>1</sup>, вважав, що метою життя є власне добре налаштування духу<sup>2</sup>, тому й не дивно, що гносеологія була у нього автаркічна. Щодо Платона, то у діалозі «Тімей» він позначає сенс поняття «автаркія» дуже лаконічно: «Бо той, хто побудував його [Космос], виявив, що перебувати самодостатньо набагато краще, ніж потребувати чогось»<sup>3</sup>. Звідси і розуміння Платоном добра як «досконалої самодостатності, до якої всі прагнуть»<sup>4</sup>.

В античній філософії, політиці та етиці автаркія позначала внутрішню самозаспокоєність, задоволеність наявним станом, достатнім та незалежним. Вона протиставлялася метушні та намаганням догодити всім і знайти відповіді на всі питання та проблеми зовні, в інших людей. У такий спосіб людина могла увійти у глибоку екзистенційну суперечність, оскільки якщо кожен буде шукати і вдивлятися в іншого, то ніхто не буде спроможним стати взірцем, відтак у філософські побудови доводилося неминуче вводити поняття божества, яке є уособленням всіх благ і самодостатності – автаркії. Відтак гносеологічно-практичний конфлікт, який криється у проблемі застосування автаркії, так чи інакше вирішується необхідністю щось собою являти, оскільки інакше доведеться звертатися до зовнішніх сутностей і зразків, серед яких обов'язково має бути автаркічний суб'єкт.

Серед імовірних застережень, які можуть виникнути до застосування принципу автаркії в освіті, варто назвати своєрідну його протилежність – принцип комунікативності. Однак, якщо розібратися у сутності цих принципів, то суперечність виявиться надуманою. Так, сутність

---

<sup>1</sup> Демокрит Фрагменты и свидетельства / Демокрит // Материалисты Древней Греции. [пер. А. О. Маковельского]. – М.: Политиздат, 1955. – С. 154.

<sup>2</sup> Там само. – С. 153.

<sup>3</sup> Платон Тимей / Платон; // Платон Сочинения в 4 т. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – С. 436.

<sup>4</sup> Лосев А. Ф. Примечания / А. Ф. Лосев // Платон. Сочинения в 4 т.; [пер. С. С. Аверинцев, А. Н. Егунов, Н. В. Самсонов]. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – С. 517.

принципу комунікативності розкривається в його діалогічній природі, тобто проголошенні однією з найвищих цінностей життя та педагогічного процесу – спілкування суб'єктів, спрямоване на взаємне пізнання, обмін інформацією, встановлення емоційного контакту та набуття досвіду екзистенційного пізнання іншого.

Критики принципу автаркії можуть наполягати, що при самозадоволеності людина не прагнучиме встановлювати нові контакти, а зосередиться на собі, чим лише посилить іншу сучасну проблему – інтравертивність та закритість. Але варто зауважити, що послідовне втілення комунікативного принципу, що базується на діалозі, просто не можливе, без принципу автаркії, оскільки повноцінне, рівноправне, змістовне та конструктивне спілкування можливе лише за умови спілкування суб'єктів, які дійсно усвідомлюють себе суб'єктами, розуміють свої переваги і вади, здатні планувати комунікативні стратегії, давати собі звіт у цінності повідомленого та корисності отриманого. Поряд із цим, слід також врахувати той факт, що сучасний гіпер-мультимедійний та комунікативно зорієнтований світ, у якому часто контактування стає соціальною звичкою, позбавленою змісту та прийнятної форми, потребує певного спротиву, осмисленого резистансу і втечі в себе. Це потрібно для усвідомлення своєї самості, адекватної оцінки своїх соціальних та індивідуальних ідентичностей і побудови осмисленого партнерського спілкування.

Загалом, якщо більшість мислителів Античної Греції висловлювалися на користь повного колективного чи державного контролю над вихованням майбутніх поколінь (насамперед через полісну систему невеликих міст-держав), то у Стародавньому Римі аристократія робить акцент саме на індивідуальній освіті та практичній орієнтації отримуваних знань. Так, більшість столичних патриціїв отримували ґрунтовні знання у сфері риторики та права, що повинно було б надати їм можливості їх розвитку для політичної кар'єри та соціального статусу.

Епоха середньовіччя, яка теж була аграрною, тим не менше характеризується радикальним світоглядним переворотом, насамперед на теренах західного освітнього ландшафту. Цей поворот ознаменований переможним ходом християнства в культурному просторі Старого світу. Одним із пріоритетних напрямків освіти стає саме розповсюдження релігійних істин, що призводить до того, що вперше у глобальній історії формуються ідеали масової освіти. Остання розвивається в монастирському руслі та характеризується схоластичністю – орієнтацією на

кількісне охоплення тексту, без необхідності проведення логічних зв'язків між поняттями, що вживає учень.

Не можна сказати, що головною метою школи в часи середніх віків було досягнення учнями певного рівня знань, скоріше головною метою цих закладів було забезпечення певного рівня залучення молодих людей у лоно релігії, в тому числі на ідеологічному рівні залучивши їх до церковного життя.

Крім того, середньовіччя – це епоха початку реформування освіти в бік доступності для представників обох статей. Жіноча освіта в умовах західного освітнього ландшафту почала вибудовувалася на основі тези про жінку як про істоту, що рівна перед Богом із чоловіком. Як не дивно, але після офіційного затвердження духовного статусу жінки (в 431 році під час III Вселенського Собору в Ефесі з перевагою в один голос було визнано, що в жінки є душа<sup>1</sup>) перед її шляхом до спасіння постала та ж комунікативна та освітня необхідність, що й перед чоловіком. Найактивнішими центрами стали великі спільноти «бегуенок» – релігійні об'єднання жінок з місіонерськими та аскетичними нахалами, що займалися освітою (в основному грамотою, трактуванням Святого Письма та лічбою) своїх членів та вчили грамоті дітей<sup>2</sup>. Досить часто ці центри виконували функцію лікарень, де, передаючи знання новим учасницям спільноти, «бегуєнські» центри були, по суті, одними з піонерів спеціалізованої медичної освіти.

На окрему увагу в рамках нашого дослідження заслуговує феномен виникнення в аграрну епоху *перших університетів*. Цьому питанню присвячено велику кількість спеціальних праць<sup>3</sup>. Їх аналіз доводить, що університет, як класична інституція вищої освіти та фундаментальної науки – це явище, що радикально випередило свій час. Звичайно, ранній Середньовічний університет є далеким за своїм духовним рів-

---

<sup>1</sup> Карташев А. В. Вселенские Соборы / А. В. Карташев. – М.: Республика, 1994. – С. 259.

<sup>2</sup> Ferzoco G. Medieval Monastic Education / G. Ferzoco, C. Muessig. – London: Leicester University Press, 2000. – P. 153–159.

<sup>3</sup> Див.: Cobban A. B. The medieval universities: Their development and organization / A. B. Cobban. – Taylor & Francis, 1975. – 264 p.; Olsen J. P. The institutional dynamics of the European university / J. P. Olsen // University dynamics and European integration. – Springer Netherlands, 2007. – P. 25-54; Habermas J. The idea of the university: Learning processes / J. Habermas, J. Blazek // New German Critique. – 1987. – №. 41. – С. 3-22.; Гофф Ж. Л. Интеллектуалы в Средние века / Ж. Ле Гофф. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 160 с.; Пелікан Я. Ідея університету: переосмислення / Я. Пелікан; [пер. з англ.]. – К.: Дух і літера, 2009. – 394 с.

нем від університетів індустріального історичного типу освітніх ландшафтів. Взяти до уваги хоча б тодішні університетські диспути, що більше нагадували низькокультурну риторичну розвагу, що, як правило, переростала у фізичне побоїще. Навіть, лекторії залів, де відбувалися диспути, оснащувалися клітками, аби протестуючі сторони не дійшли до рукопашного бою та вбивств.

Проте, сама структурна форма університету як квінтесенції знань з передових наук епохи (тривіум та квадривіум) – це спосіб колективного осягнення дійсності, що найбільше явно відповідає культурній необхідності індустріальної епохи. Саме в університетах форсувалася історія людства, і якби не ці інституції знань та духовності, можливо, людство проіснувало б в епосі «темних віків» іще кілька століть. Взяти до уваги хоча б *Болонський університет* (1088 р.), – найдавніший вищий навчальний заклад західного освітнього ландшафту. Його спудеї – Данте, Петрарка та Боецій – стали культурними піонерами духу Відродження в Італії та загалом Європі.

Більше того, радикальний феномен університету як локомотиву історії культур присутній не лише в західному освітньому ландшафті. Наприклад, найдавніший університет арабського освітнього ландшафту – це *Аль-Каруїн* у місті Фес (Марокко), заснований у 859 році – перетворив арабський світ у науковий та культурний центр середньовічного світу. Показово, що 139-ий Папа Римський – Герберт Орільякський (Аврілакський) отримував освіту в цьому навчальному закладі, де вивчав граматику, риторику, логіку, астрономію та географію.

Університети, зокрема їх випускники, на останньому етапі розвитку аграрного суспільства здійснювали відкриття, що й спричинили у Європі індустріальну революцію. Остання спочатку в Англії, а потім і в інших державах Старого світу ознаменувала кінець центрального статусу натурального виробництва у структурі діяльності більшості населення епохи<sup>1</sup>.

Якщо проаналізувати загальну панораму світового аграрного суспільства, то помітимо, що на цьому етапі, за умов низького рівня комунікації, світ являє собою досить різномірну систему цивілізацій, що подекуди знаходяться на різних етапах технічного прогресу, проте освітні традиції, як не парадоксально, багато в чому схожі – зокрема такими рисами, як повага до знання, книги та вчителя. Спільними були й

---

<sup>1</sup> Young S. E. *Crossing Boundaries at Medieval Universities* / S. E. Young. – Boston: Brill, 2011. – P. 177–188.

суперечності між свободою та контролем у вихованні, елітарним та масовим статусом освіти, необхідністю загального розвитку людини та її спеціалізованого навчання.

Загалом упродовж усієї історії Європи, що базувалася на античних та християнських аксіологічних моделях, значення знань та освіти більшою чи меншою мірою зберігало естетизм грецького раціоналізму. Винятком можна вважати лиш період раннього середньовіччя, в якому духовний розвиток людини був секуляризований від раціональності та позиціонувався з точки зору ірраціональних атрибутів, зокрема непохитності віри. Однак ідеал естетики розуму Еллади отримає свій «рецидив» в епоху Відродження та Нового часу, а пізніше взагалі досягне апогею в культурі Просвітництва XVIII–XIX століть. Саме в цю епоху культури Старого світу, що стала визначальною для світової історії, відбулось зародження «народної масової освіти» та «класичного університету».

Поступове збільшення кількості учнів, перехід діяльності педагога від індивідуального до колективного навчання, що утвердилось винайденням класно-урочної системи, призвело до елімінації еросу та навіть дружби з відносин між наставником та підопічним. Якщо в Античній Греції головною формою навчання була «жива» діалектика (мистецтво бесіди), то в середньовіччі та, згодом, і в індустріальній епосі їх місце займають лекції, заняття та уроки, що включають понад десятки навчальних суб'єктів. Освіта набуває християнсько-патріархальних ціннісних акцентів, що декларують статус учителя як батька, а не як друга чи близької людини. Такому «патріархальному» відтінку освітньої аксіології судилося проіснувати і до нашого часу.

Однак варто підкреслити, що різницею між естетизмом раціональності у Стародавній Греції та Європі періоду Просвітництва є його місце в аксіологічній структурі суспільства. Якщо грецький розум є складовою калокагатії, однією зі сторін в трикутнику «добро – істина – краса», то у межах новоевропейського раціоналізму велич людського мислення є вже центральним ціннісним предметом, безвідносним атрибутом людяності та навіть законом об'єктивної реальності, наприклад у філософії *Г. Гегеля*, де закони логіки є законами буття<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Гегель Г. В. Ф. Наука логіки / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Н.Г. Дебольского]. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – С. 123–169.

## Глава 2.2. Метаморфози освітнього ландшафту індустріального суспільства

Історичний розвиток людства – це складний та тернистий шлях виокремлення та розрізнення дедалі більшої кількості сфер соціального буття особистості. Починаючи з епохи родоплемінних відносин і закінчуючи сучасною інформаційною ерою, типовий індивід отримувал дедалі більше суспільних ролей, а його провідна діяльність якісно ускладнювалася. Сьогоднішня людина має досить узгоджену модель життєдіяльності, що відповідає загальному образу громадянина в інформаційному суспільстві. Негласні правила нашого існування вказують на необхідність нашого раннього психічного та фізичного розвитку, вивчення рідної мови, соціалізації, навчання, пошуку роботи, створення сім'ї, виховання власних дітей тощо.

Увесь цей патерн життя «типової» людини – це та структура організації часового існування людини, що склалася історично. Вона є найбільш прийнятною для коректного функціонування суспільства, яке нас оточує, а його витoki слід шукати в часовому вимірі. А тому аби зрозуміти, чому наше життя має саме такі необхідності, а не інші, чому ми, наприклад, повинні піти в школу, а не одразу ж почати працювати, – для цього варто проаналізувати історичні витoki того соціального буття, в якому ми існуємо.

Якщо поглянути на історичну панораму змін життєвої структури типового індивіда, то можна помітити, як поступово зростає в часовому відношенні період його навчання та виховання. Освіта являє собою своєрідний пізнавальний акумулятор епохи, вона найбільш явно втілює боротьбу традиції та інновації в нашому способі життя та розуміння світу.

З початку виникнення перших навчальних закладів в аграрну історичну епоху інститут освіти був приречений адаптуватися до зовнішнього соціального тиску. В різні історичні епохи та в різних географічних регіонах йому вдавалося робити це швидше або ж повільніше. Однак його ефект «зворотної дії» на суспільство також не варто недооцінювати. Особливо потужним цей вплив освітньої інерції на буття соціуму загалом був відчутний в *індустріальну епоху* нашої історії. Саме в ці часи, що беруть свій початок від індустріальної революції XVIII століття та завершуються науково-технічною революцією XX століття,

освіта змогла продемонструвати свою справжню економічну значущість та можливості.

Причини та підстави взаємовідносин освіти та суспільства є *трансісторичними*, це означає, що вони базуються на первинному понятті про людину як істоту, що здобуває розум. А отже і цінності освіти мають властивість залишатися незмінними від епохи до епохи, від регіону до регіону. У попередній главі аналізувалось питання освітніх ландшафтів аграрної епохи. Індустріальне суспільство не є новоутворенням, що виникає «*causa sui*». Тому і освітній ландшафт цієї епохи – це, в першу чергу, освітній ландшафт аграрного суспільства, що адаптується до нової соціо-економічної необхідності.

Крім того, індустріальне виробництво ніколи не було б можливим, без по-справжньому якісного розвитку аграрного виробництва, адже саме зі зростанням продуктивності другого стає можливим масове перетікання трудової сили у сферу легкої та важкої промисловості, а мануфактура перетворюється на фабрику. Віднині дедалі менше сімей є замкнутим міні-виробництвом, економіка стає дедалі більшою організацією, що контролює долю великої маси людей. Саме звідси й виникають нові проблеми колективної відповідальності, які відображаються на тодішньому, а далі й на сучасному змісті освіти. Саме в індустріальну епоху народжуються ціннісні підстави сучасних міжособистісних стосунків, виникає комерція в сучасному значенні цього слова, кристалізується структура капіталізму та соціалізму, з'являється поняття «обов'язкової освіти».

Діалектичні протилежності освіти аграрного суспільства зберігають свою теоретичну та практичну силу і в суспільстві індустріальному. Разом із тим народжуються нові взаємовідносини, що декларують ускладнення педагогічних сенсів та значень. «Ідеальна людина» стає дедалі більш різноманітною, тобто автономною у своїй інтерпретації. Цей процес диверсифікації освітніх ідеалів триває і досі, а отже, і цінності освіти індустріальної епохи мають своє видозмінене відображення в еру глобалізації.

У попередній главі, базуючись на генераційній моделі цивілізації А. Тойнбі<sup>1</sup>, виділено окремі освітні ландшафти аграрного суспільства. У межах цієї глави варто лаконічно охарактеризувати ті, що зберігають

---

<sup>1</sup> Тойнби А. Дж. Постигание истории / А. Дж. Тойнби; [пер. с англ. А. Курелев]. – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 226 с.



свій статус в епоху промисловості кінця XVIII – першої половини ХХ ст. Такими освітніми ландшафтами є:

- *Західний* – ландшафт, що включає в себе дух європейської культури – синтез християнства з еллінізмом. Саме цей ландшафт розвивався найбільш швидкими темпами в епоху індустріалізації, що зумовило його домінування на сучасному історичному етапі. Його навчальні моделі та структура освітніх зв'язків стали еталоном для більшості країн після Другої світової війни.
- *Православно-християнський*. Представлений, у першу чергу, Російською імперією, а згодом і Радянським Союзом, він втілює ідеал територіальної ідентичності людини. Базуючись на локальній культурі того народу, який здійснює освітній процес, православно-християнський освітній ландшафт є яскравим синтезом «народної освіти» та уніфікуючого православ'я.
- *Східно-арабський*. Зумовлений традиціоналізмом ісламської культури, цей ландшафт створив ідеал морального змісту будь-яких знань. Остання особливість зумовила наявність релігійних імплікацій з будь-яких природничих, гуманітарних чи соціальних знань, що отримує людина.
- *Далеко-східний японо-корейський*. Ландшафт, де феномен освіти був цілком присвячений державним інтересам та потребам. Політика лояльності до імператора та активний розвиток капіталізму, в якому використовувалася дитяча праця, зумовили специфічний статус освіти як засобу ідеологічного впливу на молоде покоління.
- *Далеко-східний*. У період правління династії Цин на Далекому Сході освіта розвивалася в дусі стародавнього конфуціанства, подекуди пропагуючи аскетичні мотиви буддизму. Саме в цей період у Китаї почалася активна асиміляція західної культури, яка зумовлена, в тому числі, підписанням так званих нерівних договорів після «опіумних воєн».

Світова індустріальна революція бере свій початок в Англії у другій третині XVIII століття. Причини її виникнення мають як технічний, так і економічний характер. З одного боку, винайдення парових двигунів, перехід від дерев'яного до вугільного палива, відкриття нових видів машин у текстильній промисловості, а з іншого, зростання продуктивності праці, що форсувало виникнення двох провідних класів епохи – буржуа та пролетаріїв, які стали новими носіями інтересів в західному суспільстві. Британський дослідник феномену промислової революції

та індустріального суспільства Р. Аллен<sup>1</sup> слушно відзначає, чому саме у Англії розпочалися перші економічні та соціальні новоутворення. На його думку, лише у Британії XVIII століття за рахунок прогресивної політичної системи, крупного капіталу та дешевих ресурсів геніальні винаходи тодішньої епохи могли стати прибутковими. Крім того, що важливо з огляду на тему цього дослідження, економіка високої зарплати, що склалася у країні в доіндустріальний період, також сприяла промислового розвитку, оскільки дозволяла більшій кількості людей платити за освіту і навчання ремеслу. Тільки після того, як у XIX столітті британські інженери зуміли зробити свої нові технології більш економічно ефективними, промислова революція поширилася в усьому світі<sup>2</sup>.

В умовах новоутворень тодішньої епохи освіта виявилася необхідним важелем економічного впливу. Саме в цей період проміжок між науковим винаходом та втіленням його у виробництво значно скоротився, що зумовило зростання статусу навчальних послуг<sup>3</sup>. Разом із тим часовий проміжок між відкриттям та впровадженням його у масове виробництво все ж залишався достатнім, аби вберегти освіту, особливо вищу, від втрати духовної незалежності. Відтак раннє індустріальне суспільство – це суспільство, що виступає ідеальною умовою для існування такої інстанції культури, як університет. Національна економіка сприяє достатньому державному фінансуванню, а реальна економічна вигода, яку лише в далекій перспективі приносить університет, дає йому можливість залишатися потрібним і незалежним водночас.

Така «ідеальна» проміжна позиція університету між доцільністю та автономією, дозволила сформулювати освітній ідеал «знань як самоцілі». Як стверджує у своїй роботі «Ідея університету» (1852) відомий філософ освіти того часу Дж. Г. Ньюмен: «Якщо ми ведемо мову про знання як про освіту, то ми під цим розуміємо, що таке знання є станом або особливістю психіки, а якщо культура психіки гідна пошуків лише заради неї самої, то це не може не привести до висновку, що слова «ліберальний» і «філософія» передбачають таке: існує знання, яке є бажаним незалежно від того, чи дає воно що-небудь безпосере-

---

<sup>1</sup> Аллен Р. С. Британская промышленная революция в глобальной картине мира / Р. С. Аллен. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – 448 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 35–61.

<sup>3</sup> Скоробогатов А. С. Изучение доиндустриального и индустриального обществ методами неоклассической теории / А. С. Скоробогатов // *Iis*. – 2011. – №4. – С. 71–92.

дньо, чи ні, бо таке знання саме є скарбом і достатньою винагородою за роки праці»<sup>1</sup>.

Відтак проаналізуємо спільні історичні атрибути в системі перетворень освітніх ландшафтів індустріального типу. У кінці XVIII століття серед правлячих партій Британії – вігі і торі – з'явилися ініціатори ряду соціально-економічних та гуманітарних реформ, в тому числі й у сфері освіти. На порядку денному постала проблема секуляризації сектору навчання та виховання, що є закономірним на етапі переходу від мануфактурного до індустріального виробництва. Як відзначає з цього приводу білоруська дослідниця *Н. Орлова*: «У цей час предметом особливої уваги англійської громадськості став стан освіти народу. Це питання було піднято як найважливіша соціальна проблема, що вимагала серйозної уваги з боку влади. Це було обумовлено тим, що англійська система освіти мала все ще середньовічний характер і будувалася на добровільній основі: перебувала повністю в руках приватної благодійності та під контролем панівної (англіканської) церкви. Таке положення системи освіти було цілком допустимим у період раннього (мануфактурного) капіталізму, коли масове навчання ще не було широко затребуване суспільством. Тепер же сфера освіти потрапила під прямий вплив промислової революції. Нові умови помітно підвищили роль і значення освіти в суспільстві»<sup>2</sup>. Поява нових машин та засобів виробництва вимагала від пролетарів зростання рівня освіченості. А наявність безлічі опозиційних дійсній владі сил зумовлювала необхідність ідеологічного впливу на населення та формування політичної грамотності серед найнижчих прошарків англійського суспільства.

Індустріальний капіталізм, що бере за основу національно орієнтовану економіку, в подібному дусі реформує й освітню сферу соціального буття. Зокрема в часи промислової революції, спочатку в Англії, а потім і в інших країнах Європи, відбувся справжній інтелектуальний бум, відкрилася безліч недільних шкіл. А потім освіта поступово відійшла від патронату церкви в бік державного управління та фінансування, значно зріс рівень грамотності серед населення. Звичайно, в епоху Просвітництва, після Великої Французької революції, існували

---

<sup>1</sup> Ньюмен Дж. Г. *Идея Университета* / Дж. Г. Ньюмен; [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 107.

<sup>2</sup> Орлова Н. Е. *Промышленная революция в Англии: проекция на проблему народного образования* / Н. Е. Орлова // *Працы гістарычнага факультэта БДУ: Навук. зб.* – Вып. 4 / Рэдкал.: У. К. Коршук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінськ: БГУ, 2009. – С. 119.

такі ж самі ідеали освіченого населення, різниця більше в тому, що лише на історичному та регіональному просторі західного освітнього ландшафту освіта стала не лише ідеалом, але й економічною та політичною необхідністю.

Становлення та розвиток кожного з національних освітніх ландшафтів у Європі (і не лише) мало неоднорідний характер. Але кожен із цих ландшафтів переживав період своєї «класичної» доби, коли його система взаємовідносин між суспільством, виробництвом та освітніми інституціями була оптимальною – рівновіддаленою між економічною доцільністю та педагогічно-адміністративною автономією.

Зокрема «золотою ерою» західноєвропейського освітнього ландшафту можна вважати ХІХ століття, в якому було реалізовано ще античну ідею самоцінності знань та універсальний антропологічний образ особистості. Переломним моментом, що знаменував утвердження у структурі західної освіти цих принципів стала Гумбольдтівська реформа освіти в Німеччині, яка на пряму пов'язана з діяльністю та поглядами *Александра та Вільгельма фон Гумбольдтів*. Тому для усвідомлення сутності Європейського освітнього ландшафту, що приховує свою «класичну» сутність в епоху модерну, надзвичайно важливо зрозуміти роль та ціннісні погляди цих діячів, що максимально яскраво символізували європейську інтелігенцію. Зупинимось на цьому детальніше.

*Вільгельм фон Гумбольдт* був відомим німецьким філологом, філософом та гуманістом, першим міністром освіти Пруссії. Після поразки Пруссії у війні з Наполеоном країна взяла курс на реформування усіх сфер соціального життя народу. Накладені на Пруссію контрибуції та, як наслідок, важка економічна ситуація зробили очевидним те, що країні необхідні реформи, при чому не лише на адміністративному, але й на ціннісно-ідеологічному рівні. Застарілий апарат монархічної влади не міг самостійно забезпечити високого господарського зростання. Була потрібна поява вмотивованого новітнім підприємництвом населення, здатного самостійно повести країну до виходу з кризи. Саме тому акцент у майбутніх реформах було зроблено на освіту. Ідеалом стала вільна освічена людина, здатна бути вольовою та чітко обізнаною у своїх правах. Натхненниками освітньої реформи стали такі відомі мислителі як Й. Фіхте, Й. Песталоцці та, власне, сам В. фон Гумбольдт.

Брат Вільгельма, *Александр фон Гумбольдт* був відомим науковцем-природознавцем, що здійснив безліч подорожей по земній кулі та написав низку географічних, зоологічних та геологічних праць. Для нас символічно, що саме молодший Гумбольдт був першим, хто вжив в

науковому контексті термін «ландшафт», цим самим знаменував нову «європейську картину світу» та принципово нові ідеали новочасної науки. Вона відтепер тісно пов'язувалася з активною участю в інших сферах людського буття – освіті, громадському житті та географічних відкриттях. Ідеали життя та дослідницької роботи Александра стали чи не першим яскравим прикладом перетворення науки на «відкриту», не осілу та не ангажовану сферу інтелектуальної діяльності.

Для того, аби розкрити сутність особистості Гумбольдтів у контексті становлення класичної західної освіти, варто сказати кілька слів про тогочасну соціально-політичну ситуацію у Європі та, зокрема, в Німеччині. В часи молодості Гумбольдтів більшість інтелектуалів, у тому числі й Александр та Вільгельм, захоплювалися ідеалами Французької революції та вбачали в ній шлях розвитку власного народу. Проте, як виявиться далі, революція принесла насильство та руйнування, що підштовхнули, насамперед Вільгельма, до ідеї поступального розвитку державності на противагу революційній моделі. На його думку, досягнення ідеалів свободи та рівності мають бути реалізовані шляхом реформ, а не насильства, оскільки воно за своєю сутністю, не може призвести до становлення царства людської свободи.

У післявоєнній Пруссії місцеве дворянство усе більше звертало увагу на ідеали становлення «прогресивних» чиновників, пропаговані популярною в ті часи політично-правовою філософією. У 1808 році у Римі В. Гумбольдт отримав листа від пруського барона Альтенштейна з пропозицією обійняти посаду в міністерстві внутрішніх справ, а саме очолити департамент освіти та релігії. «Приїхавши в казармовий Берлін зими 1809-го, щоб зайняти другорядний пост, він діяв не тільки як чиновник, але і як представник інтересів науки»<sup>1</sup>. В. Гумбольдт був не просто новим чиновником, він репрезентував нове покоління науковців, що ставилися до досліджень не як до відстороненої, аскетичної сфери, а як до живого креативного двигуна суспільства, який може та повинен пронизувати усі сфери інтелектуального буття народу.

Практичні втілення ідей В. Гумбольдта базувалися на його власному, унікальному баченні природи людини, яка не лише мусить володіти свободою, але й прагнути реалізувати її в багатоманітті свого існу-

---

<sup>1</sup> Шамхалова С. Наука и государство: о Гумбольдте и его наследии / С. Шамхалова // Неприкосновенный запас, 2002. – № 2 (22). – С. 57.

вання<sup>1</sup>. Оскільки лише в такому випадку можливий її справжній гармонійний розвиток. Гумбольдтівська антропологія розгорталася на основі античної моделі, яка, однак була видозмінена від принципу «раціонального споглядання» до принципів практичної та розумової участі у процесі пізнання космосу, в яких явно відчувається вплив популярного в ті часи гегеліанства. «Справжня мета людини – це не та, яку ставлять перед нею мінливі схильності, а та, на яку вказує йому вічний, незмінний розум, – є найвищим і найбільш пропорційним чинником формування її сил у єдине ціле. Першою і найбільш необхідною умовою цього є свобода. Однак, крім свободи, розвиток сил людини вимагає й іншого, тісно пов'язаного зі свободою фактора, а саме – різноманіття ситуацій. Найбільш вільна і незалежна людина, опинившись в умовах одноманітного життя, не досягне належного розвитку»<sup>2</sup>. Німецький мислитель, наслідуючи принципи західного ідеалізму, відзначає присутність у людській природі певної раціональної мети – найвдалішої сфери її діяльності, потрапляючи в яку, вона реалізує себе максимально повно. Однак одним із головних завдань для неї виявляється подолання складностей пошуку цієї практичної чи теоретичної ніші у світі.

Для Гумбольдта-філософа людина – це істота, що здобуває та підтримує свою «людськість» через культурний дар мови. У її лоні людина стає частиною народу та нації, що дає можливість творити історію навіть через індивідуально дрібні досягнення. Саме тому «наявність мовної здатності, реалізація цієї здатності – сутнісна, фундаментальна характеристика людини»<sup>3</sup>.

У своїх філософських поглядах на науку В. Гумбольдт гармонійно поєднував строгий ідеалістично-теоретичний підхід із практичними апробаціями та напрямками. На відміну від популярного в ту епоху Гегеля, Вільгельм вважав за можливий (та й за необхідний) дослідницький рух не лише від загальнотеоретичних положень до конкретних висновків, але й навпаки, від практичних даних до масштабних узагальнень. «Так, у наведеній Гумбольдтом ієрархії пояснень природних

---

<sup>1</sup> Круглова Л. К. В. Гумбольдт и антропологический принцип в культурологии / Л. К. Круглова // Культурологические чтения: Научно-теоретический альманах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 55.

<sup>2</sup> Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта / А. В. Гулыга // Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С. 10.

<sup>3</sup> Галиева А. М. Антропологическая природа языка в лингвофилософии В. фон Гумбольдта / А. М. Галиева, З. З. Ибрагимова // Ученые записки Казан. ун-та. Серия Гуманитарные науки. – 2012. – №1. – С. 20.

явищ можна побачити і вираз натурфілософського погляду на світ як на сукупність гармонійно взаємопов'язаних явищ, і опис того, як насправді працюють природознавці»<sup>1</sup>. Непохитна віра у фундаментальність певних ідеалів по відношенню до будь-якої соціальної дії чи наукової практики досить вдало поєднувалися ним із тезою про неможливість суто ідеалістичних наукових суджень.

Сутність реформ, проведених В. Гумбольдтом на початку ХІХ століття, полягала у формалізації навчального процесу, створенні первинних критеріїв якості та структурних рівнів освітньої системи. Уперше було проведено чітку розмежувальну лінію між початковою та середньою освітою, впроваджено проміжні іспити для переходу учня від найнижчої ланки до найвищої. Якщо раніше особа, яка не склала випускний іспит із середньої школи, могла все ж із легкістю вступити до вищого навчального закладу, то відтепер така можливість нівелювалася. Натхненні ідеями Й. Фіхте та Й. Песталоцці, реформи включали принципи національно-патріотичної та природовідповідної початкової освіти, що здійснювалася на базі новостворених народних шкіл. Застарілі схоластичні школи замінялися новітніми гімназіями з гуманістичним освітнім змістом та засобами контролю над результатами навчального процесу. Створювалися перші педагогічні навчальні заклади, значно піднявся статус та професіоналізм працівників освіти. У 1817 році департамент освіти при Міністерстві внутрішніх справ та релігії, очолюваний Вільгельмом фон Гумбольдтом, реорганізується в окреме міністерство, в якому він став першим міністром.

Окрім того, під егідою В. Гумбольдта було засновано один із найвідоміших університетів Європи та світу – Берлінський університет, який у 1949 році був перейменований на честь самого Вільгельма. Новітня навчальна установа базувалася на новаторському та прогресивному принципі єдності науки та освіти в навчальному процесі, даний принцип став «класичним» по відношенню до «ідеї університету» та західного освітнього ландшафту загалом<sup>2</sup>. Вільгельм досить багато сил доклав до створення та реорганізації подібних наукових інституцій. У його теоретичних, філософсько-освітніх працях можна зустріти яскраву апологію даної позиції. На його думку, наука сама по собі здатна

---

<sup>1</sup> Шамхалова С. Наука и государство: о Гумбольдте и его наследии / С. Шамхалова // Неприкосновенный запас, 2002. – № 2 (22). – С. 58.

<sup>2</sup> Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – №5–6 (35). – С. 12.

виховувати моральний дух нації, незалежно від того, чи є вона «спеціалізованою» або ж практично корисною в конкретний часовий період. Університет, в уявленні В. Гумбольдта, є не науковим або навчальним підрозділом національної економіки, а способом духовного об'єднання людей, що підтримують єдиний «науково-духовний» спосіб життя. Для них (студентів, професорів, лекторів, слухачів) університет не є місцем роботи чи етапом здобуття виробничих навичок, це основна сфера їх існування та дозвілля, своєрідний секуляризований храм науки.

Університет Гумбольдтівської моделі – це місце зіткнення духовно багатих особистостей, що взаємно надихають одне одного. На думку Вільгельма, сила індивідуального потенціалу значно примножується в рамках подібного колективного оточення та середовища. Талановитий учений в університеті повинен відчувати загальне захоплення предметом свого вивчення, що додає його розумовій та духовній природі додаткової інерційної сили, яка, однак, повинна бути реалізована в ситуації максимальної інтелектуальної свободи.

З часом тріада свободи знань, особистості та університету як місця присутності національного духу стали ключовими ідеалами навчальних закладів Європи та знаменували становлення класичного західного освітнього ландшафту. Як слушно відзначає українська дослідниця освітньої моделі Гумбольдта *А. Кришко*: «Поняття, які структурують гумбольдтівську концепцію університету – свобода, освіта, викладання, навчання, наука – постають на засадах лібералізму, філософськи, глибоко і критично опанованого практичним розумом реформатора та державного діяча»<sup>1</sup>.

Досить багато сил В. Гумбольдт приділив також опису ролі держави в контексті становлення та розвитку вищої освіти. На його думку, дуже важливо надати університетам максимальну свободу, водночас зберігаючи їх строго визначену форму. Уряд повинен дотримуватися чіткої розмежувальної лінії між школою, яка займається репродукцією знань, та вищою науковою установою, що ці знання створює. Майже тотожні думки щодо значення вищої освіти висловить через півстоліття після німця і англійський мислитель *Дж. Ньюмен* у власній «Ідеї

---

<sup>1</sup> Кришко А. Гумбольдтівська модель університетської освіти / А. Кришко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 1 (19). – С. 69.



Університету»<sup>1</sup>, що доводить загальноєвропейське значення гумбольдтівської політичної та філософської спадщини.

В. Гумбольдт як яскравий представник західної філософії освіти індустріальної епохи, досить наглядно підсумовує бачення ідеалів «класичної» вищої освіти у наступних трьох позиціях<sup>2</sup>:

- *намагання виводити все з певного первинного принципу* (таким чином, наприклад, пояснення природних явищ сходять від механічного рівня до динамічного, органічного і, зрештою, до психічного в широкому сенсі цього слова);
- *постійне прагнення досягнення ідеалу*, максимальної точності та естетичної привабливості теорії та її викладу;
- *тяжіння до об'єднання принципу та ідеалу* в єдину ідею, пронизану колективним інтелектуальним духом.

Однак філософсько-педагогічні та наукові ідеї В. Гумбольдта не є суто індивідуальним, ситуативним баченням ідеальної освіти та дослідження. Вони логічно впливали з духу епохи індустріалізації, становлення капіталізму і, як наслідок, з прогресуючої ідеології лібералізму. Як слушно відзначає український дослідник *В. Заблоцький*, лібералізм є невинним пошуком умов і обставин, які б звільняли від інших умов і обставин. Він завжди шукає і знаходить підсистеми суспільства, поширюючись на які одержує змогу використати асинхронність суспільного розвитку в різних сферах, створити плідну дисгармонію, яка забезпечує зрушення, прискорення, зміни та розвиток<sup>3</sup>.

Філософський світогляд Вільгельма гармонічно відображався і на історії діяльності та поглядах його молодшого брата. Александр був активним природознавцем. За різнобічність його наукових інтересів наші сучасники назвали його Аристотелем XIX століття. Однак, якщо порівнювати його спосіб життя з життям та методом формування наукових досліджень того ж Аристотеля або, наприклад, І. Канта, які майже все життя провели в Афінах та Кенігсберзі відповідно, то помітимо разючу відмінність. Александр об'їздив півсвіту та описав безліч географічних регіонів, створивши, по суті, власну модель природничо-культурного погляду на світ, де кожен регіон

<sup>1</sup> Ньюмен Дж. Г. Ідея Університета / Дж. Г. Ньюмен; [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; подобщ. ред. М. А. Гусаковського]. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея Університету: Антологія; [за ред. М. Зубрицької]. – Львів: Літопис. – 2002. – С. 29.

<sup>3</sup> Заблоцький В. П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В. П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – С. 6–7.

– це мікрокосм, що складається з природнього ландшафту та народу, що проживає в його межах та створює натуралістичне уявлення про власну Батьківщину. Так, Александр, досліджуючи різновиди птахів в різних куточках планети велику увагу приділяв тому, яким чином та в яких різновидах місцеве населення називає та класифікує наявних на цих землях тварин. Проблематика природи в його світогляді мандрівного науковця гармонійно поєднувалася з питанням про специфічність кожного окремого духу народу та його відношення до природи. Відтак, у його науковій діяльності простежувався той же новітній дослідницький принцип, що й у Вільгельма – свобода науки, її здатність поєднуватися з іншими сферами індивідуального та соціального існування.

Ця позиція відбилась і на його власному баченні ідеалів навчання. У своєму листі до близького друга – Ворхагена, написаному 1849 року, він описує ідеал міського чиновника як людини, що не лише зосереджується на матеріальних благах своїх громадян, але й, у першу чергу, намагається підняти загальний культурно-духовний та інтелектуальний рівень населення. Вважаючи Ворхагена ідеалом такого управлінця, Александр відзначає: «Натхненний найвищими принципами, ти не лише маєш самовіддану манеру турбуватися про матеріальне благополуччя своїх підданих громадян, але й доводиш свою симпатію і повагу до прагнень, що пов'язані з прогресом знань, освіти та загальної культури людини»<sup>1</sup>. Світоглядна позиція А. Гумбольдта тут відображає нове політичне значення освіти та науки в Німеччині, що відтепер стала пріоритетною сферою виробництва та перестала бути строго аристократичною прерогативою.

Знання в ціннісній ієрархії Александра та Вільгельма були чимось на кшталт критерію особистісного блага. Як зауважує дослідник біографії Александра В. Сафронов, під кінець свого життя «він знову і знову перечитував вірш брата Вільгельма «Два елегістичних творіння», де говориться про те, що «той глибше та повніше черпнув із джерела життя, хто побачив, порівняв, відкритим розумом і палаючим грудьми сприйняв найбільше образів землі»<sup>2</sup>. У світоглядних переконаннях Гумбольдтів проявляються ті ідеали елліністичної науки, які збереглися та по-новому проявилися більш як через тисячу п'ятсот років із часу

---

<sup>1</sup> Humboldt von A. Letters. Written between the Years 1827 and 1858 / A. von Humboldt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – С. 195.

<sup>2</sup> Сафронов В. Александр Гумбольдт / В. Сафронов. – М.: Молодая гвардия, 1959. – С. 169.

падіння Західної Римської імперії. Наука варта того, аби нею займалися, не зважаючи на те, дає вона практичну вигоду чи ні. Знання розуміються як абсолютна безвідносна цінність, і саме на цьому ідеалі ґрунтувався класичний західний освітній ландшафт.

Відтак діяльність та філософські погляди Вільгельма та Александра Гумбольдтів справедливо можна вважати прикладом та одним із чинників становлення «класичних ідей» західного освітнього ландшафту. Крім того, обов'язковий статус освіти, який вона отримує в часи індустріального суспільства зумовлений і тим, що на даному історичному етапі суспільство вперше починає прогнозувати своє майбутнє, враховуючи можливі ризики та похибки. Якщо в аграрних освітніх ландшафтах навчання та виховання здійснювалися на загальноідеалістичних підставах, не мали характеру далекоглядної економічної вигоди, то на етапі індустріального суспільства освіта стає необхідним аспектом національного багатства. Як відзначав батько економічної науки та відомий науковець того часу *А. Смит*, «освічений народ завжди більш вихований і більш схильний до порядку, ніж народ неосвічений, ... його не так легко захопити в легковажну або непотрібну опозицію заходам уряду»<sup>1</sup>.

Історія після промислової революції відтепер форсувалася пануванням технології, що зумовлювало підвищення значення далекоглядного господарського планування. Типовим циклом аграрія був рік, оскільки це коло посіву та збору урожаю, то в буржуа цей цикл набуває диференційованих відтінків, а точніше їх стає кілька, з різною часовою амплітудою. Саме тому освіта входить в сферу стратегічних економічних потреб держави.

Відомий соціолог *У. Бек*, щодо специфіки індустріального буття людства зазначав: «зрештою, найбільш важливим для нас є формування індустріальною системою здатності звертатися до свого непередбачуваного майбутнього. Обчислення різних видів ризику, закони про обов'язкове страхування і т. п. роблять, здавалося б, неможливе: події, які ще не відбулися, стають об'єктом поточних дій, а саме раннього попередження, компенсації чи інших запобіжних заходів щодо майбутніх наслідків»<sup>2</sup>. Це означає, якщо освіта в ранню індустріальну епоху і

---

<sup>1</sup> Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М.: Мысль, 1962. – С. 560.

<sup>2</sup> Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // Журнал «THESIS», 1994. – Вып.5. – С. 164.

не надавала належних державних дивідендів чи політичного спокою, то відмовитися від неї надалі було б надто ризикованим кроком.

Цікавим та наочним є також те, що подібні процеси відбувалися не лише в Європі. Зокрема, в кінці XIX століття на теренах далекосхідного японсько-корейського освітнього ландшафту також відбувалася «націоналізація» освітньої системи. У 1872 році в Японії було засновано нове Міністерство освіти, в тому ж році складено «Перший національний план освіти» – японською «Гакусей».

Як відзначає дослідник історії японської освіти Б. Дюк, саме з реформами індустріальної епохи пов'язана доля далекосхідної освіти загалом. «Проголошення Гакусей спровокувало дискусію глибокого значення для майбутнього Японії: які цілі освіти в сучасній нації? Це питання за довгу історію японського народу ніколи раніше не розглядалося. Протягом наступних двох десятиліть рішення втілювалось у вигляді Імператорського рескрипту про освіту (1890), який був визнаний придатним для введення японської освіти в XX століття. У процесі гострої дискусії між модерністами і традиціоналістами з'ясувалося, що підводні камені освітнього змісту та форми лежать далеко за межами школи. Панорама японської педагогічної історії знаменує, що 1870-ті та 1880-ті роки – це найбільш вирішальні та спірні періоди в історії японської освіти, коли керівники реставрації монархії запекло боролися за визначення цілей освіти для сучасної країни»<sup>1</sup>. У ці роки Японія вперше стикається з боротьбою інтернаціоналізму та націоналізму, західний вплив у регіоні Далекого Сходу посилювався. Після японсько-китайської війни 1894–1895 рр. втручання Заходу в політику регіону стало регулярним та безповоротним. Освіта поступово почала вбирати в себе елементи західного освітнього ландшафту.

Цікаво, що внаслідок зовнішніх впливів на далекосхідний японсько-корейський регіон у його межах в кінці XIX століття співіснувало три типи освітніх поглядів, що відповідали різним культурним взаємодіям:

- «Кангаку» – школа освітньої думки, що базувалася на Китайській культурі та навчанні. Її виникнення було зумовлене давньою та активною взаємодією між Японією та Піднебесною, що особливо посилилась у XVII столітті та триває й до сьогодні.

---

<sup>1</sup> Duke B. The History Of Modern Japanese Education / B. Duke. – New Jersey: Rutgers University Press, 2009. – P. 1.

- «Уагаку» – система педагогічних поглядів, що ґрунтувалися на ортодоксальних, виключно японських традиціях, без «мультикультурних домішок».
- «Йоугаку» – намолодша освітня традиція, що втілює в собі еталони та моделі західної освітньої культури.

Кожна з цих культурно-педагогічних шкіл мала своїх прихильників у часи вирішальної індустріалізації Японії. «Історія сучасної японської освіти обертається навколо взаємодії цих трьох широких культурних впливів»<sup>1</sup>.

Індустріальна історична епоха для світових освітніх ландшафтів стала періодом геометричного росту міжкультурних зв'язків, що були зумовлені розвитком транспорту та комунікації. Як наслідок, майже в кожному регіоні мав місце процес екстраполяції зовнішніх освітніх моделей, або, радше, їх елементів. Японія кінця ХІХ століття є яскравим прикладом цієї тенденції – на її теренах закономірно виникла й сучасна діалектична суперечність між монокультуралізмом та полікультуралізмом у навчальному змісті.

Якщо для зіставлення спробувати розшукати схожі події націоналізації та форсування розвитку освіти в рамках далекосхідного регіону, то, наприклад, в Китаї цей процес мав статися формально за третину року. Відомий китайський філософ Кан Ювей запропонував передостанньому імператору династії Цин Гунсюю пакет реформ, спрямованих на ідеали конституційної монархії. У складі системи національних перетворень одним із пріоритетних пунктів було створення національної системи освіти для всіх прошарків населення. Гунсюй підтримав ідеї мислителя, період з 11 червня по 21 вересня 1898 року ввійшли в Китайську історію під назвою «Сто днів реформ».

У ході їх реалізації усі храми, що не використовувалися для шанування культу предків, були перетворені на школи. Крім того, був заснований перший та найбільший, відкритий для усіх прошарків населення Пекінський університет. Також були змінені навчальні програми, була відмінена застаріла форма шкільних екзаменів з написання твору в стилі «баку», було видано указ «Про спонукання розвитку наук»<sup>2</sup>. Однак унаслідок державного перевороту восени того ж року, бі-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 2.

<sup>2</sup> Дацьшен В. Новая история Китая / В. Дацьшен. – Минск.: Издательство БГПУ, 2004. – С. 198–200.

льшість із пунктів реформ були відмінені, за винятком декількох найбільш важливих.

Що ж до східноарабського регіону, то у спадок з аграрної епохи цей освітній ландшафт отримав чи не найпотужнішу у світі систему вищої освіти. Для прикладу, «у XII ст. у всій Західній Європі були тільки два університети (в Салерно і Болоньї), а лише в мусульманській Іспанії діяло 70 бібліотек та 17 вищих навчальних закладів»<sup>1</sup>. Водночас існувала величезна прірва між слаборозвинутою початковою, масовою освітою та вищою, елітарною – відсоток писемності населення, як у часи індустріального суспільства, так і в часи аграрного був вкрай низьким. Однак із падінням Арабського Халіфату в 1258 році «золота ера» арабської культури поступово згасає і освіта починає переживати історичну стадію стагнації.

Проте уже у XIX столітті в межах арабського ландшафту починають відбуватися схожі з ситуацією в інших ландшафтах реформаційні процеси. Зокрема, в Ірані під егідою педагога Хасана Рушді почали відкриватися перші нерелігійні початкові школи. Спочатку ці нововведення були радикально сприйняті релігійними фундаменталістами, але з часом така практика ставала все частішою та почала співіснувати з релігійною складовою арабської системи навчання. У кінці XIX століття у країні з'явилися безкоштовні державні початкові школи, які з 1910 року стали обов'язковими<sup>2</sup>. Із певним запізненням схожі реформи відбулися і в Туреччині – там обов'язкова державна система початкової освіти починає формуватися з 1924 року.

Як бачимо, в період розвитку індустріальних суспільств, в межах різних освітніх ландшафтів відбувалися відносно схожі події. Це пов'язано з загальною тенденцією до формування національної економіки, яка в свою чергу, ангажувала своїм впливом і освітню сферу соціального буття. Цей етап розвитку світового освітнього ландшафту можна назвати початком масової та мультикультурної освіти<sup>3</sup>, оскільки обидва ці атрибути здобули свій реальний статус якраз в умовах промислово-державних перетворень.

---

<sup>1</sup> Успенская Н. А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее / Н. А. Успенская // Научный вестник МГИМО. Серия «Педагогика». – 2014. – № 2 (35). – С. 308.

<sup>2</sup> Кухарева Е. В. Образование в арабских странах из глубины веков до наших дней / Е. В. Кухарева // Вестник МГИМО. – 2014. – №2 (35). – С. 299–306.

<sup>3</sup> Phillion J. A. Narrative inquiry in a multicultural landscape: Multicultural teaching and learning / J. A. Phillion. – Greenwood Press, 2002. – 200 p.

Індустріальна епоха – це світ тотальної економізації – кожна з сфер людської діяльності, будь-то робота чи дозвілля, так чи інакше отримують своє місце в лещатах між «попитом та пропозицією», що призводить до радикальної зміни їх місця в нашому житті. Опосередкованість невиробничих сфер соціального буття законами ринку породжує як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, така капіталістична залежність забезпечує зростання кількості зацікавлених в реалізації певного акту осіб, що дозволяє розширити її його варіативність, якість, географічну та часову доступність тощо. З іншої сторони, центризм прибуткових інтересів, як правило, призводить до втрати аутентичності певного соціального явища – подібно до того як певні підприємства скорочують «збиткові» підрозділи, так і сегменти нематеріальної культури, піддаються оптимізації адміністративними, ринковими та політичними засобами.

Зокрема, зародження та панування масової культури, що стало одним із головних предметів дискурсу в континентальній філософії ХХ століття, навряд би займало свій фундаментальний статус в колективній свідомості глобального соціуму, якби ідеально не вписувалося б в господарчу систему індустріального суспільства. Індустріальна економіка не може індивідуально підходити до створення продукту для окремої особистості, їй властиве намагання розшукати та/або сформувати великі груп споживачів. Так само як концерн «Volkswagen» має індустріальний успіх внаслідок виготовлення «масових» автомобілів, так і в епоху індустріального капіталізму культурний продукт дає прибуток у відповідності до ширини його споживацького кола. Звичайно, «ексклюзивний» продукт, що часто тяжіє до «немасових» або «класичних» форм, також має місце (наприклад, ексклюзивні суперкари), проте він займає лиш додаткову, подекуди навіть, рекламну роль в порівнянні з прибутковістю «універсального» товару.

### **Глава 2.3. Освітній ландшафт інформаційного суспільства: проблема трансформації**

Світ сьогодення – це складна система взаємопов'язаних суб'єктів діяльності, кожен із яких захищає різні інтереси та здійснює свою активність на фоні загальної конкуренції. Близько 80% населення розвинутих країн та 28% населення країн, що розвиваються, мають підключення до світової мережі Інтернет, приблизно 50% усієї території Землі, що населена людьми, покрита бездротовою комунікаційною систе-

мою 3G, інтернетом користуються 2,7 млрд людей, існує близько 6,7 млрд мобільних телефонних контактів<sup>1</sup>. Масштаби інформаційно-комунікаційного буму – це лише поверхневий опис тих змін, що відбувається з людством на даний момент. На фоні суспільних змін каузально трансформується і сама особистість: образ сучасної розумної істоти можна умовно назвати «людиною інформаційною» – *homo informationes*. Для неї саме інформація є одним із головних ресурсів робочого часу та дозвілля. У нашу епоху уже не новина – спостерігати дедалі більше людей з інформаційними трансляторами у руках. Люди знаходять все більше часу для типового «нематеріального споживання» епохи під час руху у транспорті, під час вживання їжі, відпочинку тощо. «У повсякденності людина є тим, чим вона зайнята»<sup>2</sup>, і її нинішня діяльність є суцільно інформатизованою.

Як слушно відзначає український філософ С. Клепко, «освітній простір, сформований як середовище для “Людини, яка виховується та потребує освіти” (*Homo educandus et educabilis*) переорієнтовується на формування “Людини, яка пише” та сукупності в неї тих компетентностей, котрі надають можливість як декодувати епістемологічні, культурні, політичні та технологічні тенденції розвитку суспільства, так і бути успішними в їх переплетінні. Зрештою, освіта – це простір перетворення людини розумної у людину, яка пише»<sup>3</sup>.

В умовах народження «нової людини» виникає багато питань щодо призначення та способу адаптації гуманітарної сфери суспільного виробництва. Насамперед йдеться про вищу освіту, оскільки вона:

- *по-перше*, має справу з молодим поколінням, яке найбільше підлягає інформаційному повороту;
- *по-друге*, вона завжди надавала практичні та теоретичні знання, необхідні для прогресивного розвитку людства, що відтепер часто вступають у конфлікт зі швидкоплинним інформаційним потоком.

Для соціогуманітарної науки останніх кількох століть були характерними особливі чергування тематичних трендів, які диктувалися ха-

---

<sup>1</sup> The state of broadband 2015: Broadband as a foundation for sustainable development [Electronic source] / A report by the broadband commission for digital development. – September 2015. – Mode of Access: [http://www.broadbandcommission.org/documents/\\_reports/bb-annualreport2015.pdf](http://www.broadbandcommission.org/documents/_reports/bb-annualreport2015.pdf)

<sup>2</sup> Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер [пер. с нем. М. Бибихина]. – Харьков: «Фолио», 2003. – С. 122.

<sup>3</sup> Клепко С. Ф. Идеал освещености для людини у XXI столітті: метаосвіта / С. Ф. Клепко // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 992. – С. 97.



рактерними науковими нововведеннями авторитетних дослідників та які досить швидко набирали популярності у вченій спільноті світу. Такими тенденційними об'єктами для кожного з коротких періодів дискусій можна назвати ідею «постіндустріального суспільства» в 60–80-ті роки ХХ століття, або ж поняття «суспільства споживання» в 60–90-ті роки, чи, можливо, концепцію «сталого розвитку», що увірвалася до планетарного дискурсу в 90-х. У нашій вітчизняній традиції можна спостерігати синхронну реакцію на так звані «наукові тренди», щоправда з очевидним запізненням. На сьогодні, українська соціогуманітарна наука залучена до обґрунтування такого широковідомого концепту як суспільство знань.

Оскільки поняття суспільства знань тісно пов'язане з ідеями інформаційного суспільства, постіндустріального капіталізму та наукової революції, то воно є своєрідним ідеалом, можливо, навіть сучасною утопією українських інтелектуалів. У чому ж секрет такої популярності цієї ідеї в нашій країні та за кордоном? Вочевидь, що ідея сили знань, яка сягає своїм корінням ще ХVII століття, сформувала специфічний європейський світогляд, у якому особливої цінності набуває освіченість. Остання багато в чому слугує засобом формування моральності, естетичного смаку, толерантності тощо.

Якщо східна ментальність схильна формувати різні аспекти людської особистості через стандартизацію поведінки та ірраціональні практики, то західна наскрізь пронизана античною ідеєю «розумної душі», де набуття знань є водночас набуттям усіх інших якостей ідеальної особистості. У видозміненому вигляді ця максима розвитку сягнула і нашого часу. Крім того, вона була підкріплена технічним та демографічним ростом, які підштовхували людство до продукування нових знань та ідей. У наш час ідея «суспільства знань» нагадує концепцію «комунізму знань», де кожен із членів суспільства за певних умов має рівні можливості та право отримувати і продукувати освіту та інформацію загалом.

Зародження та розвиток концепції «суспільства знань» пов'язують із роботами американського економіста австрійського походження *Ф. Махлуна*. У роботі, що вийшла друком у 60-х роках ХХ століття, дослідник аналізує, яким чином пов'язані виробництво, знання та ринок<sup>1</sup>. Він розкриває реальний та потенційний статус науки й освіти у кон-

---

<sup>1</sup> Machlup F. The production and distribution of knowledge in the United States / F. Machlup. – Princeton university press, 1962. – 278 p.

тексті форсування економічного розвитку регіонів. Він був одним із перших, хто зумів спрогнозувати вектори необхідного розвитку успішних держав на майбутні 20–30 років.

Проте особливого поширення поняття «суспільство знань» набуло в середині 90-х завдяки американському науковцю у сфері менеджменту *П. Друкеру*. У його розумінні суспільство знання – це така форма економічної організації соціуму, де виробництво та реалізація знань відіграють вирішальну роль у досягненні індивідуального та колективного успіху<sup>1</sup>.

Із тих пір концепція «*knowledge society*» набула набаченої популярності серед інтелектуалів та політиків усього світу. Підтримали її також і представники міжнародних організацій, зокрема, вона стала однією з ключових тем на доповідях ЮНЕСКО. У 2005 році у виступі *Р. Коуелла* на засіданні в Парижі вказуються наступні принципи розбудови суспільства знань<sup>2</sup>:

- суспільство знань – це суспільство, яке посилює свій потенціал через своє різноманіття та розширення своїх потужностей;
- суспільство знань має сприяти обміну знаннями;
- суспільство знань не обмежується інформаційним суспільством.

У цьому виступі *Р. Коуелл*, презентуючи позицію ЮНЕСКО, демонструє досить наочну ознаку цієї концепції – вона виникає як реакція на меркантилізм знань в інформаційному суспільстві та покликана подолати ті проблеми, що виникають у зв'язку з неконтрольованим наступом бізнесу на освіту та науку у ХХІ столітті. Суспільство знань у сучасному інформаційному суспільстві – це спроба реанімувати цінність знань. Проте тими засобами, що постулюються в цій моделі соціуму, ми не досягнемо результату, оскільки обмін *актуальними знаннями*, тобто найбільш цінною інформацією, є просто невігідним та деструктивним для регіональних економік. Сучасне суспільство базується радше на локалізації «цінних знань» та розповсюдженні «масових». Крім того, історичний досвід показує, що наукове пізнання ніколи не буде масовим, воно завжди доступне невеликій групі талановитих учених.

Для сучасного наукового дискурсу уже не новим є здійснення «правильного» розрізнення понять «інформаційне суспільство» та «суспільство

---

<sup>1</sup> Drucker P. F. The Rise of the Knowledge Society / P. F. Drucker // The Wilson Quarterly. – Vol.17. – No.2. – Spring 1993. – P. 52–71.

<sup>2</sup> Cowell R. Towards knowledge societies / R. Cowell // UNESCO World Report. – Paris: UNESCO Publishing, 2005. – P. 45.

знань». Перше, що було детально описано у відомих працях *Е. Тоффлера*<sup>1</sup> та *Д. Белла*<sup>2</sup> відображає структурні перетворення у сфері світового виробництва, – це збільшення орієнтації прогресивних регіональних економік на роботу з нематеріальними товарами<sup>3</sup>. Друге поняття є своєрідною метою, а не описом реальної соціально-економічної ситуації. Так само, як і у випадку з «інформаційним суспільством», маємо справу з цінністю ідей, інновацій та відкриттів, але з радикально іншим смисловим акцентом.

Українська дослідниця концепції суспільства знань *Н. Писаренко*, зокрема, вказує: «...виникає спокуса ототожнення понять “інформаційне суспільство” і “суспільство знань”, однак слід зазначити, що перший термін розуміється більшою мірою вузько технологічно, другий же ... не зводиться тільки до однієї моделі та передбачає більшу значимість широкого спектру соціальних, економічних, етичних і політичних параметрів»<sup>4</sup>. Такий погляд відводить поняттю «інформаційного суспільства» технічну сторону існування, а «суспільству знань» – усі інші сфери людського буття, які «ще мають бути вдосконалені».

Іншої точки зору дотримується дослідниця *О. Мельник*, її бачення цієї проблеми базується на відмежуванні різних рівнів розвитку соціуму, де нижчий володіє засобами, але не знає, як їх застосовувати, а вищий, на противагу нижчому, краще знаходить практичне застосування наявним інформаційним матеріалам. «Суспільство знань розглядається як більш високий рівень розвитку інформаційного суспільства, де ставка робиться не просто на інформацію, а на вміння працювати з нею, продукувати нові знання»<sup>5</sup>.

Мій погляд на це дискусійне питання ґрунтується на кількох особливостях. *По-перше*, на базових категоріях, що відбивається на семантичному значенні цих термінів – різниця між інформаційним суспільством та суспільством знань криється у відмежуванні понять «інформа-

---

<sup>1</sup> Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер; [пер. с англ. Е. Руднева]. – М.: АСТ, 2010. – 784 с.

<sup>2</sup> Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл; [пер. с англ. В. Иноземцева]. – М.: Академия, 2004. – 788 с.

<sup>3</sup> Гиденс Э. Социальные изменения в современном мире. Глобализация социальной жизни [Электронный ресурс] / Э. Гиденс // Интернет Библиотека «Полка Букиниста». – Режим доступа: [http://society.polbu.ru/giddens\\_sociology/ch151\\_i.html](http://society.polbu.ru/giddens_sociology/ch151_i.html)

<sup>4</sup> Писаренко Н. Н. Концепція «суспільства знань»: зміст, основні характеристики / Н. Н. Писаренко // Водний транспорт. – 2013. – Вип. 2. – С. 104.

<sup>5</sup> Мельник О. Л. Інформаційне суспільство та суспільство знань – становлення та розвиток понять / О. Л. Мельник // Вісник НТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. Праць. – ІВЦ «Політехніка», 2007. – № 2 (20) – Ч.2. – С. 57.

ція» та «знання». По-друге, на особливостях виникнення першого та другого явища. Очевидною є закономірність появи інформаційного суспільства як етапу розвитку капіталізму, і не менш очевидним є поки що суто концептуальне буття «суспільства знань». По-третє, на мотиваційному та історично-філософському сенсі існування кожного з типів соціуму. Перше, виникає як історична необхідність, обумовлена можливостями певних соціальних класів до збагачення; а друге утворене та втілюється волею певного кола інтелектуалів та політиків з метою досягнення, на їх думку, соціального блага.

Для початку варто зупинитися на фундаментальному розрізненні понять знання та інформація. На перший погляд, досить близькі поняття об'єднує лише причинно-наслідковий зв'язок, який зазвичай описується твердженням: «інформація – це не оброблені знання»<sup>1</sup>. Але питання набагато глибше. Інформація – це новоутворення ХХ століття, недарма саме в минулу епоху «масового виробництва» і виникає це поняття. На відміну від «знань», розуміння яких існувало протягом тисячоліть, інформація носить радикально об'єктивізований та формалізований характер, вона виключає активну участь суб'єктивного розуму.

Посткапіталістична сучасність утворила в нашій свідомості ідеал «інформованої» особистості, у структурі якої головним пріоритетом є не власна участь, не цілісність та смислова значимість предметів пізнання, а їх актуальність та доцільність. Світова інформація глобалізації у зіставленні зі знанням епохи Просвітництва, значно краще відповідає потребам свого прагматичного втілення. Окрім того, етапи та смислові причини таких метаморфоз і досі залишаються невідомими для наших сучасників. В епоху комп'ютеризації та культу «успішного бюрократа-бізнесмена» знання топологічно перетікають в інформацію, і знайти грань між ними стає усе важче.

Безсумнівно, знання відіграють значно більшу роль, аніж це було ще 100 років тому, проте центральне виробниче значення в теперішній епосі відіграє все ж інформація. Знання швидше виступають її сателітом, або ж першодвигуном. Винахід або ідея форсує виникнення величезної кількості нових інформаційних потоків, що дає простір для досягнення успіху в межах правил сучасного постіндустріального соціуму. Отож, спробуємо дати деякі визначення:

---

<sup>1</sup> Bellinger G. Data, information, knowledge and wisdom [Internet-resource] / G. Bellinger, D. Castro, A. Mills. – 2004. – Mode of Access: <http://geoffreyanderson.net/capstone/export/37/trunk/research/ackoffDiscussion.pdf>

- *Знання* – це систематизований результат пізнання, що створює суб'єктивний образ реальності у формі понять та уявлень.
- *Інформація* – це спосіб буття знань та його елементів, який характеризується доступністю до цілеспрямованого прагматичного застосування індивідом або машиною.

Більшість сучасних науковців підтримують думку про те, що ідеї забезпечують успіх та дають підстави для економічного розвитку групи людей або ж окремого індивіда. Але це не зовсім так. Адже така система потребує надзвичайно строго підходу до авторства, де справедливо оцінюється внесок кожного з винахідників та творців. Уявімо ситуацію, коли Китай, вказуючи на своє авторство у сфері винахідництва арабських цифр, вимагає виплати по патенту за всі минулі технічні винаходи. Звучить абсурдно, проте якоюсь мірою правдиво. Для того аби в сучасному світі знання стало практичним, аби воно дало свої «плоди прибутку», воно мусить бути частково «технізоване» – зведене до інформації.

В українському науковому дискурсі концепція суспільства знань уже давно є популярною та водночас дискусійною. Її обговорюють як на академічному, так і на політичному рівні. Зокрема, відділ гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень (НІСД) дає таку характеристику цьому поняттю: «Суспільство знань, яке виникає як нова суспільно-економічна формація держави у ХХІ сторіччі, тісно пов'язане з особливою роллю знання у сучасному цивілізаційному розвитку. На відміну від інформаційного суспільства, що визначається досягненнями технологій, поняття «суспільство знання» передбачає більш розлогі соціальні, етичні і політичні параметри»<sup>1</sup>.

Суспільство знань у цій інтерпретації розуміється як структура, що будується на вже наявному технічному забезпеченні суспільства, а це, в свою чергу, означає, що цей ідеал не може бути побудованим поза межами інформаційного суспільства. Окрім вагомого зв'язку соціуму «знань» та «інформації», дослідники з НІСД наголошують також на кількох головних атрибутах реформ, які характерні для суспільства, що знаходиться на шляху до цього ідеалу<sup>2</sup>:

- формування соціальної мережі (соціум інформації) на основі технологічного забезпечення інститутів;

---

<sup>1</sup> Програмні засади розбудови суспільства знань: світовий досвід для України [Електронний ресурс] / Інформаційний портал Національного інституту стратегічних досліджень. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/monitor/may/9.htm>

<sup>2</sup> Там само.

- підтримка та регулювання вітчизняної структури впровадження інновацій щодо застосування результатів національних наукових досліджень та проектів;
- збільшення капіталовкладення в якісний ріст інтелектуальних кадрів держави (вітчизняна структура навчання та досліджень, втілення у життя ідеї спеціалізованого навчання «протягом життя», розвиток диференційованого культурного простору в державі).

Як бачимо, поряд із концепцією суспільства знань можна поставити такі поняття-супутники: «інновація», «освіта», «технологія», «людські ресурси». Усі названі складові не слід сприймати відокремлено, адже кожен із цих елементів соціальної системи зазнає серйозних змін під впливом синтезу в одну історично рухому сутність.

Загалом у якості інтелектуального засобу суспільство знань має за мету описати нову ситуацію, в якій знання, інформація та виробництво знань визначає особливості взаємин всередині та між суспільствами, організаціями, промисловим виробництвом і людськими життями. Крім того, соціальна теорія суспільства знань прагне пояснити, чому знання відіграють головну роль у сфері економіки, культури і політики. Доповнюючи соціальну теорію концепція «суспільства знань» широко використовується в інших сферах людської діяльності, включаючи економіку, політику, популярні засоби масової інформації, культуру та наукові дослідження<sup>1</sup>.

Крім того, важливо зрозуміти радикальну відмінність суспільства знань та інформаційного суспільства. Останнє є явищем «природнім», адже воно виникло як реакція на розвиток технологій, змінивши буденний спосіб життя значної частини населення Землі. Інформаційне суспільство зробило з інформації значно ефективніший засіб дозвілля, а ніж це було ще кілька десятиліть тому, саме воно не передбачає підвищення статусу знань. Як слушно відзначає український дослідник *М. Карпенко*: «Можливості й ресурси глобальної інформатизації лише незначною мірою використовуються у процесі продукування та розповсюдження знань – більша їхня частина сприяє розквіту явищ, які нічого спільного із суспільством знань не мають: беззмістовні інтернетівські «чати», віртуальні розваги та «шопінги», тощо, – складають більшість у глобальному інформаційному трафіку. Тому суспільство знань саме по собі з інформаційного суспільства не постане, оскільки збіль-

---

<sup>1</sup> Valimaa J. Knowledge society discourse and higher education / J. Valimaa, D. Hoffman // High Education. – 2008. – № 56. – P. 269.

шення обсягу інформації не обов'язково призводить до приросту знань»<sup>1</sup>.

Проте сутність відмінності суспільства знань від інформаційного суспільства саме так і прослідковується в сенсі використання наявних можливостей. Зрозуміло, що наростання пізнавальних свобод, як і будь-яка інша ліберальна перевага, криє в собі багато спокус. «З'являються нові джерела інформації. Стають доступними дані всесвітніх бібліотек, дослідницьких центрів та університетів. Проблема полягає не в отриманні інформації, а в тому, як швидко орієнтуватися, прийняти ефективне, раціональне рішення, зробити правильні висновки»<sup>2</sup>.

Науковці закономірно розглядають інформаційне суспільство як сукупність технологічних та організаційних можливостей для виникнення чогось нового, «ідеального», тобто такого способу організації соціуму, де максимально швидко розвивається загальнолюдський інтелект. Саме тому концепція «суспільства знань» – це, по суті, ще одна реінкарнація головної ідеї Просвітництва – величність людського розуму, свята віра в безповоротне благо загальнолюдської освіченості та наявності будь-яких знань.

Але водночас поряд з загальними тенденціями минулого в ціннісній структурі теорії «knowledge society» існують і новоутворення, що не мали своїх аналогів раніше. Зокрема цінність знань відтепер *не є субстанційною* – вони цінні завдяки *практичним* можливостям, які можуть потенційно бути досягнені в результаті їх здобуття. Саме тому, концепцію «суспільства знань» можна умовно назвати концепцією «прагматичного неопросвітництва», в якому знання починають існувати не інакше, як у практичному проектуванні, плануванні та стратегіях.

Наївно було б вважати, що ідея «суспільства знань» є чимось творчо сконструйованим, засобом індивідуального розуму. Вона лише відображає ідеали, що вже були сформовані в елітарних колах сучасності. Під впливом цих ідеалів відбувається і трансформація освітніх інституцій, при чому в першу чергу в розвинутих країнах, де зв'язок між економічною елітою та вищою школою не надто обмежений адміністративним втручанням. Більше того, адміністративні реформи освіти в

---

<sup>1</sup> Карпенко М. М. Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2006. – №1. – С. 58.

<sup>2</sup> Медведева Е. И. Негативные аспекты информатизации общества / Е. И. Медведева, С. В. Крошин // Экономический журнал. – 2013. – №4. – С. 123.

цих країнах ідуть в унісон з елітарним економічним баченням освіти. На фоні цих зрушень європейський ландшафт вищої освіти поступово зменшує свій зв'язок з сферою культурного виробництва, здійснюючи поворот у бік виробництва знань як нематеріального товару.

Освітній ландшафт інформаційного суспільства стає все більш залежним від інших соціальних та економічних інституцій<sup>1</sup>. Багато дослідників слушно відзначають, що явище «поневолення» вищої школи є нічим іншим, як наслідком вторгнення політики та економічної ідеології в науку взагалі. При цьому останнє явище може мати фатальні наслідки для соціального, екологічного та, навіть, психологічного здоров'я людства. «Зрештою формування аксіологічно орієнтованої стратегії наукового пізнання всередині наукового співтовариства за рахунок його власних механізмів підтримки соціального гомеостазу є необхідною і достатньою умовою підтримки політизації та ідеологізації науки, що не можуть бути усунуті повністю на прийнятному рівні, запобігання надмірного соціально-політичного тиску на розвиток науки»<sup>2</sup>. Схожою є і доля сучасної освіти: педагогічне співтовариство не здатне зупинити політизацію школи. Академічна спільнота лише може тримати цю тенденцію на певному рівні, не допускаючи її, в крайньому разі, до ціннісних функцій.

Якою мірою концепція суспільства знань реалізує цю мету? Очевидно, що вона не ставить її за пріоритет, оскільки сама по собі є продуктом капіталістичної ідеології, а не певної національної культури. Судячи з критеріїв якості та ефективності знань, що репрезентуються цієї концепцією, знання в ній виступають як засіб, а не як ціль. Саме тому одним із негативних ціннісних аспектів цієї ідеї є надмірна прагматизація знань, що ставить під загрозу роль освіти в якості культурно-генераційного провідника.

Аналізуючи роботи, присвячені розгляду концепції «суспільства знань», можна умовно виділити три групи авторів – *прихильників* концепції, *поміркованих* і *радикальних критиків*. Зупинимось на цьому детальніше.

Серед сучасних прихильників концепції «суспільства знань», що популярні за кордоном, проте мало відомі в Україні варто виділити

---

<sup>1</sup> Fitzgerald T. Hard Labour? Academic Work and the Changing Landscape of Higher Education / T. Fitzgerald, H. Gunter, J. White. – Vol. 7. – Emerald Group Publishing, 2012. – 204 p.

<sup>2</sup> Глазко В. И. «Опасное знание» в «обществе риска» (век генетики и биотехнологии) / Глазко В. И., Чешко В. Ф. – Х.: ИД «ИНЖЭК», 2007. – С. 521.



шведських дослідників С. Сьорлінга та Г. Вессури<sup>1</sup>. Відомі професори з університету в Стокгольмі тісно співпрацюють з організацією ЮНЕСКО і наразі є одними з головних теоретиків цієї ідеї. На їх думку, головними труднощами втілення відповідної концепції суспільного блага є на сьогодні наявна суперечність між «економікою знань» та «суспільством знань». Перше розглядає знання як товар, який має досить потужний попит та потенціал, друге вбачає у знаннях спосіб досягнення суспільного блага.

Але навіть ці автори слушно вказують на суперечливий статус взаємодії між сучасною економікою знань та суспільством знань. З одного боку, економічна цінність знань дає можливість привернути до них небачену раніше увагу, залучити додаткові кошти та політичні зусилля, а з іншого, це може стати наслідком радикальної втрати певних важливих аспектів науки, які виявилися «економічно невивідними» та нецільними. Усе це пов'язано, у тому числі з глобалізацією, яка несе ще один виклик у вигляді транскордонної експлуатації інтелектуальних та навчальних ресурсів. «Капіталістична глобалізація викликає лібералізацію і приватизацію економіки та суспільних благ, в тому числі й освіти та науки. Таким чином, це ідеологія, яка прагне нав'язати неоліберальну дисципліну вищій освіті, це система значень, яка впливає на всі аспекти академічного підприємництва, в тому числі навчання, дослідження та обслуговування. Це неминуче, здійснює серйозний вплив на виробництво знань і академічну свободу»<sup>2</sup>. Ця суперечливість, не зважаючи на позитивні висновки шведських дослідників, є вагомою перепорою на шляху до виникнення суспільства знань.

Найбільше прихильників концепції «суспільства знань» належать до американського наукового співтовариства. Вони здебільшого вважають, що максимальне збільшення практичної складової знань сприяє збільшенню капіталовкладень в освіту, а отже, підвищує її якісний рівень. Як зазначає з цього приводу американський дослідник голландського походження Т. Вірт: «Масове поширення ІКТ та Інтернету, здається, сприяють розвитку нових знань і нового ставлення до знання. Концепція знань розширена із суто теоретичного знання (“старі знання”), в бік знань, які водночас є більш орієнтованими на практику

---

<sup>1</sup> Sörlin S. Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics / S. Sörlin, H. Vessuri. – New York: Palgrave Macmillan, 2007. – 189 p.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 84.

(“нові знання”)<sup>1</sup>. Різниця між «новим» та «старим» знанням, описана Т. Віртом, є досить показовою для аксіологічного аналізу, адже маємо справу не просто із фрагментарною зміною змісту навчання, а стикаємося з процесом конфлікту двох парадигм відношення науки і навчання із суспільством. Перша розглядає знання як самоцінну сутність, яка передається через духовний зв'язок учнів та вчителів (концепція університету В. Гумбольдта), а друга вбачає у знаннях найкращий спосіб досягнення успіху в межах умов, продиктованих оточуючим суспільством. Саме на підставі зіткнення цих опозицій відбувається більшість сучасних дискусій у сфері філософії освіти.

До радикальних критиків, яких не влаштовує концепція «суспільства знань», належать чимала когорта авторів, але прикметно, що більшість критично налаштованих науковців працюють за межами західної традиції. Зокрема, російський дослідник *В. Шутов* у своїй футурологічній роботі «21 століття – що нас чекає?» (2003) вказує на те, що мета ідеалістичних поглядів його європейських колег не може бути досягнута, принаймні в найближчі сто років. Він підкреслює, що в XXI столітті, справді, суспільний устрій базується на таких трьох «китах» – інформація, технологія, наука. «При цьому не слід забувати, що все це не є панацеєю, еліксиром молодості чи дорогою до “раю земного”, а лише новим засобом забезпечення влади “верхів”. Якщо світова ієрархічна структура “моноглобалізму” буде побудована, то необхідності в більш менш гармонічному розвитку цих “китів” взагалі не буде»<sup>2</sup>. Крім того, В. Шутов підкреслює, що структура сучасних «знань» є орієнтованою більше на технічний прогрес, що призводить до надмірної спеціалізації вчених. Така тенденція, у свою чергу, призводить до того, що науково продуктивний вік людини стає все коротшим (приблизно від 30 до 45 років), оскільки вона досягає необхідної освіти та знань надто пізно.

Інший російський автор *О. Зінов'єв*, підходить до критики «інформаційного суспільства» та концепції «суспільства знань» з точки зору питання про реальне зростання інтелекту мас. На його думку, в сучасному соціумі питання про втрату деінтелектуалізації широкого кола населення чомусь не стоїть, хоча в цьому, на його думку, полягає фа-

---

<sup>1</sup> Weert van T. Education and the Knowledge Society / Tom van Weert. – Iowa: Kleyton press, 2010. – P. 17.

<sup>2</sup> Шутов В. 21 век – что нас ждет. Историческая футурология / В. Шутов. – М.: Ижица, 2003. – С. 156.

тальна помилка сучасності. Крім того, він вважає, що зусилля сучасного інтелекту вже не направлені на щось справді актуальне та корисне, а прикладаються до вирішення негараздів та незручностей, які й виникають внаслідок інтелектуально-технічної діяльності. З цього приводу він зазначає: «Справа в тому, що саме доступність такого інтелекту, зростання його практичної могутності, надмірне захаращення ним життєвого простору людини, її нестримне спотворення і розповсюдження стало потужною соціальною основою колосального заниження сумарного рівня людського інтелекту, тотального отупіння величезних мас людей, формування мас людей аж ніяк не за законами формування кращих умів, талантів, геніїв і взагалі кращих представників роду людського. Цей статус ці люди вже втратили»<sup>1</sup>. Автор вказує на деструктивний вектор розвитку сучасного інформаційного суспільства, а ідея «суспільства знань» у ній, виглядає лише як ще один засіб експлуатації псевдоінтелігенцією населення, яке, отруївшись відповідною системою, саме виховує себе за їх подобою.

А. Зінов'єв вважає, що технологізація та фальсифікація знань у сучасному, насамперед, західному світі призвела до втрати так званого «фактору розуміння» – особливої здатності розвинутого інтелекту бачити сенс загальної картини знань, їх необхідності та головної цінності. «Лінія західноєвропейської цивілізації, розпочата мислителями минулих століть, виявилася просто обірваною як один із визначальних факторів соціальної еволюції. З еволюційного процесу людства випадає його значна частина. Безглуздість еволюції полягає в тому, що зараз легше підготувати тисячі фахівців у найрізноманітніших сферах науки, ніж одного єдиного, справді вільного від пересудів у розумінні основ пізнання світобудови і здатного розвинути досить високі результати своїх досліджень»<sup>2</sup>. Сучасну ситуацію в інтелектуальній сфері буття автор порівнює з екологічною – вона забруднена та понівечена, але, на відміну від останньої, проблеми інтелекту людства залишаються на периферії – ніхто не помічає її катастрофічного стану. Суспільство знань, яке пропонується західними політиками, – це не більше ніж суспільство технічного споживання інформації, яка не зробить людство «розумнішим».

---

<sup>1</sup> Зінов'єв А. Фактор понимания / А. Зінов'єв. – М.: Алгоритм, Издательство «Эксмо», 2006. – С. 508.

<sup>2</sup> Там само. – С. 511.

Окрім радикальних критиків концепції суспільства знань існують також науковці, що висловлюють часткове незадоволення можливими окремими аспектами «імплементатії» такої моделі соціуму. Одним із таких дослідників можна вважати німецького соціолога та філософа Г. Бехмана. Його робота «Сучасне суспільство: суспільство ризику, інформаційне суспільство, суспільство знань»<sup>1</sup> (2010), що вже встигла набрати популярності й серед вітчизняних дослідників, описує наявне суспільство як «суспільство ризику» та аналізує реальні можливості та необхідність трансформації його до суспільства знань. Г. Бехман визнає, що в нинішній науковій ситуації спостерігається радикальна зміна сутності об'єктивних знань – воно стало залежним від інших сфер суспільного буття.

Він вказує, що «орієнтовану на пізнання і спрямовану на пояснення науку як місце далекого від практики мистецтва експериментування та побудови теорій, що відповідало самому по собі зрозумілому ідеалу класичної фізики, яка саме звідти почала свою переможну ходу, можна сьогодні зустріти лише в деяких частинах науки. При цьому з'являється нова оцінка функціонування науки і наукового потенціалу, внаслідок якої навіть фундаментальні дослідження, хочемо ми цього чи ні, релевантні та підпорядковані суспільним інтересам»<sup>2</sup>. Виходячи з цього бінарна основа індустріального суспільства – «праця» та «капітал», замінюються двома іншими – «інформація» та «знання». Для Г. Бехмана суспільство знань не є однією з умоглядних концепцій, а є скоріше реальним етапом сучасного соціального розвитку людства.

На думку німецького дослідника, нині ми вже є свідками становлення суспільства знань, оскільки його виникнення є соціальною необхідністю. Для нього найбільш вагомим атрибутом науки та освіти в такому суспільстві є її спрямованість на реалізацію проекту сталого розвитку – максимального вдосконалення всіх сфер людського життя за мінімальної шкоди майбутньому поколінню (зменшення ресурсного виснаження, покращення екологічного стану планети тощо). Г. Бехман вважає, що в межах цінностей та системи науки Просвітництва це зробити не можливо, саме тому дослідження стають проектно-проблемними, тобто орієнтованими на вирішення визначених завдань

---

<sup>1</sup> Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Г. Бехманн; [пер. с нем. А. Антоновского]. – М.: Логос, 2010. – 248 с.

<sup>2</sup> Там само. – С. 133.

за конкретний проміжок часу. «Принцип науки Нового часу, що забезпечив їй успіх, а саме зростання продуктивності через дисциплінарний поділ наукової праці, не здатний вирішувати нові проблеми, що стоять перед сучасною наукою»<sup>1</sup>. Нова наука має справу не з технікою індустриальної епохи, що обула спрямована на компенсацію діяльності людини, а з сучасною технікою, яка замикається у собі, тобто з'являється техніка, скерована на компенсацію техніки.

На основі фактів, наведених німецьким дослідником, можна відзначити наступні тенденції в розвитку сучасного наукового знання, яке є ядром інформаційного освітнього ландшафту:

1) *диференційна тенденція* – це вектор розвитку науки, який вона успадкувала ще від досліджень епохи Нового часу. Вона характеризується дисциплінарним розчленуванням науки на основі виникнення нових предметів;

2) *інтеграційна тенденція* – протилежний до диференційного напрямку розвитку науки, який однак парадоксально співіснує в межах однієї системи значень. Вона виникає як новоутворення інформаційної епохи;

3) *асиміляційна тенденція* – вектор реформування науки пов'язаний із її розчиненням у багатьох інших сферах соціального буття, зокрема в економіці, політиці тощо.

Крім описаних вище тенденцій Г. Бехман пов'язує розвиток сучасного суспільства знань із досить популярною в 90-х роках ХХ століття концепцією «сталого розвитку». На його думку, збереження суспільства знань можливе лише за умови сталого розвитку між наукою та політикою, наукою та економікою.

Зв'язок цих двох сфер людської діяльності нині є визначальним для майбутнього нашої планети. Сама постановка проблеми сталого розвитку, вказує що, ступінь взаємодії науки з політикою досягає своєї кульмінації, остання вже просто не може обійтися без наукового обґрунтування та порад. Суспільство стає радикальним чином проблемно орієнтованим. Дуже мало досліджень відтепер не мають практичної цілі, всі вони спрямовані на потенційне вирішення певного негаразду, недоліку, потреби тощо. Добре це чи погано – наразі одне з надзвичайно дискусійних питань.

До поміркованих критиків концепції «суспільства знань» також можна віднести й іншого німецького дослідника *Х.-Д. Кюблера*, який у

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 137.

книзі «Міфи про суспільство знань» (2010), аналізуючи перспективи розв'язання проблем, пов'язаних із формуванням «суспільства інформації» та «суспільства знань», вдало систематизує проблемні теми, які активно обговорюються у професійних і суспільних дискусіях<sup>1</sup>:

- наявність так званого «цифрового розриву» між розвинутими країнами та регіонами й рештою світу;
- проблема відкритого доступу до даних («open access»), зокрема доступу до наукових публікацій, подолання монополій комерційних структур у цій сфері;
- можливість несанкціонованого збору та доступу до персональних даних, їх захист;
- ефективний громадський контроль за комерціалізацією знань, «приватизацією науки»;
- «медіалізація знання» через соціальні медіа – Wikipedia, Google тощо;
- комунікаційне навантаження на користувачів інформації, проблема «інформаційного забруднення»;
- роль соціокультурних та індивідуальних умов щодо можливостей бути повноцінним учасником творення і присвоєння нових знань, зокрема в освіті;
- роль інформації та знання: це товар чи щось більше ніж звичайний товар, який можна продавати й купувати;
- способи отримання нового знання: чи воно здобувається нейтрально, чи залежить від конкретного суб'єкта;
- вплив тривалого інформаційного надлишку та «вибуху знання»: чи не є це загрозою, що «суспільство знання» буде суголосне «суспільству забуття».

Було б наївно вважати, що інформаційний бум має лише позитивні наслідки для освітнього ландшафту та не потребує глибинного ціннісного аналізу та контролю. Свого часу, коли людство винайшло автомобіль, двигун внутрішнього згорання та ввело інновацію конвеєрного виробництва, виникла небезпека транспортних аварій, що призвело до ускладнення правил дорожнього руху, введення системи водійських прав та номерів. Саме така необхідність постає зараз перед інформаційним суспільством, а одну з головних ролей у регуляційному вдосконаленні може зайняти саме вища освіта.

---

<sup>1</sup> Кюблер Х.-Д. Міфи про суспільство знань / Х.-Д. Кюблер; [пер. з нім. Ю. Уварова]. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – С. 225–230.

Сучасний інформаційний ландшафт вищої освіти – це явище, що змінюється досить швидко та радикально. «Однією з головних цілей теоретиків, які здійснюють хроніку трансформації вищих навчальних інституцій, є необхідність підкреслення зміненої соціальної ролі вищої освіти та опису того, як ця зміна може бути пов'язана з перетвореннями способів та результатів виробництва знань в університетах»<sup>1</sup>. Це відношення передбачає також і зворотню дію, а саме постановку питання про те, яким чином може змінитися знання, що утворюється в межах вишів під впливом соціальної, економічної та культурної необхідності у вищій школі.

Окрім втрати аксіологічного значення знань у межах концепції суспільства знань є досить вагомим аргумент про її культурну однобічність. Очевидно, що система суспільства, яка пропонується в рамках цієї концепції, зорієнтована на Західне суспільство. Як би не відхрещувалися апологети глобального блага в «knowledge society», воно все ж не можливе без концентрації ручної праці в так званих «трудовах» районах. Шведський дослідник *П. Форсторп* із цього приводу слушно відзначає: «Доказ, за яким суспільство знань можна розуміти як набір інструментальних засобів для глобального виживання, трактується насамперед із точки зору Заходу. Цей інструментарій ґрунтується на припущенні, що ручна праця буде перенесена із Заходу в інші частини світу, а робота знань буде зарезервована для Заходу. Ідею суспільства знань, таким чином, можна розуміти як логічне продовження попередніх етноцентристських проектів в історії, таких як колоніалізм і неоколоніалізм, і нарівні з функціонально еквівалентними іншими формами й технологіями панування; чи то буде суднобудування, промислове виробництво, чи науковий заклад»<sup>2</sup>. Усе це вказує на вагомий недолік концепції «суспільства знань», а саме її вестернізований цивілізаційний характер.

Більше того, формула орієнтації на «людський капітал» у суспільстві знань зовсім не є пропорційною твердженню, за яким буде зростати цінність індивідуального людського благополуччя. В економічній структурі сучасності підвищення кількості кваліфікованих робітників

---

<sup>1</sup> Valimaa J. Knowledge society discourse and higher education / J. Valimaa, D. Hoffman // High Education. – 2008. – №56. – P. 273.

<sup>2</sup> Forstorp P.-A. Who's Colonizing Who? The Knowledge Society Thesis and the Global Challenges in Higher Education / P.-A. Forstorp // Studies in Philosophy and Education. – 2008. – № 27. – С. 228.

закономірно призведе до зменшення заробітної плати у людей з якісною освітою. Дефіцит кадрів буде задоволено, і капіталісту уже не буде потрібно заохочувати якого-небудь програміста, оскільки у нього вже є широкий вибір кандидатів на насиченому ринку праці. Окрім того існує тенденція, що роботодавець зацікавлений у наймі молодих людей і після 35 років більшість програмістів можуть втратити роботу. Виникає так званий феномен «наднавченості» (*overeducation*) Європи, який задовольняє великих капіталістів, але ігнорує інтереси найманих робітників. «Наднавченість у Європі забезпечує як емпіричні докази, так і переконливі аргументи на підтримку збереження високих рівнів інвестицій у формальну освіту та вищу освіту. Велика кількість сучасних робіт у цій домінуючій парадигмі людського капіталу передбачає, що ставки на індивідуальні та суспільні інвестиції в освіту залишатимуться високими, навіть якщо заробіток випускника відносно знижуватиметься в кілька разів»<sup>1</sup>.

Отож благополуччя в суспільстві знань спрямоване насамперед на забезпечені верстви населення, і мова не йдеться про доступність освіти, а радше про розподіл прибутків між освіченими людьми та їх роботодавцями. Така ситуація може призвести до зростання економічної нерівності в суспільстві, яка й без того є високою та на даний момент продовжує збільшувати соціальний контраст.

Однак надто консервативно було б не визнавати також позитивні моменти для освітнього ландшафту, що пропагуються концепцією «суспільства знань». Насамперед варто підкреслити, що відповідна концепція слушно звертає увагу на необхідність модернізації освіти у зв'язку з тим, що змінилася сучасна людина. Унаслідок того, що освіта надто повільно реагує на глобальні та локальні зміни середовища, вона часто стає осередком відчуження між суб'єктом навчання та, власне, учбовим процесом<sup>2</sup>.

Це особливо помітно на фоні вітчизняної вищої школи, де все менше студентів цікавляться змістом та результатами свого навчання, хоча на рівні абітурієнтів такий показник був відносно високим. Це показує не лише те, що знання відірвані від життя, але й те, що теоретична

---

<sup>1</sup> Skilbeck M. *Educating the Knowledge Society* / M. Skilbeck // *Minerva*. – 2006. – № 44. – P. 91.

<sup>2</sup> Bynner J. *Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET)* / J. Bynner, S. Parsons // *Journal of vocational behavior*. – 2002. – Vol. 60. – №. 2. – P. 289–309.



складова змісту освіти (в тому вигляді в якому вона існує зараз) є мало адаптованою до сучасної молоді людини, що має певні плани, мрії та сподівання на своє трудове (і не тільки) майбутнє. Саме тому одним із вагомих позитивних ціннісних аспектів концепції «суспільства знання» є боротьба з надмірним консерватизмом, орієнтація на постійний пошук прогресивних ідей для її реформування.

Ще однією аксіологічною перевагою «суспільства знань» є її тяжіння до демократизації<sup>1</sup>. Це стосується як доступу до навчання, так і самого вибору місця та спеціальності для здобуття освіти. Збільшення свобод учасників педагогічного процесу призводить до пропорційного підвищення цінності особистості в очах співробітників вишу та студентів. Людина, від вибору якої щось залежить, завжди буде розвивати свої найкращі якості «життєвого менеджера», пізнавати сенс свого життя, формуватися як особистість із смисложиттєвими орієнтами<sup>2</sup>. Освітній ландшафт, як і соціум загалом у рамках «суспільства знань» характеризується динамічністю, тобто можливістю вільного вертикального та горизонтального соціального руху своїх членів.

Щодо впливу концепції «суспільства знань» безпосередньо на сценарії розвитку освітнього ландшафту, то варто підкреслити його амбівалентний характер. Стисло виявлені переваги та недоліки концепції суспільства знань у контексті її імплементації в освітньому ландшафті представлені в *таблиці 4*.

Як слушно підкреслює американський дослідник *М. Пітерс*: «У даний момент соціальні процеси і політичні зміни сприяють відкритості в якості першорядного значення, про що свідчить зростання відкритості різних джерел, відкритість доступу до послуг і відкритість освіти, в тому числі і їх конвергенцій, що характеризуються виникненням глобальних спільнот знань, які виходять за межі національної держави. Відкритість, найімовірніше, також припускає політичну прозорість та цінність відкритих зв'язків між агентами дії, адже навіть саму демократію можна в цьому випадку розглядати як основу для логіки всіх наукових досліджень та поширення його результатів»<sup>3</sup>. Тож іще

---

<sup>1</sup> Rossler M. Democratization and Education / M. Rossler // Education Canada. – 2000. – Vol. 40. – №. 3. – P. 14–18.

<sup>2</sup> Муляр В. І. Смисложиттєві орієнтири особистості / В. І. Муляр // Вісник ЖДТУ. Серія: Філософські науки. – 2006. – Випуск. – Т. 1. – С. 67–80.

<sup>3</sup> Peters M. A. The Pedagogy of the Open Society / M. A. Peters. – Boston: Sense Publishers, 2012. – P. 7–8.

однією вагомою аксіологічною перевагою «суспільства знань» в освіті є її спрямованість на лібералізацію особистості.

Таблиця 4. Амбівалентна природа суспільства знань

<b>Негативні аспекти</b>	<b>Позитивні аспекти</b>
<i>Надмірна прагматизація знань, втрата ними самостійного ціннісного підґрунтя. Судячи з критеріїв якості та ефективності знань, що репрезентуються «концепцією», знання в ній виступають як засіб, а не як ціль.</i>	<i>Забезпечення становлення «нової науки». «Нова наука», на відміну від науки Просвітництва усвідомлює моральні імплікації власної діяльності. Для неї характерна спрямованість на реалізацію проекту сталого розвитку.</i>
<i>Збільшення залежності вищої школи від інших соціально-економічних інституцій. Багато дослідників слушно відзначають, що явище «поневолення» вищої школи є нічим іншим, як наслідком вторгнення політики та економічної ідеології в науку взагалі.</i>	<i>Тяжіння до цінності демократизації. Збільшення свобод учасників педагогічного процесу призводить до пропорційного підвищення цінності особистості в очах співробітників вишів та студентів.</i>
<i>Орієнтація на задоволення інтересів найбагатших представників суспільства. Виникає феномен «наднавченості» (overeducation), який задовольняє великих капіталістів, але ігнорує інтереси найманих робітників.</i>	<i>Конкретизація наукових досліджень. Орієнтації науковців та педагогів на конкретні проблемні сфери діяльності ставить їх перед конкретною етичною, соціальною та екологічною відповідальністю.</i>
<i>Цивілізаційно-культурна монополія країн Західного світу. Це ґрунтується на припущенні, що ідея суспільства знань є логічним продовженням попередніх етноцентристських проектів – колоніалізму, неокolonіалізму тощо.</i>	<i>Боротьба з надмірним консерватизмом. Пришвидшення змін в освіті, які необхідні суспільству, переорієнтація освіти на реальні, а не ідеальні суб'єкти навчання.</i>

Отже на основі аналізу можемо виділити головні перепони, або висловлюючись точніше, тимчасові причини, які ускладнюють виникнення суспільства знань на базі інформаційного суспільства.

- *Епістеміологічна*. Полягає у фундаментальній зміні статусу знань у сучасній соціальній системі, їх технологізація та зведення до прагматичного знаменника.
- *Економічна*. Базується на експансії економічних агентів на академічну та наукову сферу суспільної діяльності, що може призвести до негативних впливів на досягнення нових фундаментальних знань та ставить під питання свободу досліджень і академічну свободу вишів.
- *Консьюмерна*. Пов'язана з орієнтацією типових представників сучасного суспільства на споживання вторинної, фрагментарної, подекуди «негативної» інформації, що призводить до нових соціальних проблем.
- *Аксіологічна*. Полягає у реальній можливості втрати цінності суб'єкта пізнання та винаходу в ході неконтрольованого обміну даними та інформацією. Похідним від цієї проблеми є й небезпека появи масових суперечок із приводу авторського та патентного права.

Окрім зазначених вище негативних ознак прагматизації знань у «knowledge society» варто відзначити, що підвищення практичної складової в освіті та науці має і позитивні глобальні наслідки. Зокрема орієнтація науковців на конкретні проблемні сфери діяльності ставить їх перед конкретною етичною, соціальною та екологічною відповідальністю. Якщо раніше фізик, що займається ядерними технологіями міг і не підозрювати про можливість винайдення зброї, то зараз у зв'язку із конкретизацією мети дослідження науковець повинен наперед уявляти, де та як буде застосована його технологія, чи не завдасть вона шкоди конкретним особам, людству або ж довкіллю. Тому суспільство знань – це суспільство більш відповідальної науки і освіти.

## **Розділ 3**

### **Європейський освітній ландшафт: глобальні контури локальних горизонтів**

Глава 3.1. Інтернаціоналізація та регіональна ідентичність сучасних освітніх ландшафтів

Глава 3.2. Європейський освітній регіон в умовах глобалізації

Глава 3.3. Проблема картографії освітніх ландшафтів Європи: тіні антиглобалізму

Глава 3.4. Європейський університет і місто: урбаністичний профіль освітнього ландшафту

### Глава 3.1. Інтернаціоналізація та регіональна ідентичність сучасних освітніх ландшафтів

Чому в нинішньому культурному просторі настільки гостро постає проблема ідентичності суб'єктів? Невже багаторічні наукові пошуки мислителів у сфері логіки, психології, соціології не зуміли остаточно подолати цю перепону? І чи взагалі можна вважати неостаточність ідентичності недоліком?

У штучних мовах, створених людством для спілкування з машинами або обчислювальною технікою, будь-яка змінна, об'єкт або вираз може мати одне і тільки одне значення. Створення нового значення для все тієї ж сутності призведе до заміни попереднього. Кожен з елементів у межах цих мов має проблеми з ідентифікацією лише на рівні присвоєння єдиного значення, тобто їх ідентичність зводиться до формальної тотожності. На жаль (або на щастя) людина спілкується природною мовою, яка корелює з її власним, «людським» способом мислення. Важко однозначно відповісти на загальні запитання «хто ми?», «хто такі українці?», «що таке людство?» тощо. Бути чимось для нас означає перебувати в певному відношенні до світу, при чому не завжди наявність такого відношення передбачає усвідомлення<sup>1</sup>.

Саме на логічному розриві між усвідомленням та дійсним відношенням ґрунтується більшість ідентифікаційних дискурсів сучасності. З них виникають війни, локальні конфлікти між соціальними групами, внутрішні конфлікти у свідомостях індивідів; водночас протиріччя ідентичності можуть породжувати нові форми творчості (модерно-етнічна музика, одяг, ремісництво), релігій (мормонство, бахаї), філософій (компаративна філософія, аналітична філософія буддизму), а також у багатьох інших галузях культури. Як слушно відзначає дослідниця філософії географії *Л. Завгородько*, «якщо до природного середовища людині насамперед треба пристосовуватися, то щодо культурного простору, вона сама акумулює та формує його смисли, а також тієї ідентичності, яку вона відчуває як приналежна до певної етнічної / національної спільноти»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Mead G. *Mind, Self and Society* / G. Mead. – Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. – P. 65–76.

<sup>2</sup> Завгородько Л. В. Філософія географії і освітня модель життєтворчості / Л. В. Завгородько // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія. – 2013. – № 21. – Вип. 23 (4). – С. 183.

Неоднозначність природної ідентичності у людському бутті є простором мислення, в якому формальна операція присвоєння значення, що характерна для машини, перетворюється на процес діалектичного усвідомлення. Цей процес проявляє себе як на рівні індивідуального, так і на рівні колективного мислення, що дає підстави говорити про нації як про своєрідні «конвенційні особистості».

З розвитком світових комунікацій та утвердженням глобалізаційних тенденцій проблеми ідентичності інтенсифікувалися. Зміст ідентифікаційних критеріїв почав геометрично розширюватися – питання «хто?» або «що?» почали виникати там, де раніше їх не було. Однією з таких новітніх сфер неоднозначності стала і освіта, зокрема європейський освітній ландшафт.

Зі становленням інтернаціоналізації як головного атрибуту освітньої еволюції Європи у багатьох «ортодоксальних» мислителів поступово виникають сумніви з приводу того, для чого, або швидше для кого існують університети, що раніше завжди були носіями європейської культури для національних держав Європи. Причиною цього стала переможна хода новітньої освітньої прагматики, що поклала свою реформаційну руку на класичні, однак застарілі в економічному контексті підвалини буття європейських та багатьох інших світових вишів.

Виходячи з цього, виявляється украй актуальним розглянути сутнісні зміни в інтерпретаціях ідентичності світових освітніх ландшафтів, осмислити тенденції прагматичної гомогенізації освітніх традицій, які можна спостерігати на прикладі Європи та деяких інших регіонів. У рамках цієї глави проаналізуємо ступінь та вектори впливу процесів інтернаціоналізації на ідентичність головних освітніх ландшафтів світу, зокрема європейської частини західного освітнього простору (що актуально з огляду на «прозахідний напрямок» освітньої політики України).

«Інтернаціоналізація» – це термін, який часто використовувався починаючи з 1990-х для того, щоб зобразити одну з основних довгострокових тенденцій у Європі. У публічних дебатах про вищу освіту, як усередині окремих європейських країн, так і на загальноєвропейському рівні, тоді згадувалися різноманітні довгострокові тенденції, наприклад, тенденція збільшення кількості учнів, диверсифікації вищої освіти і зростаючого тиску щодо суспільної актуальності дослідження. Іноді один тренд домінував у публічному дискурсі протягом кількох років, однак не повністю, досить часто з нього виокремлювалися три або чотири питання, які й знаходилися у центрі обговорення.

З'являлися певні «базові» терміни, створені для залучення уваги, акцентуації пріоритетів або ж для банального впливу на моду.

Починаючи приблизно з кінця 1950-х років, подібні дебати відбулися щодо ключових питань вищої освіти в багатьох економічно розвинених країнах, насамперед у США. Зокрема, щось подібне можна було спостерігати із приводу інтернаціоналізації, оскільки частка іноземних студентів серед усіх студентів у деяких економічно розвинених країнах більше ніж у 10 разів вища, ніж в інших країнах. Можна зробити висновок, що міжнародні дебати часто стимулюються наднаціональними організаціями, саме вони роблять початковий внесок у поширення ідей, подібно до епідемії.

Дилема реформації вищої освіти в Європі має тривалу історію, її новітній період є тісно пов'язаним із рейтинговою першістю університетів США. Американська освіта та культура загалом багато в чому базувалася на ідеалах свободи, сформованих у Старому світі. Однак її прогресивна налаштованість із характерною абсолютизацією «американської мрії» завжди була більш відкритою для нововведень та творчих пошуків, а питання щодо мультикультуралізму поставало ще на початку історії «нації емігрантів». Після війни освіта США, услід за іншими економічними галузями, зазнала еволюційного вибуху. Прагматична налаштованість у системі навчання одразу ж зайняла центральне місце в програмах американської освіти. З виходом «G.I. Біля», а також із низкою інших освітніх реформ для ветеранів війни й не тільки, Штати взяли цілеспрямований курс на інтенсивну економіку, що забезпечило досягнення перших позицій у світовій науці та високотехнологічному виробництві<sup>1</sup>.

Європейська освіта, у свою чергу, досить довго трималася своїх консервативних поглядів, абсолютизуючи у фундаментах аксіології освіти не цінність індивідуальної успішності (як це спостерігалось в Америці), а цінність історії європейської культури, що підкреслює елітарне, сакральне значення вищої освіти. Унаслідок переможної ходи законів неоліберального капіталізму в невиробничих сферах соціального буття людства прагматична аксіологія американської мрії в освіті виявилася більш дієвою. Наочним є хоча б той факт, що протягом другої половини ХХ століття США стрімко відривалася за кількістю Нобелівських лауреатів, а на початок ХХІ століття американських «нобе-

---

<sup>1</sup> Mettler S. *Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation* / Suzanne Mettler. – NY: Oxford University Press, 2005. – P. 54–96.

лів» нараховувалось аж 276 осіб, тоді як їх найближчий переслідувач – Великобританія – задовольнялась лише 102-ма лауреатами з громадянством Об'єднаного Королівства<sup>1</sup>.

Інтернаціональна спрямованість університетів США та її імплементація на глобальному ринку освітніх послуг забезпечила їм високу якість педагогічних результатів, які базувалися на прагматичних критеріях. Болонський процес у своїй основі відображав дві тенденції в європейській вищій школі. З одного боку, під впливом підписання «Договору про Європейський союз» у 1992 році країни Старого світу дедалі більше тяжіли до інтеграції своїх економічних систем, що спонукало освітню галузь (зорієнтовану на кадрове забезпечення трудового ринку) прийняти відповідні економічно уніфікаційні реалії. З іншого, очевидність становлення глобальної економіки та закономірне падіння значення національної економіки призвело до переорієнтації освіти на багатонаціональних споживачів. Кожен документ, що протягом кількох останніх десятиліть описував поступове розгортання Болонського процесу, усе більше акцентував свою увагу виключно на трьох основних параметрах освітнього ідеалу в Європі – *якість освіти та її моніторинг, стандартизація освіти, мобільність викладацького та студентського складу*<sup>2</sup>. Усі ці три параметри досить чітко вписуються у сценарій боротьби Європи за місце на «глобальному освітньому ринку», її намагання досягнути американських прагматичних результатів.

Сутність європейського університету полягає в нерозривній єдності різних за своїм прагматичним призначенням цілей, що робить його «застарілим» у сучасній строго функціональній системі. Як слушно зазначив з цього приводу К. Ясперс у відомій роботі «Ідея університету»: «Університет – професійна школа, світ навчання, дослідницька установа. Між цими трьома можливостями виникає «або-або» і ставиться питання про те, чого ж власне хочуть від університету; адже він не може вирішувати все, йому слід визначити для себе одну мету. У цьому останньому сенсі і вимагають ліквідації університету, а замість нього становлення спеціальних професійних шкіл, освітніх шкіл (останніх у формі особливих факультетів, які повинні слугувати тільки освіті) і дослідницьких установ. Однак, в ідеї університету ці цілі

---

<sup>1</sup> Самые «нобелевские» страны [Электронный ресурс] / Рейтинговое социально-экономическое агенство РБК. – Режим доступа: <http://rating.rbc.ru/article.shtml?2004/10/04/801248>

<sup>2</sup> Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education / J. Neyland // Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. – Dordrecht: Springer, 2007. – P. 115–119.



утворюють нерозривну єдність. Одна мета не може бути відокремлена від решти без того, щоб не ліквідувати духовну сутність університету і водночас не загинути самій»<sup>1</sup>.

Якщо «класичний університет» Старого світу базувався на обґрунтуванні ідеології національної держави, то в сучасних транснаціональних умовах заклади освіти спираються вже на загальнопланетарні соціальні міфи. У тексті Єреванського комюніке (травень 2015 року) наочною є така риторика: «Ми будемо підтримувати зусилля вищих навчальних закладів із розвитку міжкультурного взаєморозуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних і громадянських цінностей для зміцнення *європейського та глобального громадянства* і закладання фундаменту інклюзивних товариств»<sup>2</sup> (курсив – С. Т.).

США одними з перших вловили інтернаціональний та проблемно-орієнтований «тренди» у розвитку вищої школи, тому багато науковців вважають сучасні перетворення у структурі європейської освіти процесом «американізації». Часткова гомогенізація світових освітніх ландшафтів на ґрунті домінування американських освітньо-організаційних «патернів» насправді є явищем беззаперечним. Скандинавські дослідники реформаційних тенденцій у структурі західного освітнього ландшафту Л. Борганс та Ф. Кьорверс слушно описують процес «американізації» сучасної академічної спільноти, що пов'язаний із прийняттям міжнародної доктрини вищої освіти<sup>3</sup>. На їх думку, одним із найбільш очевидних чинників інтернаціоналізації є її діалектична перевага в контексті кількісно-якісних метаморфоз. Міжнародна наукова та педагогічна спільнота є елементарно ширшою, що забезпечує значно більший об'єм комунікації контролю якості результатів науки й освіти.

Усвідомлення цієї та ряду інших переваг, по суті, і спонукало європейських чиновників переорієнтувати вищу школу Старого світу на діяльність у межах міжнародного, а не національного суб'єкта. Як слушно відзначає український дослідник Д. Свириденко, «сучасна Єв-

---

<sup>1</sup> Ясперс К. Идея Университета / К. Ясперс; [пер. с нем. Т. Тягуновой]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 66.

<sup>2</sup> Yerevan Communiqué [Electronic source] / 2015 Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum. – Mode of Access: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>

<sup>3</sup> Борганс Л. Американизация европейского высшего образования и науки / Лекс Борганс, Фрэнк Кёрверс; [пер. с англ. Е. Покатович] // Вопросы образования, 2010. – № 2. – С.5–44.

ропа, як певний ідеологічний концепт, стала можливою саме завдяки мобільності»<sup>1</sup>.

Що означає для ідентичності європейського освітнього ландшафту відповідний транснаціональний поворот? Найімовірніше, це буде означати гомогенізацію наукових традицій, яка особливо боляче вдарить по різноманіттю гуманітарних традицій, де не існує єдиної системи верифікації знань. На даний момент «можна очікувати, що найближчими роками в Європі істотно зростуть мобільність та міграція студентів і вчених. Застосовувані стандарти, використання англійської мови і концентрація уваги на американській науці йдуть пліч-о-пліч. Варто тільки почати, і продовження цього процесу буде приносити все більше вигоди. Водночас у міру того, як все більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, *масштаби національних співтовариств учених скорочуються*, що додатково стимулює інтернаціоналізацію. Коли наука в Європі стане більш гармонізованою та концентрованою на науці американській, знизиться необхідність для європейських студентів вчитися в США і одночасно система стане більш привабливою для студентів та науковців за межами Європи»<sup>2</sup>. Попри очевидні плюси інтернаціоналізації для наук з єдиною системою верифікації результатів досліджень, гуманітарні наукові школи ризикують втратити власну ідентичність.

Щодо долі гуманітаристики, то у процесі американізації світової освіти показовим є один із сучасних фактів, який нещодавно мав місце на базі далекосхідного японсько-корейського освітнього ландшафту. У серпні 2015 року рішенням японського уряду гуманітарні факультети були ліквідовані в більшості національних вишів. Політики пояснюють таке рішення тим, що ці підрозділи є «непотрібними» для розвитку країни<sup>3</sup>. Японська система освіти досить давно прийняла американський патерн освіти для економічного розвитку. Часткова ліквідація гуманітаристики зі структури освітньої системи є, по суті, радикальним

---

<sup>1</sup> Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації / Д. Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. – С. 97.

<sup>2</sup> Борганс Л. Американізація європейського вищого образования и науки / Л. Борганс, Ф. Кёрверс; [пер. с англ. Е. Покатович] // Вопросы образования, 2010. – № 2. – С. 35.

<sup>3</sup> Grove J. Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention [Electronic source] // Times higher education. – Mode of Access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>

способом прискорити процес прагматизації освіти, її відповідності міжнародному зразку. Адже гуманітарна освіта та наука, яка надто повільно реагує на зовнішні перетворення, виявляється своєрідним «баластом» руху інновацій.

Певні небезпеки з цього приводу присутні й у Європі. На середину ХХ століття, наприклад, у галузі філософії існувало дві домінуючі традиції дослідження свідомості – континентальна та атлантична. Зі становленням процесу американізації континентальна філософська традиція ризикує залишитися на периферії або бути асимільованою, оскільки її зміст ґрунтується, *по-перше*, на тонкощах національних мов, у яких вона існує, *по-друге*, на базисній структурі «класичних» європейських університетів, де працюють відповідні науковці. Уже зараз атлантична традиція філософії свідомості є більш активною, ніж її континентальний конкурент, при тому що справа тут аж ніяк не в дискурсивній поразці або спростуванні останньої.

Занадто високий рівень конвергенції європейського освітнього ландшафту може мати негативні наслідки й у практичному вимірі її існування. Надмірна стандартизація змісту навчання може призвести до втрати конкурентоспроможності окремих навчальних закладів та, як наслідок, падіння загальної якості освіти. Такої думки притримується і голландський дослідник освітньої політики *Д. Дамм*, зокрема він наголошує на необхідності дотримання міри у процесі досягнення однорідності європейського освітнього простору. «Тим не менш, стандартизація навчання може мати негативні наслідки для вищої освіти. Адже зміст і цільові результати навчальних програм у вищих навчальних закладах є (і мають бути) тісно пов'язаними з науково-дослідними проектами, а отже вони мають перебувати в постійній динаміці змін та інновацій... Якість програм і викладацького складу визначається не лише чудовим викладанням та навчальними оцінками, а й інноваційністю та оригінальністю змісту і результатів освіти. І, напевно, є багато різних аспектів, які роблять програми вищої освіти, їх навчальні плани і результати «унікальними». Ця унікальність призводить до певної міри конкурентоспроможності на рівні академічної пропозиції, в результаті чого диференційовані програми і персонал приваблюють студентів і

отримують хорошу репутацію серед роботодавців та наукових співтовариств»<sup>1</sup>.

В роботі *М. Барбера* та його колег «Лавина наближається: вища освіта і революція попереду»<sup>2</sup> (2013) автори наводять п'ять моделей університетів, які залишаться після «лавини інновацій»:

- *Елітні університети*: університети, що мають сильний глобальний бренд, значний ендаумент, багатовікову історію і професорів світового рівня;
- *Масові університети*: університети, які будуть надавати якісну освіту для зростаючого «середнього класу» по всьому світу. Одним із результатів навчання в університетах цього типу стане можливість працевлаштування випускників у провідних компаніях світу.
- *Нішеві університети*: університети з вузькою спеціалізацією, що зуміли зайняти своє місце в міжнародному поділі інтелектуальної праці та стати світовими лідерами в окремих напрямках досліджень або освіти.
- *Місцеві університети*: університети, які відіграють ключову роль у розвитку економіки регіонального рівня – через підготовку кваліфікованих кадрів або організацію прикладних досліджень на запити регіональних компаній, органів влади та місцевої громади.
- *Механізми безперервної освіти*: нова форма вищої освіти, яка дозволить вивчати різні навчальні модулі, що надаються як освітніми установами, так і спеціалізованими компаніями, без відвідування будь-якого одного університету.

У цьому контексті поєднання традицій Європи та інтернаціональної «лавини інновацій» є вкрай складним завданням, яке лише у промовах міністрів звучить безапеляційно переконливим. Багато моментів інтернаціональної ідеології ведуть до протилежного від класично європейського напрямку. Це стосується як змісту навчання, так і організації навчального процесу. Особливо відчутно ця тенденція позначається на динаміці вико-

---

<sup>1</sup> Van Damme D. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process / D. Van Damme // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: Springer, 2009. – P. 44.

<sup>2</sup> Barber M. An avalanche is coming: Higher Education and the revolution ahead / M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi // Institute for Public Policy Research. – 2013. – 73 p.

ристання нерідної мови в ході викладання, написання наукових статей та (навіть банально) у назвах нових навчальних закладів.

Накладання європейської освіти на американські стандарти міжнародної наукової спільноти є, безперечно, вигідним для економіки Європейського Союзу, однак це явище вимагає певних монокультурних жертв, на які сучасні університети змушені погодитися. Сама модель «універсальної», виключно університетської освіти, витоки якої лежать у цивілізаційно-історичному просторі Європи, переживає не найкращі часи. За даними Л. Борганса та Ф. Кьоверса, наприклад, у Голландії дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним закладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. Починаючи з 1985 року в голландському суспільстві кількість студентів припинила збільшуватися, натомість значно інтенсифікувалося зростання кількості людей, що навчаються у вищих професійних закладах<sup>1</sup>. Означений процес є фактом застарівання класичного університету в практично-економічному контексті, що й підштовхнуло європейських чиновників до американського курсу реформ. Адже це був чи не єдиний шлях реабілітації прагматичної складової буття освіти, її повернення до реального економічного світу.

Однак не варто також вважати, що експерти європейських країн не розуміли прогресивності американського підходу до організації освітніх послуг ще до 1998 року. Вивчення освітнього ґрунту Європи на сприятливість до інтернаціоналізації відбулося ще до впровадження Болонського процесу. Як відзначає німецький науковець У. Тейхлер, «міжнародні компоненти вищої освіти ні в якому разі не є новими. Очевидно однак і те, що інтернаціоналізація вищої освіти стала ключовим питанням у дебатах з політики у Європі лише в 1990-х роках. Експерти сходяться на думці, що єдиним потужним фактором привернення уваги до інтернаціоналізації була «історія успіху» програми ERASMUS, відкритої в 1987 році, щоб стимулювати і підтримувати тимчасову мобільність студентів у Європі»<sup>2</sup>. Як бачимо, і в цьому випадку міжнародні організації зіграли роль рушія освітнього тренду, який, тим не менше, мав би розпочатися вже давно.

---

<sup>1</sup> Борганс Л. Американизация европейского высшего образования и науки / Л. Борганс, Ф. Кёрверс; [пер. с англ. Е. Покатович] // Вопросы образования, 2010. – №2. – С.19–20.

<sup>2</sup> Teichler U. Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe / U. Teichler // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 263.

Сучасний процес інтернаціоналізації освітнього ландшафту є шляхом поступового прийняття американського освітнього «нарративу» за світовий «метанаратив». Саме останній виявився найбільш дієвим для економічного виживання освіти як окремої галузі людського нематеріального виробництва. В іншому відку освітні системи (в тому числі) ризикують або ж залишитися суто дотаційними сферами національного бюджету, або ж розпастися на неструктуровану сукупність педагогічних маркетів, що не являють собою єдину організовану цілісність.

Вища освіта стала ринковою галуззю виробництва, і, як і будь-яка інша ринкова галузь виробництва в межах інформаційного капіталізму, вона підпорядковується законам економічних трендів, моди, довгострокової реклами тощо. Інтернаціоналізація стала своєрідним «мейнстрімом» сучасного науково-педагогічного ринку послуг, суб'єкт освіти зацікавлений в інтернаціоналізованому університеті, тому що він, так бо мовити, популярний. У. Тейхлер влучно підкреслює: «успіх інтернаціоналізації, за іронією долі, може стати причиною зниження її актуальності. Інтернаціоналізація призвела до інтернаціоналізації власної «проблематики»: не тільки всі міжнародні заходи все більше будуть включатися до звичайного плину життя вищих навчальних закладів, а й вищі навчальні заклади будуть приймати рішення щодо регуляції свого звичайного устрою таким чином, що вони будуть служити інтернаціоналізації; зрештою, міжнародна діяльність може стати настільки поширеною, що ніхто більше не буде вбачати необхідності у піклуванні про неї, і це може призвести до значно меншої підтримки потреб міжнародних заходів, ніж раніше»<sup>1</sup>. Інтерпретуючи сказане з огляду на означену тенденцію гомогенізації ідентичності освітніх ландшафтів, приходимо до висновку, що грань між міжнародним та регіональним буде поступово стиратися, внаслідок чого все більше зникатиме потреба у певному інтернаціональному посередництві чи навіть в інтернаціонально-освітньому дискурсі.

Вплив інтернаціонального вектора в розвитку освіти, як з'ясувалося, відіграє ключову роль у процесі гомогенізації ідентичностей освітніх ландшафтів. На прикладі становлення європейського простору вищої освіти можна зробити висновок про радикальну конвергенцію різних аспектів буття освіти в регіонах. Цей процес можна назвати, з певної точки зору, «американізацією», оскільки саме прагматичний та міжнародноорієнтований патерн вищої освіти США приймаєть-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 281.

ся за універсальний напрямок реформування науково-педагогічних систем в інших країнах.

Поряд із терміном «інтернаціоналізація освіти» часто можна зустріти поняття «глобалізація освіти», які часто вживаються як синоніми, що є не коректним. Глобалізація як соціальний процес інтеграції та уніфікації світового співтовариства уже детально описана в науковій літературі кінця ХХ – початку ХХІ століть<sup>1</sup>. Уперше цей термін був використаний в суто економічному контексті – в 1983 році професор Гарвардського університету *Т. Левітт* опублікував працю «Глобалізація ринків»<sup>2</sup>, у якій це поняття описували як тенденцію сучасної економіки до трансдержавного інтегрування. Економічне походження глобалізації не є випадковим, адже вона є яскравим атрибутом сучасного капіталізму, корені якого криються в ліберальній комерціалізації усіх сфер людського життя.

Німецький дослідник *З. Бауман* був одним із перших дослідників, що поширили категорію глобалізації на всі сфери соціального буття людини. *З. Бауман* підкреслював негативний вплив соціальної уніфікації, загострення несправедливості в суспільстві, народження неявної експлуатації та збільшення прірви між багатими та бідними, що можна спостерігати статистично<sup>3</sup>. Співвітчизник *З. Баумана У. Бек* був менш радикальним у своїх поглядах, проте також відзначав негативні наслідки глобалізації для нижчого та середнього класів, що супроводжується геометричним збагаченням вузької групи населення нашої планети. *У. Бек* підкреслює, що епоха глобалізації – це час, коли політика виривається за межі національної держави, та, видозмінюючись, приникає в усі сфери соціальних відносин<sup>4</sup>.

Англійська школа глобалістики є більш нейтральною в питанні етичної оцінки глобалізаційних наслідків. Зокрема, відомий британський дослідник *Р. Робертсон* для руйнування стереотипного інтерпре-

---

<sup>1</sup> Hajisoteriou C. Theorising Globalisation in Education / C. Hajisoteriou, P. Angelides // The Globalisation of Intercultural Education. – Palgrave Macmillan UK, 2016. – P. 11–33.

<sup>2</sup> Levitt T. The Globalization of Markets [Internet-resource] / T. Levitt // Harvard Business Review, May 1983. – Mode of Access: <https://hbr.org/1983/05/the-globalization-of-markets>

<sup>3</sup> Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман; [пер. с англ. М. Коробочкина]. – М.: Издательство «Весь Мир», 2004. – С. 9.

<sup>4</sup> Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек; [пер. з нем. А. Григорьева]. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 121.

тування глобалізації як прихованого економічного та політичного космополітизму вводить термін *глокалізація*, що акцентує увагу на поєднанні загального та локального в соціальних метаморфозах сучасності<sup>1</sup>. Його колега, відомий соціолог *Е. Гіденс*, у роботі «Вислизаючий світ: як глобалізація змінює наше життя» (2004) наголошує на тому, що глобалізація – це не лише загальнонаукове явище, а й реалія, з якою стикаємося у буденному житті, причому не лише на рівні брендової торгівлі, світових новин чи реклами. «Глобалізація стосується не тільки того, що знаходиться “десь там” далеко і не пов’язане з життям конкретної людини. Це явище перебуває в “безпосередній близькості” і від нас, впливаючи на найбільш інтимні й особисті аспекти нашого життя»<sup>2</sup>.

Проте яке смислове наповнення мають соціогуманітарні дослідження, присвячені глобалізації? Для чого осмислювати суть цього процесу з точки зору філософії, етики, філософії освіти? З цього приводу відомий французький філософ *Ж. Деррида* у своєму виступі «Глобалізація, світ, космополітизм» (2004) досить слушно підкреслив, що головним завданням гуманітарія у сфері глобалістики має стати контроль над здійсненням справжньої універсалізації, яка «звільняє саму себе від своїх власних коренів чи історичних, географічних, національно-державних обмежень і, в той же час, що поза всякою прихильністю (а прихильність є акт віри) найкращим чином зберігає пам’ять про цю спадщину і бореться проти проявів нерівності і гегемонії, гомогегемонізації»<sup>3</sup>.

Надзвичайно актуальними для нашого дослідження виявляються думки відомого німецького мислителя *Ю. Габермаса*, який відзначає, що у глобалізації присутня чи не найбільша небезпека зіткнення різних суб’єктивностей, що має стати прецедентом для реформування демократії. «Становлення “полікультурного громадянства” вимагає такої політики і таких законів, які вщент потрясуть те, що стало вторинною натурою національної основи держави, – громадянську солідарність. У полікультурних суспільствах буде необхідною “політика визнання”, оскільки ідентичність кожного окремого гро-

---

<sup>1</sup> Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / R. Robertson. – SAGE Publications, 1992. – 310 p.

<sup>2</sup> Гіденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гиденс; [пер. с англ. Е. Коробочкина]. – М.: «Весь мир», 2004. – С. 29.

<sup>3</sup> Деррида Ж. Глобализация. Мир. Космополитизм / Ж. Деррида // Космополис. – 2004. – № 2 (8). – С. 130.



мадянина переплетена з колективними ідентичностями і заради стабілізації змушена перебувати в мережі взаємного визнання»<sup>1</sup>. Ю. Габермас зумів вловити одну з головних проблем соціальної адаптації, що виникає як супутник глобалізаційного процесу – глибокий взаємозв'язок ідентичностей індивідів супроводжується новими викликами для людської толерантності та здатності до співіснування.

Ідентичність як соціально-філософське поняття розкриває нерв суб'єктивності людини, воно не є однозначним у своїй інтерпретації та трактується частіше як процес, аніж як результат. Тобто ідентичність у реально існуючому вимірі слід розуміти як безперервний процес ідентифікації. Полісемантичність терміна «ідентичність» ґрунтується на зіткненні в бутті людини двох протилежних необхідностей: з одного боку, особистість у буденних інтерпретаціях та сприйманні мусить відштовхуватися від сталого суб'єкта (психічна норма), а з іншого боку, з огляду на розмаїття часових переживань та нахилів, вона просто не може вичерпатися одним конкретним Еґо зі сталими атрибутами. З точки зору логіки розуміння ідентичності є близьким до поняття «тотожний», тобто чомусь відповідний, такий же, як інший. У психологічно-особистісному тлумаченні ідентичність – це здатність індивіда зберігати тотожність до деякого сталого уявлення про себе та постійно співвідносити себе з ним.

Як зазначає визначний французький філософ *П. Рікер* поняття ідентичності супроводжується специфічною двозначністю: «Латинськими словами “idem” і “ipse” накладають один на одного два різних значення. Відповідно до першого, “idem”, “ідентичний” – це синонім до “найвищою мірою подібний”, “аналогічний”. “Той ж самий” (“ті ж”), або “один і той же”, містить певну форму незмінності в часі. Їх протилежністю є слова “різний”, “змінний”. У другому значенні, в сенсі “ipse”, термін “ідентичний” пов'язаний із поняттям “самоті” (ipseite), “себе самого”. Індивід тотожний самому собі. Протилежними тут можуть бути слова “інший”, “інакший”»<sup>2</sup>. Саме тому, ідентичність особистості слід сприймати як діалектичний процес, у якому стикаються сталість її власного «Я» та її здатність змінюватися у процесі життєдіяльності та

---

<sup>1</sup> Хабермас Ю. Постнациональная констелляция и будущее демократии / Ю. Хабермас // Логос. – 2003. – № 4-5 (39). – С. 119.

<sup>2</sup> Рікер П. Повествовательная идентичность [Электронный ресурс] / П. Рікер; [пер. с фр. Тимофеев В.]; Онлайн библиотека – «read24.ru». – Режим доступа: <http://read24.ru/pdf/p-riker-povestvovatelna-identichnost.html>

зовнішнього впливу. Сталість ідентичності є чимось на кшталт ілюзорної необхідності здорової свідомості, яка вимагає точки опори, аби мати можливість аналізувати ту сукупність феноменів, що вона зустрічає. Проте слід зауважити, що ідентичність – це те, що тримається сталим не залежно від часових змін: фізіологічних (зміна віку, набуття інвалідності, привабливість чи огидність тіла) або психічних (депресія, фрустрація, рефлексія, стрес та інші). Оскільки ідентичність – це особливе відчуття *авторства сприймання*, то однією з головних її підвалин є конституювання *присутності та приналежності*.

У сучасних університетах в епоху глобалізації ідентичність суб'єктів навчання зазнає суттєвих змін. Однією з вагомих ознак такої трансформації є загострення конфлікту між колективною та індивідуальною ідентичністю в сучасному мультикультурному світі. Геометричне зростання комунікаційного поля, зумовлене технічним прогресом, інтенсифікацією міграції та свободою пересування робітників, туристів та студентів, стає наслідком зіткнення ортодоксальної ідентичності особистості з нетиповим для неї суб'єктом саморозуміння. Якщо раніше національна ідентичність в етнічній інтерпретації була підґрунтям колективного самоусвідомлення народу та визначалася як домінантна, то в теперішній ситуації індивідуальна ідентичність усе частіше входить у конфлікт із швидкозмінною ідентичністю мас. У вищій освіті це можна спостерігати на прикладі втрати національної орієнтації університетів, поступового зникнення статевої детермінації професій, індивідуалізації навчальних планів, змісту освіти тощо.

Було б наївно вважати, що ідентичність не може комбінувати в собі протилежні ознаки, групові приналежності, вподобання тощо. Американський дослідник проблеми ідентичності в сучасній освіті *Н. Грант* слушно акцентує на багатоджерельному походженні ідентичності педагогічного суб'єкта: «Способи визначення себе у народів змінюють час і місце. Ми всі композити; це цілком нормально, щоб бути одночасно (скажімо) провінціалом, ортодоксом, шотландцем, британцем, європейцем, вільним пресвітеріанином, націоналістом, учителем початкових класів, орнітологом та мати будь-яку іншу визначену роль, а також партнером, знайомим, другом і сусідом ідентифікованих осіб. Такий список може бути продовжений майже до безкінечності для кожного з нас, охоплюючи всю нашу ідентифікаційну

групу, клас і професійне членство, всі речі, які визначають, хто ми»<sup>1</sup>. Важливо розуміти, що освітня політика – це один з останніх дієвих важелів впливу суспільства на творення ідентичності нових поколінь. У цьому контексті надзвичайно актуальним стає інтерпретація взаємодії між національним та світовим громадянством, моральністю, відповідальністю тощо.

Сучасна епоха, особливо на теренах Європейського Союзу, – це місце і час наступу «гостьових» культур на народи-господарі. «Це природньо, що система освіти відображає норми суспільства приймача, в межах якого меншини повинні функціонувати, а тому потрібно переймати достатньо мовних елементів та звичаїв, щоб мати можливість отримати певний статус. Для них питання полягає у ступені необхідної адаптації та тій мірі, в якій їх власна культура може бути збережена. Для шкіл та інших закладів освіти питання полягає в тому, наскільки вони можуть або повинні брати до уваги культурні відмінності, скільки відмінностей вони можуть прийняти, і чи повинні вони прагнути асимілювати меншини або заохочувати їх зберігати і розвивати свою власну культуру, або щось посереднє»<sup>2</sup>. Н. Грант слушно підкреслює, що освіта стоїть перед складним питанням вибору ідентичності меншин, які з нинішнім темпом росту в більшості розвинутих країн світу можуть перетворитися (або уже перетворилися) на полікультурну більшість.

Школи й університети – це головні політичні важелі в питанні регулювання національної, культурної, гендерної та соціально-класової ідентичності. У полікультурних країнах, на кшталт США, внесення змін до навчальних планів початкової школи є надзвичайно складним та серйозним питанням, яке має давню історію<sup>3</sup>. Оскільки, для країни, де більшість населення є нащадками емігрантів, є очевидною важливість значення формування ідентичності в умовах міжкультурного діалогу.

Реальними політичними наслідками зіткнення глобальної та локальної ідентичності в сучасному суспільстві є поступова втрата або ж ослаблення конкретними державами контролю над формуванням наці-

---

<sup>1</sup> Grant N. Some Problems of Identity and Education: A Comparative Examination of Multicultural Education / N. Grant // Comparative Education. – Vol. 33. – No. 1 – P. 10.

<sup>2</sup> Там само. – P. 24.

<sup>3</sup> Ziegler E. Schools in the Landscape: Localism, Cultural Tradition, and the Development of Alabama's Public Education System, 1865-1915 / E. Ziegler. – University of Alabama Press, 2010. – 323 p.

ональної ідентичності. Спроба втрутитися у процес утворення національного саморозуміння, як правило, вступає у конфлікт із економічними та політичними інтересами урядів.

Як відзначив американський дослідник процесів глобалізації в освіті *М. Керной*: «Глобалізація штовхає держави-нації усе більше зосереджуватися на діючий в якості стимуляторів економічного зростання для своїх національних економік, аніж на якості захисників національної ідентичності або національного проекту. “Проект” нації-держави, як правило, стає зосередженим в основному на підвищення та збільшення сукупної матеріальної вигоди, вимірної на національному рівні, в той час як набагато менше уваги приділяється просуванню “рівного ставлення” серед різних етнічних груп, що проживають у межах національних кордонів або між регіонами. Усе частіше держава переступає право місцевих та регіональних влад і все менше й менше здатна до вирівнювання інтересів різних ідентичностей, представлених у державах»<sup>1</sup>.

Такі взаємозв'язки відображаються й у сфері сучасної освіти, просування «академічної мобільності» студентства спрямоване на розширення ринків праці та покращення «збуту» університетами своїх випускників є, по суті, протилежним напрямком розвитку порівняно з концепцією національного вищого закладу, яка існувала в ХІХ столітті. Усе більше акцентів у реформуванні науково-педагогічного сектору держав, стають орієнтованими на короткострокову та середньострокову прибутковість, університети все більше стають схожими на підприємства з виробництва послуг, що формують особливу «ринкову» ідентичність сучасної особистості.

«Ринкова» ідентичність – це особливий спосіб саморозуміння людини інформаційної епохи, її специфікою є те, що вона здатна вільно адаптуватися до глобальних та локальних вимог, традицій та цінностей, подекуди навіть поєднуючи протилежні ознаки. Наприклад, іноземні студенти, що навчаються у США та є вихідцями з країн постсоціалістичного сектору, можуть із захопленням сприймати досягнення ліберальної економіки, спостерігаючи за розвитком країни, в якій вони навчаються, проте, водночас, бути радикальними чи поміркованими противниками лібералізму, проявляти суто ліві погляди, віддаючи перевагу типовим переконанням своїх співвітчизників.

---

<sup>1</sup> Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. - Paris: UNESCO, 1999. – P. 20.

Саме ринок поєднує у собі вимогу наявності ознак локальної та глобальної ідентичностей. Адже лише така вільна адаптація допомагає швидко використовувати переваги локальних ресурсів (купівельних, трудових, матеріальних) та глобальних комунікацій. Університети, що орієнтовані на створення успішних випускників, завжди будуть тяжіти до формування відповідного «серединного» самосприйняття: «Глобалізація обов'язково змінює умови формування ідентичності. Люди в будь-якому суспільстві мають кілька ідентичностей. Сьогодні їх глобалізована ідентичність “визначається в термінах” так, що глобальні ринки оцінюють окремі особистісні риси та поведінку. Сучасний ідеал орієнтований не на обізнаність, але глобальні ринки оцінюють певні види знань набагато вище, ніж інші. Однією з головних особливостей глобальних ринків є те, що вони високо цінують науково-технічні знання, і менше – місцеві, локальні навички, які слугують більш базовим потребам»<sup>1</sup>.

В умовах доречності науково-технічних знань ідентичність студентства мусить формуватися відповідно до ідеалу епохи. Сучасне суспільство містить велику кількість міфологем, що утворюють головні прагнення ідентичності – її *стратегічні персони*. Це висококваліфікований програміст, успішний бюрократ, біржовий брокер тощо. Усі ці соціальні шаблони вдалої кар'єри не є просто трудовим вибором, засоби масової інформації формують з окремих професій цілі культури способів життя, що відображається на психологічних виборах молоді.

Ще більшого значення для формування ідентичності в мультикультурному світі відіграє освіта в контексті світових міграційних процесів. «Освіта створює простір, у якому біженець може відступити від ярликів “екзотичного” або “іноземця”, він стає “студентом”, водночас досвід замовчує їх “біженство”. Біженці часто говорять про те, що інші розглядали їх як відмінних, що викликало відчуття неспокою та тривоги, яке спрямовували на них учителі протягом перших кількох місяців після переселення. З часом, коли вони довше навчалися і ставали більш інтегрованими в університетський простір, вони вже не описували насторожене ставлення однокласників і вчителів; будучи побаченими, вони уже перебувають у якості студентів, а не в якості біженців»<sup>2</sup>. Здатність освіти асимілювати культури, створювати умови для виникнен-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 76.

<sup>2</sup> Mosselson J. Conflict, Education and Identity / J. Mosselson // Conflict & Education. – 2011. – Vol. 20. – №. 1. – Р. 16.

ня толерантності та діалогу є однією з вагомих допоміжних функцій у сучасному постглобалізаційному світі.

У зв'язку з вищезазначеним, варто відзначити присутність серед персонажів сучасних університетів як мінімум двох діалектично пов'язаних ідентичностей. *Глобальна ідентичність* відображає причетність індивіда до спільного користування історичними та ресурсними надбаннями людства, в тому числі вказуючи на зростаючу здатність особистості пристосовуватися до міжнаціональних умов існування. *Локальна ідентичність* досить влучно була описана українським соціологом *Л. Овчинніковою*: «Локальна ідентичність є такою суб'єктивною “соціально-географічною” реальністю, що має конкретні, об'єктивні засади, а саме територію та специфічні міжособистісні зв'язки між членами спільноти. Тобто локальна ідентичність – це почуття зв'язку з певним “місцем” фізичного простору й ідентифікація з ним, що формується під впливом колективного й індивідуального досвіду, уявлень щодо місця та місцевої (локальної) спільноти»<sup>1</sup>.

Одним із найбільш ефективних засобів зняття конфлікту між локальною та глобальною ідентичністю є здобуття освіти в рамках сучасних вищих навчальних закладів західного типу. «Ідеальна людина», що є метою в межах європейсько-американської навчальної системи, – це громадянин, що вдало поєднує ознаки соціального та приватного Еґо, тобто персони та особистості. Як наслідок, дуальність ідентичності стає одним з атрибутів вестернізації країн, що розвиваються, особливо в епоху глобалізації.

## **Глава 3.2. Європейський освітній регіон в умовах глобалізації**

У попередній главі було продемонстровано, що в соціогуманітарному дискурсі сучасності досить давно та надійно закріпився термін «глобалізація». Навіть для буденної свідомості це поняття насамперед асоціюється з експансією західної культури та є гранично близьким до процесу становлення космополітизму. Проте очевидні явища світової уніфікації є лише поверхневою ознакою сьогоденних соціоекономічних, політичних та культурних реалій. Не зважаючи на ущільнення зв'язків між націями, поряд із трендами взаємозалежності національ-

---

<sup>1</sup> Овчиннікова Л. Значущість і прояви локальної ідентичності студентської молоді / Л. Овчиннікова // Українське студентство у пошуках ідентичності. – Харків: ХНУ, 2012. – С. 136.

них структур, присутня також і локалізація екстраполяційних елементів глобалізації. Усе, що запозичується культурами із загальносвітового надбання, поступово адаптується до вимог локального населення та стає «гібридом» національного та світового.

Більше того, в наш час можна спостерігати утворення окремих груп націй, що найбільш активно локалізують асоційовані елементи економіки, політики та культури. Такі системні утворення на світовій карті дослідники іменують *глобалізаційними регіонами*. Далі спробуємо довести, що існують підстави виділення *освітніх регіонів*. Вони відображають подвійну сутність соціально-освітніх змін сучасності: з одного боку, безперечно, присутній феномен уніфікації освіти, який зумовлений розвитком засобів комунікації, геометричним ростом освітніх ринків та експансією трудових ресурсів. З іншого боку, усі галузі суспільного буття, включно з освітою, мають монолітну регіональну сутність, яка наділяє окремі спільні новоутворення специфічним змістом у кожному регіоні.

Це діалектичне поєднання регіональної та глобальної поляризації не нове в теоретичній площині, воно вже отримало власний новітній термін – *глокалізація*. Засновник цього поняття *Р. Робертсон* таким гібридним неологізмом підкреслює, що феномен глобалізації не породжує конфлікт між гомогенним та гетерогенним, така дихотомія присутня в науковому дискурсі лише з приводу цього явища<sup>1</sup>. Остання ж форсує топологічне перетікання локального в глобальне та навпаки – її зміст, змішання ознак та обмін структурними елементами соціальних систем. Тому маємо підстави стверджувати, що доцільно говорити не про глобалізацію, а про *глокалізацію освіти*.

Останніми роками дедалі популярнішими стають галузеві дослідження з питань глобалізації. Така тенденція є очікуваною з огляду на історичну глибинність та джерельну складність явища світової інтеграції. Однією з таких окремих сфер глобалістики стала *глобалістика освіти*. Особливо актуальними такі пошукові роботи стали у вимірі вищої школи, оскільки саме остання зазнала найбільш явних змін під впливом вимог сучасності. Не оминув цей процес і українські університети: приєднання до Болонського процесу, впровадження кредитно-модульної системи, збільшення приватного сектору в освіті – усі ці пе-

---

<sup>1</sup> Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / R. Robertson. – SAGE Publications, 1992. – 310 p.

ретворення є, тією чи іншою мірою, наслідком глобалізаційних впливів, що потребують узагальненого та прогностичного осмислення.

Той факт, що глобалістика вищої освіти є популярною темою наукового дискурсу, зумовлює широкий арсенал джерел, які можуть бути використані для роботи в цій галузі. Зокрема, американський економіст *Г. Фрідман* розглядає сучасну вищу освіту як сферу, що демонструє наростаючий потенціал до прибутковості та пов'язує такі новоутворення з економічними умовами глобального ринку<sup>1</sup>. Інший американський дослідник індійського походження *С. Чінамай* відводить вагому роль технологічному посередництву в питанні глобалізаційного впливу на освіту. На його думку, саме розвиток комунікаційних технологій сприяє збільшенню масштабу освітніх можливостей<sup>2</sup>. Трансформація вимог управління освітою та університетом є головним аспектом глобалістики французького мислителя *Ж. Холлака*. Останній слушно підкреслює зміну моделі освітнього менеджменту зі строго вертикальної до мережевої та змішаної<sup>3</sup>. Російські вчені *О. Барабанов* та *М. Лебедева* акцентують свою увагу також на негативних наслідках глобалізації. Вони підкреслюють, що включення строгої економічної доцільності до сфери освіти як духовного джерела нації (що має місце в умовах світової інтеграції) призводить до втрати значної частки світоглядного знання, отримуваного студентами<sup>4</sup>. Схожі думки висловлював і відомий британський дослідник *Б. Рідінгс*. На його думку, сучасні освітні установи втратили свою сутність (єдність дослідницької роботи та навчання під егідою національної культури) та навряд чи можуть називатися університетами в класичному сенсі цього слова<sup>5</sup>.

Як уже зазначалося, глобалістика освіти поки не є певною методологічною теорією чи новітньою системою визначених поглядів, які мають шанс стати науковою традицією. Це пов'язано з неоднозначніс-

---

<sup>1</sup> Freedman G. Unlocking the Global Education Imperative Core Challenges & Critical Responses [Internet-resource] / Educational researches center «Blackboard». – Mode of Access: [http://blackboard.com/blackboard/gordon\\_freedman](http://blackboard.com/blackboard/gordon_freedman)

<sup>2</sup> Chinnammai S. Effects of globalization on education and culture / S. Chinnammai // Materials of the ICDE International Conference. – 2005. – №5. – P. 2–6.

<sup>3</sup> Hallak J. Education and globalization / J. Hallak // IIEP Newsletter. – 1998. – Vol. XVI. – №. 2. – P. 1–6.

<sup>4</sup> Барабанов О. Н. Глобализация и образование в современном мире / О. Н. Барабанов, М. М. Лебедева // Глобализация: человеческое измерение. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 54–77.

<sup>5</sup> Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; [пер. с англ. А. Корбута]. – М.: Изд. Дом Гос. ун-та – «Высшей школы экономики», 2010. – 304 с.



тю самого подразника освітніх реформ, тож глобалізацію в теперішніх умовах можна конституювати лише як наслідок. «З недавніх спроб проаналізувати і зрозуміти численні та складні ефекти глобалізації на освіту стає очевидним те, що немає жодного цілісного викладу наслідків процесу глобалізації на викладання і навчання у школах та інших навчальних закладах»<sup>1</sup>. Саме тому в цьому дослідженні звернемося до критики сучасної освітньої ситуації з точки зору споживача та виробника навчальних послуг.

Окрім розмаїття наукових поглядів на феномен глобалізації в освіті, присутня також проблема диференційованої реакції на зустрічні умови в рамках окремих навчальних структур у різних країнах та регіонах. Шведський дослідник проблеми експансії глобалізації в навчання *П. Солберг* з цього приводу доречно підкреслював: «Освітні системи по-різному реагують на зміни в нових економічних, політичних і культурних порядках світу. Глобалізація вчинила вплив у соціальних реформах національних держав, до яких сектори освіти змушені пристосуватися в нових глобальних умовах, що характеризуються гнучкістю, різноманітністю, посиленням конкуренції та непередбачуваною змінністю. Розуміння впливу глобалізації на викладання і навчання є важливим для будь-якого розробника політики, конструктора реформ та освітнього лідера»<sup>2</sup>. Саме тому глобалістика вищої школи є радикально міжгалузевим поглядом на навчальний процес та його мету, це спроба отримати максимально чітку картину того, що відбувається, спрогнозувати можливі наслідки.

Погляд на глобалізацію лише як на гомогенізацію є вагомою проблемою не лише буденного знання, але й наукового. Не існує універсального рецепту успіху в умовах інтеграційної локалізації моделей виробництва та культури. Сучасний світ освітніх послуг базується на бінарному поділі учасників на тих, хто експериментує, шукаючи вигоду в гонитві за інновацією, та тих, хто пристосовується, сприймаючи інновацію іззовні або як необхідність. «В останні роки основною метою політики структурної перебудови у сфері освіти був перехід до “глобальних освітніх стандартів”»<sup>3</sup>. Це часто робиться шляхом зіставлення цілі системи менш розвинених країн із країнами, економічно більш пе-

---

<sup>1</sup> Sahlberg P. Teaching and Globalization / P. Sahlberg // Managing Global Transitions. – 2004. – Volume 2 (1). – P. 66.

<sup>2</sup> Там само. – P. 67.

<sup>3</sup> Там само. – P. 67.

редовими. На жаль, уряди часто вважають, що є лише один правильний підхід до коректування освіти і що необхідність певних «глобальних освітніх стандартів» є беззаперечною, якщо система будується з урахуванням міжнародної конкуренції. Дослідження освітніх реформ та досвід із питань структурної перебудови припускають: уряди повинні усвідомити, що є більше ніж один спосіб виходу на шлях оздоровлення. Найважливішою умовою для сталого розвитку національної освіти є формування демократично функціонуючих національно-державних реформ, які засновані на принципі розвитку, а не творення»<sup>1</sup>. Запозичення досвіду іноземних систем освіти має здійснюватися з огляду на те, що освітній ландшафт з часом не зводиться до спільного знаменника, а навпаки, диференціюється. Крім того, будь-яка екстраполяція моделей навчального управління не повинна вступати в конфлікт із метою національної освіти та, насамперед, має здійснюватися з огляду на інтереси громадян.

Останні твердження особливо актуальні для української вищої школи. З цього приводу відомий український дослідник проблем сучасної освіти *В. Кремень* у вступному слові до «Білої книги національної освіти України» відзначає: «З огляду на процеси консолідації української нації, утвердження української державності в глобалізованому й конкурентному світі зростає роль вітчизняної освіти в запровадженні українського мовлення у всі без винятку сфери людського життя, формуванні українських громадян як відповідальних патріотів своєї Вітчизни»<sup>2</sup>. Низький рівень освіченості чи відверте шкідництво можновлаців у питанні коректної гуманітарної політики призводить до сумних наслідків з огляду на нинішній досвід нашої держави. Надзвичайно важливо зробити правильні висновки із ситуації, в якій опинилася наша країна, і перші з них – це короткострокові причинно-наслідкові зв'язки між рівнем освіти, інформаційною безпекою та благополуччям держави.

Ці твердження доводить і глобальний досвід. Освіта є однією з передових галузей сучасного інформаційного капіталізму. Її сутність від часів початку інформатизації суспільства у 60-х зазнала роздвоєння. Голландські вчені *С. Маргінсон* та *М. Ван дер Венде* у спільній роботі «Глобалізація та вища освіта» (2006) зосереджують увагу саме на цьо-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 67–68.

<sup>2</sup> Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Акад. пед. наук України, 2009. – С. 6.

му: «Глибоко занурена у глобальні трансформації, вища освіта сама по собі розділяється на дві сторони – економічну та сторону культурного симбіозу. Вища освіта є помітною в глобальних ринкових відносинах. Вона навчає керівників і технологів глобального бізнесу; здійснює основне зростання студентської мобільності у глобальному масштабі, що сприяє бізнес-дослідженням і діловому зближенню націй; сектор формування економічної політики проходить до часткової глобальної збіжності, й університет одним із перших вийшов на глобальний ринок. Крім того, навіть великі економічні зміни відбуваються в культурному аспекті»<sup>1</sup>. Антиномія сучасної освіти полягає у необхідності наперед програвного вибору між економічною доцільністю та духовною значимістю. Допоки останнє протиріччя не буде вирішено, вища освіта буде залишатися на перехідному етапі.

На початку глави підкреслено значення регіоналізації в сучасному освітньому просторі. Історично та політично так склалося, що Україна тяжіє до *європейського глобалізаційного регіону*, який є одним із домінуючих. Вплив Європи на ринку навчальних послуг настільки високий, що окремі дослідники говорять про *європеїзацію* національних освітніх систем. С. Маргінсон та М. Ван дер Венде вказують на те, що європеїзація має три джерела. «Перше походження [європеїзації] у зростанні міжнародної мобільності людей та ідей; другий – у міжнародному співробітництві між країнами ЄС у рамках своїх економічних, соціальних і культурних заходів; і третій – набір походжень у яскраво вираженій прихильності до зони європейської вищої освіти»<sup>2</sup>. Прикладом європеїзації регіону є впровадження Лісабонського та Болонського процесів, учасником останнього з яких є й Україна. Болонський процес – це, насамперед, адміністративна реформа, тобто реформа урядів, а не університетів, вона покликана збільшити прибутковість галузі та суміжних із нею сфер. Слід розуміти, що якість освіти, досягнення якої пропагується в більшості комюніке учасників, є важливою ціллю процесу, проте не становить кінцеву мету.

До проблеми освітніх регіонів в умовах глобалізації звернулися К. Олдс та С. Робертсон<sup>3</sup>. На прикладі Європейського регіону дослід-

---

<sup>1</sup> Marginson S. Globalisation and higher education / S. Marginson, M. Van der Wende. – G.: OECD Press, 2006. – P. 5.

<sup>2</sup> Там само. – P. 9.

<sup>3</sup> Olds K. Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/course/globalhighered>

ники доводять неможливість залишитися осторонь тих глобалізаційних реалій, що зумовлюють зміни у вищій освіті провідних країн світу. На думку К. Олдса та С. Робертсон, Болонський процес чітко показав присутність подвійного регіону в Європі. «Незважаючи на те, що у вищій освіті ретельно охороняли внутрішню відповідальність майже в усіх країнах світу, в період трохи більший ніж 10 років, починаючи з 1999 року, близько 47 національних міністерств освіти по всій Європі, що представляють більше ніж 5600 державних і приватних установ Європи та 16 мільйонів студентів, зобов'язалися до створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), або – того, що відомо, як Болонський процес. Враховуючи, що лише на сьогодні існує тільки 28 членів Європейського союзу (ЄС), а ЄПВО охоплює 47 країн, ми бачимо, що є принаймні два види Європи у представленій нами області – версія «Європа як ЄС» та бажаний / континентальний варіант «Європи»<sup>1</sup>. Між двома «модусами» Європи існують свої інтеррегіональні зв'язки, причому країни ЄС виступають у них суб'єктами з обох сторін, звичайно ж із орієнтацією на інтереси першої. Така складна структура, продемонстрована на базі Європейського регіону, доводить глокалізаційний характер перетворень у сучасній освіті та гетерогенізацію суб'єктів, що інтегруються в один освітній простір.

На думку К. Олдса та С. Робертсон, глобалізація освіти в інформаційному суспільстві визначається присутністю трьох головних рівнів структурних трансформацій вищих закладів освіти: «в нинішній “глобальній” епосі, в якій опиняються університети, спостерігається поява: (I) *нової логіки*; (II) *нових моделей*, що організовують та сполучають інтернаціоналізаційні процеси і (III), *нових механізмів і практик*, кожен із яких міняє природу університетів, а також пов'язаних з ними глобальних слідів, секторів, у яких вони працюють, та відносин між секторами та економічним зростанням в цілому»<sup>2</sup>. Університети впорядковуються за новою логікою, приймаються нові моделі та діючі механізми їх функціонування.

*Логіка.* Проблема нової логіки розвитку університету відноситься до загального питання про сенс змін освітнього ландшафту: це певна мода на інтернаціоналізацію, чи за цим криється глибинна суть? Чому глобалізація університетів стає «брендинговим засобом» у новітньому комунікаційному просторі світової економіки? Відповідей на ці питан-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 1.

<sup>2</sup> Там само. – С. 9.

ня є досить багато. Відштовхуючись від запропонованої потрійної атрибуції інтернаціональних змін вищої освіти, пропонуємо для дискусії таку структуру нової логіки:

I. *Корпоратизація*. Пов'язана з новою теорією публічного менеджменту, яка застосовує закономірності бізнесу (закони ризику, збереження ресурсів, розширення ринків т.п.) для збільшення ефективності та продуктивності соціальних систем, у цьому випадку вищої освіти.

II. *Порівняльний конкурентивізм*. Ця логіка перетворень ставить питання про те, що ми можемо виготовити (продати чи отримати більший обсяг), переважаючи наших конкурентів. Відповіді на ці питання в різних аспектах спричиняють потребу університетів та Міністерства освіти і науки до потреби відкривати свою діяльність іншим стейхолдерам.

III. *Конкурентне порівняння*. Виходить із позитивної відповіді на питання про ефективність аналогічного запозичення ознак роботи однієї одиниці системи (факультету, університету, регіону тощо) з іншою одиницею чи структурою. За цією логікою створюються рейтинги світових і вітчизняних університетів щоб сформуванати напрямки успішної зміни вишів.

IV. *Кооперація*. Полягає у доцільності співпраці між різними закладами освіти задля регулювання нестабільної та конкурентної ситуації на ринку освітніх послуг. Яскравим прикладом дієвості цієї логіки є створення освітніх консорціумів українських і польських університетів, практика подвійних дипломів тощо.

*Моделі*. З огляду на необхідність інтернаціоналізації вищої освіти у просторі сучасної глобалізації, К. Олдс та С. Робертсон обґрунтовують чотири можливих моделі їх залучення в інтернаціоналізацію<sup>1</sup>.

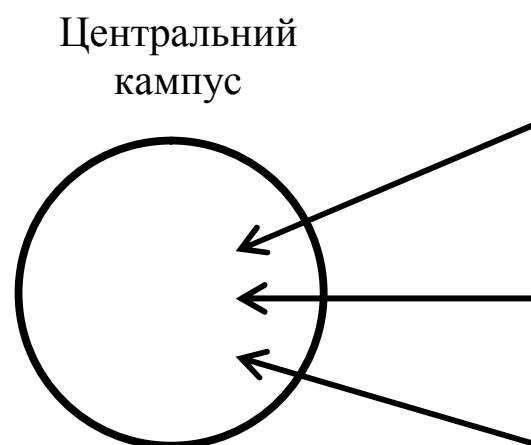


Рис. 3. Імпортна модель інтернаціоналізації освітнього ландшафту.

<sup>1</sup> Там само. – Р. 11–13.

*Імортна модель* (рис. 3) є ортодоксальним підходом до інтернаціоналізації. Найбільш широко може бути проілюстрована як заснування кампусів університетами за кордоном або ж співпраця останніх із місцевими закладами. Також сюди відноситься і заснування керівництвом іноземних програм, полісів, проектів для отримання навчального ступеня іноземними студентами, або ж навіть заснування іноземного факультету. У такій моделі кампус є головною інстанцією, що допомагає студентам навчатися в інших закладах цього ж міста. Більшість університетів на сьогодні працюють за цією моделлю.

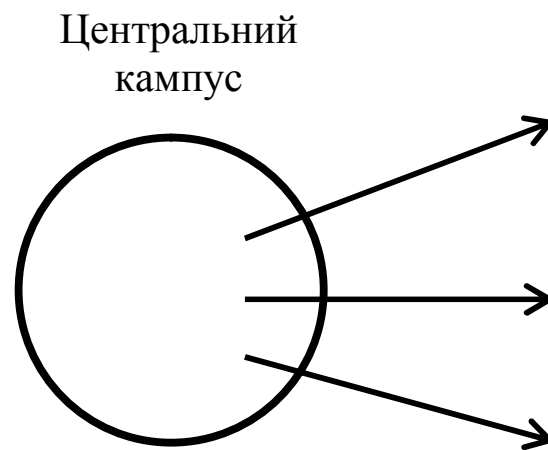


Рис 4. Експортна модель інтернаціоналізації освітнього ландшафту.

*Експортна модель* (рис. 4) пов'язана із збереженням ядра іноземного факультету в центральному кампусі для виробництва і розповсюдження знань. Глобалізація отриманої інформації відбувається через експорт курсів, які викладаються з меж «домашньої» локації факультету, тобто центрального кампусу. Перельоти представників факультету для викладання за кордоном також відносяться до цієї моделі. Сюди також входять новітні технологічні курси, що використовуються для дистанційного викладання. Ця модель часто застосовується у комбінуванні з іншими моделями.

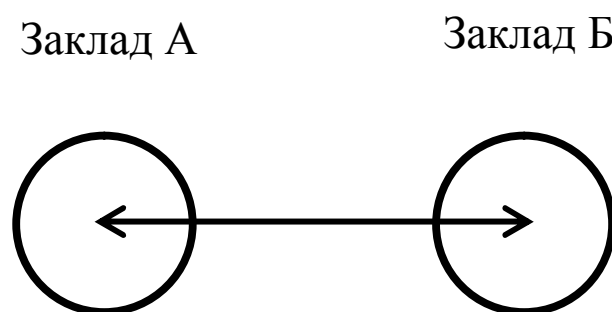


Рис. 5. Партнерська модель інтернаціоналізації освітнього ландшафту.

*Партнерська модель* (рис. 5) має місце в рамках університетів, для яких інтернаціоналізація диктується вимогами держави чи іншої зовнішньої офіційної інстанції та має бути найбільш точно регламентована законом. Сфера дії цього партнерства може бути найрізноманітнішою: обмін студентами та факультетами, спільне залучення до процесу у навчання та дослідження та навіть співзаснування нових вищих шкіл та університетів. Наприклад, UW-Madison – Nazarbayev University Project – дослідницький університет заснований в Астані (Казахстан) спільними силами казахських та американських освітян.

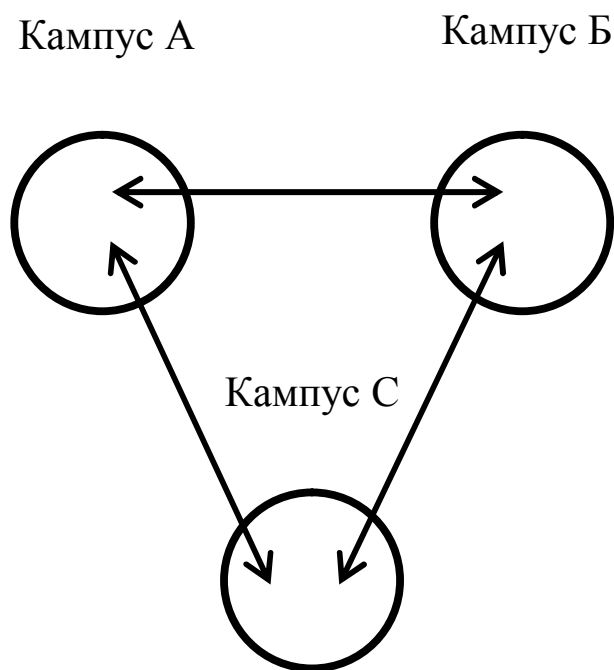


Рис 6. Мережева модель інтернаціоналізації освітнього ландшафту.

*Мережева модель* (рис. 6) певною мірою використовує ознаки усіх інших моделей, загалом та є найменш застосовуваною на сьогодні. Така модель пов'язана із злиттям різних географічно віддалених інституцій в одне ціле або ж заснування географічно віддалених галузевих (а не філіяльних) кампусів в інших країнах. Справжня мережева модель ґрунтується на чіткій ієрхічній співзалежності утворених кампусів, що мають спільні стандарти якості та важливі ролі у єдиному завданні виробництва знань. Така модель зобов'язує до спільного використання ресурсів, а отже, вона є найбільш ризикованою з усіх інших моделей. Вона добре функціонує у мегаполісах світового значення,

оскільки в таких містах присутня необхідна інфраструктура інтернаціональних та транспортних зв'язків<sup>1</sup>.

*Механізми.* Механізмів досить багато, вони специфічні та індивідуальні. Наприклад, міжнародна система спільних акредитаційних рівнів (подвійних і повністю спільних ступенів), міжнародні наукові дослідження, організація філій, онлайн-системи «МООС», спільні наукові ради, спільні програми, меморандуми про співрозуміння, спільне видання робіт в установах тощо. Цей список можна продовжити.

К. Олдс та С. Робертсон відзначають, що регіоналізація освіти мала місце і до інформаційної революції в сучасному світі, зокрема в післявоєнній Європі вона існувала у вигляді опозиції Західного та Комуністичного блоку. Тим не менше, значно змінився сам алгоритм та ознаки регіоналізації, яка стала значно складнішим явищем та перестала бути певною калькуляцією політичних уподобань та поглядів національних держав. «Виходячи з наших досліджень у сфері вищої освіти, ми підкреслюємо, що ці два процеси [глобалізація та регіоналізація – С. Т.] йдуть пліч-о-пліч. Перебування в освітньому регіоні може допомогти захистити окрему національну систему від глобальної конкуренції. Або ж може допомогти в захопленні певної міри загального суверенітету на верхніх ешелонах, тобто на рівні переговорів або конкурсу, що дозволить отримати лідерство в будівництві форм та обсягів нормативних структур регіону. У будь-якому випадку, поява регіональних блоків, особливо тих, які формуються на більш відкритих та орієнтованих на експорт модусах регіоналізму, що були характерні в 1990-і роки (див. табл. 4), як правило, геометрично збільшує потенціал області в багатополлярному світі<sup>2</sup>.

Зі становленням політики нового регіоналізму збільшується структурна глибина та стратегічна орієнтованість освітніх блоків, їх діяльність регламентується набагато ширшим колом суб'єктів, а результати фіксуються на основі більшої кількості показників. Збільшення кількості акторів у освітніх блоках призводить до демократизації регуляційного апарату освітнього простору, але водночас такі зміни підвищують складність упровадження того чи іншого заходу<sup>3</sup>.

Проте головне відношення між розбудовою регіону та вищою освітою – це політичне відношення. Воно форсується державами та лише

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 14–16.

<sup>2</sup> Там само. – С. 3.

<sup>3</sup> Keller G. Academic strategy: The management revolution in American higher education / G. Keller. – JHU Press, 1983. – P. 21–24.



формулюється асоціаціями університетів і регіональними організаціями. Регіоналізація вищої освіти – це експансія політичного та економічного адміністрування на університети<sup>1</sup>.

Таблиця 4. Порівняльна характеристика «старого» та «нового» регіоналізму у вищій освіті

	<b>Старий регіоналізм</b> (1945 – 1990-ті)	<b>Новий регіоналізм</b> (з 1990-их і далі)
<b>Поляризація світового лідерства</b>	Біполярний світ; Холодна війна; потужний національний вплив	Багатополярний світ із національних, регіональних та глобальних суб'єктів
<b>Осередок та ініціатива виникнення</b>	Створено ієрархічно за ініціативи наддержав	Добровільний процес із внутрішнім осередком виникнення / співпраця у вирішенні глобальних проблем
<b>Експортна політика</b>	Замкнута і протекційна	Відкрита та експортно-орієнтована
<b>Стратегія та простір діяльності</b>	Конкретні й вузькі цілі	Більш повні, багатовимірні соціальні процеси
<b>Розмаїття суб'єктів регіону та зв'язків між ними</b>	Тривожні відносини між національними державами	Нові форми спеціальної організації, які є частиною глобальної структурної трансформації, що включає і недержавні суб'єкти

Починаючи з другої половини ХХ століття в межах європейського освітнього ландшафту починають з'являтися ознаки типової економізації – орієнтації освітньої сфери передусім на потреби економіки та

<sup>1</sup> De Prado Yepes C. World regionalization of higher education: Policy proposals for international organizations / C. De Prado Yepes // Higher Education Policy. – 2006. – Vol. 19. – №. 1. – P. 111–128.

виробництва. Падіння ролі національної держави на світовій політичній арені відобразилося на положенні вищої освіти в Європі. І без того архаїчна навчальна доктрина класичного університету відтепер опинилася під пресом суто прагматичних питань виживання у світі культури як товару<sup>1</sup>.

Особливістю європейського соціального існування завжди була орієнтація на глобальну експансію, чи то фактична колонізація чи економічна. Більшість європейських країн і досі мають низку напрочуд дешевих постачальників сировини, серед яких частина їхніх колишніх колоній. Схожа ситуація і в питаннях ринків збуту готової продукції. Екстраверсія соціального буття Європи отримала своє віддзеркалення і на сучасному європейському освітньому ландшафті, який відтепер характеризується пошуком глобального, а не національного споживача.

Процес економізації освіти стає тенденцією фундаментального характеру, він зачіпає не лише адміністративний устрій вищих закладів навчання, але й саму епістеміологічну доктрину освітнього простору Старого світу. До цього моменту доволі абстрактна телеологія європейських університетів поступово починає штучно кристалізуватися у вигляді конкретних прагматичних цілей та завдань, метою яких є досягнення індивідуального, колективного та національного економічного успіху.

Поняття «освітнього ландшафту» як ніколи влучно підкреслює специфічну ситуацію, в якій знаходиться сучасна система науки та навчання в Європі. Природньо сформована, автономна форма соціального буття відтепер піддається штучним змінам, масштаби яких є нетипово різкими для «постійно наздоганяючої» економічний потік освіти<sup>2</sup>. Тому досить очевидним є той факт, що зміни «природної» в бік «штучної», нехай навіть і кращої форми завжди матимуть ряд опозиціонерів та критиків.

Відтак, для усвідомлення пріоритетів та цілей сучасної вищої освіти в Україні, що уже давно тяжіє до Європейських ідеалів, виявляється вкрай актуальним розглянути феномен постмодерного університету як форми оптимізації науково-педагогічних процесів у європейському освітньому ландшафті.

---

<sup>1</sup> Spoelders M. Discourse: Essays in Educational Pragmatics / M. Spoelders, F. van Biesen, F. Lowenthal, F. Vandamme. – Amersfoort: Acco, 1985. – P. 93–94.

<sup>2</sup> Lipstreu O. Consumer Education: Modern Style / O. Lipstreu // The School Review, 2014 – Vol. 57, No. 2. – P. 101-103.

Проблема ідеології та епістеміологічної настанови новітнього університету вже давно стоїть на порядку денному академічної спільноти Заходу. Перебуваючи на етапі активного включення у світове виробництво знань, університети, безумовно, мусять пристосовуватися до нових умов та правил економічної гри, яка досить часто зависає над кордонами. У цьому контексті було навіть висунуто окреме поняття «університет постмодерну», що позначає певний спосіб переродження класичних навчально-наукових інститутцій, їх вихід із замкнутого академічного простору на простір «дійсного» ринку праці та інформації. Однак, як слушно відзначає іспанська дослідниця тенденцій сучасної вищої освіти Г. Руїз: «Незважаючи на збільшення кількості літератури з питання про постмодерністський університет, наразі немає консенсусу серед учених про міру, в якій університетська установа має, по суті, змінити свій етос, свої цілі та традиційні соціальні функції, не існує консенсусу і з приводу того, чи взагалі еволюційний процес веде університет до таких змін»<sup>1</sup>. Очевидним є також те, що ситуація ідеологічної невизначеності навколо університету додає масла у вогонь диспутів між консервативними та прогресивними реформаційними силами.

Деякі з дослідників заявляють, що логіка постмислення є поки що суто теоретичною, і на даний момент їй лише належить стати справжньою суспільною структурою, а тому постуніверситет як схема гетерогенної та прагматичної навчально-наукової установи є явищем, якому поки що не судилося стати дієвою моделлю реорганізації вищої освіти. Зокрема, подібної думки дотримується Оксфордський науковець П. Філмер: «логіка post- є такою, що інформує про спекулятивне теоретизування, однак ще не є логікою соціальною; не має вона також істотних корелятивів серед соціальних та культурних інституцій, а тому не може забезпечити достатню увагу соціальній ролі вищої освіти»<sup>2</sup>.

На думку вчених, що є прихильниками ідеї постуніверситету, такий напрямок освітнього реформування є закономірним шляхом віддзеркалення перетворень у структурі світного виробництва та статусу знань. На їх погляд, знання нарешті втратили бар'єр сакральності, який надавав їм аристократичного відтінку, цим самим зменшуючи їх доступ-

---

<sup>1</sup> García Ruiz M. J. Implications of the New Social Characteristics of Knowledge Production / M. J. García Ruiz // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 44.

<sup>2</sup> Filmer P. Disinterestedness and the Modern University / P. Filmer // The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society. – Buckingham: SRHE and Open University Press, 1997. – P. 66.

ність. У світлі таких епістеміологічних зрушень, продиктованих науково-технічним та демократичним прогресом, саме призначення освіти та її цілі повинні змінитися. Однак у чому взагалі сутнісна риса логіки постмодерну, та чим вона може допомогти у процесі розвитку та реабілітації освітнього ландшафту Європи?

Постмодернізм у сучасній західній філософській думці пов'язується не зі своєрідною методологічною течією, а скоріше з особливою соціально-культурною ситуацією в капіталістичному світі, яка вимагає від більшості сфер людської діяльності децентралізації та гетерогенізації. Як спрогнозував свого часу один із найвідоміших дослідників постмодерну Ж. Ліотар, поряд із геометричним зростанням значення знань у сучасному світі буде здійснено також їх строгую об'єктивізацію: «Можна відтепер очікувати сильної екстеріорізації знання щодо того, “хто знає”, на якому б рівні пізнання він не знаходився. Старий принцип, за яким отримання знань є невіддільним від формування (Bildung) розуму і навіть від самої особистості, застаріває і буде виходити з ужитку. Таке ставлення постачальників і користувачів знання до самого знання прагне і буде прагнути перейняти форму відносин, які виробники і споживачі товарів мають із цими останніми, тобто вартісну форму (fornie Valeur). Знання виробляється і буде створюватися для того, щоб бути проданим, воно споживається і буде споживатися, щоб набутти вартості у новому продукті, і в обох цих випадках, – щоб бути вимінним. Воно перестав бути самоціллю і втрачає свою “споживчу вартість”»<sup>1</sup>. Ж. Ліотар пов'язує становлення постмодерністських тенденцій у розвитку вищої освіти та культури загалом зі зміною механізму легітимізації знань, які відтепер перебувають поза дискурсом так званих «гранд-нарративів» – великих оповідей, що сформулювали метафізичний каркас європейського мислення.

Відтепер не існує єдиної системи оцінки дійсності знань, процес легітимізації відбувається в межах локальних мовленнєвих ігор, що нагадує процес розпорошування. У такому світі «universitas», що базується на метафізиці систематичного та загального «логосу», просто не може існувати. «З виходом з ужитку метанаративного механізму легітимізації пов'язана, зокрема, криза метафізичної філософії, а також криза залежної від неї університетської інституції. Наративна функція втрачає свої функтори: великого героя, великі небезпеки, великі кругосвітні плавання і велику мету. Вона розпорошується у хмари мовних нарратив-

---

<sup>1</sup> Ліотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; [пер. с франц. Н. Шматко]. – СПб.: Алетейя, 1998. – С. 26.

них, а також денотативних, прескриптивних, дескриптивних і т. п. частинок, кожна з яких несе в собі прагматичну валентність у *sui generis*»<sup>1</sup>. У цьому твердженні Ж. Ліотар влучно підкреслює відмінність сучасної постмодерністської прагматики від утилітаризму ХІХ століття – практичність відтепер є причетною до вузького роду функцій, які існують у межах гетерогенних дискурсів.

На думку теоретиків постмодерну в освіті, університет повинен відповідати тій соціальній ситуації, яка його оточує, аби реалізовувати як гуманістичну, так і прагматичну мету. Він більше не може бути еталоном відстороненої «безкорисливості» (*disinterestedness*), яка пропагується в ідеях Гумбольдта та Н'юмена та має прийняти необхідну соціальну роль і закони ринку. Такої думки, зокрема, дотримується британський дослідник *П. Скотт*, який також наголошує на тому, що університет повинен розширити свої функції до установи, що займається освітою протягом життя та навіть дозвіллям<sup>2</sup>.

Іншій британський учений *М. Гіббонс* також вважає, що зміни, які відбуваються в академічному просторі Європи, закономірні та є наслідком ключового фактора університетської кризи – *масифікації досліджень*. «Масифікація дослідження пов'язана з тим, що досі університетські факультети були головними місцями наукових розробок. Але все частіше в нашу епоху дослідження також проводяться в інших місцях, зокрема на таких, як різні підприємства»<sup>3</sup>. Це, у свою чергу, призводить до природних зрушень, які позбавляють університет привілейованого статусу наукової монополії та ставлять останній у ситуацію типової капіталістичної конкуренції. Постмодерністська настанова реформування університетів не є «косметичним» ремонтом прибутковості навчальних закладів, це фундаментальний поворот освіти в бік виробництва – рух від «храму знань» до «фабрики досліджень та професій»<sup>4</sup>.

Це може бути означене як перетворення епістеміологічної доктрини Європи. Мається на увазі перехід до нового способу виробництва знань. Як вказує *Г. Руїз*, на даному перехідному етапі освітньої історії

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 67.

<sup>2</sup> Scott P. The Postmodern University? / P. Scott // The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society. – Buckingham: SRHE and Open University Press, 1997. – P. 39-62.

<sup>3</sup> Gibbons M. The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies / M. Gibbons et al. – London: SAGE Publications, 1994. – P. 76.

<sup>4</sup> Герасимова Е. Філософія загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. – 2007. – №. 2. – С. 42–48.

Західного світу можна спостерігати співіснування протилежних способів продукування знань – першого, або традиційного, та другого, або новітнього<sup>1</sup>. Покажемо основні відмінності між цими двома епістеміологічними парадигмами (табл. 5).

Таблиця 5. Специфіка першого та другого способу виробництва знань

Критерій відмінності	Перший спосіб продукування знань	Другий спосіб продукування знань
<i>Критерій корисності дослідження</i>	Дослідження реалізуються з точки зору переважно когнітивної корисності. Їх застосування пов'язане з гносеологічними, інколи суто індивідуальними інтересами установи або дослідника. Знання в цьому випадку є надбанням людства в перспективі, а не в конкретних цілях. Мета і напрямок дослідження задаються самим науковим суб'єктом без втручання іззовні.	Виробництво знання генерується в контексті їх застосування. Імператив корисності присутній від початку, виробництво знань призначене для того, щоб бути корисним для когось конкретного (промисловості, уряду, суспільства), або для потенційного споживача-агента. У цьому випадку виробництво знання є результатом процесу, в якому попит і пропозиція є діючими факторами.
<i>Суб'єкт дослідження</i>	У першому типі виробництво знань здійснюється широкою гомогенною академічною спільнотою. Знання виробляються в межах навчальної інституції та національної держави.	Суб'єкт є гетерогенним з погляду навичок та досвіду людей, що до нього причетні. Властиве збільшення числа потенційних місць, де можуть бути створені знання.

<sup>1</sup> García Ruiz M.J. Implications of the New Social Characteristics of Knowledge Production / Maria J. García Ruiz // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 45.

<b>Критерій відмінності</b>	<b>Перший спосіб продукування знань</b>	<b>Другий спосіб продукування знань</b>
<i>Соціальна доцільність</i>	Пов'язаний з наявністю довгострокових когнітивних і соціальних норм, що регулюють виробництво знань і строго визначають, що повинно вважатися значними проблемами. Зокрема, які проблеми повинні бути дозволені у практиці науки, а також тим, що загалом становить, так звану "гарну науку".	Характеризується наявністю короткострокової соціальної відповідальності та чутливої суспільної рефлексивності. Реакційність до впливу досліджень та широких наслідків виробництва знань включена до регламенту досліджень від самого початку наукової практики. Системи досліджень є відкритими.
<i>Контроль якості</i>	Якість визначається через судження щодо наукового ступеня внеску дослідження. Останні здійснюються окремими особами, а їх верифікації підтримуються за рахунок ретельного відбору тих, хто є компетентним у якості рецензента для колег.	Другий спосіб виробництва знання постійно шукає додаткові критерії, що можуть бути додані у процесі контролю якості через контекст застосування, який включає широкий спектр зовнішніх та внутрішніх інтересів.

Поступово елементи другого типу виробництва знань займають ключове місце серед провідних вишів світу, особливо якщо йдеться про технічні університети. Постмодерновий університет – це явище, що має у самому понятті певний антагонізм, зокрема між гетероненністю постмодерну та гомогенністю університету<sup>1</sup>. Спрогнозувати наслідки такого перетворення у сфері вищої освіти досить важко, однак, безумовно, майбутнє освіти буде радикально змінюватися протягом найближчих 50-ти років.

<sup>1</sup> Lipstreu O. Consumer Education: Modern Style / O. Lipstreu // The School Review, 2014. – Vol. 57, No. 2. – P. 102.

Університет ери постмодерну пов'язаний насамперед зі становленням нового «простору» знань, способу їх буття в соціальній системі. Як відзначає американський дослідник у галузі філософії освіти, професор Державного університету у Денвері (США) *К. Рашке*: «Простір традиційного університетського навчання є ієрархічним, або “ладерним” простором. Ієрархія існувала в зародковому стані в аналогії для всіх систем із тих класичних часів до, принаймні, рубежу ХХ століття. Ландшафт знань, як соціальний простір, і як простір соборів і палаців, які становили політичний і культурний контекст самого життя, могли бути відображені на вертикальній осі. Знання “починається” згори, з авторитетної вершини. Навчання не було ініційованим, воно було отриманим. Викладачі, адміністратори, вихователі і губернатори – все це може бути розміщено прямо в цьому ієрархічному просторі»<sup>1</sup>. Стрижнеподібний ієрархічний ландшафт соціального буття знань від початку ХХ століття стає усе більш подібним до «ризому», влучно описаної в роботах *Ж. Делеза* та *Ф. Гваттари*<sup>2</sup>. Розподіл знань перестає мати системний характер та набуває функціонального характеру, до чого, по суті, і адаптується європейський освітній ландшафт.

У цьому контексті доцільно пригадати слова відомого економіста другої половини ХХ століття *В. Льюїса*, лауреата Нобелівської премії з економіки 1979 року, який писав: «З точки зору економіста, неважко зрозуміти, що потрібно від освітньої системи – правильне співвідношення загальної і спеціальної освіти, груп різного віку і знань різного рівня і характеру... Найсерйозніше «але» полягає в тому, що навіть економіст не впевнений, чи доречно при цьому використовувати в якості одиниці виміру ринкові ціни. Тому нам доведеться передати це питання філософам, які займаються вивченням більш глибоких проблем»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Raschke C. A. The Digital Revolution and the Conning of the Postmodern University / C. A. Raschke. – NY.: Routledge Falme, 2003. – P. 77.

<sup>2</sup> Делез Ж. Анти-Едип: Капіталізм и шизофренія / Ж. Делез, Ф. Гваттари; [пер. с франц. Д. Кралечкина]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.

<sup>3</sup> Lewis W. A. Economic aspects of quality in education. In Qualitative Aspects of educational planning / W. A. Lewis. – Paris: UNESCO-IIEP, 1969. – P. 70–71.



### Глава 3.3. Проблема картографії освітніх ландшафтів Європи: тіні антиглобалізму

У збірці «Дезорієнтація на місцевості» (1999) Ю. Андрухович доволі точно вловив зв'язок між ландшафтом, способом буття і мислення європейця та кочівника: «Європейську людину сотворили гори і ліси. Природа підказала, що буття мусить прагнути до дискретності, різноманітності й формальної довершеності. Гірсько-лісовий ландшафт був наочним втіленням усього переліченого. Він привчав до чутливого співіснування з Каменем і Рослиною... Обмеженість краєвиду змушувала любити кожну п'ядь землі. Коли маєш до диспозиції Велике Ніщо, себто голу рівнину, по якій – скажи хоч десять тижнів – нічого не зміниться, починаєш вірувати у марноту марнот, в нікчемність усіх зусиль, у повну людську неспроможність. Залишається мчати з диким свистом у кількасоттисячній масі таких же знеосіблених одиниць, палити і руйнувати, приносити криваві офіри своїм незрозумілим богам. І розвіятися з попелом по спустошеній рівнині – все одно! Коли ж довкола тебе – зелені схили й улоговини, починаєш вірувати у тривкість. З'являється усвідомлення дому. Він такий і тільки такий, він тут»<sup>1</sup>.

Упродовж багатьох століть Європа залишалася світовим взірцем «дому», культурного розвитку, колискою світової науки та цивілізації. Увібравши в себе історичні вектори руху, що були задані Античною епохою, Старий світ домінував на імперіалістських теренах Нового часу, розповсюдивши власні культурні наративи по всій Земній кулі. У кінці ХХ століття європейська цивілізація політично задекларувала своє єдине ціннісне коріння в заснування Європейського Союзу, що став фактичною конфедерацією провідних держав Старого світу.

Різноманітність природних ландшафтів та форм суспільного буття в новітній Європі утворила вкрай складний організм, що поєднує у своїй структурі ряд спільних та відмінних державно-культурних суб'єктів. Не все так добре в політичній системі ЄС, однак її розпад є більш катастрофічним для соціального буття європейських народів, аніж проблематичне співіснування. За час спільно відкритих кордонів країни Європейського Союзу зблизились не лише політико-економічно, але й культурно, про що свідчить геометричне зростання транс-державних

---

<sup>1</sup> Андрухович Ю. Дезорієнтація на місцевості / Ю. Андрухович. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – С. 36–37.

проектів у різних сферах інтелектуального, духовного та розважально-го життя Європи.

У політико-адміністративних реформах можна неодноразово почути надгеографічне використання географічних термінів. Поняттям «Європа» та «європейський» можна охопити не лише країни, які фізично існують у рамках цієї частини світу, а й є цивілізаційно близькими до європейських цінностей. Саме тому концептуальний вимір буття Європи – це певна модель європейського способу життя, орієнтація на раціональний та помірковано консервативний розвиток. Раціональність «європейського», по суті, завжди тяжіла до строгої систематизації, до проведення чітких зв'язків між категоріями та поняттями, якими оперує європеєць у своїй діяльності.

Раціональність та прагнення до довершеності «європейськості» особливо рельєфно виявляє себе у феномені європейського університету. На сьогодні академічна сфера буття Старого світу переживає період тотальних реформ, пов'язаних інтернаціоналізацією, лібералізацією діяльності навчальних суб'єктів, прагматизацією змісту освіти та науки тощо. У такому реформаційному контексті категорична ясність стає проблематичною та потребує додаткової уваги з боку дослідників та освітян. Саме тому питання класифікації європейської освіти досить часто зустрічається на сторінках новітніх наукових робіт у галузі педагогіки, освітнього менеджменту, політики та філософії освіти.

Універсалізація сфери навчально-дослідницьких послуг, остаточне ствердження глобалізаційних тенденцій у стратегіях розвитку освіти та науки призводять до необхідності формування єдиної системи класифікації, що підходила б для усього різноманіття національних академічних систем. У такому контексті риторика політиків у науково-педагогічній сфері все більше тяжіє до пошуків оптимальних варіантів задля реалізації уніфікаційного проекту європейської класифікації вищої освіти. Прийняття єдиної методології класифікації повинно підняти загальне значення результатів освіти, документів, що їх підтверджує, дасть змогу значно розширити ринок споживачів освітніх послуг та простір працевлаштування випускників.

Об'єднавча роль єдиної класифікації вищої освіти, на думку більшості європейських освітян, діалектично поєднується з різноманіттям

європейського освітнього ландшафту<sup>1</sup>. Домінуючою з цього приводу є точка зору, що *чітка класифікація особливостей різних освітніх систем та суб'єктів у Європі не зашкодить їх ідентичності, навіть навпаки, підкреслить їх самобутність*, що привабить як місцевого, так і іноземного абітурієнта, а разом підвищить пластичність та якість отриманих знань.

Українська академічна спільнота досить давно прийняла курс на європеїзацію. Із включенням нашої освітньої системи до Болонського процесу українці є безпосередніми учасниками даного дискурсу, що в нашому випадку ще більш актуалізується з огляду на його суперечність із радянською університетською традицією та її рудиментами. У зв'язку з цим можна констатувати граничну актуальність досліджень, спрямованих на висвітлення головних проблем класифікації європейського освітнього ландшафту. Зокрема, в межах цієї глави ставимо за мету проаналізувати соціально-філософські основи Болонської стратегії становлення універсальної класифікації вищої освіти та показати «тіні антиглобалізму».

Більшість із сучасних дослідників у галузі освітньої політики розглядають універсальну класифікацію в межах вищої освіти не як обмежуючі рамки діяльності навчальних закладів, а швидше як верифікацію адміністративно-політичного простору для розмаїття навчальних програм та профілів, що дасть змогу зробити диверсифікацію в освіті корисною та прибутковою. Як відзначають голландські дослідники феномену європейської вищої освіти Ж. Брістол та Ф. Ван Вут, створення чіткої системи класифікації є шляхом до прозорої академічної свободи. «Різноманітність європейської вищої освіти слід розглядати в якості однієї з її основних переваг. Різноманітність системи вищої освіти зростає в результаті збільшення різноманітності в умовах навколишнього середовища (зокрема, державно-політичних контекстах) й у збільшенні різноманітності в нормах і цінностях, що відстоюються в установах системи. Різноманітність європейської вищої освіти буде продуктивною, якщо вищі навчальні заклади будуть мати можливість розробляти і визначати різноманітні місії та профілі. Крім того, різноманітність європейської вищої освіти буде зростати, якщо вищі навчальні заклади Європи матимуть справу з різними контекстами політики, що

---

<sup>1</sup> Joughin G. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education / G. Joughin. – W.: Springer, 2009. – 233 p.

будуть підтримувати відповідне розмаїття місій»<sup>1</sup>. У цьому аспекті вагоме значення має поліцентричність сучасного освітнього дискурсу в Європі, тобто орієнтація на зіткнення різних політичних стратегій та цінностей. Гетерогенізація політичного фону європейської освіти буде сприяти диверсифікаційним процесам усередині системи, що дозволить вийти на новий рівень якості та доступності навчально-наукових послуг.

На сьогодні відсутність чіткої загальноєвропейської класифікації змісту та результатів освіти спричиняє суперечності між тенденцією урізноманітнення освітніх елементів та способом верифікації таких новоутворень. Диверсифікація повинна отримати чіткі критерії дескрипції, які б забезпечили гарне розуміння спільних та відмінних ознак у послугах, що пропонуються для абітурієнтів та вимагаються від науково-педагогічних кадрів. Саме в цьому аспекті є корисним поняття *класу*, яке дозволить розмаїттю освітніх новоутворень набути важливого політико-економічного значення. «Для того, щоб спонукати розвиток такого різноманіття, необхідний інструмент, який би забезпечив нас можливістю описати це різноманіття. Це і є тим, що намагається впровадити Європейська класифікаційна система. Ціль Європейської класифікаційної системи вищих освітніх інституцій полягає в тому, аби надати ефективний засіб, який би дозволив різним групам стекхолдерів дізнатись про інституційні місії та профілі Європейських освітніх інституцій»<sup>2</sup>. Класифікація є інструментом, який спрямований на надання значимої та легкодоступної інформації про інституційне різноманіття у Європейській системі вищої освіти. У цьому сенсі, дана *класифікація є засобом картографії Європейського освітнього ландшафту*. Вона виступає інструментом картування згаданих профілів європейських інститутів вищої освіти.

Існує також дискурс з приводу того, якою саме повинна бути орієнтація даної класифікації, зокрема, чиї інтереси вона повинна відстоювати в першу чергу. Очевидним фактом є те, що система класифікації Європейського освітнього ландшафту (ЄОЛ) мусить забезпечити інтереси користувачів та учасників цієї структури. Загалом із різноманіття стекхолдерів освіти, для яких має бути розроблено відповідну систему класифікації, можна виділити кілька суб'єктів.

---

<sup>1</sup> Bartelse J. The European Higher Education Classification: Objectives and Concepts / J. Bartelse, F. van Vught // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: Springer, 2009. – P. 57.

<sup>2</sup> Там само. – P. 58.

*Студенти* зможуть краще визначити свої переваги щодо навчання у вищих навчальних закладах, а також зробити кращий вибір щодо отриманих навчальних програм і перспектив на ринку праці.

*Вищі навчальні заклади* зможуть краще розвивати свої місії і профілі та більш ефективно брати участь у партнерстві, тестуванні навчальних результатів та розширенні своїх інституційних мереж.

Для *бізнесу і промисловості*, а також для інших організацій, класифікація показує, які типи установ становлять особливий інтерес для них, сприяючи простішому створенню взаємних партнерських відносин і зміцненню зв'язків.

*Політики* в урядових та інших контекстах виграють від більш глибокого розуміння інституційної різноманітності. Національна, а тим більше європейська політика в галузі вищої освіти не може ґрунтуватися на «однорозмірному» підході. Замість цього політик повинен бути адаптований до різноманітності таким чином, щоб він мав змогу працювати найбільш ефективно у відношенні до різних освітніх суб'єктів/об'єктів.

Класифікація служить методологічним інструментом для *дослідників, аналітиків* та інших експертів. Вона сприятиме підвищенню точності в їх аналізах політики, міжнародних порівняльних дослідженнях та інституційних дослідженнях бенчмаркінгу, а також більш глибокому інституційному різноманітністю в їх власному методологічному та аналітичному аспекті.

Унаслідок цього формування єдиної класифікаційної системи освіти в Європі видається досить оптимальним варіантом модернізації. З одного боку, вона дозволить спростити діяльність суб'єктів освітнього дискурсу, а з іншого, забезпечить ясність критеріїв оцінки результатів та наслідків наукової та педагогічної активності.

Однак закономірним є й той факт, що створення та імплементація відповідної класифікації за негативних умов може призвести до насильницького тиску на освітню систему та академічну свободу зокрема<sup>1</sup>. У зв'язку з цим украй актуальним є формування фундаментальних принципів освітньої класифікації, які б змогли захистити як новітні, так і традиційні цінності національних систем навчання та науки. Серед таких основоположних принципів дослідники виділяють:

---

<sup>1</sup> Beals R.A. Classification and Pay Plans for Libraries in Institutions of Higher Education / R. A. Beals // The Library Quarterly. – Vol. 14. – № 2. – P. 178–179.

1. *Класифікація повинна бути заснована на емпіричних даних.* У європейській класифікації вищі навчальні заклади повинні класифікуватися на основі емпіричних даних, а не на базі зручності регулюючої чи політичних намірів і їх відмінностей.

2. *Класифікація повинна бути заснована на включеності багатьох учасників і бути мультиперспективною.* Багатовимірність класифікації детермінується тим, що класифікація повинна відображати погляди різних зацікавлених сторін. У зв'язку з цим має прийматися багатовимірний класифікаційний підхід, який дає можливість установам бути класифікованими за різними критеріями та рівнями.

3. *Класифікації можуть бути побудовані як ієрархічно, так і неієрархічно.* У конструктивної європейської класифікації вищої освіти не може бути ніякої ієрархії ні між вимірами, ні між категоріями в межах вимірювання. Слід, однак, відзначити, що будь-яка спроба класифікувати елементи не може запобігти ієрархії, пов'язаній із логічною інтерпретацією родових та видових понять.

4. *Класифікація має бути актуальною для всіх вищих навчальних закладів Європи.* Це означає, що класифікація повинна бути впізнаваною і прикладною для всіх навчальних установ. Проте тільки акредитовані та/або національно визнані вищі повинні мати право бути включеними до такої класифікації. Це означає, що структура має бути пов'язана з європейською політикою щодо забезпечення освітньої якості, зокрема, Європейським реєстром забезпечення якості у вищій освіті (EQAR).

5. *Класифікація повинна мати описовий, а не наказовий характер.* Класифікація відображає фактичний профіль установи. Вона пропонує опис реальної ситуації в закладі, дає знання про розміри і показники, що відносяться до актуального стану у відповідній структурі. Вона не повинна ані засуджувати, ані радити установам, як організувати свою роботу.

6. *Класифікація заснована на надійних даних, що підлягають перевірці.* Важливо чітко визначити, які типи даних є релевантними. Класифікації, засновані на суб'єктивних судженнях, є вкрай ситуативними та неточними. У процесі формування дієвої класифікаційної системи потрібно прагнути до якомога більш об'єктивних даних, що підлягають перевірці на основі спеціального верифікаційного методу.

7. *Класифікація повинна бути завбачливою щодо майбутніх новотворень.* Із проведенням певної класифікації є ризик, що дані на яких вона ґрунтується, можуть досить швидко застаріти, а збір нової інфор-

мації може виявитися надто затратним. Саме тому класифікаційна модель повинна бути максимально стійкою до часових змін та просторових перетворень<sup>1</sup>.

Дотримання вищезазначених принципів дозволить досягнути гнучкої, ефективною та ліберальною системи класифікації, що надасть європейському освітньому ландшафту інформаційної ясності та економічної конкурентності.

Здійснення класифікацій дає досить якісну додаткову інформацію щодо світових тенденцій у розвитку вищої школи. Причому йдеться не лише про юридично визнанні класифікації, але й про «приватні», науково-умоглядні класифікації. До прикладу, досить цікавим є дослідження італійського науковця, статиста *М. Тривенті*, який застосував так звану *кластерну класифікацію* щодо освітніх систем та інституцій у промислово розвинутих країнах Нордичного, Англо-саксонського, Північноамериканського та Континентального регіону. Унаслідок цієї операції, окрім низки цікавих статистичних даних, італієць зумів окреслити кілька тенденцій у розвитку освіти, що дають можливість прогнозувати вектор розвитку навчальних та наукових інституцій на найближчі кілька років.

На думку *М. Тривенті*, те, що становить значний інтерес для сучасного аналітика в галузі освіти, – це можливість групування національних освітніх систем навколо однорідних кластерів<sup>2</sup>. До того ж утворені групи, найімовірніше, відображають більш широкі інституціональні, культурні та соціально-економічні подібності між промислово розвченими країнами. Більше того, вона дає змогу підсумувати кілька трансформацій, які характеризують сучасні системи вищої освіти, які, ймовірно, будуть впливати на відповідні інституційні механізми протягом кількох наступних років. Зокрема, на даний момент спостерігається зростання залежно від поділу витрат на фінансування вищої освіти, збільшення рівня інституційної автономії академічних суб'єктів, зміни в системах підтримки студентів зі збільшенням надання кредитів, а не грантів, а також змішання трендів стратифікації освітньої пропозиції<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Bartelse J. The European Higher Education Classification: Objectives and Concepts / J. Bartelse, F. van Vught // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: Springer, 2009. – P. 62–63.

<sup>2</sup> Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility / M. Triventi // Qual Quant. – 2013. – Vol. 3. – Issue 1. – P. 53–61.

<sup>3</sup> Там само. – P. 59.

Загалом новітні класифікації вищої освіти закономірно стикаються із рядом труднощів. Такі труднощі не є незламними, однак потребують додаткової уваги з боку теоретиків, що створюють подібні інформаційні структури. Німецький аналітик вищої освіти *Ф. Зейгель* зумів систематизувати відповідні ускладнення, що пов'язані з національною політикою:<sup>1</sup>

1. *Класифікації повинні ладнати з сучасним ростом національних систем вищої освіти.* Кількість університетів (і студентів) у європейських системах зростає беззупинно. Складність новоутворених систем не сприяє обізнаності різних сторін педагогічного та наукового дискурсу щодо усіх створених закладів. Необхідна додаткова структура, яка могла б описати закономірності приписування класів для ще не створених вишів у межах різних систем вищої освіти. Класифікація може визначити критерії (кількісні) для досягнення такої структури та критерії, призначені для зменшення складності та створення «легкодоступної» моделі майбутньої різноманітності. Розширення установ у багатьох країнах пов'язане зі створенням приватних вишів. У східноєвропейських країнах, таких як Польща чи Чехія, зокрема, здійснюється масифікація освітньої галузі з великою кількістю приватних університетів, що в свою чергу, спричиняє до швидкого збільшення непрозорості в системі. Як наслідок, усе більше місцевих студентів виїжджають на навчання закордон, а вітчизняні заклади обслуговують іноземців. Класифікація повинна включати в себе приватний сектор та складати повну картину національної системи з урахуванням різних місій і функцій державних та приватних установ.

2. *Класифікації змушені задовольняти потреби вкрай різних груп зацікавлених сторін та водночас залишатись прозорими для громадськості.* Класифікації покликані інформувати студентів та потенційних партнерів про профіль університету, що дозволить останнім порівнювати профіль закладу з власними уподобаннями. Подекуди класифікація навіть має підштовхувати освітніх суб'єктів до вибору над яким вони вагаються. Як наслідок, виникає вкрай складне завдання універсального підходу для різних зацікавлених реципієнтів. Такі труднощі долаються завдяки наявності множинної інтерпретації однієї і тієї класифікаційної системи.

---

<sup>1</sup> Ziegele F. Classification of Higher Education Institutions: The European Case / F. Ziegele // Pensamiento Educativo. – 2013. – 50 (1). – P. 76–95.



3. Класифікації повинні стимулювати різноманітність національних систем, зробивши їх прозорими і допомагаючи уникнути дорогих репутаційних гонок. Майже кожна країна у світі прагне мати принаймні один, або й більше, дослідницький університет «світового класу», який би високо розташувався у традиційних світових рейтингах і давав можливість конкурувати за науково-дослідні фонди на міжнародному ринку, маючи визнаний «глобальний бренд»<sup>1</sup>. Щоб досягнути такої цілі, уряди зосереджують свої інвестиції на верхніх дослідницьких групах, на створенні дорогих інфраструктур і так далі, до того ж часто без урахування того, що сусідні країни йдуть таким же шляхом. Така репутаційна гонитва значно збільшує і без того високі витрати на освіту<sup>2</sup>, що створює небезпеку руйнування системи різноманітності навчальних інституцій, їх профілів та цілей. Як наслідок, розвиваються відносини неповноцінності і почуття «другого класу» з огляду на академічну репутацію. Класифікація повинна робити різні цілі та завдання прозорими. Прозорість у такому випадку має допомогти урядам віднайти кілька різних способів досягнення відмінного освітнього статусу. Із класифікацією, яка здатна описати всі відповідні завдання вишу, стане легше слідувати різноманітним стратегіям і здобувати репутацію з різними видами діяльності<sup>3</sup>.

4. Класифікації мають реагувати на те, що класичні юридичні визначення типів вищих навчальних закладів більше не працюють достатньою мірою. Класичні системи класифікації освітніх інституцій<sup>4</sup> наразі не є ефективними, вони потребують більш багатовимірного адаптаційного погляду на сучасну освіту<sup>5</sup>.

Багатовимірний класифікаційний підхід є необхідним оскільки, *по-перше*, дозволить виокремити подібності та відмінності в усіх без винятку вишах, юридичні типи яких можуть бути однаковими. *По-друге*, правовий статус вишу визначається на момент створення інституту, але розвиток його продуктивності може спричинити ситуацію, коли

---

<sup>1</sup> Joughin G. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education / Gordon Joughin. – W.: Springer, 2009. – P. 27.

<sup>2</sup> Van Vught F. Mission diversity and reputation in higher education / F. Van Vught // Higher Education Policy. – 2008. – 21 (2). – P. 151–174.

<sup>3</sup> Ziegele F. Classification of Higher Education Institutions: The European Case / F. Ziegele // Pensamiento Educativo. – 2013. – 50 (1). – P. 82–83.

<sup>4</sup> Іванюк І. Освітня політика / І. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – С. 46.

<sup>5</sup> Barnett R. Higher Education: A Critical Business / R. Barnett. – Boston: Open University Press, 1997. – P. 63–72.

установа буде краще вписуватися в інший інституційний тип. *По-третє*, в ситуації міжнародної конкуренції стає важко працювати із традиційними великими юридичними типами, бо різні країни будуть пропонувати різні ідеї про те, що певний тип зокрема, означає<sup>1</sup>.

Становлення диференційованої класифікаційної системи європейського освітнього ландшафту є необхідним явищем, до якого має бути готовою і українська академічна спільнота<sup>2</sup>. Наразі українська класифікаційна система не є настільки гнучкою, та не відображає усіх особливостей, переваг та відмінностей різних вітчизняних вишів. У зв'язку з цим виникає потреба у розумній рецепції іноземного досвіду у класифікаційному питанні, яке є одним з центральних предметів обговорення в Європі.

У цьому контексті доцільно детальніше зупинитися на основній проблемі з якою пов'язані труднощі побудови більш-менш однорідної класифікаційної рамки для європейської освіти. Ця проблема характерна і для інших регіонів світу, але саме в Європі вона набула найбільш виразних рис, особливо враховуючи антимигранські настрої більшості мешканців ЄС. Ідеться про «темний бік» глобалізації – *антиглобалізацію*.

Відомо, що глобалізація супроводжується багатьма наслідками, як позитивними, так і негативними. Апологети уніфікаційного блага наголошують на тих можливостях, які відкриваються перед людиною в ході світової інтеграції: доступ до інформації, свобода пересування, вільна торгівля, доступ до всіх світових ресурсів та культурного надбання. Опозиціонери ж із неприхованою неприязню до глобалізації, підкреслюють, що блага від планетарного єднання отримує лише мізерна кількість багатого населення, а більшість людей з меншими статками виявляються такими ж прикріпленими до своєї території маргіналами. Досить очевидним є те, що глобалізація означає політизацію усіх сфер міжнародних відносин, оскільки підприємці та їх об'єднання під впливом цього розгорнутого механізму отримують змогу все більш активно втручатися в ті сфери, де була повна домінація національного державного механізму. Саме тому, як альтернатива несправедливим

---

<sup>1</sup> Archer L. Higher Education and Social Class / L. Archer. – NY: Routledge Falmer, 2003. – P. 152.

<sup>2</sup> Касьянов Г. Освітня система України 1990 – 2014. Аналітичний огляд / Г. Касьянов; Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – К.: Таксон, 2015. – С. 42–45.

проявам світової інтеграції, виникає опозиційний рух антиглобалізму, вивчення аргументованої специфіки якого стає усе більш актуальним, особливо з огляду на усе більш контрастне ідеологічне протистояння Сходу та Заходу.

У самому слові «антиглобалізм» присутнє заперечення, що передає сутність цієї умовно узагальненої сукупності організацій та індивідів, що намагаються протистояти, на їхню думку, несправедливій економічній, політичній та культурній узурпації фінансовою елітою усіх сфер виробництва, ресурсів та ринків планети.

Варто виділити два специфічні трактування поняття «антиглобалізм»:

- перше пов'язане з використанням цього терміну для позначення громадського руху, що здійснює ряд протестних акцій проти діяльності деяких найбільших міжнародних організацій;
- друге відображає більш широке тлумачення цього терміна, тобто будь-яку, в тому числі теоретичну, критику глобалізації, її проявів та можливих наслідків.

Іншими термінами, що відображають цю дефініцію, є поняття «альтерглобалізм» та «антимодіалізм».

Як громадський рух, антиглобалісти проявляють себе у вигляді широкомасштабних мітингів під час засідань провідних глобальних організацій, таких як «Велика сімка», «Світова організація торгівлі», «НАТО» тощо.

У вигляді теоретичної критики антиглобалізм в імпліцитній формі представлений у роботах багатьох авторитетних теоретиків глобалізації сучасності – *Р. Робертсона, У. Бека, Ю. Габермаса*, жорстку опозицію світовій уніфікації можемо прослідкувати в роботах *З. Баумана, К. Агітона, Е. Валерстайна, Ф. Вітакера, Й. Сакамото* та інших.

Головне завдання глобалізаційної опозиції – боротьба із засиллям міжнародних корпорацій, що несправедливо акумулюють у собі ресурси планети, вивозять виробництво з національних держав, створюючи вакуум безробіття, та за безцінь експлуатують населення Третього світу. Як слушно зазначає дослідник феномену антиглобалізму *А. Тарасов*: «Насправді “антиглобалісти” – це лайка, ярлик, кличка, придумана ворогами цих людей. Самі себе вони “антиглобалістами” не називали і не називають. Ці люди іменують себе “новим антикорпоративним рухом” чи “новим антикапіталістичним рухом”. Або – найчастіше – “рухом за глобальну демократизацію” (РГД). Тобто вони не “антиглобалі-

сти”, а справжні послідовні глобалісти»<sup>1</sup>. Сам рух виник у середині 90-х і представляв собою виступи нижчих прошарків населення проти утворення монополії на видобуток ресурсів у Мексиці та Латинській Америці. «Але найпершими були партизани-сапатисти. 1 січня 1994 р. коли набув чинності Договір про Північноамериканську зону вільної торгівлі (НАФТА) – і мексиканські працівники разом втратили 26% заробітку, – на півдні Мексики, у штаті Чіапас, спалахнуло збройне повстання, підняте Сапатистською армією національного визволення (САНУ). Перша всевітня зустріч проти «глобалізації» відбулася саме у штаті Чіапас, у джунглях, на контрольованій сапатистами території, влітку 1996 р.»<sup>2</sup>. Як бачимо, приводом для розгортання подальших масштабних акцій протесту став вагомий фактор втручання корпорацій в особисте забезпечення широких мас робітничого населення. Як тільки виникає спалах невдоволення, уже через кілька років вибудовується ціла ідеологія спротиву, підтримана багатьма інтелектуалами того часу. Зокрема достеменно відомо, що у знаменитій ході на Мехіко, під час згаданих вище повстань, брав участь відомий колумбійський письменник Г. Г. Маркес.

На даний момент у світі функціонує низка антиглобалістичних організацій, серед них такі відомі структури, як АТТАК, асоціація «Ювілей», «People's Global Action», Всесвітній соціальний форум РАГ (Рух за альтернативу глобалізації), «Ліліпут» та інші. Після подій у Мексиці під егідою антиглобалістичного руху було проведено низку акцій, які переважно супроводжували засідання та зібрання вагомих міжнародних об'єднань у сфері торгівлі, політики та культури.

Пік ненависті окремих радикальних сил до усталених глобалізаційних монополій був та є настільки високим, що подекуди було зафіксовано навіть ряд трагічних випадків. «Перші великі вуличні заворушення сталися в Сіетлі, де на вулиці вийшло 100 тис. осіб (80 тис. приїжджих, 20 тис. місцевих)... У Сіетлі демонстрантам вдалося зірвати підписання “багатосторонньої угоди про інвестиції” (МАІ, або, французькою АМІ, що звучить уже зовсім як знущання), яке передбачало, що ТНК стоятимуть над національним законодавством. У Генуї на вулиці вийшли вже 300 тис. осіб (120 тис. італійців, 180 тис. іноземців), поліція знову, як напередодні в Гетеборзі, стріляла в демонстрантів. Одна людина – італієць Карло Джуліані – був уби-

---

<sup>1</sup> Тарасов А. «Антиглобалісты»: ликбез / А. Тарасов // Скепсис. – №5. – 2008. – С.14.

<sup>2</sup> Там само. – С. 14.

тий, 200 осіб отримали поранення різної тяжкості, сотні були арештовані»<sup>1</sup>.

Рух за глобальну демократизацію (РГД), що об'єднує, за різними підрахунками, близько 2 млн людей по всьому світу, виступає за утилізацію «маніпулятивних» та монопольних організацій, які здійснюють аморальну діяльність у політичній, економічній, соціальній, культурній та екологічній сферах власної діяльності. Конкретними опонентами вони вважають такі структури, як МВФ, Світовий банк, Світова організація торгівлі (СОТ), ТНК, «Вашингтонський консенсус». Свої дії вони характеризують як боротьбу за справедливий розподіл благ та можливостей серед усіх громадян світу, опір екологічній експлуатації планети задля збільшення капіталу окремих корпорацій та бізнесменів. А також за більш конкретні цілі, такі як виступ проти скорочення дотацій на боротьбу з бідністю, проти платної освіти, яка стане таким чином недоступною більшості молоді, проти нав'язуваної СОТ політики знищення сільськогосподарських площ (із метою підтримання штучно високих цін на сільгосппродукцію). Проти обмеження прав профспілок та політики зниження заробітної плати (в одному з циркулярів СОТ прямо так і сказано, що метою нав'язувані СОТ всім країнам «Загальної угоди про торгівлю послугами» є зниження зарплати). Проти введення платного – і дуже дорогого – медичного обслуговування. Проти створення спецслужбами баз даних на всіх громадян. Проти обмеження на в'їзд. Проти дискримінації жінок і молоді»<sup>2</sup>. В РГД входить низка антиглобалістичних організацій, які відображають усю географію Старого світу: «Reclaim the Street» («Повернемо собі вулицю») та «Globalize Resistance» («Глобалізуємо опір») в Англії, «Tute Bianche» («Білі халати») в Італії, «Movimiento de resistencia global» («Рух глобального опору»), що виник в Іспанії тощо.

Відомим теоретиком та борцем із несправедливими проявами глобалізації є французький науковець та громадський діяч *К. Агітон*, автор ґрунтовної роботи «Альтернативный глобализм. Новые мировые движения протеста / К. Агитон виходить з усвідомлення того, що глобалізація покриває інтереси мізерної частини населення Землі, сфери її дії та наслідки її активності є прихованими та ілюзорними, що дає можли-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 16.

<sup>2</sup> Там само. – С. 19.

<sup>3</sup> Агитон К. Альтернативный глобализм. Новые мировые движения протеста / К. Агитон; [пер. с фр. Е. Константиновой и Е. Кочетыговой]. – М.: Гилея, 2004. – 204 с.

вість видавати грабування за глобальні кризи, а проблеми екології – за наслідки діяльності анонімного суб'єкта, а не конкретних підприємств чи організацій. Як зазначає автор: «Відродження соціальних рухів спостерігається як на національному, так і на міжнародному рівні. Сьогодні ці рухи мають достатню вагу, щоб впливати на хід подій. Здається, вже існують усі передумови до того, щоб виникли масові політичні дискусії, де обговорювалося б майбутнє світу й альтернативи неолібералізму»<sup>1</sup>. Французький соціолог аналізує усі події, що сталися на світовій глобалізаційній арені за останні двадцять років: для нього процес опору глобалізації є процесом зародження нової управлінської сили людства, яка, будучи далекою від політичної агітації, абсолютно та безпосереднього презентує власні інтереси, а не є оманливим, дволиким репрезентатором думок частини населення у вигляді політичної сили.

Наслідком діяльності альтернативного глобалізму, на думку К. Агітона, є виникнення трьох поглядів на негативні аспекти у структурі глобалізаційного процесу:

1. *Радикальна точка зору.* «Має інтернаціональну орієнтацію. Вона одночасно протистоїть і рішенням у дусі протекціонізму, і різним реформістським пропозиціям, які часто мають обмежений характер і під виглядом реалізму можуть привести соціальні рухи до залежності від того чи іншого міжнародного інституту, наприклад, віддати перевагу ООН на протигагу МВФ»<sup>2</sup>. Але сама їх діяльність обмежується реакційними виступами, оскільки окрім протесту вони не пропонують ніяких альтернатив на кшталт системи самоуправління, демократичного планування тощо.

2. *Націоналістична точка зору.* Висловлює думку проте, що «модель держав-націй – це єдино можливий гарант соціальних завоювань і реалізації демократії... Труднощі представників цієї позиції, як і прихильників “радикальної” точки зору, полягають у побудові прозорої програми як для країн Півдня, так і для розвинених країн»<sup>3</sup>. Її альтернативність полягає насамперед у спільному, відкритому та чітко задекларованому формулюванні головних принципів національної держави, яка могла б стати справедливою моделлю як для багатих, так і для бідних країн нашої планети.

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 14.

<sup>2</sup> Там само. – С. 16.

<sup>3</sup> Там само. – С. 16.

3. «Неореформістська» точка зору. «Першочерговим завданням представників цієї позиції є загальна реформа міжнародних інститутів. Це насамперед прихильники Світового уряду, що виступають як проти будь-яких крайніх форм неолібералізму, так і проти націоналістичних гасел»<sup>1</sup>. Неореформісти наголошують на фатальних наслідках радикальних змін і вважають необхідним поступове перетворення уже наявної системи задля досягнення оптимального результату без великих втрат та ризиків (війна, економічні кризи, міграція т. п.).

К. Агітон підкреслює, що новий громадський рух за світову справедливість повинен бути якісно відмінним від партійного: «специфіка повернення до масових політичних дискусій полягає в тому, що вони в основному формуються поза світом політичних партій»<sup>2</sup>.

Варто відзначити, що французький активіст виступає не за нівелювання глобалізації та повернення до протекційної політики. К. Агітон критикує саме ліберальну модель глобалізації та шукає їй ефективну альтернативу. Саме тому праця француза має назву «Альтер-нативний глобалізм», а не «Антиглобалізм».

Наголошуючи на динамічному характері сучасної історії, автор розглядає сучасну епоху як вирішальну, час, коли ілюзорна стабільність ліберального світу розсіється і людству стане зрозумілою неминуча необхідність змін. «Немає жодних ознак можливої стабілізації цього світу, як у плані міжнародної структуризації (управління імперією), так і щодо регулювання системи накопичення. Навпаки, все говорить про потенційну нестабільність, мінливі ситуації і конфлікти»<sup>3</sup>. Відтак, у цьому мінливому світі постає проблема розробки правильної системи дій для активістів, що борються за право виживання.

Перед течіями альтернативного глобалізму, з точки зору теоретика, постає на сьогодні дві головні небезпеки, подолання яких є першочергово необхідним:

- «Перша і найбільш актуальна проблема стосується здатності рухів *висловлювати все розмаїття інтересів*, що породили ці рухи, різнорідних груп населення та необхідності уникнути маргіналізації й ізоляції деяких із них, особливо тих, що формуються в молодіжному середовищі...

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 16.

<sup>2</sup> Там само. – С. 17.

<sup>3</sup> Там само. – С. 188.

- Інше велике побоювання пов'язане зі складнощами одночасного вираження як специфічних (пов'язаних із пошуком ідентичності), так і універсальних вимог. Цю подвійну умову змогли реалізувати сапатисти (оскільки боротьба виходила від найбільш експлуатованих жителів Півдня), але ця умова вже не діє, коли вимоги виходять з Півночі»<sup>1</sup>.

Саме тут виникає об'єднуюча функція протесту, яка, на думку відомого філософа Ж. Деррида, піклується про можливість дійсної універсалізації, а не гомогенізації та гомо-гегемонії<sup>2</sup>. Поклик до боротьби має універсальний характер, спрямований на представників усіх соціальних верств, що потерпають від несправедливостей експлуатаційної неоліберальної економіки.

Чому саме сучасну нам епоху К. Агітон вважає початком кінця неоліберального капіталізму? Адже його здатність трансформуватися і переживати кризи, зберігаючи свій структурний кістяк завдяки жертвам серед найнижчих ланок суспільства, добре відома ще з часів Великої депресії. Винятковість нинішнього стану речей, як зазначає автор, полягає не лише в економічній, але ідеологічній стагнації. «Історія останніх століть знала безліч періодів нестабільності, але ще ніколи вони не були пов'язані з подібною ідеологічною неспроможністю, яка є логічним наслідком занепаду “великих основоположних міфів сучасності про розум, прогрес і економічне зростання”, міфів, що розділялися як прихильниками, так і противниками системи. Саме це робить нестабільність сучасного періоду особливо вираженою»<sup>3</sup>. Саме тому таким важливим на даний момент є пошук спільних поглядів на світ у диференційно різних представників півдня та півночі Планети, громадян нижчих та вищих дохідних верств.

З огляду на це К. Агітон залишається досить оптимістичним щодо майбутнього руху за альтернативи глобалізації. За будь-яких умов його наявність дає свої плоди задля часткового чи ґрунтового досягнення поставленої цілі – справедливої та прозорої уніфікації. «Кожен етап боротьби посилюватиме сплетіння проблем різних рівнів: від локального до глобального. Перемоги відкриють можливості для глобального

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 189.

<sup>2</sup> Деррида Ж. Глобалізація. Мир. Космополітизм / Ж. Деррида // Космополіс. – 2004. – № 2 (8). – С. 125–140.

<sup>3</sup> Агітон К. Альтернативний глобалізм. Новіє мировіє движєніє протєста / К. Агітон; [пер. с фр. Е. Константиновой и Е. Кочетыговой]. – М.: Гилея, 2004. – С. 189.



регулювання, в той час як у випадку провалу міжнародних кампаній активісти можуть обмежитися захистом національних досягнень»<sup>1</sup>. Тому в умовах, коли повна поразка неможлива, атиглобалізаційна активність стає як ніколи актуальною та необхідною.

Іншим відомим опозиціонером ліберальній глобалізації є відомий німецький дослідник *І. Валлерстайн*. У своїй роботі «Світосистемний аналіз»<sup>2</sup> він намагається довести біфуркаційний характер початку ХХІ століття. Автор негативно ставиться до поняття глобалізація, тому фактично не використовує його у своїй книзі, тим не менше його аналіз направлений на виділення типових вироджень сучасного капіталізму.

На думку *І. Валлерстайна*, лише сучасну епоху можна назвати дійсно капіталістичною, адже саме у ній повною мірою реалізувався головний атрибут цієї економічної парадигми – безкінечне накопичення капіталу та його поляризація. «Про капіталізм можна говорити, тільки якщо система ставить за основу нескінченне накопичення капіталу. Якщо ми приймаємо таке визначення, то тільки сучасна світосистема є капіталістичною. Концепція нескінченного накопичення надзвичайно проста: люди або фірми накопичують капітал для того, щоб накопичити його ще більше, і це процес безперервний і нескінченний. Якщо ми говоримо, що система “ставить на чільне місце” таке нескінченне накопичення, це означає, що структура вибудована так, що люди з іншим мотивуванням будуть якимось чином покарані і видалені з соціальної арени, а ті, хто рухається згідно системному курсу, будуть винагороджені, а люди з особливою удачею – збагатяться»<sup>3</sup>. Продовжуючи ідеї *К. Маркса* щодо потворності капіталізму, автор доводить, що як ніколи важливо аналізувати хоча б часткові прояви його наслідків на світову соціальну систему. Адже в ці часи структура економічно-комунікативних зв'язків інформаційної ери стає настільки складною, що цілісну картину світу скласти майже неможливо.

Головною цінністю сучасного світу, в умовах панування диктатури капіталу, стає просторість ринків торгівлі. *І. Валлерстайн* підкреслює, що в стані глобалізації між політиками та капіталістами завжди буде тривати боротьба за контроль над свободою ринку. Зокрема, «*капіталістична система* не може існувати ні в яких інших рамках, крім сві-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 197.

<sup>2</sup> Валлерстайн И. Миросистемный анализ: введение / И. Валлерстайн; [пер. с нем. К. Троицкий]. – М.: Территория будущего, 2006. – 248 с.

<sup>3</sup> Там само. – С. 86.

*тоєкономіки...* вона вимагає чітко визначених взаємовідносин між виробниками і можновладцями... капіталістам потрібен великий ринок (тому мікросистеми їм не підходять) і безліч відмінних держав, співпрацюючи з якими можна отримувати певні переваги, але крім цього капіталісти можуть ігнорувати держави, що є ворожими їхнім інтересам, на користь дружнім. А при загальному поділі праці тільки множинність держав забезпечує цю можливість»<sup>1</sup>. Тому в таких умовах стає очевидним, що глобалізація відображає дисбаланс між економікою та політикою, коли ті, що виробляють, переважають тих, хто має владу.

Як наслідок, І. Валлерстайн підкреслює, що в стані сучасної кризи чергове косметичне пристосування капіталізму уже не можливе – нас чекають ґрунтовні, добровільні перетворення або ж крах. «Безсумнівно, в середньостроковому плані абсолютно різні люди спробують пристосуватися до системи з надією, що вона зуміє полегшити труднощі, які виникли, це теж стереотип: пам'ять безлічі людей зберігає приклади, що так бувало в минулому, а значить, має спрацювати і цього разу. Але проблема в тому, що в умовах системної кризи навіть від такого середньострокового пристосуванства мало користі. Як ми вже говорили, цим якраз системна криза і відрізняється»<sup>2</sup>. А тому наслідки глобалізації, в будь-якому випадку, спричинять зміну свідомості більшості населення Землі.

Отже аналіз феномену антиглобалізму в політико-громадському та теоретично-науковому вимірі показує подвійність його трактування. Він розуміється і як соціально-протестний рух та, водночас, як опозиційна течія в соціальних та гуманітарних науках. Базуючись на ретроспективних дослідженнях А. Тарасова розкрито сутність найбільш відомої на сьогоднішній день антиглобалізаційної течії – «Руху за глобальну демократизацію». Описано основні етапи їх діяльності та показано суперечливі політичні позиції її представників. Також проаналізовано теоретичні надбання одного з головних поборників альтерглобалізації К. Агітона. На його думку глобалізація покриває інтереси нікчемно малої частини населення Землі, крім того, сфери її дії та наслідки її активності є прихованими та ілюзорними, що дозволяють видавати грабування за глобальні кризи, а проблеми екології за наслідки діяльності анонімного суб'єкта, а не конкретних підприємств чи орга-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 87.

<sup>2</sup> Там само. – С. 194.

нізацій. Використавши ідейний досвід іншого опозиціонера, німецького соціолога І. Валлерстайна, викоремлено головну тенденцію сучасного глобалізаційної дійсності – фактичну домінацію капіталу над політичною владою.

### **Глава 3.4. Європейський університет і місто: урбаністичний профіль освітнього ландшафту**

Не новим фактом для сучасного читача є те, що ми живемо у світі тотальної урбанізації. На сьогодні половина населення Землі проживає у містах. До 2050 року в містах буде проживати 2/3 частини населення планети. Щодня населення міст зростає на 180 000 осіб. Ріст населення міст інтенсифікувався з приходом індустріалізації та надобув геометричних масштабів із переходом до інформаційної ери виробництва. Місто, зокрема західне, змінює пріоритети своєї діяльності з матеріального до нематеріального товарного обігу. Така трансформація зумовлює нові умови існування міської структури. Зокрема, системи взаємодії організацій з дистрибуції, підрянництва, посередництва та інших вторинних послуг, усе більше ускладнюються, створюючи додаткові чинники для отримання прибутків та формування вартості товарів. Урбанізація є закономірним явищем у світлі нагальних вимог неоліберального капіталізму, збільшення прибутковості інформаційного виробництва та сфери послуг спонукає до постійного пошуку ринків збуту та робочої сили, яка в свою чергу, мігрує із аграрного сектору та сектору машинної індустрії, що втратили свої позиції. Відтак місто змінюється не лише кількісно, але і якісно – мегаполіс ХХ століття вже не є «осілим місцем» проживання великої кількості населення, це система постійного вертикального та горизонтального соціального руху. Місто – це автономний спосіб соціального буття, що нав'язує кожному жителю свої швидкозмінні наративи повсякденності.

Як зазначає *Г. Фесенко*, «у сучасній філософії феномен культури міста набуває антропологічного звучання, оскільки місто є не лише природно-технічним комплексом, частиною *ландшафтного середовища*, а й своєрідною формою співжиття людей, центром “культурного тяжіння”. Актуальними стають концепції, у яких проблема міської культури пов'язується з модальністю людського буття»<sup>1</sup> (курсив – *С. Т.*).

---

<sup>1</sup> Фесенко Г. Г. «Мистецтво жити» у місті: філософсько-антропологічні аспекти проектування культурного простору / Г. Г. Фесенко // Людинознавчі студії: збірник наукових праць ДДПУ. – 2012. – № 26. – С. 142.

На думку дослідника «включення до культурної урбаністики філософсько-антропологічної проблематики дає можливість здійснювати конкретну дослідницьку роботу з реконструкції, критичного аналізу і навіть проектування культурних просторів»<sup>1</sup>.

Українська дослідниця *М. Препотенська* виділяє «людину мегаполісну» як окремий антропологічний тип. На її думку, «комунікативним феноменом буття *Homo megaropolisus* є дискурс юрби. Їй притаманні еkleктична поверховість спілкування, підсилення невербальних аспектів комунікації, прагнення селекції юрби, інколи – тенденції самотності, відчуження, ігнорування комунікативних зв'язків. У разі перетворення юрби в публіку комуніканти зберігають індивідуальність і транслюють комунікативну єдність, співпереживання, взаємотолерантність»<sup>2</sup>.

Як слушно відзначає *М. Карповець*, «філософсько-антропологічне осмислення міста як світу буття може залучати аналіз міської культури із позиції провідних представників філософської антропології (теорія цінностей Макса Шелера, феноменологія плоті Моріса Мерло-Понті, турботи про себе Мішеля Фуко) і приймати різні перспективи інтерпретації одного і того ж об'єкта. Саме така множинність розумінь міста дозволяє об'єднати в певну філософську цілісність складну динаміку і структуру світу міста»<sup>3</sup>.

Не виключенням є філософсько-антропологічна проблематика сучасного міського освітнього ландшафту. Адже роль, яку відіграє у строкатій картині сучасного міста такий феномен як університет не можна недооцінювати. На перший погляд, така інституція взагалі не вписується в новітній ритм та сенс міського існування. Беручи свій початок у Середньовіччі, *universitatum* є своєрідним рудиментом духовного минулого Європи, з яким дуже важко розлучатися. Ще з початку ХХ століття їх автентичне існування стояло під загрозою: розвиток конвеєрного, «фордівського» виробництва вимагав іншого роду навчання для типового робітника «середньої стадії» європейського капіталізму. Навчання в університеті суперечило способу життя в місті, що закономірно наближало процес довгих і болючих трансформацій у способі буття цієї давньої форми духовного та раціонального життя суспільст-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 157.

<sup>2</sup> Препотенська М. П. Антропологія міста. *Homo urbis* / М. П. Препотенська // Мультиверсум: філософський альманах: збірник наукових праць. – Вип. 66. – 2007. – С. 53.

<sup>3</sup> Карповець М. Філософсько-антропологічне осмислення міста як світу людського буття / М. Карповець // Наукові записки Національного університету. – 2010. – №. 6. – С. 36.

ва. Цей процес триває і досі – продовжуються дискусії з приводу знищення ціннісної структури цих закладів, тривають процеси адміністративної інтервенції в систему університетського реформування. Усе це можна підсумувати одним драматичним заголовком: «Виживання університету знань у суспільстві інформації». Яке майбутнє чекає на ці заклади? Чи варто взагалі зберігати минулий зміст цього поняття? Ці питання і досі стоять на порядку денному світової спільноти освітян та політиків.

Звичайно, наївно було б зводити сенс історичного розвитку університету до рефлексії економічної системи міста, проте важливість цього генетичного зв'язку без сумнівна. Навіть найперші університети виникали на структурній основі того способу виробництва та зв'язків, які були поширені в середньовічному місті. Університет – «це не бачені раніше корпорації вчителів-магістрів та учнів-школярів. Університетська вчена спільнота – аналог цеху середньовічних ремісників: школяр – учень, бакалавр – підмайстер, магістр – майстер. Навчаючись вчитися – формула середньовічної освіти»<sup>1</sup>. Університет, по суті, є універсальним організаційним дзеркалом свого соціального оточення, він часто перебирає на себе ознаки «ненавчальних» структур.

Британський дослідник *Д. Чарльз*, аналізуючи взаємодію університетів з містами, регіонами і місцевими громадами виокремлює кілька типів закладів<sup>2</sup>:

- Традиційні «міста-університети», такі як Оксфорд, Кербридж, Сент-Ендрюс. Історично університети стали основою цих міст, їх неможливо відмежувати ні економічно, ні соціально. І хоча ці університети більше орієнтуються на глобальний простір ніж на локальну громаду, але їх внесок у розбудову міст важко переоцінити.
- Міські університети (civic universities), наприклад університети «redbricks» в Великобританії, які були спеціально створені для професійної освіти на базі політехнічних коледжів, які задовольняли потреби місцевого виробництва і торгівлі.
- Заклади за межами міста (out-of-town campuses), наприклад Університет Корнуоллу чи Університет Камбрії. Ці заклади принци-

---

<sup>1</sup> Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 23.

<sup>2</sup> Charles D. R. Universities and Engagement with Cities, Regions and Local Communities / D. R. Charles // Rebalancing the Social and Economic. Learning, Partnership and Place / C. Duke, M. Osborne, B. Wilson (eds.). NIACE, 2005. – P. 148–150.

пово розміщувались поза межами міста і мали мінімальний зв'язок із місцевою громадою.

- Екстереторіальні інституції (place-traversing institution), які мають кілька кампусів та/або, навіть, є віртуальними, що відповідає сучасним глобальним потребам. Наприклад, Університет Ольстеру з численними кампусами в неурбанізованих локаціях.

Аби дізнатися про сутність взаємодії міста та університету, необхідно зупинитися на осмисленні певних історичних аспектів. Зокрема, чому саме в такому місті як Болонья виникає перший європейський університет? Яким чином він вплинув на історію міста?

Болонья – древнє, проте невелике, місто в Ломбардії (Італія), яке було засноване етрусками ще в VI ст. до н. е. Словом, яким можна охарактеризувати це місто в момент становлення Болонського університету приблизно в XI ст., буде «самоврядування». Саме в цей час місто отримало статус комуни та перестало залежати від намісників, що раніше призначалися Папою Римським. На той момент місто відвідувала значна кількість інтелектуалів, які були відомі як красномовні юристи, навчені в дусі римського права. Ще в епоху Римської імперії в Болонії проживала велика частка заможного населення, що досить широко займалася меценатською діяльністю. Недарма, безліч тодішніх «мандрівних» учених прямували саме в Болонію, адже на відміну від, наприклад, Риму, це місто не могло бути центром настільки жорстких політичних ігор, його вулиці мали набагато більше простору (навіть жебраків було не так багато), воно мало дуже сприятливий та приємний клімат, а інтелектуальна знать міста давала надії на можливість отримати певні засоби існування. Болонський університет виник у 1088 році з початком лекцій юриста Ірнерія, проте офіційного статусу набув з 1158 року, коли Фрідріх Барбароса надав закладу свій протекторат.

Дуже знаковим є той факт, що уже в 1164 році Болонья увійшла до складу Ломбардської Ліги – союзу південноіталійських міст, спрямованих проти залежності від панування Барбароси. Одним із ініціаторів цієї діяльності були юристи Болонського університету. Наявність потужного інтелектуального центру, в якому синтезувався досвід представників різних національностей, спричинила до форсування історичного розвитку Болонії – вже у 1256 році в місті було скасовано кріпосне право, а слуги викуплені за громадські гроші. У період з XIV по XVIII століття Болонією правив Папський престол, що здійснював до-

сильний вагомий вплив на університет – поряд із юриспруденцією центральним предметом вивчення в університеті стала теологія<sup>1</sup>.

Проте саме Болонському університету судилося знову стати рушійною силою звільнення від Папської влади. У 1831 році вибухнуло міське повстання, яке було придушено австрійськими військами за вказівкою понтифіка, а університет закрито. Однак, інтелектуали не покинули місто, у процесі напруженої боротьби в 1860 році Болонья входить до складу Об'єднаної Італії, а університет знову оживає.

Історична взаємодія університету та Болоньї очевидна – навряд історія міста була б саме такою інтенсивною в часи Відродження та Нового часу, якби у ньому не було такого розумового центру. Університет як загальний культурний феномен, що форсує міський розвиток, мав «пік» політичного та соціального впливу на життя міст у період зі свого виникнення в XI столітті та приблизно до другої половини XIX століття. У ці часи університет був інноваційним осередком духу епохи, оскільки володів усіма необхідними атрибутами культурного центру та закладу виробництва знань водночас.

Існування університету в міському середовищі для міщан епохи Середньовіччя мало неоднозначні наслідки. Звичайно, культурний та статусний вплив навчального закладу на місто мав свої беззаперечні плюси. «Тим не менше, відношення вишів до їх міського середовища є складними. Історики середньовічного університету описують часті бурхливі стосунки у зв'язку з тим, що стало відомо як «місто і мантія» [town and gown – *C. T.*] в результаті п'яної і агресивної поведінки студентів. Проте набагато більшою загрозою були студенти, що залишають місто, оскільки це означало, що населений пункт може втратити важливе джерело доходів, внаслідок чого міські старійшини, як правило, капітулювати перед вимогами студентів. Це надало студентам і університету значні повноваження у веденні переговорів з місцевим співтовариством, учені часто звільняються від місцевих правил, зокрема таких як сплата податків»<sup>2</sup>. Відтак, статус університету минулого був надзвичайно авторитетним, що подекуди набував ознак надміського утворення, з власними законами існування, які навіть ставили у залежність саме місто.

---

<sup>1</sup> Terpstra N. *Lay Confraternities and Civic Religion in Renaissance Bologna* (Cambridge Studies in Italian History and Culture) / N. Terpstra. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – 272 p.

<sup>2</sup> Olds K. *Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy* / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/course/globalhighered>

Сьогоднішня концепція університету перебуває в стані ідейних пошуків. К. Олдс та С. Робертсон, заглиблюючись у сферу причин та векторів змін університету ХХІ століття в контексті його відношення до населеного пункту перебування, влучно зауважують: «Окремі відносини, що особливо важливо розглянути, це відносини між університетом і міським регіоном, які змінюються в результаті тиску на університети, щоб стати новим видом енергоносіїв для економіки»<sup>1</sup>.

На думку цих науковців, єдиним незмінним зв'язком між містом та «вишем» з часів Середньовіччя до тепер залишається визнання останнім автономії закладу. «Академічна свобода і відносна автономія – основні принципи, пов'язані з походженням середньовічного університету, і досі залишаються радикально важливими принципами»<sup>2</sup>. Університет – це не просто державна установа, як це часто сприймається в Україні, це своєрідне «місто в місті», оскільки поєднує інтереси кардинально різних людей, а не лише мешканців населеного пункту чи навіть країни. Проте навіть не дивлячись на «буфер» свободи між ними, вони все таки залишаються пов'язаними.

Процеси міських трансформацій у ході історичної еволюції закономірно відбиваються і на університетах. Однією з наймасштабніших міських метаморфоз є процес *урбанізації*. К. Олдс та С. Робертсон наголошують на тому, що радикальна зміна структури міста, концентрація влади в «глобальних містах», спричиняють зміну ролі відповідних університетів у межах таких мультикультурних пунктів. Дослідники відзначають два головних атрибути глобалізованого міста, що без посередньо впливають на роль університетів:

- *Перший* пов'язаний із диференціацією культурного, етнічного та соціального розмаїття, що спричиняє до переорієнтування цінностей, цілей та методів навчання.
- *Другий* відображає концентрацію владного впливу в мегаполісах. Їх роль зростає настільки стрімко, що виходить за межі національних держав, це спричиняє політизацію та економізацію університетів, а також експансію філій мегаполісних вишів.

Зменшення часового проміжку між науковим відкриттям та впровадженням його у масове виробництво за останні двадцять років має своїм наслідком входження університетів до сфери «економіки знань». Реалізація наукових винаходів довела свою швидку здатність

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 5.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 3.



до отримання прибутку, а проблема вичерпування енергоносіїв ще актуальніше поставила питання про можливості аналогів для нафти чи газу. К. Олдс та С. Робертсон для прикладу наводять освітню політику Саудівської Аравії: «Для країн-рантьє, таких як Саудівська Аравія, це означає інвестування в будівництво університетів з нуля, в місцях, де, в деяких випадках, не було ніякої історії навчання взагалі. З одного боку, акумулюючи в сектор вищої освіти, ці арабські держави сподіваються захистити себе від надмірної нафтово-дохідної залежності, а з іншого, розвивати дослідницький та інноваційний потенціал, щоб допомогти їм вирішити насущні проблеми виживання, таких як водна інженерія»<sup>1</sup>. У зв'язку з цим відбувається системний рух університетів за межі своєї локалізованої структури. Подібно до економічного підприємства, мануфактурна сутність, трансформована під впливом капіталстичних викликів, тяжіє до диференціації ринків надання освітніх послуг.

Зі зміною соціального простору міст закономірно змінюється і соціальний простір університетів, багато з них реагують на інноваційні програми, що виникають не лише в їх населених пунктах а й деінде. Виші пристосовуються до нових джерел фінансування, до можливостей поглинати надлишковий попит на місцях і т. д. Тобто університети сьогодні перебувають в експансійному русі, приймаючи нові шляхи розвитку і формування абсолютно різних глобальних моделей організації, що досить яскраво відрізняються за формою, типом і логікою від середньовічного університету.

К. Олдс та С. Робертсон досить доречно виділяють три головних напрями інноваційної *реорганізації* вишів. Кожна з тактик економічної експансії університетів відображає відповідну ситуацію в міських регіонах, де має місце їх розташування. Такими *стратегіями розвитку* є рух «вгору», «вниз» та «назовні».

*Рух «вниз».* Відображає укорінення університету в місцевій інфраструктурі. «Під рухом вниз ми маємо на увазі університетські проекти, спрямовані на пере/підключення традиційних шляхів взаємодії з тим місцем, де університет знаходиться. У деяких випадках це відбувається через повернення до історичної місії університету: намагання зв'язатися із служінням місцевій економіці. В інших випадках, рух вниз може взаємодіяти з місцевими громадами для забезпечення акту-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 12.

альності місцевих фірм та громад»<sup>1</sup>. У цьому випадку, університет надає важливого значення місцю своєї локалізації та підкреслює його значення для своїх студентів, і це «місце» стає партнерською частиною його глобальної маркетингової стратегії. У такій стратегії місто та виш виступають як сателіти.

*Рух «назовні».* Під рухом назовні дослідники розуміють сукупність ініціатив і зв'язків, що виходять на рівень глобального простору і з'єднуються з новими місцями в позадержавному порядку. «Рух може приймати форму розширення за межі локації, наприклад, в вигляді філії або кампусу (від одного відділу до цілої програми експанції) в хост-країні (наприклад, Фонд Катару “Освіта Міста” або “Дубайське селище знань” в Дубаї, Арабські Емірати). Це може бути розвиток автономних Кампусів, таких як Монаш Університет в Малайзії або Ноттінгемський Кампус Нінбо в Китаї; розробка консорціумів, таких як “Universitas 21” або “Всесвітня Мережа університетів”, які поєднують університети по всьому світу, часто навколо великих проблем; нових або регіональних ініціатив, таких як Зона європейської вищої освіти або Mercosur»<sup>2</sup>. У такій стратегії розвитку університет виступає як самостійний суб'єкт міжнародних відносин, він втрачає прив'язаність до певного регіону і стає, по суті, чимось подібним до франшизи.

Спектр мотивації для руху назовні досить широкий, але головною причиною є забезпечення вишів новими джерелами доходів для домашньої установи та «просування» бренду університету по всьому світу в більш конкурентоспроможних для нього місцях. Створення інституційних альянсів також вирішує безліч економічних і дипломатичних питань для організацій-партнерів та їх країн базування як складової частини системи глобальної конвергенції, що поглиблюється. «Врешті-решт, рух назовні існує для того, щоб університети збільшили свої масштаби і підключилися до інноваційних систем, пов'язаних з іншими містами-регіонами»<sup>3</sup>. У контексті такого розвитку масштаби і вартість розширення є більш вагомими аспектами, ніж місткість і довгострокова стійкість.

*Рух «вгору».* Передбачає створення міжнародного університету з нуля. «Приклади тут включають формування нового \$ 13 мільярдного університету в Саудівській Аравії, Королівського університету науки і технології

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 14.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 14.

<sup>3</sup> Там само. – Р. 14.

Абдулли (KAUST), або ж Прикладний науковий центр NYC, на сьогодні у стадії розробки, Школу науки і Федеральний університет DaIntegração у США, (виходець з Латинської Америки), Університет Americana, відомий також як UNILA, на сьогодні розробляється для обслуговування студентів по всьому латиноамериканському регіону і створення Американської бази знань для окремих дисциплін і Назарбаєвський Університет в Казахстані»<sup>1</sup>. Така практика, як правило, можлива лише із вливанням зовнішнього капіталу та передбачає реалізацію інтересів інвестора. Не дивлячись на значні матеріальні вливання, такі інституції потребують додаткового часу (окрім організації приміщень, документації тощо) для того аби в них могла б налагодитися дослідницька діяльність, яка здатна була імплементуватися в навчальний процес. «У дійсності, однак, для багатьох університетів експериментування з глобального позиціонування і розробок, такі рухи вниз, вгору і назовні, як правило, розгортаються багаторазово. Але при розгляді цих закладів в такому ракурсі ми отримуємо уявлення не лише про різні просторові стратегії, але й про їх наслідки для того, що чим університети займаються (Навчання/Дослідження/Підприємство)»<sup>2</sup>. Ці нові глобальні та регіональні формування вимагають нових методик управління, особливо коли останні пов'язані з регулюванням на відстані або залученням нових корпоративних партнерів, що спричиняє відповідні наслідки для співробітників, які працюють на базі таких видів освітнього ландшафту.

Із переходом людства до новітньої капіталістичної епохи університет перестає бути «університетом» у класичному значенні цього слова, він усе більше, так само як і місто, стає залежним від загальних економічних закономірностей та тенденцій. У контексті росту економічної залежності зростає і його соціально-локальна залежність, університет здає свої позиції перед містами, стаючи *одним із видів* міського «виробництва знань».

Справа у тому, що з трансформацією індустріального капіталізму в інформаційний капіталізм ріст значення «міських регіонів» набирає геометричних обертів. Місто та його можливості стають найбільш ефективним засобом досягнення благополуччя. У цьому вирі міського круговороту послуг, де кожен з агентів намагається зайняти свою нішу в потоці «продажу інформації», університет відтепер змушений шукати і своє місце. Крім того, зростає кількість самих університетів, а також інституцій, що імітують або надають послуги подібні до «універ-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 15.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 16.

ситетського сервісу». Як зазначають американські дослідники урбанізаційних наслідків у сфері вищої освіти У. Уївел та його колеги: «Загалом, наше припущення полягає у тому, що зростання університетів є результатом величезного зростання населення, а також як прояв зростаючої важливості економіки знань, у тому числі зміцнення ролі міських районів (в основному агломерацій секторів знань і працівників) як одиниць глобальної економічної конкуренції. Зовсім не дивно й те, що міські університети лежать в основі цих процесів зміни, що знайшло відображення в їх появі та функціонуванні»<sup>1</sup>.

Університет – це фундаментальна інстанція європейського духу, традиція, що бере свій початок ще від античного лікею. Акумуляція знань саме як *цінності*, а не необхідної інформації, в першу чергу пов'язувався з цим закладом західної культури. Навчання в університеті завжди позиціонувалося як дещо елітарне, не в вульгарно буржуазному сенсі, а швидше у значенні духовної відданості та самопожертви в пізнанні світу. Саме з цим пов'язаний класичний університет Гумбольдта, включаючи в себе також ідею тісного зв'язку між дослідницькою роботою та навчанням. Університет у свої ортодоксальні часи (кінець XVIII–XIX століття) був значно більш віддаленим від питань виробництва, ніж сьогодні. Наукові винаходи втілювалися у масове виробництво значно повільніше, а знання позиціонувалися тоді як прибуток лише у далекоглядній перспективі.

Проте з початком науково-технічної революції в першій половині XX століття звужується фундаментальний проміжок між науковим відкриттям та процесом виготовлення нової продукції. Чи не останню роль у цьому зіграла оптимізація двигуна внутрішнього згорання та винахід конвеєрного виробництва Г. Фордом, що дало змогу продемонструвати, настільки стрімко та масово наука може дати прибуток<sup>2</sup>.

Чи можна в сучасній ситуації бажати щоб класичний університет зберігся? Які нові завдання перед ним стоять? Під впливом вимог соціальної необхідності університети виходять на ринок швидко змінної інформації, де істинність знання зміщується в бік *актуальності та доцільності*. У таких умовах традиційність університету показує себе застарілим архаїзмом, оскільки знання, які він акумулює, можуть стати

---

<sup>1</sup> Wiewel W. Global Universities and Urban Development / W. Wiewel, D. Perry, N. Terpstra. – New York: Lincoln Institute Press, 2008. – P. 303.

<sup>2</sup> Valimaa J. Knowledge society discourse and higher education / J. Valimaa, D. Hoffman // High Education. – 2008. – №56. – P. 265–285.

не актуальними одразу ж після випуску студента. Саме тому сутність цих закладів зазнає фундаментальних змін, що набувають як позитивних так і негативних інтерпретацій іззовні.

Питання реформації університету натрапляє на давню освітню проблему сформовану *Аристотелем*: «Чи є знання самоцінним, чи знання потрібно отримувати лише з розрахунку на здійснення персональної діяльності?». Слід навчати «філософа» чи функціонера? В цьому векторі розвивається основна полеміка сучасної вищої школи у багатьох країнах.

Аби зрозуміти та проаналізувати фундаментальні зміни в сучасних українських вишах, доречно буде звернутися до міжнародних досліджень, яких ще поки бракує в Україні. Важливий аспект трансформації, на який звертають увагу дослідники – це *екстеріоризація* університетської системи. Її сенс ґрунтується на виходах внутрішніх, локалізованих функцій університету за межі його фактичного розташування. Для прикладу, К. Олдс та С. Робертсон наводять «Університет U’Cite» у Франції, що займає територію площею 34 гектари в рамках 14 округу Парижа. Студенти в цьому закладі згруповані в національні спільноти, що нагадує особливий університет Об’єднаних Націй. «U’Cite може вважатися продуктом попередньої епохи, яка здебільшого відображала “міжнародну” уяву і рамки, що віддзеркалюють дуже сильне домінування державно-національного мислення»<sup>1</sup>.

Автори зазначають, що заснування цього університету в 20-х роках ХХ століття було своєрідним передбаченням наростання актуальності інтеркультурного діалогу в нашу епоху. Тим не менше, не дивлячись на фактичне об’єднання представників різних національностей, вони все ж залишаються відмежованими на основі старих «національних категорій». Це пов’язано з тим, що університет, по суті, випередив свій час, здійснивши в 1925 році те, що неможливо подекуди й сьогодні. Цей університет є окремим випадком виникнення вищої освіти в вигляді функції міського регіону, що дає можливість розвинути занедбані регіони міста, що, по суті, було й здійснено U’Cite університетом в 14 окрузі Парижа після Першої Світової Війни. Водночас простір французького U’Cite університету є своєрідним прикладом того, як може розвиватися університет у сучасну епоху. «Простір U’Cite відображає

---

<sup>1</sup> Olds K. Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/course/globalhighered>. – P. 1.

утворення службового місця, простору для виробництва знання, формування суспільних відносин, який не пов'язаний із якимось одним університетом, водночас розробляється основа для наявності мобільних студентів за обміном на різних територіях протягом тривалих періодів часу»<sup>1</sup>.

U'Cite університет Парижа став одним із перших мультикультурних університетів Європи. Це одна з тих необхідних інстанцій, у яких можлива справжня універсалізація світової спільноти. Звичайно, U'Cite важко назвати університетом із традиційної точки зору, він не має під собою певної духовної традиції. Водночас у його надрах ось уже майже 90 років формуються новоутворення міжнаціональних цінностей, саме тих, які в рамках соціально-економічної комунікації просто не можуть здійснитися. Спільні корені інтелектуальної еліти стають спільною основою для формування нових смислів та значень, обміну можливостями та думками між Заходом та Сходом, Півднем та Північчю. «З одного боку, вища освіта живить розвиток суспільства та економіки, а з іншого боку, вона також перетворює людські життя. Іншими словами, вища освіта відіграє значну роль у вихованні людини і будівництві (світового) громадянства та суб'єктивності. Вона може підвищити ступінь розуміння сенсів існування і допомогти розвинути соціальні навички для навігації злетів і падінь на складних шляхах життя»<sup>2</sup>.

Тим не менше, якщо економічна необхідність стоїть на боці університетської політики, то сучасне міське управління часто поступається інтересам вишу. Це пов'язано з тим, що університет досить часто набуває ознак ефективного капіталовкладення та інвестування в майбутню конкурентну спроможність міських регіонів<sup>3</sup>. У Фінляндії, в Університеті Гельсінкі були створені нові кампуси в приміських районах на додачу до старіючих і неефективних кампусів у центрі міста. Уряд міста, можливо, був проти цього, адже на останніх виборах ним було заявлено політику, що ставила за пріоритет подальший розвиток та оновлення сильної центральної частини міста. Але приміські кампуси, здійснюючи свій внесок у створення поліцентричної столичної області, стали явною частиною стратегії міста спрофілювати себе як глобальне

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 4.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 5.

<sup>3</sup> Скотт П. Глобалізація и университет / П. Скотт // Вестник «Alma Mater». – 2000. – № 4. – С. 4.

конкурентоспроможне місце для науки і досліджень<sup>1</sup>. Відтак сучасний розвиток університетів характеризується фізичним розширенням, що досить часто має як позитивні так і негативні наслідки для стосунків з міським середовищем.

На сучасному етапі атрибут університету як незалежного «міста в місті» поступово зникає, інтереси університету усі тісніше переплітаються з позиціями міських громад, що досить часто спричиняє діяльність у якості одного суб'єкта. «У цілому, ми бачимо явне свідчення тісного взаємозв'язку між міськими університетами та економічними, культурними і політичними агентами «приймаючих» громад. У більшості випадків, існує значна конвергенція. Університети, безумовно, існують як частина їх локальної економічної стратегії»<sup>2</sup>. Водночас більшість університетів, що не можуть претендувати на меценатське фінансування, є просто змушеними збільшувати кількість студентів, факультетів та кампусів, оскільки, по-перше, це єдиний дієвий спосіб конкурувати з іншими суспільними проектами, які претендують на приватне чи державне фінансування, а по-друге, це реальна можливість вижити в рамках постійного росту власних економічних потреб, загальної інфляції чи фінансових криз.

Така нестримна експансія вишів, збільшує тиск на соціальну структуру «міст-хостів». Зростає частка приїжджих мешканців, збільшується тиск на інфраструктуру, змінюється віковий, національний, етнічний та класовий склад населення.

Досить часто університетська спільнота виступає радикальним ідеологічним важелем у структурі сучасного міста. Такий вектор взаємодії «міста та мантиї» досить яскраво показав себе у 1968 році в Франції, в період перед відставкою Шарля де Голля з поста президента. Первинні події, що стали зародженням так званої «революції інтелектуалів» відбулися спочатку у Страсбурзі, а згодом і в Парижі. Радикально налаштовані студенти Страсбурзького Університету, Університету Сорбони та Університету Нантеру, що дотримувалися поглядів, так званого ситуаційного інтернаціоналізму (головним теоретиком якого був Гі Дебор), по суті, стали головними ініціаторами революційних настроїв серед населення власних міст.

---

<sup>1</sup> Wiewel W. *Global Universities and Urban Development* / W. Wiewel, D. Perry, N. Terpstra. – New York: Lincoln Institute Press, 2008. – P. 304.

<sup>2</sup> Там само. – С. 306.

Зокрема, студенти Страсбурга в 1966 році за вказівкою своїх політичних лідерів вирішили видати брошуру ситуаціоніста *М. Хайята*. Студенти, зловживаючи своїм становищем, видали її за громадські гроші тиражем 10 тис. примірників. Суд оцінив брошуру як «брудну і антигромадську», внаслідок такої радикальної реакції влади, вона була відразу набула резонансу та була перекладена майже на всі європейські мови.

Два роки по тому, 22 березня 1968 року, в місті Нантер студенти місцевого університету провели ряд демонстрацій, що базувалися на гаслах революційного марксизму. Вони захопили адміністративну будівлю університету, а згодом влаштували міську виставку фотографій із зображення поліції, що застосовує насильство до студентів. 3 травня того ж року відбулися масові демонстрації в Сорбоні, студенти вимагали робочих місць для молодих робітників та зміни влади. До них приєднався ряд представників робітничих професій, розпочався страйк. Уже на наступний день, 4 травня, Сорбона була зачинена. Це сталося вперше з часів фашистської окупації Франції. Революція змусила уряд піти на соціальні пільги, які уже за рік підірвали французьку економіку, яка до 1968 переживала період значного підйому. 28 квітня 1969 року президент Франції пішов у відставку<sup>1</sup>.

Події у Франції показали радикальну ідеологічну та пропагандистську силу університетських спільнот, їх здатність до революційного вибуху та колосального впливу на міське населення. Взаємодія міста та університету показала себе у найбільш явний спосіб.

Загалом у межах означеної нами проблеми конвергенції міста та університету можна виділити такі *аспекти впливу* університету на буття сучасного міста:

1. *Демографічний*. Пов'язаний із кількісним ростом населення, зміною вікового складу міста тощо.

2. *Економічний*. Пов'язаний із залученням інвестицій, кадровим забезпеченням міських підприємств, позитивним та негативним впливом на місцевий бюджет.

3. *Інфраструктурний*. Належить до сучасної екстенсивної тенденції, яка супроводжується побудовою нових кампусів на периферії міста, що, в свою чергу, спричиняє розвиток міських регіонів.

---

<sup>1</sup> Шварц П. 1968: Всеобщая забастовка и восстание студентов во Франции [Електронний ресурс] / П. Шварц // World Socialist Web Site. – Режим доступу: <https://www.wsws.org/ru/2009/jan2009/68p1-j13.shtml>



4. *Ідеологічний*. Університет у будь-який історичний час був активним осередком формування політичних та соціальних рухів, у тому числі радикальних. У наслідок взаємодії міської та університетської спільноти має місце очевидний ідеологічний вплив (згадаємо повстання студентів Сорбони у травні 1968 року).

5. *Культурний*. Різноманітність національного, етнічного та регіонального складу університетської спільноти спричиняє значний культурний обмін, у тому числі в межах міського населення.

Статус сучасного університету змінюється під впливом росту автономії міст щодо національних держав. Міста з їх економічною орієнтацією на тотальне виробництво усе більше ігнорують посередництво держави, перетворюючи власну економіку на транснаціональну<sup>1</sup>. Саме тому університет поступово втрачає політичну роль, яку він мав у межах політики національної держави та стає елементом економічної системи, що «зависає над кордонами».

Як стверджує дослідник сучасної вищої освіти *Б. Рідінгс*: «Місто – це вже не «вулиці» і навіть не образ цивільного життя (тобто не ренесансне місто-держава, як можна було б очікувати виходячи з назви книги Аллегра). Швидше це агломерат професійно-бюрократичних капіталістичних корпорацій, потреби яких обертаються насамперед навколо обслуговування менеджерсько-технічного класу. Місто надає Університету комерційну форму вираження, а Європейське співтовариство витісняє національну державу в якості ключової фігури, що забезпечує Університету політичну форму вираження, яка експліцитно пов'язана з питанням оцінювання. Університет буде виробляти досконалі знання і за рахунок цього легко включатися в круговорот капіталу і транснаціональної політики»<sup>2</sup>. Центризм міста у відношеннях «місто–університет–держава», формує особливу систему політичних відносин, де держава де-факто розпадається на безліч капіталістичних елементів, що мають власні, індивідуальні й економічні інтереси, і часто виступають як окремі мікрополітичні суб'єкти.

Досить багато філософів міркували над тим, чи повернеться коли-небудь справжній самостійний університет з його статусом міста у міс-

---

<sup>1</sup> McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place / E. McNamara Horvat, K. M. Shaw // New Directions for Higher Education. – 1999. – № 105. – Р. 101–107.

<sup>2</sup> Ридингс Б. Університет в руїнах / Б. Ридингс; [пер. с англ. А. М. Корбути]. – М.: Изд. Дом Гос. ун-та – «Высшей школы экономики», 2010. – С. 66.

ті та духовним пріоритетом цінності знань заради знань. У нашу епоху можна констатувати занепад «ідеї університету», що було перекрито необхідністю «виробництва знань та кадрів». Проте досить багато мислителів наштовані позитивно з цього приводу, вказуючи на те, що таке явище є тимчасовим, а університет знову відродиться з попелу своєї сутності. Саме такої думки дотримувався відомий філософ *К. Ясперс*. Він вважав, що університет знову стане автономним духовним центром міста і припинить бути його слугою та засобом. «Боротьба між філософським духом науки і вимогами суспільства, що постійно змінюються, веде до конкретизації ідеї суспільної неповторності і знову – до підкорення духу. Тому в історії розвитку університету епохи застою міняються епохами розквіту»<sup>1</sup>.

Оптимізм університетської ідеї мусить бути збережений, адже саме вона зберегла його протягом майже тисячолітньої історії і буде зберігати й надалі. Місто буде змінюватися, воно постійно буде атакувати підвалини університетської сутності, але заклад європейського духу тією чи іншою мірою постійно буде зберігати можливості для відновлення та розквіту.

---

<sup>1</sup> Ясперс К. Идея Университета / К. Ясперс; [пер. с нем. Т. В. Тягуновой]. – Минск: БГУ, 2006. – С. 138.

## **Розділ 4**

### **Український освітній ландшафт: стратегії, обриси, горизонти**

Глава 4.1. Національні освітні ландшафти  
у глобальну добу

Глава 4.2. Замкнуте коло модернізації  
української освіти

Глава 4.3. Освітня політика України:  
моделі прийняття рішень

## **Глава 4.1. Національні освітні ландшафти у глобальну добу**

Уніфікаційні процеси у світовому соціоекономічному співтоваристві набули характеру незворотнього та необхідного явища. Навіть ізольовані досі країни соціалістичному табору, в тому числі Китай, характеризуються віднедавна відкритістю до економічної та культурної взаємодії<sup>1</sup>. Планетарний обмін викликає закономірне явище утворення нових структур та моделей життєдіяльності, спільних цінностей, варіантів ведення політики тощо.

Світова глобалізаційна структура охоплює все більше країн земної кулі. Саме вона стимулює та формує соціальну та культурну рефлексію світового масштабу, відроджуючи й оновлюючи ідею єдності та взаємозалежності людства. На перший погляд, світ завжди був єдиним, але усвідомлення цієї єдності не було таким масштабним. У потоці цих глобальних метаморфоз присутня й Україна, через проміжне геополітичне становище між Заходом та Сходом для неї такі процеси не можуть минати непомітно.

Українська освіта, що з огляду на власний генераційний вимір існування реагує на соціальні зміни відносно повільно, уже встигла отримати ряд універсальних ознак, що присутні в багатьох інтеграційних національних системах. Насамперед це пов'язано з тим, що освіта тісно взаємодіє з ринком праці, а отже економічний вплив на неї досить відчутний. Існувати замкнутій національній системі освіти в рамках глобальної економіки досить складно. У царині вітчизняної філософії освіти постійно лунає питання про те, кого саме мусить виховувати український учитель – космополіта чи громадянина національної держави. Беручи до уваги всю дискусійність цього питання, слід, однак, пам'ятати, що сучасні уніфікаційні процеси у своєму фундаменті містять не ідею космополітизму, а цінності ліберального мультикультуралізму. А отже, ціллю діалектичного підходу до ідеалу громадянина як «продукту освіти» може стати лише культурно толерантна людина, на противагу її націоналістичній свідомості.

З огляду на весь спектр проблем, що розгортається при зіткненні освіти з глобалізацією, закономірно відзначаємо її незмінну актуаль-

---

<sup>1</sup> Liu N. R. Decentralization and Marketization: The Changing Landscape of China's Adult and Continuing Education / N. R. Liu. – Nova Science Publishers, 2010. – 216 p.

ність. У межах цієї глави акумулюємо зусилля для обґрунтування сенсу взаємодії освіти та новітньої глобальної соціальної системи, спробуємо довести її пряме відношення до українського освітнього ландшафту.

Серед сучасних дослідників побутує думка про нівелювання значення національної держави в системі надання глобально конкурентних освітніх послуг. На перший погляд, ця позиція є очевидною, оскільки з ростом комунікації та трансдержавних механізмів взаємодії педагогічних суб'єктів роль національного регулювання повинна була б зменшитися. Проте адміністративні зрушення усе більше проникають в роботу навчальних закладів, формуючи головні тренди їх реформування.

На даний момент питання глобалізації у формуванні стратегії розвитку вищої освіти є одним з найактуальніших. Про це свідчить хоча б та роль, яка відводиться цьому феномену серед світової наукової та політичної спільноти. У 2014 році в Бангкоку (Таїланд) відбулася зустріч представників ЮНЕСКО з питань освітньої політики в умовах глобалізації. Експерти приділили увагу обговоренню головних проблем, завдань і можливостей, які наявні в контексті глобалізації, а також поточних потреб системи освіти для підготовки осіб, що пристосовуються до цих викликів. Як зазначають офіційні джерела організації: «Теми варіювалися від введення нової політики та навчальних планів на основі навичок, умінь та курсів, спрямованих на вирішення проблем у мінливому і небезпечному світі, до механізмів оцінок для захоплення широких професійних компетенцій, різних концепцій та поглядів на глобалізацію, а також можливості використання технологій для підвищення кількості осіб, що здобувають освіту»<sup>1</sup>. Підвищений інтерес світової спільноти до цієї проблеми не є випадковим, адже ці явища за ланцюговою реакцією призводять до змін не лише організаційних, але й змістових.

Очевидно, освіта не може залишитися незмінною під впливом глобалізації, існує ряд специфічних причин цього:

- освіта як інструмент соціалізації мусить готувати майбутнього спеціаліста та особистість до проблем, які її чекають у новому мультикультурному світі;

---

<sup>1</sup> Manns M. Globalization and Education [Internet-resource] / M. Manns // Official Portal of the UNESCO Organisation. – Mode of Access: <http://www.UNESCO.org/education/news/article/globalization-and-education/>

- сама структура освіти зазнає змін під впливом вимог ринку та суспільства;
- розширення споживацького поля освітніх закладів зумовлює адаптацію навчальних планів до потреб ширшого кола реципієнтів тощо.

У 2000 році ЮНЕСКО в рамках програми «Освіта для всіх» створила для себе список цілей на 15 років (Millennium Development Goal), що станом на 2015 рік будуть досягнуті лише частково. У зв'язку з цим Організація Об'єднаних Націй з питань освіти та культури розпочинає роботу над формуванням нового порядку денного, розрахованого на 2030 рік. Україну, з огляду на мету наших реформ, цікавлять головні освітні тренди, до яких тяжіє світове освітнє співтовариство. У позиційному листі «Освіта після 2015» на освіту покладається важлива роль індикатора справедливого світового розвитку, а також одного із засобів ліквідації конфліктів, що нині так актуально для нашої держави. «В умовах стурбованості соціальною нерівністю та нерівною участю людей у світовому розвитку, зі збереженням внутрішніх і міжнаціональних конфліктів та соціальної напруженості підвищена увага приділяється центральній ролі освіти у зміцненні миру та соціальної згуртованості. З цієї позиції освіченість у принципах «глобального» громадянства, участь у громадянському суспільстві, а також навчання жити разом вийшли на перший план у якості ключових завдань соціального виховання. Крім того, у зв'язку зі зростанням населення, зміною клімату, деградацією навколишнього середовища та всеосяжним дефіцитом природних ресурсів, освіта для досягнення сталого розвитку набирає обертів у всьому світі»<sup>1</sup>.

Першим і найбільш очевидним наслідком глобалізації у сфері освіти стала тенденція до підвищення її значення як на державному, так і на індивідуальному рівні. Якщо раніше, в рамках індустріального суспільства, робітник міг бути навіть неписьменним, то в сучасному інформаційному просторі сфера його знань та навичок повинна рости з геометричною швидкістю. Більше того, освіта починає долати рамки елітарності та прив'язаності до певного життєвого періоду людини – виникає поняття «освіти протягом життя». Американський економіст Г. Фрідман із цього приводу слушно зазначив: «Уряди більшості країн

---

<sup>1</sup> Position Paper on Education Post-2015 / Official Portal of the UNESCO Organisation. – Mode of Access: <http://en.UNESCO.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCO%20Position%20Paper%20ED%202015.pdf> – P. 2.

світу прийшли до усвідомлення того, що освіта відіграє таку ж важливу роль у питаннях забезпечення конкурентоспроможності їх національних економік, як і багато інших показників, у результаті чого питання про якість освіти стрімко перетворилося на одне з найбільш важливих питань світового порядку денного»<sup>1</sup>. Саме із залученням освіти до виміру світових уніфікаційних реалій вона починає детермінуватися аналогічними законами ринкової економіки, що й виробництво послуг. По суті, конкуренція визначає доречність існування того чи іншого навчального закладу.

Уже згадана у попередньому розділі залежність освіти від ринків праці, призводить до ланцюгової реакції між економікою національних держав та їх гуманітарною політикою. Українська освіта, особливо вища та середня спеціальна ланки, аби мати шанси окупитися та забезпечити сталий розвиток соціуму, має пристосовуватися до нових вимог часу, інколи ці вимоги суперечать моральному вибору. «У зв'язку зі зміною структури комерційних ринків, появою Інтернету і відкриттям кордонів багато робітників можуть тепер переміщатися в пошуках роботи по всій земній кулі, а інноваційні технології можуть з'являтися в будь-якій державі, а не тільки у високорозвинених індустріальних державах»<sup>2</sup>. Комунікативна складова відтепер займає центральне місце у структурі навчання та виховання. Українець, вирвана з контексту сучасної освіти, має невеликі шанси реалізувати себе на прогресивних ринках Європи, Америки чи Азії.

Зв'язок глобалізації з освітою ґрунтується також на імплементації нових технологій у процес навчання. Виникнення мережі Інтернет, застосування інтерактивних методів викладання та контролю, візуальні технології утворюють широкий сегмент посередництва між навчальними інституціями та особистістю, який дає змогу скоротити дистанцію між споживачем освітніх послуг та їх виробником. Звичайно, фізична присутність студента або учня на заняттях і досі залишається однією з домінуючих форм навчання, але наявність таких засобів створює умови, які необхідні для налаштування зв'язів між реципієнтом та транслятором знань ще до того, як відбудеться їх фізична зустріч. Так, в Україні введення можливості електронної реєстрації для

---

<sup>1</sup> Freedman G. Unlocking the Global Education Imperative Core Challenges & Critical Responses [Internet-resource] / Educational researches center «Blackboard». – Mode of Access: [http://blackboard.com/blackboard/gordon\\_freedman](http://blackboard.com/blackboard/gordon_freedman)

<sup>2</sup> Там само.

проходження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та заяв на вступ є яскравими прикладами поступової втрати необхідності бути прив'язаним до території проживання. Це цілком відповідає міжнародним трендам.

Американський дослідник індійського походження *С. Чінамай* досить влучно показує значення технологічного посередництва у глобалізаційному впливі на освіту: «Для впровадження технологій та новітніх зв'язків, для того, аби вони були успішними і виховували суспільство, як студенти так і викладачі повинні бути технологічно грамотними. Комунікаційні технології пропонують нові виклики для студентів усіх спеціальностей, адже вони можуть обговорювати питання, що становлять інтерес їхніх однокурсників з усього світу, таким чином, розробка комунікативних навичок сприяє формуванню взаєморозуміння між країнами та культурами»<sup>1</sup>. Тут дослідник зумів показати двобічність зв'язку між глобалізацією та освітою – освітній ландшафт не просто залежний від глобальних тенденцій, але й сам є засобом їх утворення. У цих умовах відкривається ключове значення вищої освіти, яке базується на інтеграції світової інтелігенції та науковців в одне глобальне співтовариство об'єднаних спільною метою осіб.

Роль освіти особливо швидко позначається на економічних показниках її вищої структурної ланки. Так, загальні тенденції грошового забезпечення університетів зміщуються від державного до приватного капіталу. Це демонструє зацікавленість та далекоглядну прибутковість освіти з точки зору підприємництва та вільної торгівлі. Особливого розповсюдження цей тренд набув у 90-х роках ХХ століття: «Під впливом глобалізації ринкових сил мала місце загальна тенденція до зниження державного фінансування вищої освіти на душу населення, тоді як в освітній системі загалом спостерігався все ще зростаючий вектор присутності державних фінансів у сферах початкової освіти та освіти “протягом життя”. Тягар фінансування вищої освіти зараз лягає все більше й більше на плечі людей, що платять за її використання. Державні університети все більше фінансуються з неурядових джерел, зокрема через оплати студентського навчання та інші виплати, пожертвування, отримані від випускників, та з прямої оплати бізнесом послуг, що надаються університетами»<sup>2</sup>. У сфері вищої освіти зв'язок ринку праці та

---

<sup>1</sup> Chinnammai S. Effects of globalization on education and culture / S. Chinnammai // Materials of the ICDE International Conference. – 2005. – № 5. – Р. 3.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 4.



прибутку інститутів прослідковується найкраще, це закономірний наслідок «виживання» університетів, які для збереження власного існування подекуди змушені жертвувати власною ідентичністю. Саме так змінюється кількість факультетів та спеціальностей у провідних університетах Європи, виникають програми для привернення уваги закордонних студентів, що вносять вагому частку капіталу до структури сучасної «глобалізованої» освіти.

У системі нижчих ланок освіти вплив планетарної уніфікації прослідковується переважно на дидактичному рівні. Зміст початкової освіти трансформується під потреби інтеграційного суспільства. Зростає кількість годин, присвячених вивченню іноземних мов, спеціалізоване навчання учнів починається в більш ранньому віці, з'являється велика кількість навчальних закладів окремого профілю.

Ще у січні 1998 року відомий французький дослідник тенденцій сучасної освіти Ж. Холак оприлюднив свою доповідь під назвою «Освіта та глобалізація»<sup>1</sup>. У ній науковець розглядає головні виклики, з якими стикаються навчальні системи більшості прогресивних та менш розвинутих країн при зустрічі з інтеграційною необхідністю: «Для вирішення проблем, пов'язаних із глобалізацією, видається необхідним підготувати осіб для робочих місць, на яких обов'язки постійно змінюються, де вертикальне управління замінюється мережевим, де інформація проходить через численні і неофіційні канали, де ініціативність важливіша ніж покірність, і де стратегії особливо складні, оскільки розширюються ринки за межами національних кордонів»<sup>2</sup>. У таких умовах головним предметом вивчення у сфері освіти учнів та студентів має стати предмет адаптації до нових навичок, дій та інформації.

Освіта, в її ортодоксальному розумінні, просто не здатна в сучасних умовах забезпечити людину всім необхідним обсягом знань. Із кожним днем навіть нові навчальні програми стають застарілими, реципієнт, випускаючись із вишу, мусить знову навчатися. «Тому освіта повинна допомогти людям виконувати завдання, для яких вони спочатку не були навчені, підготувати їх до нелінійної кар'єрної траєкторії, поліпшити їх командні навички, щоб мати змогу використовувати інформацію незалежно один від одного, щоб розвинути їх здатність до

---

<sup>1</sup> Hallak J. Education and globalization / J. Hallak // IEP Newsletter. – 1998. – Vol. XVI. – № 2. – P. 1–6.

<sup>2</sup> Там само. – P. 2.

імпровізації, як до їх власної творчості, і, нарешті, закласти основу комплексного мислення, пов'язаного із суворими реаліями практичного життя»<sup>1</sup>.

Педагогічна діяльність у контексті її загального відношення до добробуту споживачів освіти в цьому випадку набуває ледве не месіанського значення. Педагог отримує ознаки тренера з розвитку, його дидактичні практики спрямовані на психологічне становлення творчої особистості, здобуття нею спочатку загальнопізнавальних якостей, а лише потім – спеціалізованих у вигляді самоосвіти. У цьому полягає *парадокс сучасної освіти*: з одного боку, виникла необхідність набуття учнями та студентами загальноособистісних якостей, а з іншого, практика підтверджує перехід до строго спеціалізованої освіти на ранніх стадіях людського розвитку, коли особистість ще не встигає сформуватися повною мірою.

Виникає необхідність переосмислити сенс учительської діяльності в системі взаємовідносин «людина – освіта – суспільство». Ж. Холак виділяє три значні новоутворення, які можуть позитивно вплинути на реабілітацію «вічно запізнілої» освіти: «Необхідно змінити роль учителів: з метою підготовки незалежних людей, які здатні відслідкувати інформацію, її обробити та інтерпретувати, вчителі повинні переглянути свої методи навчання і перейти від ролі мовця до ролі гіда. Для цього важливо було б спиратися на нові інформаційні та комунікаційні технології, які вони повинні водночас пояснювати і використовувати в навчальному процесі. Ця еволюція має на увазі, що:

- вони мають певну свободу в різних сферах, таких як методи навчання, організація класної кімнати і графіків, можливість адаптації навчання до індивідуальних потреб і т. д.;
- вони мають бути підготовленими в контексті нових інформаційних технологій, у них повинно бути «під рукою» необхідне обладнання;
- їх зарплатня має індексуватися відповідно до критеріїв ефективності та на основі регулярних оцінок»<sup>2</sup>.

Ці твердження демонструють, наскільки впевнені окремі західні науковці в доцільності підлаштування всіх аспектів освітньої системи під виклики ринкової економіки, у тому числі й учителів.

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 2.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 3.

Підсумовуючи цю частину, відзначимо, що роль педагога в сучасній структурі навчання і виховання мусить змінитися відповідно до вимог ринкових відносин. Позиція вчителя загальної школи, навіть у США, залишається досить маргінальною та архаїчною. Можна виділити чотири головні сегменти викладацької практики, реформи в яких є необхідними:

1. *Простір для педагогічної творчості.* Незважаючи на значну увагу вітчизняної педагогіки до цього питання, той простір та час, який має вчитель на розробку оригінального методичного та дидактичного матеріалу, є, м'яко кажучи, досить обмеженим. В умовах погодинної оплати праці, коли робота працівника освіти фактично інтерпретується як репродуктивна, не може бути й мови про мінімальну творчу мотивацію. Крім того, будь-яка творчість мусить втілюватися у вигляді проекту, що має можливість бути реалізованим за державні або приватні кошти.

2. *Робота в контексті досягнень новітніх технологій.* Комп'ютеризація освітнього процесу, характерна для сучасної системи освіти, мала здебільшого характер екстраординарної трендової події, без якісного впливу на освітній процес. Педагог повинен відчувати себе в умовах, коли використання новітніх технічних засобів та демонстрація їх можливостей учням стане необхідною. У цьому аспекті важливим є перелаштування освітніх програм під ці технології. Відхід від гегемонії підручника та тексту в системі проходження більшості курсів.

3. *Залежність благополуччя вчителя від результатів його роботи.* Нововведення, що пов'язане з градацією заробітної платні робітника освіти відповідно до досягнень його учнів, вихованців чи студентів забезпечить більш глибоку мотивованість, престижність та здорову конкурентність у сфері педагогічних кадрів. Такі перетворення повинні мати регулярний характер, а не бути різновидом разових преміальних.

4. *Освіта педагога протягом життя.* Це нововведення стосується не дидактичних чи методичних навичок сучасного вчителя, а власне, наявного постійно поповнюваного багажу знань зі своєї спеціалізації та загальнонаукового розвитку. Нові дані в освітній процес мусять потрапляти на заняття не лише через зміни до освітньої програми (яка досить повільно реагує на таку необхідність), але й через особистий пошуковий досвід педагога, нехай навіть суто репродуктивний.

Усі ці вимоги сучасності не є до кінця реалізованими в жодній із країн світу, наразі освіта перебуває на роздоріжжі традиції та інновації, і остаточний вибір зробити досить важко. Адже в радикальному сцена-

рії подій можлива навіть смерть університету як головного осередку вищої освіти.

Перед Україною проблем постає ще більше. Багато з них тісно пов'язані зі складною економічною ситуацією в нашій державі. Низька купівельна спроможність населення значно сповільнює диференціацію джерел фінансування освіти. Населення, що проживає у сфері ринкової економіки, не здатне викупити навіть собівартість освітніх послуг, саме тому усе замикається в ланцюг державної залежності фінансування. Проте із прийняттям у 2014 році Закону України «Про Вищу освіту»<sup>1</sup> наше суспільство стало на один крок ближче до вимог сучасності, зокрема у сфері стандартизації. Хоча існує думка, що освітній «будинок» почали будувати з «даху», а не, як належить, із «фундаменту» – дошкільної і загальної освіти.

Варто усвідомити унікальне становище освіти щодо тих ідеологічних проблем, що спіткали нашу країну. У сформованій особистості не виникає сумнівів щодо власної приналежності до певного суспільного колективу. Цілісність формування її ідентичності на пряму корелюється зі станом сучасної освіти в державі. Саме тут виникає можливість через міжнародну взаємодію вийти на новий рівень якості освіти, зокрема її вищої ланки. Адже «розвиток співробітництва у вищій освіті пропонує шляхи вирішення проблем розвитку країни та її регіону – превентивні міри щодо боротьби з гуманітарною деградацією, зі злиднями, соціальним розколом, відсутністю моралі та духовного збагачення суспільства. Сутність покликання освіти щодо забезпечення суспільної безпеки»<sup>2</sup>.

З іншого боку, багато дослідників на теренах України відзначають суперечливий характер глобалізації в її відношенні до розвитку вітчизняної вищої освіти. Так, українська дослідниця *Н. Скотна* наголошує на можливих негативних моментах впливу економічної уніфікації на становище системи освіти в нашій державі, зокрема, вона виділяє чотири головних результати такого залучення: «культурна глобалізація вищої освіти є нерівномірним, суперечливим і складним явищем. Для країн, що не вписуються в цю модель, зокрема й для України, культурна глобалізація вищої школи матиме, ймовірно, такі наслідки:

- популяризація глобальних мультикультурних цінностей;

---

<sup>1</sup> Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>

<sup>2</sup> Човган І. В. Перспективи глобалізації вищої освіти України / І. В. Човган // ЧПУ. Наукові праці. «Політологія». – 2011. – Випуск 150. – Том 162. – С. 91.

- посилення світового домінування євроатлантичної культури;
- поява зарубіжних освітніх провайдерів на територіях національних держав;
- втрата національної культури та ідентичності»<sup>1</sup>.

Як бачимо, відсутність єдиної думки щодо ефективності перетворення освіти є наслідком суперечності самого явища глобалізації, що пов'язується з наростанням впливу неолібералізму з усіма його позитивними та негативними супутниками.

Як слушно відзначає А. Фролов, у сфері зіткнення освіти із глобалізацією є кілька векторів:

1. *Протиріччя між глобальними та національними можливостями.* Базується на очевидній необхідності інтернаціоналізації науки та освіти, а з іншого боку, на намаганні уряду утримати українських науковців та молоде покоління в рамках національних кордонів.

2. *Протиріччя між елітними дослідженнями та масовою освітою.* Полягає у прагненні більшості університетів надавати елітарну освіту (у її зв'язку з дослідженнями) та в одночасній потребі виживання за рахунок освітніх послуг для широких мас населення.

3. *Протиріччя між схожістю і різноманітністю.* Економічна необхідність та міжкультурні тренди роблять університети схожими між собою, у тому числі в питанні звернення до англійської мови у викладанні та дослідженнях. Існування різних світових рейтингів, що привертають увагу майбутніх студентів, змушують керівництво вишів підлаштовуватися під попит та рекламні тенденції<sup>2</sup>.

Ці протиріччя окреслюють лише зовнішній бік проблеми, закорінений у самій сутності зіткнення в суспільній свідомості понять традиції та інновації. Цей конфлікт вічний, як і сама зміна людських поколінь, тому не слід вважати, що їх вирішення може бути здійснено найближчим часом. Адже лише в діалектичній взаємодії старого та нового народжується практичне.

У нових умовах існування вищої ланки освіти та її інституції зазнають глобалізаційних впливів на рівні стратегій реформування власної структури та педагогічної практики взагалі. У рамках цих двох векторів дослідження розвиває свій аналіз освітньої галузі професор Стен-

---

<sup>1</sup> Скотна Н. Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні / Н. Скотна // Людинознавчі студії. Філософія. – 2012. – Випуск 26. – С. 81.

<sup>2</sup> Фролов А. Глобализация высшего образования: противоречия и новации / А. Фролов // Вестник «AlmaMatter». – 2011. – №1. – С. 15–16.

фордського університету М. Керной. У своїй роботі «Глобалізація та освітня реформа» (1999) автор розглядає новітню можливість освіти вийти з економічної периферії на лідируючі позиції «двигуна» господарства. Така здатність зумовлена двома головними атрибутами феномену глобалізації, що тісно пов'язані із сутністю освіти: «Дві з базових ознак глобалізації – це інформація та інновація, а вони, у свою чергу, є високо наукомісткими. Інтернаціональні та швидко зростаючі інформаційні галузі виробляють зі знань товари і послуги. Сьогоднішні масові переміщення капіталу залежать від інформації, зв'язку і знань у глобальних ринках. Адже знання дуже портативні та легко піддаються глобалізації»<sup>1</sup>. Економіка знань, що стає сполучною тканиною світового виробництва та перевиробництва, використовує ресурси, які напряму дотуються вищою освітою – кваліфіковані кадри, відкриття, науковці, засоби перекваліфікації тощо. Так освіта починає відігравати більш інтегровану роль в економіці, що позитивно збільшує капіталовкладення в цю галузь (це є досить болючим питанням для українських університетів), проте ставить навчальні інституції у ще більшу залежність від вимог ринку та створює простір для експлуатації таких закладів великим бізнесом.

Глобалізаційні зміни в економіці національних господарств закономерно спонукають освіту до реформаційної реакції. М. Керной виділив *три головні приводи* реформування навчального сектора культури у зв'язку зі світовими уніфікаційними реаліями. «Зміни у світовій економіці викликали три види реакцій у секторах освіти та професійної підготовки. Реформи, які реагують на зміщення попиту на професійні навички як на внутрішньому, так і на світовому ринках праці та нових ідей щодо організації виробництва освітніх досягнень і навичок роботи, можна назвати “конкурентоспроможним приводом реформи”. Реформи, які реагують на скорочення бюджетів державного сектора і приватних доходів компанії, зниження державних і приватних ресурсів, доступних для фінансування освіти та підготовки кадрів можна назвати “фінансовим приводом реформи”. Реформи, які намагаються поліпшити важливу політичну роль освіти як джерела соціальної мобільності та соціальної рівності, можна назвати “справедливим приводом реформи”»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. – Paris: UNESCO, 1999. – P. 14.

<sup>2</sup> Там само. – P. 37.

Базовий вектор реформ спрямований на підвищення *продуктивності праці*. Реалізується ця мета через підвищення рівня освіченості серед молодих спеціалістів та працівників із досвідом. Саме тому у вимірі сучасної освіти настільки важливим є принцип освіти протягом життя – це не просто інтелектуально-культурний ідеал, а необхідність, продиктована часом. Реформам конкурентоспроможності властиві спільні ознаки, які зумовлені досвідом досягнення найбільш оптимального результату. Це, по-перше, *децентралізація* навчальних установ, що дає можливість більш швидко та якісно пристосовуватися до потреб ринку праці. По-друге, має місце *уніфікація та підвищення стандартів освіти*, що, з одного боку, забезпечує здатність підготовлених кадрів до руху, а з іншого, підвищує якість навчальних послуг, створює умови для конкуренції між закладами вищої освіти. Ці два механізми повністю корелюють із головною тенденцією глобалізації – діалектичною єдністю уніфікації та локалізації, у вигляді одночасного об'єднання соціальної/освітньої системи та диференціації її структурних елементів.

Ще більшою прагматичною детермінованістю характеризуються підстави «*фінансового типу*» реформ. Здається, що освіта завжди певною мірою була обмежена грошовим питанням. Тоді в чому ж суть новітніх викликів освіти у цій сфері? Важливо розуміти, що глобалізація підвищує рівень змагань між націями, форсуючи їх, у тому числі, розвитком комунікації та комп'ютерної техніки. Нації борються за інвесторів, великих платників податків, роботодавців тощо. Тому для кожної окремої держави надзвичайно важливим виявляється збереження сприятливого бізнес-клімату в суспільстві. Однією з головних ознак такого клімату є наявність *кваліфікованих кадрів*, які здатні пристосовуватися до пришвидшених змін у виробництві без втрати продуктивності. Саме тому освіта стає знову ж таки *пріоритетним інвестиційним полем* серед провідних країн світу, що претендують на найбільших економічних вкладників. При цьому фінансування освіти повинно бути оптимізоване та зміщене в бік приватного сектора, з диференційованими джерелами капітальних надходжень.

Науковий аналіз М. Керноя дає можливість виділити такі тенденції реформування фінансового блоку освітньої діяльності:

- зміщення публічного фінансування з вищих до нижчих рівнів освіти;
- приватизація середніх та вищих ланок освітніх інституцій;
- зменшення затратності освіти у розрахунку на одного учня.

Усі ці тенденції, на думку дослідника, відображають дифузю бізнесу в освітній сектор, що має низхідний характер – від вищої до найнижчої ланки<sup>1</sup>.

Освітні реформи щодо *рівності* пов'язані з намаганням поставити якомога більший відсоток людей у ситуацію *рівних економічних можливостей*, де кожен із членів суспільства мав би шанс на успіх. «Оскільки рівень освіти є вирішальним фактором у визначенні рівня доходів і соціального становища в більшості країн світу, то однаковий доступ до якісної освіти може відігравати важливу роль у вирівнюванні ігрового поля. З одного боку, глобалізація чинить тиск на уряди, аби сповільнити виникнення таких акційних реформ з тим аргументом, що “інвестиції справедливості” можуть знизити темпи економічного зростання. Це було б правильно, наприклад, якщо б інвестиції з підвищення шкільних успіхів малоуспішних у навчанні дітей знижували б приріст продуктивності дітей із більш високими здібностями. З іншого боку, інвестиції в розширення доступу до освіти для дітей з малозабезпечених сімей можуть принести більш високу потенційну прибутковість, ніж додаткові інвестиції в дітей із сімей з високим рівнем доходів»<sup>2</sup>. Саме тому формування рівності освітніх можливостей має подвійну цінність – як моральну, так і потенційно прибуткову.

Більш послідовну картину сприйняття державами-націями викликів глобалізації у сфері вищої освіти можна віднайти в дослідженнях *К. Олдса* та *С. Робертсон*, науковий доробок яких уже згадувався в попередніх частинах книги. Узагальнюючи результати кількарічних досліджень<sup>3</sup>, автори слушно відзначають дещо упереджене ставлення сучасних науковців до так званої «смерті держави» як нації. «Із сучасної точки зору навіть більш очевидно, що держава-нація не померла, хоча те, у що вона переходить, це вже кардинально інша національна держава, що є суб'єктом переговорів та брокерства у сфері глобальної та регіональної економіки. Не померла вона й у вимірі вищої освіти, в секторі, який колись насамперед був використаний для формування еліт і державного будівництва. Але це сектор, що тепер значно відрізняється

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 42–44.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 44.

<sup>3</sup> Olds K. Globalizing Higher Education and Research for the Knowledge Economy / K. Olds, S. Robertson // Coursera, 2014. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <https://www.coursera.org/course/globalhighered>



від того, яким він був до глобалізації»<sup>1</sup>. Солідаризуюся із думкою дослідників, що національна держава і досі відіграє ключову роль у формуванні головної логіки, стратегії та результатів освітньої політики.

Однією з найбільш очевидних тенденцій глобалізації є кількісне збільшення сектору вищої освіти. У сучасній економіці праця стає все більш науково місткою та приречена на постійну модернізацію. Статистика говорить сама за себе: «У 2000 році близько 99,4 млн учнів у всьому світі були зараховані до вищих навчальних закладів. До 2030 року, згідно з прогнозами, буде зараховано приблизно 414,2 млн студентів. Ці величезні розширення доступу до вищої освіти виправдані державними політиками, які закликають до більших інвестицій у передові знання та навички для того, щоб створити конкурентоспроможні економіки, засновані на знаннях. Як проголошують можновладці, мобілізація мізків нації має вирішальне значення для економічного здоров'я народу, бо саме творчість буде керувати продукуванням нових знань, які ведуть за собою інновації, патенти, інші форми інтелектуальної власності та нові фірми»<sup>2</sup>. Причиною популяризації економіки знань є досить проста закономірність:

- постіндустріальна економіка виробляє більше багатства, ніж індустріальна;
- знання є головним ресурсом постіндустріальної економіки;
- знання не є статичним ресурсом, воно повинено швидко реалізуватися та поповнюватися.

З огляду на це освіта стає своєрідною ресурсною індустрією інформаційної економіки. І, набувши ознак галузі економіки, вона стає повноцінним об'єктом експорту.

Проте специфічною ознакою освіти як галузі економіки є те, що вона експортується, з одного боку, через вихід за межі дислокації, а з іншого, через ввезення на територію дислокації потенційних носіїв знань із закордону. Важливим у цьому аспекті є те, що рух студентів спричиняє циркуляцію знань, яка форсує розвиток технології. У зв'язку з цим науковці відзначають наглядну тенденцію змін у сучасній вищій освіті. «Друга радикальна зміна, поряд із глобальною експансією студентів, – це величезне зростання кількості студентів, що здобувають ступінь або бакалавра або магістра у країні, де вони не є громадянами. ОЕСР у своєму щорічному «Погляді на освіту» підкреслює, що в 1990 році близько 1,3 млн студентів було зара-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 2.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 2.

ховано за межами країни власної громадянської належності. Перенесемося у 2011 рік, і цифра збільшується утричі, близько 4,3 млн студентів навчається за кордоном. І, за оцінками деяких експертів, ця цифра сягатиме 5 млн у найближчі пару років»<sup>1</sup>. Цікаво, що близько чверті цих студентів є громадянами Китаю, Індії та Кореї, що формує уявлення про ці країни як про величезних експортерів товарів та імпортерів знань водночас. Звичайно, ця цифра частково зумовлена значним населенням цих країн, проте суто демографічний чинник не пояснює виїзд цих громадян саме як студентів, а не як найманих працівників.

Проте способи експорту знань не є одноманітними. К. Олдс та С. Робертсон виділяють конкретні способи світової освітньої реалізації. «Чотири способи є включеними в ділові відносини у секторі надання освітніх послуг: *транскордонне надання*, яке означає надання таких послуг, як тестування або дистанційна освіта поза національними кордонами; *споживання за кордоном*, що дозволяють студентам навчатися за кордоном; *комерційна присутність*, яка дає можливість іноземному інвестору встановити свою комерційну присутність (наприклад, у закордонному університеті); *присутність фізичних осіб*, що формує здатність рухатися працівникам, наприклад, викладачам між країнами»<sup>2</sup>. Ці способи утворюють єдину градаційну систему експортної імплементації в освіті. Очевидно також, що кілька видів експортних освітніх послуг можуть надаватись одночасно, по чергово або ж із певними спеціальними умовами.

З макроекономічної точки зору побутує думка, що освіта не може давати відчутних короткострокових прибутків для національного бюджету. Проте таке уявлення є досить вузьким та стереотипним. К. Олдс і С. Робертсон влучно наводять приклад економічно-експортної ситуації в Австралії. Для цієї країни освіта є одним із головних продуктів експорту, та займає четверте місце за об'ємом прибутковості в загальному списку експортних товарів держави (*див. табл. 6*).

З наведеного прикладу добре помітно, що в умовах глобалізації освіта може стати гарним джерелом поповнення державної скарбниці, а не лише дотованою галуззю. Особливо це стосується України, яка, на відміну від Австралії, має набагато вигідніше географічне положення. Українська освіта в умовах глобалізації має потенціал стати вагомим засобом національної політики. Адже в умовах інформаційного капіталізму знання та їх підтримка є одним із пріоритетних джерел доходу не лише підприємств, але й окремих держав та регіонів.

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 3.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 4.

Таблиця 6. П'ять найприбутковіших експортних товарів і послуг Австралії<sup>1</sup> (\$, млн)

	Назва товару	2011– 2012	2012– 2013	2013– 2014	Відсоток росту, %	
					2012– 2013 по 2013– 2014	5-річна тенден- ція
1.	Залізна руда та концентрати	62,695	57,075	74,684	30,9	16,8
2.	Вугілля	47,912	38,640	39,965	3,4	-3,7
3.	Природний газ	11,949	14,271	16,305	14,3	13,3
4.	<b>Освітні послуги</b>	<b>14,790</b>	<b>14,553</b>	<b>15,743</b>	<b>8,2</b>	<b>-0,7</b>
5.	Послуги індивідуальних подорожей	11,820	12,551	13,874	10,5	2,7

## Глава 4.2. Замкнуте коло модернізації української освіти

Боротьба інновації із традицією є однією з головних рушійних сил історії, до того ж не лише в рамках соціоекономічного буття людства, але й у сфері його культурного розвитку. Зміна ідеалів, цінностей, сенсів існування членів суспільства продиктована як зовнішньою, так і внутрішньою необхідністю соціуму. З одного боку, поштовхом до новоутворень на фоні ортодоксальності минулого слугують кількісні показники (збільшення та вікові зміни населення окремих держав, тривалість життя та смертність), а з іншого, і внутрішні необхідності (збільшення масштабів світової комунікації, мультикультуралізм, падіння релігійних та соціальних догм, виникнення та трансформація феномену моди та «потоковості» актуального тощо).

Плідним для розуміння української ситуації є аналіз В. Каганським радянського простору, який «втільений у культурному ландшафті та є його станом. Але стан цей – вироджений, майже антиландшафт»<sup>2</sup>. Він

<sup>1</sup> Australia's trade in goods and services 2013-14 [Internet-resource] / Official site of Australian Government. – Mode of Access: <http://dfat.gov.au/publications/tgs/index.html>

<sup>2</sup> Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: Сборник статей / В. Л. Каганский. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – С. 19.

пише, що радянський простір – це «не територія СРСР, а якісно і структурно особливий тип простору, стан культурного ландшафту... Образ радянського простору надають такі риси, як гіперцентралізованість усього середовища і будь-якого місця, жорстка оконтуреність осередків, поєднання хаосу і такту зневіри, непередбачуваності та стандартизації. Повноцінних місць немає, життя в них асемантично фрагментоване»<sup>1</sup>. Російський автор відверто і критично пише про стан, у якому опинилися колишні республіки. «Наразі радянський простір переживає кризу за кризою..., але пострадянського простору (ще!) немає, всі ми все ще живемо в радянському просторі й «розсьорбуємо» його структурну інерцію, розбираємо проблемний спадок; уламки радянського простору ще довго будуть падати на нас – не лише в переносному сенсі»<sup>2</sup>.

В Україні з розпадом Радянського Союзу стає очевидним, що найбільш успішним на світовій арені може бути лише те суспільство, яке швидко та оптимально пристосується до вимог новітнього «символічного» капіталізму. Варто розуміти, що цій формі суспільного ладу характерна екстраполяція ознак економічного виробництва на невиробничі сфери соціального буття – мистецтво, культуру, духовність тощо.

Як зазначає *В. Кремень*, не оминають ці явища й одну з найдавніших форм розвитку індивіда в соціумі – освіту<sup>3</sup>. Вплив капіталізаційної адаптації на сферу навчання нинішніх генерацій є досить очевидним та безповоротним. Тим більше, не дивно, що найбільшого резонансу до цих перетворень зазнає вища ланка освітньої системи, оскільки саме вона орієнтована на остаточний випуск трудових ресурсів та зорієнтована на майбутній дохід<sup>4</sup>. В епоху інформаційної революції вища освіти стає ще більше залежною від економічної необхідності, оскільки не може залишатися осторонь наростаючої домінації технічного мислення в західній культурі.

Тренд сьогоденної ситуації у світовій вищій школі був започаткований після завершення Другої світової війни. Орієнтація США на машинобудівну та енергетичну галузі економіки зумовила необхідність відкриття низки технологічних інститутів із залученням кадрів із Західної Європи. Таке запозичення досвіду дозволило вийти на новий рівень промисловості та обігнати Європу не лише у виробничій, але і в

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 136–137.

<sup>2</sup> Там само. – С. 19.

<sup>3</sup> Кремень В. Філософія освіти XXI ст. / В. Кремень // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 7–10.

<sup>4</sup> Ziegele F. Classification of Higher Education Institutions: The European Case / F. Ziegele // Pensamiento Educativo. – 2013. – 50 (1). – P. 13–14.

освітній сфері. З падінням Радянського Союзу в Україні повільно відбуваються подібні явища, проте слабо налагоджене порозуміння між вищою школою та економікою сповільнює процес закономірного пристосування університетів до вимог господарства нашої держави.

Інтеграція економіки вимагає від держав, що розраховують на домінуючі позиції, егалітарного статусу вищої школи. Саме тому університетська освіта набуває масового характеру не лише на теренах України, але й закордоном. Як слушно зазначає американська дослідниця глобалізаційних феноменів в освіті *В. Стюарт*, причиною домінації США в глобальному педагогічному суперництві став застарілий елітарний статус університетів Старого світу, що дозволило американським вишам привернути до себе увагу талановитих фахівців та студентів з усього світу. Унаслідок такої перемоги освітньої свободи в американську освітню систему масово пішов капітал із приватного сектору та зарубіжних інвестицій: «Тоді як європейські країни дотримувалися своїх елітних систем вищої освіти, Сполучені Штати різко розширили свої можливості здобуття вищої освіти за рахунок заходів, таких як «Г. І. Білль» після Другої світової війни. У результаті Сполучені Штати отримали найширший вибір висококваліфікованих людей у своїй дорослій робочій силі, більший, ніж у будь-якої країни світу. Цей величезний запас високоосвіченого людського капіталу допоміг США стати домінуючою економікою у світі та скористатися глобалізацією і розширенням ринків»<sup>1</sup>. Далекоглядність законодавців США у той момент підкреслювала перевагу інтенсивного господарства над екстенсивним, а провідна роль у цій домінації відводилася підготовці кадрів.

Видання у 1944 році «Г. І. Біллю» американським урядом стало першим кроком до інтенсифікації американської економіки. Ветерани Другої світової війни отримали ряд пільг для здобуття освіти. Громадянам, що брали участь у воєнних діях протягом хоча б 90 днів, не мало значення у якій ролі – бійця чи журналіста, надавалися грошові виплати за навчання і компенсація витрат на проживання та відвідування університету, школи або професійного закладу, а також один рік допомоги у зв'язку з безробіттям<sup>2</sup>. До 1956 року приблизно 2,2 млн ветеранів використали можливості «Г. І. Білля» для того, щоб навчатися в

---

<sup>1</sup> Stewart V. A. *World-Class Education: Learning From International Models Of Excellence And Innovation* / V. A. Stewart. – New York: NY Press, 2012. – P. 14.

<sup>2</sup> Glenn C. A. *The GI Bill: a new deal for veterans* / C. A. Glenn, M. B. Stuart // *Political decision analysis*. – 2009. – № 2. – P. 118–131.

коледжі або університеті, і додатково 5 600 000 скористалися програмою цих переваг для своєрідного тренувального заходу<sup>1</sup>. Крім того, ветерани отримали додаткові податкові пільги на відкриття власного малого бізнесу. Акцент на кадровому майбутньому та цементуванні середнього класу у Сполучених Штатах був правильною ставкою на домінування в капіталістичній економіці майбутнього.

Результат не забарився. Успіхи США у сфері освіти дозволили їх університетам на голову обігнати своїх європейських еквівалентів. Намагання європейських урядовців здійснити подібні зміни у структурі вищої освіти своїх країн наразилися на потужний опір студентів та окремих викладачів, які були проти руйнування традицій давніх університетів. Лише у 80-х роках, після того, як бунти стихли, стало зрозуміло, що виші Старого світу все ж будуть наздоганяти своїх колег за океаном та «американізуватися». Ця американізація відбулася під назвою Болонського процесу, який, по суті, є боротьбою системи освіти Європи за можливість гідної конкуренції з американськими вишами у сфері забезпечення робочою силою. Ця проблема набула ще більшого резонансу на тлі росту безробіття в Західній Європі, причиною якого, як не парадоксально, також була глобалізація. Економічна доцільність інтегрованої світової економіки зумовила перенесення виробництва з провідних країн, де робоча сила досить дорога і податки високі, до країн третього світу та держав, що розвиваються.

Як бачимо, глобалізація у вищій освіті – це значною мірою прийняття американської моделі університетів та коледжів із їх відкритою структурою зарахування студентів, формування навчальних програм та комерційних законів існування. Проте прийняття цієї моделі уже дало певні результати, інші країни почали обігрувати США у їх же грі. «Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) повідомляє, що до 2009 року у пропорції молодих людей (віком від 18 до 24), які отримали диплом вищої школи протягом календарного року, позиція Сполучених Штатів упала з першої у світі до восьмої. Ця нижча позиція не вказує на падіння рівня дипломованості громадян США; це, радше, свідчить про успіх інших народів, які амбітно розширили свої системи вищої освіти і підвищили ставки на дипломовані кадри»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Mettler S. *Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation* / S. Mettler. – NY: Oxford University Press, 2005. – P. 18.

<sup>2</sup> Stewart V. A. *World-Class Education: Learning From International Models Of Excellence And Innovation* / V. A. Stewart. – New York: NY Press, 2012. – P. 20.

Американська структура надання освіти поставила перед іншими національними системами завдання прагматичної модернізації, яке продиктоване, насамперед, соціально-економічними вимогами пізнього капіталізму. Навіть сам факт залежності навчальних закладів однієї країни від іншої уже свідчить, наскільки глибокими стали зв'язки між народами нашої планети.

Від «Великої хартії університетів»<sup>1</sup> (1988), Болонської декларації<sup>2</sup> (1999) і далі починають з'являються документальні свідчення того, що вища освіта Європи усвідомила свою роль наздоганяючої щодо мультикультурно орієнтованої вищої освіти США. «Велика хартія», прийнята під час святкування заснування першого університету в Болоньї, позиціонувалася як домовленість про збереження традицій «університету» в умовах, коли сам цей термін ставиться під питання. Однак реальне значення цього загальноєвропейського академічного діалогу показало себе лиш через 10 років, коли було розпочато курс на тотальну адміністративну реформу освіти в Європі: «нам слід зосередитися на вирішенні завдання збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Життєздатність та ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти у Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних та наукових традицій»<sup>3</sup>. Адміністративна спрямованість цієї реформи, яка мала під собою насамперед політичний вплив на університети Європи, підтверджується тим, що Сорбонська та Болонська декларації були підписані не освітянами, а чиновниками вищого рангу – міністрами освіти.

Для української вищої освіти Болонська реформа так само мала адміністративний характер. Але, на відміну від ситуації в інших європейських країнах, процеси Болонського реформування українських університетів були продиктовані не лише зовнішньою необхідністю, але і внутрішньою потребою модернізації. Справа в тому, що після розпаду СРСР у 1991 році українська вища освіта не пройшла модернізацію. Тому Болонський процес для України став не лише адміністративним

---

<sup>1</sup> Magna Charta Universitatum [Electronic source] / Bologna: Bononia University Press. – 1988. – Mode of Access: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

<sup>2</sup> Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти». – Болонья, 19 червня 1999 року. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525)

<sup>3</sup> Там само.

втручанням у академічну спільноту, але й реальним шансом подолати пострадянський, посттоталітарний спадок у системі вищої освіти.

На фоні гарячих політичних і громадських дискусій навколо нового Закону України «Про освіту» та спроб підвести бодай попередні підсумки впровадження Закону України «Про вищу освіту» непомітно пройшла важлива для вищої освіти дата – 19 травня 2015 р. 10 років тому, в далекому 2005 році, на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу. Симптоматично, що десятиліття потому не відбувається ані конференцій, ані інших публічних обговорень підсумків. Проте саме приєднання до Болонського процесу є чи не єдиною справді помітною подією в освітньому ландшафті незалежної України. Характерним збігом є й те, що реформи в освіті – це чи не єдиний видимий результат обох українських революцій початку XXI століття – Помаранчевої революції (2004) і Революції гідності (2014).

Щоб зрозуміти, чому для України Болонський процес став гібридним, потібно взяти до уваги історичний аспект розвитку української вищої освіти. Із включенням нашої освітньої системи до Болонського процесу ми стали безпосередніми учасниками цього дискурсу. Але в нашому випадку ця реформа вступила в суперечність не з європейською, а з радянською університетською традицією та її рудиментами. Щодо сутності радянської вищої освіти, то вона мала пуповинний з'язок із комуністичною ідеологією партії та радянським автократизмом<sup>1</sup>.

Починаючи з 1991 року, коли Україна здобула незалежність, відбувався процес становлення національної системи вищої освіти. Але цей процес мав більше косметичний, зовнішній, а не змістовий характер. Нові стандарти освіти включали в себе національні елементи (українська мова, історія, традиції тощо), але форма організації освітнього процесу залишалася радянською. Саме тому є підстави говорити про зіткнення радянських традицій та нових глобальних трендів. Як слушно відзначає *А. Олексієнко*, цей процес мав характер складного бою між пострадянською інституційною спадщиною і новими імперативами світової науки<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Kuraev A. Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm / A. Kuraev // Higher Education. – 2016. – Vol. 71. – №. 2. – P. 181–193.

<sup>2</sup> Oleksiyenko A. Socio-economic forces and the rise of the world-class research university in the post-Soviet higher education space: the case of Ukraine / A. Oleksiyenko // European Journal of Higher Education. – 2014. – Vol. 4. – №. 3. – P. 249–265.



Під впливом глобалізації трансформується змістове наповнення української освіти, відбуваються нові синтези традицій, які відбиваються на освіті як у генераційному дзеркалі суспільного досвіду. У спільному дослідженні англійського науковця *К. Гранта* та італійського вченого *А. Портера* розглядаються два популярні модуси організації освіти в контексті глобалізаційних викликів – *інтеркультуралізм* та *мультикультуралізм*<sup>1</sup>. Інтеркультурна освіта базується на адаптації інших культур до домінантної локальної культури. Водночас мультикультурна освіта заснована на принципі культурного діалогу, без яскраво виражених акцентів та пріоритетів.

Існує багато дискусій з приводу того, який із цих двох підходів є більш справедливим та оптимальним, проте закономірність виникнення будь-якого з них у розвинутих країнах не підлягає сумніву. Міжкультурна освіта в Європі конститує собою реальну Коперниківську революцію. Такі поняття, як ідентичність і культура не визначаються категорично, а вельми динамічно, в постійній еволюції (не тільки для іммігрантів, але і для корінного населення). Відмінність, еміграція, життя у складному і багатонаціональному суспільстві більше не є факторами ризику або потенційно шкідливими рисами, а є можливостями для особистого та загального збагачення. Людина з іншої етнічної групи, з іншою культурою створює позитивну здатність, шанс для дискусії та обміну цінностями, нормами і способами поведінки»<sup>2</sup>. Важливо чітко розмежувати космополітичні та мультикультурні погляди на ідеальне суспільство: перше базується на політичній єдності та може й не передбачати глибокого взаємопроникнення духовності різних народів; друге ж обмежене виключно культурним плюралізмом, толерантністю та пропагує єдність можливостей для представника будь-якої нації незалежно від місця його перебування.

Доречно буде розмежувати інтернаціоналізм ідеології Радянського Союзу та сучасний європейський інтеркультурний принцип освіти. «У Радянському Союзі етнічна освіта і популяризація народних культур були противагою так званій російській “буржуазній культурі”»<sup>3</sup>. Ідеологією КПРС була єдність одного світового класу – пролетаріїв – заради домінації над експлуатуючим класом буржуа, що суттєво відрізняється

---

<sup>1</sup> Grant C. Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness / C. Grant, A. Portera. – NY.: 2011. – 351 p.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 19–20.

<sup>3</sup> Там само. – Р. 70.

від позицій інтеркультуралізму та навіть космополітизму. Інтеркультуралізм абстрагується від класових, стратифікаційних та гендерних розмаїть, акцентуючи увагу на створенні комфортних умов для всіх ідентичностей у межах обов'язково збереженої локальної культури.

Відлуння такого «інтернаціоналізму» на основі однієї ознаки (класової чи етнічної) має місце і в наш час. «Влада Радянського Союзу, що поступово розпадався, намагалася ігнорувати культурне різноманіття, замінивши попередню спільність комуністичної ідеології з ідеєю культурної єдності всіх слов'ян (на противагу західній і мусульманській культурам), як наслідок, у війнах, які вони вели в Чечні та Афганістані, з'явився простір для появи культурних конфліктів»<sup>1</sup>. Одним із болісних наслідків подібної політики стала ситуація в колишній Югославії. Через спогади і постспогади про минулі насильства сучасні політики в галузі освіти вирішили обмежити участь в освітньому процесі культур своїх колишніх ворогів. Таким чином, у Боснії, де і досі тужать за жертвами громадянської війни, було впроваджено політику сегрегації у школах, де боснійські сербські та хорватські студенти навчаються у відокремлених школах. Після існуючих проблем і викликів міжкультурна освіта сприймається, відтак, як важливий елемент безпекової стабілізації, а питання освіти та навчання правам людини опинилися у центрі світової уваги.

Ці висновки особливо важливі для сучасної України. В умовах, коли наша держава перебуває у стані військового та ідеологічного конфлікту, зростає актуальність відходу від інтернаціоналізму минулого на користь інтеркультурного або мультикультурного вибору, що відповідають ідеалам Європейського вибору України. Не дарма В. Кремень одним із пріоритетних завдань сучасної освіти вважає саме розвиток міжкультурного діалогу в рамках освіти. Стає необхідним «забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, а й громадянином світу»<sup>2</sup>. Акцент інтернаціональної політики на етнічній ознаці є пережитком минулого, що зник ще на початку ХІХ сто-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 71.

<sup>2</sup> Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – С. 158.

ліття й остаточно був скомпроментований націонал-соціалістичною ідеологією. Освіта не повинна бути націоналістичною, хоча б тому, що її головною ціллю є людина, а не нація, плем'я чи раса. Вивчення культурного надбання будь-якого народу в рамках освіти сучасності, з огляду на глобалізаційні виклики, мусить бути подане з позицій рівності всіх культур та націй.

Після розпаду СРСР ситуація з Україною була не унікальною. Вища освіта в інших пострадянських країнах також переживала подібні процеси. Такі країни, як Литва, Латвія та Естонія доволі швидко реформували свої моделі вищої освіти, децентралізації управління, академічної автономії, запровадження академічної мобільності, оновлення форм та змісту навчальних курсів. Але інші країни все ще залишалися під впливом радянської традиції вищої освіти. «Пострадянські країни, такі як Росія, Білорусь, Казахстан і Україна, зберегли єдину систему вищої освіти, в яких відмінність між вищою освітою та вищою професійною освітою часто неявна. Українська система вищої освіти успадкувала риси від радянської моделі...»<sup>1</sup>.

У таких суперечливих умовах почалася підготовка щодо приєднання України до Болонського процесу. Зокрема, ще за часів, коли профільне міністерство очолював В. Кремень, було випущено ряд публікацій, зокрема збірки документів<sup>2</sup>, навчальні посібники<sup>3</sup>. Як зазначають *Л. Товажнянський, Є. Сокол та Б. Клименко*, процес підготовки розпочався у квітні 2003 р., коли «Колегія Міністерства освіти і науки України ухвалила рішення “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації”», де було зазначено, що «однією з передумов входження України до єдиного Європейського та Світового освітнього простору є запровадження у систему вищої освіти Європейської кредитно-трансферної та

---

<sup>1</sup> Hladchenko M. Establishing research universities in Ukrainian higher education: the incomplete journey of a structural reform / M. Hladchenko, H. F. de Boer, D. F. Westerheijden // Journal of higher education policy and management. – 2016. – Vol. 38. – №. 2. – P. 111–125.

<sup>2</sup> Степко М. Ф. Болонський процес у фактах і документах / М. Ф. Степко та ін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка. – 2003. – Режим доступу: [http://www.aau.edu.ua/up/docs/bologna/bol\\_pr\\_in.pdf](http://www.aau.edu.ua/up/docs/bologna/bol_pr_in.pdf)

<sup>3</sup> Товажнянський Л. Л. Болонський процес: цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський та ін. – Режим доступу: [http://old.zntu.edu.ua/base/Lib.OLD/Bolon\\_process/Book\\_1.pdf](http://old.zntu.edu.ua/base/Lib.OLD/Bolon_process/Book_1.pdf)

акумулюючої системи (ECTS), що функціонує на інституціональному, регіональному, національному та Європейському рівнях і є ключовою вимогою Болонської декларації 1999 року». Таким чином, як зазначають автори, у цьому рішенні було «вперше зафіксовано намір України увійти до Європейського освітнього простору, тобто до Болонського процесу»<sup>1</sup>. Уже від початку дослідники розуміли складність імплементації цієї моделі в українську освіту, адже «ця акція не може бути можливою без значних реформ у вищій освіті, суть і мета яких не в повній мірі є зрозумілою для переважної більшості учасників (викладачів і студентів) процесу реформ»<sup>2</sup>.

Інша дослідниця З. Слєпкань теж висловлювала занепокоєння щодо Болонського процесу апелюючи до потреби збереження керованості системою освіти та збереженням традицій: «не заперечуючи необхідність і доцільність приєднання України до Болонського процесу, треба мати на увазі, що цей процес не в повній мірі відповідає світовим потребам і тенденціям в галузі освіти. Інтеграція у світову систему вищої освіти і післявузівської професійної освіти України при збереженні і розвитку своїх досягнень та національних традицій – один і провідних принципів державної політики України»<sup>3</sup>.

Тим не менше у лютому 2004 року Президент України Л. Кучма видає Указ №199/2004 «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», в якому зокрема дає доручення: «... 2. Міністерству освіти і науки України, Міністерству закордонних справ України, іншим центральним органам виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, створити у тримісячний строк міжвідомчу комісію з метою вивчення аспектів Болонського процесу та внесення в установленому порядку пропозицій щодо участі у ньому України. 3. Міністерству праці та соціальної політики України, Міністерству освіти і науки України, Державному комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики разом з центральними органами виконавчої влади, що беруть участь у формуванні державного замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою, опрацювати питання стосовно можливості розширення пере-

---

<sup>1</sup> Там само. – С. 4.

<sup>2</sup> Там само. – С. 6.

<sup>3</sup> Слєпкань З. І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти / З. І. Слєпкань // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – 2005. – Вип. 23. – Режим доступу: [http://dm.inf.ua/\\_23/4-15%2023\\_2005.pdf](http://dm.inf.ua/_23/4-15%2023_2005.pdf)

ліку посад, які можуть займати особи з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра»<sup>1</sup>.

Проте результату підписання Болонської декларації Україною було досягнуто після Помаранчевої революції міністром *С. Ніколаєнком* у Бергені в 2005 році. Численні публічні дискусії та фахові публікації після цієї події здебільшого мали оптимістичний характер, який гармоніював із загальною суспільною постреволюційною ейфорією. Майбутнє української вищої освіти, як і майбутнє України загалом, бачилось у світлих тонах. Виник цілий напрям наукових досліджень, присвячений проблемі входження української вищої освіти у Болонський процес. Щоправда, ці публікації часто дублювали за змістом одна одну і переповідали у різний спосіб зміст основних європейських документів із цього питання.

Проте ще у 2005 році висувалась думка, що «не варто заперечувати актуальності й практичної значимості наукових пошуків у царині змістовних напрямів трансформації освітніх систем Європи і світу в контексті Болонських декларацій... тут виникає низка цікавих для теоретичного розгляду і актуальних з погляду конкретної практики проблем, [але] магістраль філософського прогнозу розвитку освіти ХХІ століття сьогодні вийшла за межі Болонського процесу. Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу...»<sup>2</sup>.

З часом, починаючи з критичних публікацій 2006–2007 років, з палітри тонів в оцінці болонських перспектив України поступово зникає «рожевий колір». Публічна дискусія і фахові публікації все більш виразно фокусувалися на труднощах імплементації Болонського процесу в Україні, який у нас симптоматично у дусі посттоталітарного мислення почали називати Болонською системою. Серед основних проблем, які найчастіше звучали:

- корупція;
- бюрократизація;
- низька якість освіти;
- непристосованість Болонської реформи до окремих галузей освіти (наприклад, медичної).

---

<sup>1</sup> Указ Президента України №199/2004 «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» від 17.02.2004; [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/199/2004>

<sup>2</sup> Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – №2. – 2005. – С. 7.

Після Революції гідності (2014) чи не основним досягненням політиками найвищого рангу пред'являлося суспільству і міжнародній спільності саме реформування вищої освіти, яке втілене в новому прогресивному законі<sup>1</sup>. Хоча його прийняли за міністра *С. Квіта*, але підготовка закону велася ще за попереднього керівництва. Під час і після ухвалення закону неодноразово і Міністр освіти і науки *С. Квіт* і Президент України *П. Порошенко* підкреслювали його важливість. Окрему увагу законодавчим змінам у сфері вищої освіти приділено у Щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році»<sup>2</sup>.

Але чим далі, тим голосніше звучать голоси критиків. Бачимо схожий сюжет переходу від ейфорії до розчарування щодо нового Закону України «Про вищу освіту». Серед основних проблем, які найчастіше звучать, тіж самі: корупція, бюрократизація, низька якість освіти.

Пройшло вже 11 років, але проблеми залишилися ті ж. Навіть більше – вони з часом загостилися. Ці міркування підводять нас до ключового питання: чому ж реформи у вищій освіті, незважаючи на високі стартові очікування, надії і аванси від міжнародної спільноти, як правило, завершуються нічим? Припустимо, що причиною цьому є *непродуктивна гібридність*. Зупинимось на цьому детальніше.

Поєднання культурних феноменів сучасності, котрі, маючи модерну природу, виходять за її межі, має важливі наслідки для вищої освіти. З одного боку, залучення до Болонського процесу є прикладом європейських модерних зразків. З іншого – домінування немодерних та домодерних освітніх елементів (колоніальних, радянських, національних), які глибоко вкорінені в українській освіті. Відтак, ліберально-демократичні болонські моделі трансформуються в непривабливих «мутантів», які не характерні ні для прогресивних глобальних стратегій, ні навіть для традиційних локальних освітніх практик.

За одинадцять років імплементації Болонських реформ в академічному середовищі набули поширення міфи, ось деякі з них:

- тестова система оцінювання знань (накопичення балів) є частиною Болонського процесу;

---

<sup>1</sup> Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>

<sup>2</sup> Аналітична доповідь до щорічного послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.niss.gov.ua/public/File/2015\\_book/POSLANNYA-2015\\_giper\\_new.pdf](http://www.niss.gov.ua/public/File/2015_book/POSLANNYA-2015_giper_new.pdf)

- студент має навчатися сам, а викладачам відведено лише ролі консультантів та екзаменаторів;
- відвідування лекцій і семінарів не обов'язкове;
- Болонський процес можливий без академічної мобільності.

Цей перелік далеко не повний. Але ми й не ставимо за мету проаналізувати всю «болонську міфологію». Наше завдання – виявити приклади, які показують процес *гібридизації* прогресивних паростків на українському ґрунті.

Таким показовим прикладом непродуктивної гібридності є сприйняття Болонських реформ як Болонської системи. Непринципова, на перший погляд, видозміна назви показує глибину нерозуміння сутності. За задумом його ініціаторів, Болонський процес має спрощувати життя, посилювати інтеграцію, знімати перешкоди, а в Україні він ускладнює життя студентам і викладачам, сприяє дезінтеграції, створює додаткові труднощі. Наприклад, відповідно до основних документів Болонського процесу існує три основні ступені вищої освіти:

- бакалавр;
- магістр;
- доктор філософії.

Не зважаючи на те, що пройшло 11 років, як Україна підписала Болонську декларацію, ця модель залишається недосяжною, адже згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014) зберігається видозмінена переобтяжена колишня система. Так у п. 2 статті 5 зазначено<sup>1</sup>: «Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої... або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти:

- 1) молодший бакалавр;
- 2) бакалавр;
- 3) магістр;
- 4) доктор філософії;
- 5) доктор наук».

Враховуючи те, що в Україні все ще продовжують підготовку за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» (навіть у 2016 році), то в результаті, замість 3-х ступеневої системи, маємо гібридну 6-ти ступеневу. Якщо 6-ступенева коробка передач є ознакою сучасного автомобіля, то чи є шестиступенева освіта сучасною?

---

<sup>1</sup> Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>

Після приєднання у 2005 році до Болонського процесу на фоні відсутності розуміння його потреби у більшості викладачів, студентів та адміністраторів розпочався процес, який сміливо можна назвати *псевдоболонським*. У перші роки найбільше дискусій викликала потреба запровадження двох ступенів «бакалавр» і «магістр» замість звичного і зрозумілого для радянської людини ступеня «спеціаліст». На фоні відсутності як мотивації, так і фінансових ресурсів для розробки якісних диверсифікованих магістерських програм виникла наступна жахлива практика. Від п'ятирічного курсу підготовки спеціаліста механічно «відрізався» один рік. Перші чотири роки отримували назву «бакалаврат», останній 5-й рік – «магістратура». У магістратуру вступали часто механічно і без будь-яких іспитів усі, хто навчався на бакалавраті. Додайте до цього практично повну відсутність конкуренції магістерських програм. Адже було зроблено все можливе, щоб максимально ускладнити студенту перехід на магістерську програму, відмінну від тої, яка пропонується на факультеті, де він навчався на бакалаврській програмі.

Лише через кілька років подібних «болонських» реформ адміністратори освіти та викладачі почали розуміти логіку 2-ступеневої освіти. Але у суспільстві до цього часу не має повного розуміння, хто такий «бакалавр» і хто такий «магістр», на яких посадах вони можуть працювати. За оцінками експертів, багато роботодавців не розуміють, де можуть працювати випускники з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Ані роботодавцями, ані суспільством бакалавр не визнається завершеною вищою освітою, що створює нездоровий тиск на магістерські програми, на які потрапляють студенти, які не мають уявлення про наукові дослідження. Але оскільки працевлаштуватися вони не можуть, то додаткові роки магістратури є ефективним амортизатором безробіття української молоді.

Іншим прикладом гібридності українського освітнього ландшафту є національна видозміна Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ECTS), яка у нас набула форми кредитно-модульної системи (КМС). Створення кредитно-модульної системи не мало нічого спільного з Болонським процесом, але саме під його гаслами вона народилася. На основі рекомендацій із впровадження КМС, які були розроблені МОН України і директивно спрямовані в усі вищі навчальні заклади, були розроблені багатосторінкові кредитно-модульні «комплекси» з усіх дисциплін. Проводилися наукові конференції, наради ректорів, засідання вчених рад, активно розроблялись інструкції, стандарти і форми документації. Паперотворчість лавиною



заплеснула університети, відволікаючи і викладачів, і студентів від власне наукової та освітньої діяльності. Водночас, поняття *академічного трансферу* непомітно зникло з більшості документів. Можливості змінити напрям підготовки, факультет чи університет, ламаючи будь-яку логіку трансферу, навпаки, зменшилися. Стисло аналіз кредитно-модульної системи представлений у таблиці 7.

Таблиця 7. SWOT-аналіз української кредитно-модульної системи

Переваги	Вад	Можливості	Загрози
Покращення фінансового контролю за діяльністю університетів з боку держави. Збільшення організаційного контролю за діяльністю студентів, викладачів, кафедр, факультетів у середині університетів.	Додаткові фінансові та ресурси для розробки повного комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців: навчальні плани, програми навчальних дисциплін, інформаційно-дидактичне забезпечення, документація обліку та оцінювання навчальних досягнень тощо.	Створення системи внутрішнього моніторингу якості підготовки фахівців.	Нераціональна бюрократизація, підміна понять, спотворення та дискредитація Болонських реформ. Золстання недовіри та взаємних звинувачень учасників навчального процесу.
Інтенсифікація самостійної роботи студентів протягом семестру.	Відволікання часу викладачів та адміністративного персоналу для виконання формальних вимог, які не пов'язані з якістю навчального процесу та якістю досліджень в університеті.	Запровадження дисциплін за вибором студента шляхом складання індивідуального навчального плану.	Формальне виконання вимог. Бурхлива імітація діяльності на всіх інституційних рівнях. Дублювання функцій.

Практика реалізації положень української кредитно-модульної системи продемонструвала, що сильні сторони та можливості використані не були, а недоліки та загрози, навпаки, справдилися. Як наслідок сумнівних результатів імплементації КМС та у зв'язку з набуттям чинності нового Закону України «Про вищу освіту» ця «гідра» була скасована.

Найгірше, що подібні приклади дискредитують ті точки якісних змін, які, звичайно в українській вищій освіті посилювались з 2005 року.

Постійні розмови про Болонські реформи без їх реальної імплементації не дають «сконати» в суспільній свідомості ностальгії за тоталітарною радянською освітою, яка була «найкращою у світі». Що, у свою чергу, використовується окремими політичними силами на передодні чергових виборів. На фоні політично кон'юнктурних рішень спостерігається ескапізм та самозаспокоєння більшої частини академічної спільноти (в дусі «від нас нічого не залежить»). Багаторічний досвід імітації реформ призвів до зневіри та маргіналізації будь-яких спроб запровадити реальні зміни в освіті. Єдиним недоліком, на який усі звертають увагу, називається брак фінансування. Водночас, на відсутність чіткої мети реформ та неефективне використання наявних коштів уваги звертається набагато менше.

Звичайно, українська академічна спільнота, як і її колеги у країнах-членах Болонського процесу, очікує виконання рішень останньої Конференції на рівні міністрів у Єревані<sup>1</sup> (2015), які, можливо, дадуть нові імпульси. Проте сподіватися, що в Україні буде віднайдено «унікальний» шлях лише із допомогою ззовні без власних зусиль, не варто. Болонський процес впроваджується в нашій країні із 2005 року, але і визнання ступенів та кваліфікацій, і академічна мобільність, і працююча система ECTS залишаються «на папері». Україна має відмовитися від практики самообману, позбутися корупції та плагіату. Тільки так у 2020 році Болонський процес буде сприйматися не як гібридний проєкт, від якого відмовилися, а як успішний інструмент реформування. Тільки так ми розірвемо замкнуте коло модернізації української освіти і станемо цікавими та помітними у глобальному освітньому ландшафті.

### **Глава 4.3. Освітня політика України: моделі прийняття рішень**

У сучасному інформаційному світі структура управління будь-якою галуззю суспільного існування стає усе більш складною та різноманітною. Навіть у межах вузьких напрямків діяльності урядів виникає дедалі більше організаційних підрозділів, що зумовлює необхідність реформування системи менеджменту та регулювання. Людина як обмежена біологічна істота у такому вимірі наражається на непосильні завдання вибору серед сотень, а подекуди навіть і ти-

---

<sup>1</sup> Yerevan Communiqué [Electronic source] / 2015 Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum. – Mode of Access: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>

сяч рішень, серед яких кожне може бути не лише істинним або хибним, але й нести приховані у часі та просторі наслідки. Саме тому, як ніколи раніше, увагу сучасних дослідників у соціальній та гуманітарній сфері привертає проблема регулювання різних соціальних галузей.

Такою галуззю є освіта як одна з трансгенераційних ланок інтерсуб'єктивного буття суспільства, що вимагає ще більш посиленої уваги до згаданих вище проблем. Оскільки наслідки зробленого вибору, чи то політичне чи загальнодидактичне рішення, мають вплив як на найближчу перспективу, так і на далекоглядний стан соціального блага. Відтак, українська освіта потребує практичної та теоретичної настанови, присвяченої не лише конкретним проблемам, які стоять на порядку денному чиновників та педагогів. Відтепер вона залежна і від персоналій в уряді, і від наявності актуальної моделі прийняття рішень, яка могла б якісно задовольнити потреби одного або ж кількох напрямків її реформування та утримання. У цій главі сфокусуємося на засадах оптимального функціонування освіти. Зокрема, досить актуальними виявляються дослідження *оптимальної моделі прийняття освітніх рішень*.

Прийняття рішень у будь-якій сфері соціальної діяльності людини закономірно відноситься до питань, що стоять перед такою сферою діяльності та наукою, як менеджмент. Освітній менеджмент як специфічний напрямок організації управління педагогічно-науковою діяльністю – це розділ соціальної науки про освіту, що у вітчизняній науковій спільноті можна вважати відносно молодим. Тим не менше, у рамках сучасного українського досвіду такі дослідження є досить популярними, особливо якщо взяти до уваги той факт, що ми лише протягом останніх 20 років почали повною мірою сприймати весь минулий та теперішній іноземний досвід.

Серед вітчизняних робіт з освітньої політики варто назвати праці, які, аналізуючи сучасний світовий дискурс, зосереджують свою увагу на концептуально-теоретичній складовій<sup>1</sup>. *І. Іванюк* досліджує основні міжнародні підходи до аналізу та формування освітньої політики<sup>2</sup>. *В. Гальперіна* досліджує широке коло проблем освітньої політики, зокрема здійснює аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствоз-

---

<sup>1</sup> Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.

<sup>2</sup> Іванюк І. Освітня політика / І. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 172 с.

навстві<sup>1</sup>. *Т. Фініков* розглядає сучасні підходи до аналізу освіти, які використовують системну методологію<sup>2</sup>. *Л. Хижняк* зосереджує свою увагу на державній освітній політиці, зокрема на пошуках її моделі в умовах глобалізації<sup>3</sup>. *В. Бондар* розглядає способи організації педагогічного управління з метою оптимізації навчального процесу у школі<sup>4</sup>.

Проблемами педагогічного менеджменту також займалася низка дослідників у межах пострадянського простору. Зокрема, *В. Симонов* зосереджує свою увагу на загальній методологічній та джерельній класифікації феномену педагогічного менеджменту<sup>5</sup>. *В. Лазарев* зупиняється на можливостях освітнього менеджменту в контексті асиміляції навчальних, наукових та технічних інновацій<sup>6</sup>. Проблеми структурно-системного підходу до педагогічного управління порушуються в дослідженні *Т. Шамової* та її колег<sup>7</sup> тощо.

Не меншу увагу приділено проблемам освітнього управління і в західній науковій традиції. Дослідниця *Д. Ріппнер* в роботі «Ландшафт освітньої політики Америки»<sup>8</sup> відзначає, що в сучасному складному освітньому середовищі для освітян критично важливо зрозуміти ландшафт освітньої політики, аналіз якого має базуватися на наукових дослідженнях з неідеологічною перспективою. Американські педагоги *Т. Мартін* та *Р. Вілмот* підкреслюють зростання ролі методів освітнього менеджменту у контексті зростання необхідності оптимального навчально-організаційного лідерства<sup>9</sup>. *М. Генсон* розглядає основні моделі організаційної поведінки освітніх кері-

---

<sup>1</sup> Гальперіна В. О. Дослідження та аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствознавстві: здобутки, проблеми, перспективи // *Нова парадигма*. – Альманах наукових праць. – Вип. – 2006. – Т. 31. – С. 95–107.

<sup>2</sup> Фініков Т. «Управлінська міфологія» в сучасних підходах до аналізу освіти / Т. Фініков // *Філософія освіти*. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 221–232.

<sup>3</sup> Хижняк Л. Державна освітня політика в умовах глобалізації. Пошуки оптимальної моделі / Л. Хижняк // *Державне будівництво*. – 2007. – № 1(2). – С. 37–43.

<sup>4</sup> Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.

<sup>5</sup> Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – М.: Педагогика, 1997. – 216 с.

<sup>6</sup> Лазарев В. С. Управление инновациями в школе / В. С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

<sup>7</sup> Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М.: Наука, 2002. – 320 с.

<sup>8</sup> Rippner J. A. The American education policy landscape / J. A. Rippner. – Routledge, 2015. – 212 p.

<sup>9</sup> Martin Th. Educational Management in Managerialist times / Th. Martin, R. Willmott. – S.: 2009. – 256 p.

вників, зокрема звертає увагу на типові ролі директора школи<sup>1</sup>. Проблемам ефективного реструктурування застарілих систем управління присвячує свою роботу *К. Постер*<sup>2</sup>. Вузькоспеціалізованій тематиці управління в межах організації навчання та працевлаштування в педагогічних вишах присвячено роботу *Х. Байнс* та *Д. Велтона* «Партнерство в управлінні підготовкою та розвитком учителів»<sup>3</sup>.

Водночас у вітчизняній традиції соціогуманітарних досліджень залишається незаповненою ніша, що присвячена систематизації можливих відповідей на проблему коректного прийняття рішення у сфері освітньої політики. Освітня політика та методологія менеджменту досить органічно поєднуються на основі подібності у структурній організації типового суспільства та системи освіти певної держави. Саме тому, ставлячи за мету огляд головних моделей прийняття рішень в освіті, доречно буде розглянути можливості аплікацій загальних моделей прийняття рішень до реалій освітньої політики. Насамперед зупинимося на семантичних позиціях. Варто окреслити грані таких понять, як «*рішення*», «*освітня політика*» та «*модель*».

*Рішення* – це часовий пункт, у якому робиться мотивований вибір між альтернативними та, як правило, конкуруючими можливостями<sup>4</sup>. У цьому понятті важливо розмежувати процес та результат. Процес прийняття рішення та здійснення рішення – це хоч і взаємозалежні, проте радикально відмінні поняття. З одного боку, маємо поступовий процес боротьби мотивацій та аргументів з метою відмежування непотрібних варіантів, а з іншого, – остаточний акт, який спричиняє поступальні наслідки. Крім того, рішення є дією, що поєднує у собі дві ознаки: по-перше, воно зумовлене певною метою та мотивами (як і будь-яка дія), а по-друге, воно саме є мотивацією дії. У структурі процесу прийняття рішення науковці виділяють часову «*точку неповернення*»<sup>5</sup>, тобто місце, з якого здійснений вибір не може бути змінено чи скореговано управлінцем. У сфері організації та реформування освіти рі-

---

<sup>1</sup> Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Е. Генсон; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.

<sup>2</sup> Poster C. Restructuring: The Key to Effective School Management (Educational Management) / C. Poster – L.: 1983. – 208 p.

<sup>3</sup> Bines H. Managing Partnership in Teacher Training and Development / H. Bines, J. Welton. – Routledge, 1995. – 256 p.

<sup>4</sup> Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішення / Д. Дерлоу. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 26.

<sup>5</sup> Там само. – С. 27.

шення є головним елементом. Будь-які дії, пов'язані з досягненням інновації чи збереженням традиції, пов'язані так чи інакше з прийняттям або відхиленням рішення. Освіта як соціальна галузь, що завжди адаптується до потреб суспільства, є дуже реактивною по відношенню до хронології та логічності вибору керуючих осіб та дрібних менеджерів (одним із яких можна вважати й окремого педагога).

У західноєвропейській та американській науковій спільноті поняття рішення та методам його досягнення приділяється надзвичайно велика увага. Подекуди у сфері англomовних досліджень виділяють навіть окрему галузь – так звану «decision-making». Остання якраз і охоплює повністю той цільовий спектр, на який спрямовано цю роботу. Зокрема, способи досягнення оптимальних рішень, метод нівелювання неправильного вибору, засоби аналізу та контролю пропозицій та ідей тощо. Теорія «decision-making» підкреслює, що для прийняття оптимального рішення не обов'язково мати максимальну кількість інформації, більше того, завелика кількість інформації може навпаки зашкодити вибору. У межах такого шляху досліджень науковці виділяють вагомe поняття «інформаційного перенавантаження». Інформаційне перевантаження є розривом між обсягом інформації та інструментами, необхідними для її засвоєння. Саме тому менеджер може не бути геніальним спеціалістом у своїй галузі, йому потрібно володіти достатньою кількістю знань для прийняття рішення. Обсяг даних, необхідний для формування правильного вибору, зумовлюється конкретною ситуацією вибору.

Наступним поняттям, яке потребує експлікації на підставі теми цього дослідження, є термін «освітня політика». Насамперед варто зазначити, що в україномовному середовищі існують суперечності у трактуванні, власне, самого слова «політика», оскільки в нашій мові не існує аналогів для обох англomовних термінів «policy» і «politics». Друге поняття стосується політичної діяльності «профільних» політиків та пов'язане з боротьбою за підтримку електорату, лобіюванням інтересів, зовнішньою та внутрішньою боротьбою суб'єктів найвищої ланки управління тощо. Перший термін є більш загальним і стосується саме процесу прийняття рішення будь-якою особою, що наділена хоч мінімальним «мандатом» керівництва або влади. Політика є не лише процесом дії, але й процесом бездіяльності, так само, як відмова від рішення є також рішенням.

Відношення понять «decision» та «policy» можна описати як реляцію між дією та діяльністю, рухом та часом, об'єктом та простором.

Вони пов'язані як загальне та конкретне, оскільки там, де існує необхідність прийняття рішення, що стосується долі групи людей, завжди буде присутній і феномен політики. Галузеве виокремлення поняття «освітньої політики» повністю зумовлене терміном «policy». Це означає, що воно торкається не лише законодавців, але й дрібних «менеджерів». І. Іванюк дає таку дескрипцію відповідному поняттю: «*освітня політика може бути визначена як серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти*»<sup>1</sup>. Вона є безперервною, цілеспрямованою, багатовимірною та системною сферою соціальної діяльності, що охоплює інтереси мікрогруп конкретної держави, а інколи навіть континентів та світу.

Важливо також розуміти, що сутнісна залежність освітньої політики та рішення зумовлює спільні пріоритети конкретного рішення та політики загалом. Якщо стосовно освітньої політики прийнято виділяти *три головні пріоритети* – якість, ефективність та рівність<sup>2</sup>, то вони є актуальними і для кожного рішення, що має бути прийняте у межах цієї системи.

*Якість рішення* – це пріоритет, пов'язаний із можливими наслідками конкретного вибору для якості освітніх послуг, для оптимізації індикаторів якості освіти, для можливостей конструктивного моніторингу та оцінювання навчальних результатів тощо.

*Ефективність рішення* є пріоритетом, спрямованим на оптимізацію ресурсних та часових інвестицій, пов'язаних із обговоренням, прийняттям та наслідками рішення. Мета будь-якого рішення – одночасно зменшити витрати та збільшити користь елементів системи або ж структури загалом.

*Рівність рішення* – це принцип орієнтування суб'єктів рішення на максимально рівне задоволення інтересів усіх учасників освітньої системи, незалежно від віку, статі, видів діяльності, прибутків тощо. Рівність рішення визначається такою політичною чеснотою, як неупередженість.

Перед розглядом наявних у загальній теорії менеджменту моделей прийняття рішень та порівняння їх із можливістю освітньо-політичного застосування важливо зупинитися на сутності та значенні поняття «*модель*». Цей термін є часто вживаним у межах більшості природничих, соціальних та гуманітарних наук. Проте експлікацією його сутності та значення займаються лише окремі вчені, попри те, що

---

<sup>1</sup> Іванюк І. В. Освітня політика / І. В. Іванюк – К.: 2006. – С. 7.

<sup>2</sup> Там само. – С. 11.

це є гранично важливим завданням філософії та теорії науки. У межах країн Східної Європи найбільш відомим ученим, що займався проблемами наукової моделі та процесу моделювання, був радянський учений *В. Штомф*. Навіть через півстоліття його висновки є досить актуальними та корисними, в тому числі щодо цього дослідження. Як слушно відзначає автор: «гносеологічний аналіз усіляких видів моделювання повинен початися зі з'ясування точного значення або значень терміна “модель”»<sup>1</sup>. У цьому аспекті варто додати, що чітке визначення сутності «моделі» дає конструктивне уявлення про її функцію та користь. Проаналізувавши досвід світової філософії, спрямований на визначення терміна «модель», *В. Штомф* дає таку дескрипцію цьому поняттю: *«Під моделлю розуміється така концептуально представлена або матеріально реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт»*<sup>2</sup>. Як наслідок, окреслення значення моделі дає такі переваги:

- Ми здатні зрозуміти, що правильність побудови чи застосування готової моделі визначається можливістю заміщення реального об'єкта. Якщо, ми говоримо про модель прийняття рішення в освітній політиці, то вона повинна бути в змозі концептуально замінити реальну ситуацію прийнятого рішення.
- Ми усвідомлюємо, що модель це не просто спрощене бачення об'єкта чи явища, вона дає нові знання про уже наявні ознаки та атрибути. Абстрагування, що здійснюється засобами моделювання, забезпечує акцентування тих даних, що раніше були прихованими під проявами мінливості ситуації. Відтак оптимальна модель прийняття рішень в освіті повинна давати максимально ґрунтовну та нову інформацію про результат, який є метою рішення.

Отже, модель прийняття рішення в освітній політиці – це концептуально представлена структура, яка у процесі заміщення конкретної ситуації вибору надає нову інформацію про сутність та значення елементів освітнього ландшафту.

Як уже зазначалося вище, в рамках цього дослідження зупинимося на загальних моделях прийняття рішень, які могли б бути екстрапольо-

---

<sup>1</sup> Штомф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штомф. – М., Л.: «Наука», 1966. – С. 5.

<sup>2</sup> Там само. – С. 19.



вані у сферу освітньої політики. Широковідомими є такі: модель «смітєвого контейнера», раціонально-дедуктивна, модель наукового менеджменту, дискретно-інкрементальна модель, редукціонізм, модель тотального управління якістю, теорія хаосу, теорія ігор. Стисло опишемо можливості кожної з них.

Модель «смітєвого контейнера» була запропонована М. Когеном, Дж. Марчем та Дж. Олсеном і є подібною до ідеї мозкового штурму<sup>1</sup>. Її сутність полягає у безперервній генерації пропозицій та вирішень багатьма учасниками дискурсу, більшість з яких будуть відкинуті до так званого «смітєвого контейнера». Лише невелика частина із запропонованих рішень потрапить до остаточного обговорення. Перевагою цієї моделі є багатоманіття рішень, що можуть бути запропоновані кардинально різними за своїми можливостями та стилем учасниками дискусії. Останнє розширює наявний «пул» (від англ. «ємність») варіантів. У межах освітньої політики така система може бути дієвою щодо складних питань, пов'язаних зі змістом освіти, її спеціальною спрямованістю чи орієнтацією на загальний розвиток особистості.

Раціонально-дедуктивна модель ґрунтується на логічному сходженні від синтезу мотивів до аналізу альтернативних варіантів та можливих результатів. Вона є однією з найбільш популярних серед менеджерів моделей прийняття рішень. Як відзначає Д. Дерлоу, сутність раціонально-дедуктивної або синоптичної моделі прийняття рішень полягає у виконанні такого алгоритму<sup>2</sup>:

- визначити проблему;
- прояснити проблему та окреслити пріоритетні цілі;
- розробити систему альтернативних рішень;
- дати оцінку кожній із альтернатив (використовуючи відповідні аналітичні методики);
- порівняти результати, очікувані від кожного з можливих рішень, та поставлені цілі;
- обрати те рішення, яке найповніше відповідає поставленим цілям.

У межах освітнього менеджменту ця модель найповніше відбиває потреби фінансових рішень, проте лише в економічних умовах, за яких джерела фінансування можуть бути диференційованими.

---

<sup>1</sup> Cohen M. D. A garbage can model of organizational choice / M. D. Cohen, J. G. March, J. P. Olsen // *Administrative science quarterly*. – 1972. – P. 1–25.

<sup>2</sup> Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішення / Д. Дерлоу. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 48.

*Редукціонізм* (від англ. reduce – зменшувати, повертати до попереднього) – це модель, що сформувалася на основі однойменного економічного напрямку. Якоюсь мірою вона є аналогом попередньої, доведеної до крайньої роздільності<sup>1</sup>. Певне рішення, проблема чи необхідність розчленовується до найменшого компонента, що дає можливість з очевидністю зрозуміти всю цілісність. Ця методологічна система є дієвою в контексті складних середньострокових перетворень в освіті, тобто коли є необхідність прийняти рішення на основі досі незрозумілих тенденцій, що відбулися в минулому або відбуваються зараз.

*Науковий менеджмент – тейлоризм* – це модель, що названа на честь англійського інженера *Ф. Тейлора*. Теорію Тейлора можна вважати часовим редукціонізмом<sup>2</sup>. Певне завдання чи складний процес розбивається на найпростіші операції, на які виділяються конкретні проміжки часу, за допомогою чого можна експериментально визначити найбільш оптимальну послідовність дій. Оскільки тейлоризм є моделлю, орієнтованою на виробництво індустріального типу, то дуже важко знайти їй застосування в такій нематеріальній сфері виробництва як освіта. Проте вона може мати місце у змісті освіти для підготовки учнів професійно-технічних закладів або технічних спеціальностей загалом.

*Модель тотального управління якістю (Total quality management – TQM)* – ще одна модель, що виникла на основі матеріального виробництва, але поширилась і на інституції вищої освіти<sup>3</sup>. Її сутність полягає в тому, що у процесі діагностування певних рішень потрібно робити акцент на моніторингу якості не лише з найвищої інстанції, але й на кожній окремій ланці системи. Таким чином, не потрібно витратити багато ресурсів та часу для прийняття рішення «згори», потрібно докласти зусиль для забезпечення коректної реалізації прийнятого рішення на кожному організаційному шаблі, за допомогою складної системи моніторингу. Очевидним є те, що в межах освітньої політики ця модель є продуктивною методикою для сектора контролю якості та оцінювання.

---

<sup>1</sup> Bevington P. R. Data reduction and error analysis [Internet-resource] / P. R. Bevington, D. K. Robinson. – 2003. – Mode of Access: <http://www.spy-hill.com/~myers/vassar/201/notes/textalk.pdf>

<sup>2</sup> Ракитский Б. В. Тейлоризм: изложение системы и ее социально-трудовой анализ / Б. В. Ракитский. – М.: Наука, 2005. – 250 с.

<sup>3</sup> Kanji G. K. Total quality management in UK higher education institutions / G. K. Kanji, A. Malek, B. A. Tambi // Total Quality Management. – 1999. – Vol. 10. – №. 1. – P. 129–153.

*Теорія хаосу* ґрунтується на твердженні, за яким «мала дія може бути посилена упродовж її руху системою аж до тієї міри, коли її можливі наслідки значно переважають саму дію»<sup>1</sup>. За цією теорією хаос завжди, врешті-решт, повертається до стабільності, та навпаки, стабільність – до хаосу. У будь-якій системі є стан, коли вона не може бути «відмодельована», оскільки перебуває у стані граничної нестабільності. Ідеї теорії хаосу, що стали основою для окремого наукового напрямку синергетики, є дієвими з огляду на необхідність стратегічного планування освітньої політики та прогнозування можливих умов, які будуть мати місце в освітній системі в майбутньому.

*Теорія ігор* – це модель, висунута англійцем *Дж. Нойманом*. Вона базується на твердженні, за яким навколо будь-якої ситуації з необхідністю прийняття рішення формується система, подібна до ігрових правил, зрозумівши які, управлінець своїм вибором зможе досягнути максимального успіху. У рамках теорії ігор широко відоме поняття «Рівноваги Неша», висунуте Нобелівським лауреатом *Д. Нешом*. Воно полягає у тому, що в рамках учасників дискурсу, які приймають рішення з приводу досягнення певного консенсусу, зміна стратегій дій кожного буде відбуватися доти, доки не буде досягнуто точки, в якій кожен із суб'єктів уже не зможе покращити свою ситуацію. Модель теорії ігор є дієвою у світлі проблем освіти, де задіяні радикально різні інтереси кількох суб'єктів, а досягнення узгодження між ними є життєво необхідним для існування системи загалом. Наприклад, під час розподілення бюджету, виділеного на освіту, потрібно врахувати інтереси всіх освітніх рівнів, водночас вислухавши пропозиції представників кожного з них<sup>2</sup>.

*Дискретно-інкрементальна* модель була запропонована американським дослідником у галузі менеджменту *Ч. Ліндбломом* у статті «Наука доводити справу до кінця»<sup>3</sup>. За цією моделлю одне загальне рішення розбивається на кілька менших, а кожне з них розглядається окремо від попереднього. Загалом, Ч. Ліндблом розуміє інкременталістську модель як модель «малих кроків», які викликані не умоглядною ідеєю, а миттєвою необхідністю реагувати на ту чи іншу подію. Інший дослі-

---

<sup>1</sup> Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішення / Д. Дерлоу. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 53.

<sup>2</sup> Там само. – С. 47–59.

<sup>3</sup> Lindblom C. E. The science of «muddling through» / C. E. Lindblom // Public administration review. – 1959. – P. 79–88.

дник *Е. Дрор* критикував інкременталізм за те, що він може бути використаний лише тоді, коли реальна політика сприймається більшістю позитивно. Причини труднощів незмінні, а ресурси не вичерпуються, тобто модель працює лише в умовах такої рідкісної в сучасних умовах соціальної стабільності. Натомість *Ч. Ліндблом* вважав, що в політичних структурах завжди є місце інкременталізму, чим, мабуть, пояснюється велика частина процедур прийняття бюджетних рішень у західних демократичних країнах. Ця модель менш придатна, для застосування коли на процес прийняття рішень впливають виняткові обставини (наприклад, війна або серйозна економічна криза)<sup>1</sup>.

Щодо української освіти, то стратегія інкрементального розвитку може включати такі компоненти:

- 1) прагнення системи до максимально можливого (але не абсолютного) раціоналізму;
- 2) введення нової освітньої політики має бути невеликим, «інкрементальним», без радикальних парадигматичних змін;
- 3) реформи повинні здійснюватися еволюційним, а не революційним шляхом.

Щодо можливостей стратегії інкрементального розвитку, то вони досить переконливі:

- передбачуваність наслідків нової політики;
- урегульованість процедур переходу до нових умов;
- достатність та адекватність ресурсів;
- стабільність системи освіти.

Очевидно, що така модель є більш пластичною, ніж попередня, оскільки дає можливість змінювати окремі елементи запропонованої дії без радикальної перебудови інших елементів. Ця модель є дієвою по відношенню до конструювання та реалізації далекоглядних стратегій реформування освіти, оскільки змінні умови сучасного світу зумовлюють необхідність постійного втручання в уже прийняті рішення.

Однак існують і суттєві загрози моделі інкрементального розвитку, які необхідно мати на увазі:

- дії/бездіяльність сьогодні – це наслідки через 10 – 20 років;
- відставання від провідних держав буде наростати;
- штучно стримується соціальний і галузевий розвиток;

---

<sup>1</sup> Политика. Толковый словарь / Д. Андерхилл, С. Барретт, П. Бернелл, П. Бернем и др. – М.: «ИНФРА-М», Издательство «Весь Мир», 2001. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/3705/Инкрементализм>

– втрачається загальна мета розвитку освіти.

Як слушно зазначає з цього приводу український дослідник *О. Дем'янчук*, «в умовах незмінності складу політичних акторів найчастіше відбувається «інкрементальна», еволюційна зміна характеристик державної політики. Це негативно позначається на здійсненні суспільних, економічних і політичних реформ, оскільки радикальні зміни неможливі без довготривалої злагоди між акторами політики та свідомої й послідовної підтримки з боку всіх стейкхолдерів політики»<sup>1</sup>.

Загалом українська освітня політика наразі далека від ідеалу. Виловлюючись метафорично, це щось середнє між іграми і хаосом. Бюджет 2016 року значно скоротив видатки на освіту, водночас вимоги зростають, що неминує веде до імітації змін. Для уряду України будь-якої «каденції» освіта завжди була галуззю допоміжною та дотаційною, тобто такою, що у складні часи першою потрапляє під скорочення. Це доводить, що українська національна свідомість і досі не досягнула вагомого значення освіченого населення в умовах глобалізації, як і не враховує зростання ролі знань в умовах кризи.

Проте варто хоча б гіпотетично припустити, за якими критеріями мусить здійснюватися освітня реформа, яка могла б розраховувати на успіх. Дослідниця освітньої політики з Харкова *Л. Хижняк* досить оптимально описує фундаментальні критерії якісних змін в освіті під час глобалізації. На її думку, таких принципів повинно бути три<sup>2</sup>:

1. *Забезпечення доступності вищої освіти.* Це вже зараз суперечить політиці уряду, адже рівень життя українців значно впав, і їм набагато важче оплачувати освіту, водночас держзамовлення у вишах скорочуються. Існують плани скасування стипендій для більшості студентів.

2. *Сприяння справедливості розподілу освітніх можливостей у суспільстві.* Наразі наявність коштів для навчання повністю компенсує в нашій державі відсутність освітніх можливостей, що, на жаль, зумовлено важким фінансовим становищем освітніх інституцій. Крім того, обдарована молодь усе ще залишається маргінальною щодо до реалізації свого потенціалу в Україні, що пришвидшує її виїзд за кордон.

---

<sup>1</sup> Дем'янчук О. П. Політологічні аспекти державної політики і державного управління: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора політ. наук: за спец. 23.00.02 – політичні інститути та процеси / О. П. Дем'янчук. – К., 2009. – С. 28.

<sup>2</sup> Хижняк Л. Державна освітня політика в умовах глобалізації. Пошуки оптимальної моделі / Л. Хижняк // Державне будівництво. – 2007. – № 1 (2). – С. 37–43.

3. Підвищення конкурентоспроможності закладів освіти. Інфляція освітніх послуг, що важким тягарем накрила нашу державу в середині 90-х, і досі залишає своє відлуння неякісної освіти, яка не лише висмоктує з країни фінанси, але й залишає її без потенційних трудових ресурсів.

Відповідність цим трьом критеріям відзначиться швидкою рентабельністю для національної економіки, дозволить залучити на територію України не лише сировинні, але й інформаційно-виробничі інвестиції, які базуються на трудових ресурсах.

Ситуація з реформуванням української освіти розгортається на фоні загальних тенденцій глобалізації. Сфера глобалізації освіти є більш «молодою» гілкою досліджень, проте не менш актуальною. З-поміж світових дослідників варто, в першу чергу, виділити британського науковця, професора Оксфордського університету *М. Керноя*. У своїх роботах він піднімає проблему експлуатації освіти у глобалізаційну епоху, причинами якої, зокрема, є те, що інформація та інновація (два головних атрибути інформаційної економіки) є наукомісткими та потребують високої ефективності з боку своїх «продюсерів»<sup>1</sup>.

Інший авторитетний дослідник процесів глобалізації у вищій освіті *Б. Ридінгс* у своїй роботі «Університет у руїнах», зумів вловити одну з найбільш вагомих тенденцій – поступове відсторонення університетської освіти від виробництва культури, ідеології та мети викладання. «Оскільки транснаціональний капіталізм позбавив культуру сенсу і сьогодні інституційна система демонструє здатність функціонувати без відсилання до цього терміна, то осмислення ролі освіти більше не можна будувати навколо ідеї оволодіння культурою або опору їй»<sup>2</sup>. Цією тезою автор підштовхує нас до констатації факту «зависання» освіти між духовною та виробничою сферою соціального буття.

Голландські вчені *С. Маргінсон* та *М. Ван дер Венде* також акцентують свою увагу на проміжному статусі вищої школи. Вони відзначають дві функції університетів у наш час, які подекуди можна вважати суперечливими. Зокрема, *функція економічна*, що охоплює створення кадрів, виготовлення знань або відкриттів, та *функція культурно-симбіозна*, що стає усе більш актуальною в сучасному транснаціональ-

---

<sup>1</sup> Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. - Paris: UNESCO, 1999. – 99 p.

<sup>2</sup> Ридингс Б. Університет в руїнах / Б. Ридингс; [пер. с англ. А.М. Корбута]. – М.: Изд. Дом Гос. ун-та – «Высшей школы экономики», 2010. – С. 190.

ному світі. «Будучи глибоко зануреною у глобальні трансформації, вища освіта сама по собі має дві складові — економічну та складову культурного симбіозу»<sup>1</sup>. Дуалізм новітніх функцій освіти чітко відбивається на наочних кількісних тенденціях: збільшення ролі приватного сектору у фінансуванні та розширення національної різноманітності у складі студентства та викладацького складу провідних вишів планети.

Про наслідки глобалізації на фоні сучасної вищої освіти можна судити також і за спільним дослідженням багатьох учених, що представляють не лише різні країни, але й континенти. У 2006 році під егідою «Центру з трансформації вищої освіти» у Кейптауні (ПАР) було здійснено дослідницьку роботу в галузі глобалістики освіти, результати якої було узагальнено у книзі «Transformation in High Education: Global Pressures and Local Realities»<sup>2</sup>. Авторами книги стали шість дослідників, що представляють США, Норвегію та Південну Африку. Науковці на самому початку роботи акцентують увагу читачів на згаданій тенденції підвищення значимості категорій знань та освіти, що відображається на освітній активності серед усіх вікових верств населення. «Розширення участі населення в системі вищої освіти стало глобальним стандартом, який підтримується національними урядами, а також такими агентами, як ЮНЕСКО, ОЕСР та Світовий банк. Деякі країни, наприклад США, Фінляндія та Південна Корея, вже мають ступінь участі понад 60%, а це означає, що два з трьох студентів, які отримали середню освіту, будуть вступати до вишів або безпосередньо, або через певний час. У багатьох країнах, що розвиваються, з високими темпами зростання населення, зокрема таких, як Бразилія та Індонезія, рівень освітньої участі може не зростати, але фактична кількість студентів у вищих навчальних закладах зростає в результаті демографічної структури цих країн»<sup>3</sup>. Такі тенденції розкривають не лише значимість знань у сучасному соціумі, але й зростання попиту та, як наслідок, прибутковості освітньої галузі, що не може не надавати певного комерційного відтінку всьому розмаїттю адміністративних та дидактичних змін.

Для чого потрібно досліджувати ці тенденції, та яким чином на основі отриманих знань можна удосконалити освітню політику України?

---

<sup>1</sup> Marginson S. Globalisation and higher education / S. Marginson, M. Van der Wende – G.: OECD Press, 2006. – P. 5.

<sup>2</sup> Cloete N. Transformation in High Education: Global Pressures and Local Realities / N. Cloete, P. Maassen, R. Fehnel, T. Moja, T. Gibbon, H. Perold. – Dordrecht: Springer, 2006. – 322 p.

<sup>3</sup> Там само. – P. 13.

В умовах глобалізації слід усвідомити, що попри широку екстраполяцію ознак одних систем на інші усе ж не існує універсальних рецептів вдалої політики. Навіть чітко розроблені стратегії в період швидко змінної економічної та соціальної ситуації не дали вагомих результатів або ж, навпаки, – створили негативний клімат для розвитку галузі. «Ми живемо в “епоху побічних ефектів”, мається на увазі те, що ми регулярно стикаємося з непередбаченими наслідками наших людських втручань. Найбільшою проблемою цих непередбачених наслідків є те, щоб уміти вчитися на них. Існує простір для можливостей вдосконалення політики у процесі її формування. Ми повинні й можемо багато довідатися про те, що працює, а що не працює. З цієї точки зору поняття реагування є вельми актуальним – не тільки для вищих навчальних закладів у їх відносинах із державою та суспільством, а й для державних органів»<sup>1</sup>. В епоху глобалізації довгострокові стратегії реформування освітньої галузі повинні бути доповнені детальним моніторингом наслідків, до того ж кожен із нових елементів перетворення повинен бути відкритий для редакції у процесі реалізації. Саме це і розкриває сутність та значимість політичного й адміністративного реагування у сфері освіти.

Для України політичне реагування у сфері вищої школи є ще більш актуальним з огляду на повільну реалізацію закону «Про вищу освіту»<sup>2</sup> (2014). Ця реформа є досить очікуваною, вона формувалася протягом 10 років, проте недостатньо за нинішніх умов мати просто стратегію, якою б чіткою вона не була. Потрібна серйозна робота у сфері моніторингу результатів та відповідні реакції на їх показники. Лише з «пластичною» адаптивною політикою, яка раптово реагує на короткострокові зміни в системі, будь-яка трансформація може стати оптимальною та конструктивною.

Окрім цінності знань як ресурсу сучасної економіки, освіта виконує безліч інших функцій, що впливають на розвиток низки необхідних галузей людського існування. У 2006 році Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) зусиллями багатьох провідних учених та працівників освіти здійснила узагальнений опис головних напрямків позитивного впливу вищої школи на соціальне, економічне та культурне благополуччя на планеті. Зокрема було виділено три го-

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 30.

<sup>2</sup> Закон України «Про вищу освіту» / Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/ru/1556-18>



ловні внески науково-педагогічного сектора в структурні галузі розвитку людства<sup>1</sup>:

- у регіональні бізнес – інновації;
- у секторальний розвиток людського капіталу;
- у соціальний, культурний та екологічний розвиток.

Перший аспект пов'язаний зі зростаючою роллю вищої освіти у сфері бізнес-планування та прибуткових ідей. Внесок вишів у бізнес-інновації відбувається на нових інституційних зв'язках та співробітництві нового типу. Ці нові ініціативи використовують безліч різних способів обміну між вищими навчальними закладами та бізнесом, які нерідко зміцнюються участю багатьох зацікавлених сторін: державних та приватних структур або посередницьких організацій. Усі вони мають спільну мету не тільки у передачі дослідження в бізнес, але й у підтримці та розвитку корінних народів, місцевих і регіональних економік, що характерно домінують серед малих та середніх підприємств<sup>2</sup>. На основі цих точок зіткнення освіта частково асимілюється з бізнесом, запозичуючи у нього метод реалізації нематеріальних продуктів виробництва.

Другий внесок вищої освіти належить до розвитку людських ресурсів, що поєднує такі категорії, як робоча сила, здатність до творчої праці, можливості з відновлення та вдосконалення кадрів тощо. «Залежно від рівня утримання випускників у регіоні вищі навчальні заклади можуть забезпечити важливі надходження людського капіталу для регіональних і місцевих ринків праці. При подачі знань у вигляді освічених людей вищі навчальні заклади підвищують потенціал регіону для вироблення та засвоєння знань та інновацій. Наявність кваліфікованої робочої сили відіграє важливу роль у підготовці спеціалізованого резерву робочої сили і допомагає залучати та утримувати фірми»<sup>3</sup>. Формування освічених кадрів, на відміну від типового продажу знань, послуг, ідей та інформації, володіє набагато більшим потенційним коефіцієнтом корисності. Адже кадри здатні не лише до репродукції ідей, але й до їх відкриття.

Третій напрямок позитивного впливу освіти – це внесок у соціальний, культурний та екологічний розвиток громадян. Суспільне

---

<sup>1</sup> Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged / OECD Study. – Paris: OECD Publications, 2006. – 242 p.

<sup>2</sup> Там само. – Р. 140.

<sup>3</sup> Там само. – Р. 162.

благо передбачає, по-перше, вільний доступ до резерву знань, отриманих у галузі вищої освіти, по-друге, те, як це знання використовується на благо суспільства в цілому, по-третє, висока роль суспільства у спільному виробництві цих знань<sup>1</sup>. Дотримання цих принципів забезпечує вищій освіті високу інтегративну роль, робить із вищих навчальних закладів «регуляторів суспільного клімату».

Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй створила особливий Індекс Освіти, що відображає стан розповсюдження навчальних систем конкретної країни в порівнянні з іншим. Індекс вимірює досягнення країни з точки зору рівня освіти її населення за двома основними показниками:

- Індекс грамотності дорослого населення (2/3 від показника).
- Індекс сукупної частки учнів, які отримують початкову, середню і вищу освіту (1/3 від показника).

Станом на 2013 рік Україна в рамках цього рейтингу посідає 30-те місце з показником у 0,796 пунктів, Росія займає 36-ту позицію з показником у 0,780, Польща – 20-те місце (0,825), США – 5-те місце та 0,890 відповідно. На першому місці знаходиться Австралія з результатом – 0,927<sup>2</sup>.

З огляду на цей факт, важливо розуміти, що кількісні освітні показники України відносно високі, маємо хороший фундамент для формування конкурентної вищої освіти, крім того наша країна є достатньо відкритою для прийняття глобалізаційних викликів та виходу на світовій рівень педагогічних послуг. Тому головною метою має стати підвищення якості вже наявної структури. Пріоритетним питанням у цьому аспекті має стати формування інноваційної системи контролю результатів навчання. У зв'язку з тенденцією до створення еквівалентних систем навчання по всьому світу, які можуть порівнюватися в рамках спільних стандартів, виникає питання про єдине об'єктивне оцінювання досягнень студентів відповідно до цих спільних стандартів.

Це питання є не просто секторальним, адже мобільність – головна мета реформ більшості освітніх структур, у тому числі й України. Якщо українська молодь розраховує на можливість отримання знань, як і

---

<sup>1</sup> Там само. – Р. 179.

<sup>2</sup> Education index. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <http://hdr.undp.org/en/content/education-index>

європейська<sup>1</sup>, то мусимо і реформувати освіту в рамках цих вимог. Імпульс широкої освітньої реформи є проблемою, яку педагоги не можуть ігнорувати занадто довго. Органам управління освітою в усьому світі, можливо, слід проявляти більш конкретне розуміння цього моменту для зміни. Позитивним кроком у цьому напрямку, вочевидь, є необхідність вивчення можливості використання інноваційних процедур оцінки.

Основними завданнями справжньої оцінки, які з'являються з освітніми потребами сучасної епохи глобалізації, є:

- розвиток когнітивних стратегій учня і самостійний моніторинг власного прогресу;
- сприяння здатності учня до більш високого рівня мислення;
- вимір прогресу щодо власного розвитку учня, а не стандартною нормою;
- забезпечення більш точного підтвердження здібностей учня, аніж традиційні тести.

Однак варто відзначити, що необхідні зміни в навчальних програмах повинні передувати ухваленню альтернативної оцінки. Адже оцінювання на основі минулого змісту освіти не стане оптимальним варіантом вирішення проблеми застарілого диплома. Автентичні критерії оцінки забезпечать кілька підходів до вимірювання якості навчання за допомогою великої кількості спостережень і багатьох типів даних, досліджуваних у певному контексті. Зрештою, головною оцінкою диплома є отримана чи не отримана посада після закінчення вишу.

Ідеться про подвійну систему оцінювання у всьому світі, проникнення до національних систем елементів, що задовольняли б спільні стандарти якості. Зокрема, це формування особистостей, для яких можуть бути характерні два фундаментальні атрибути успішної людини сучасності: *прагматична креативність* та *здатність приймати рішення*. Проте введення нових елементів повинно відбуватися поступово, з огляду на дисонанс між змістом освіти та її формою, між інтересами різних стейкхолдерів та фактичним втіленням реформаторських планів у життя. Адже не викликає сумніву, що «українська освіта

---

<sup>1</sup> Youth work and non-formal learning in Europe's education landscape: a quarter of a century of EU cooperation for youth policy and practice / European Commission. Directorate-General for Education and Culture. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 254 p.

потребує суттєвого реформування. Важливо, при цьому, уникнути суб'єктивізму, псевдоноваторських підходів, а тим паче, відвертого невігластва...»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський. – К.: «МП Леся», 2012. – С. 354. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн. 3).

## **Розділ 5**

### **Філософські виміри академічної мобільності**

Глава 5.1. Визначення ключових понять

Глава 5.2. Концептуалізація феномену академічної мобільності у сучасному соціально-філософському дискурсі

Глава 5.3. Методологія дослідження феномену академічної мобільності

## Глава 1.1.

### Визначення ключових понять

Модернізація сучасної сфери вищої освіти України є одним із трендів вітчизняного освітнього дискурсу. Така ситуація обумовлена необхідністю пошуку теоретичного обґрунтування змін у цій сфері та філософського обґрунтування нової парадигми освіти, яка приходить на зміну класичній, стан якої дослідники описують як кризовий. Здійснення сучасним університетом властивих йому світоглядних функцій вимагає надання сучасним освітнім практикам рангу важливих наукових проблем. До того ж зі здійсненням модернізаційних процесів освітній дискурс України щодня поповнюється термінами, запозиченими з міжнародної освітньої теорії та практики, вони часто відразу набувають широкого вжитку, проте без належного теоретичного обґрунтування.

Говорячи про академічну мобільність студентів, викладачів та науковців, ми неминуче приходимо до потреби визначення того, що собою являють простори, в яких ідеї мобільності актуалізуються. Під Європейським простором вищої освіти (European Higher Education Area) розуміють простір вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, що проводять узгоджену і прозору освітню політику<sup>1</sup>. Зокрема існує поняття Європейського дослідницького простору (European Research Area), який розуміється як простір, що сприяє співпраці дослідників країн Європейського Союзу з метою створення умов для реалізації спільної і прозорої політики у сфері досліджень, збільшення інвестицій у дослідження і розробки, удосконалення систем підготовки дослідників, додаткової підготовки дослідницького персоналу та розвитку конкурентоздатної економіки, що ґрунтується на знаннях<sup>2</sup>. Дійсно, співпраця країн ЄС знаходить конкретний вияв саме в освіті, зокрема в академічній мобільності. Не має сенсу теза про «спільну і прозору політику у сфері досліджень» без урахування потреби в академічній мобільності не лише студентів, але й викладачів університетів та дослідників. Зростання інвестицій у цю сферу має базуватися на транспарентності та відкритості «правил гри» усіх зацікавлених суб'єктів, а це, у свою чергу,

---

<sup>1</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін.; за ред. Д.В.Табачника і В.Г.Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – С. 25.

<sup>2</sup> Там само, С.25.

включає сприяння тому, що прийнято називати «академічною мобільністю».

Поряд із цим визнається факт існування розмитої семантики більшості ключових термінів сфери вищої освіти, що, на думку авторів Національного освітнього глосарію з вищої освіти (2011 р.), обумовлює необхідність прояснення їх змісту, системного визначення з метою підвищення ефективності фахової комунікації<sup>1</sup>. Ці автори (І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш, В. Кремень та ін.) окреслюють актуальність подолання термінологічної амбівалентності такими фактами: відсутністю серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, а отже – консенсусу в розумінні та використанні термінології вищої освіти; неможливістю безпосереднього міждисциплінарного використання глосаріїв міжнародних документів, оскільки вони складені «для цілей» кожного документа, продукуючи термінологічну багатозначність; наявністю усталених, проте неточних термінів у фаховій лексиці; неточним перекладом англійських термінів первинних документів; використанням у національній освітній практиці термінів, що неточно узгоджуються із міжнародною термінологією<sup>2</sup>. На нашу думку, поняття «академічна мобільність» не є винятком, а радше одним із «флагманів» термінологічної невизначеності в освітньому дискурсі України. І це зрозуміло, адже суспільна практика часто випереджає теоретичні форми духовно-практичного освоєння світу і провокує відповідну рефлексію, яка має завершитися концептуалізацією відповідної категорії, що позначає це явище.

Отже, проведення нашого дослідження логічно буде розпочати з аналізу його ключових понять, приділивши особливу увагу аналізу поняття «академічна мобільність». Ми погоджуємося з Ю. Сергеевою, що дослідження феномену академічної мобільності в сучасному науковому дискурсі відбувається в межах трьох підходів: перший - розглядає академічну мобільність у якості принципу розвитку сучасної вищої освіти; другий підхід пов'язаний із аналізом академічної мобільності в контексті міжнародної співпраці в галузі вищої освіти; третій - досліджує прикладні аспекти проблеми<sup>3</sup>. Наведена думка слугує додатковим підтвердженням того,

---

<sup>1</sup> Там само, С.4.

<sup>2</sup> Там само, С.24–25.

<sup>3</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 6–7.

що феномен академічної мобільності використовується в освітній політиці, аналізується в теоретичних спробах обґрунтувати зміст процесів глобалізації освіти та визначити дієві кроки імплементації Болонського процесу, переважно підносячи його до рівня мультидисциплінарної проблеми, проте важко зустріти в науковому дискурсі спроби надати даному феномену дійсно філософського статусу, дослідити глибинні теоретичні аспекти цього соціального феномену тощо. До того ж Ю. Сергєєва наголошує, що частина авторів розглядає академічну мобільність у якості простору, інші розуміють її як форму існування, треті – як процес, четверті – як термін навчання тощо, коли багатоплановість та багатовимірність поняття призводить до невиправданої різноманітності підходів до його трактування<sup>1</sup>.

Справді, не вперше можна спостерігати, як через розмиту семантику та відсутність чіткого розуміння змісту понять відбувається вульгаризація їх використання. Не оминула ця проблема і концепт «академічна мобільність». Зусиллями політиків, які не обізнані у проблемах освіти, та окремих ЗМІ поняття «академічна мобільність» почало використовуватись у відриві від його сутності та змісту. А. Бермус наголошує, що ми знаходимось у драматичній ситуації: повноцінне збереження всього категорійного апарату наук про освіту (насамперед, педагогіки та педагогічної психології) виглядає неможливим через втрату базових цінностей цього світогляду – науковості, всезагальності, єдності, раціональності, проте відмова від цього спадку потребує великих зусиль із відтворення всієї філософської інфраструктури освіти і, насамперед здобуття нової мови та способу мислення поза контекстом звичних формул суб'єктності, доцільності, планування, організації та рефлексії<sup>2</sup>.

Звертаючись до проблеми недостатності рівня визначеності філософських термінів, М. Видриган зауважує, що причиною тому, здебільшого, є інтуїтивна зрозумілість термінів, що призводить до відсутності кропіткої філософської рефлексії<sup>3</sup>. Дійсно, у зв'язку із, на перший погляд, зрозумілістю сенс поняття «академічна мобільність» переважна більшість нормативних документів у сфері вищої освіти нехтує

---

<sup>1</sup> Там само, С.8.

<sup>2</sup> Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: научная монография / А.Г. Бермус. – М.: Канон+, 2008. – С. 10–11.

<sup>3</sup> Видриган М.В. Свавілья як проблема сучасної філософії: навч. посібник / М.В. Видриган. – Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ, 2006. – С.18.



здійсненням аналітичних кроків щодо прояснення змісту цього явища. Зазначимо, що цей підхід не є правильним, адже будь-яке масове явище вимагає ґрунтовної наукової в цілому та, зокрема, філософської рефлексії.

Намагаючись дати визначення змісту категорії «академічна мобільність», вважаємо за доцільне звернутися до тези В. Фадєєва: «У суспільних категорій складна доля. Перебуваючи на межі між соціогуманітарними дослідженнями і соціальними практиками, вони відчують на собі подвійний тиск з боку вимог аргументованого аналізу та розмаїтими прагненнями тих чи інших соціокультурних об'єктів, які застосовують теоретичний інструментарій для виправдання власних дій і переконання інших у правомірності та необхідності останніх. Безперечно, категорії соціального аналізу, врешті-решт, походять із звичайної мови, але після відповідної теоретичної обробки їхнє значення змінюється, підпорядковується множині правил та стандартів, інституціоналізованих в певній інтелектуальній спільноті»<sup>1</sup>. Ця теза корелює з одним із завдань нашого дослідження, а саме зі спробою чіткішого закріплення поняття «академічна мобільність» саме у філософському дискурсі. Це, на нашу думку, дозволить уникнути використання цього терміна в якості «плаваючого означального», коли використання терміна завжди потребує прояснення обставин його використання: «Зміст категорій втрачає свою визначеність, а самі вони часто-густо перетворюються на плаваючі означальні (*floating signifiers*), позбавлені будь-якої однозначної прив'язки до референта»<sup>2</sup>.

Отже, назрілою вважається потреба у формулюванні філософських принципів здійснення перетворень в університетській освіті, спираючись на знання, отримані в результаті аналізу низки малодосліджених філософськими інструментами освітніх феноменів, зокрема таких, як академічна мобільність. Специфікою освіти є те, що за своєю природою вона повинна мати випереджаючий характер, формуючи особистісні та професійні риси студента, спираючись на певний проект, що містить низку уявлень футурологічного характеру, які слугували б орієнтиром у розбудові стратегії освітніх перетворень. Пошук таких орієнтирів, на нашу думку, може бути здійснений із використанням методології соціальної філософії та філософії освіти, які здатні надати теоре-

---

<sup>1</sup> Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадєєв. – К.: Стилос, 2009. – С.3.

<sup>2</sup> Там само.

тичної обґрунтованості та спрямованості процесам розгортання академічної мобільності в українській освітній сфері.

Ми солідарні з Ю. Сергеевою в тому, що академічна мобільність є цілісним та багатоплановим явищем із наявною в науковій літературі спробою типологізації, проте залишаючи не вирішеною потребу в розкритті комплексної єдності зв'язків та відносин у ньому<sup>1</sup>. Отже, виникає питання щодо актуальності прояснення змісту феномену академічної мобільності інструментами соціальної філософії, що надасть змогу надалі досліджувати академічну мобільність за допомогою методологічних підходів філософії освіти. Дослідження академічної мобільності переважно намагаються відповісти на питання «в якій формі?», «яка користь державі?», «які заходи необхідно розробити?», «як трансформувати освітні практики?» тощо, залишаючи на периферії дослідницького інтересу питання особистісного виміру цієї проблематики, дистанціюючись від розкриття соціокультурних та екзистенціально-філософських аспектів феномену академічної мобільності.

На актуальності проведення комплексних досліджень феномену академічної мобільності поза межами педагогіки наголошує І. Оденбах, стверджуючи: «Академічну мобільність у галузі міжнародного співробітництва вищої школи не можна зводити до конкретних дій, технологій та механізмів, які пов'язані тільки із системою обміну студентами навчальних закладів різних країн. Експерти відзначають, що в дійсності має місце складний та багатоплановий процес інтелектуального просування, обміну науковим та культурним потенціалом, ресурсами та технологіями навчання»<sup>2</sup>. У результаті повноцінного включення в академічну мобільність в особистості відбувається значний приріст як специфічного (фахового), так і універсального знання, зростає рівень комплексного мислення. Цей факт є ще одним підтвердженням актуальності здійснюваного нами дослідження.

Зазначимо, що в науці в цілому накопичений певний фонд знань, достатній для розгортання окремого соціально-філософського дослі-

---

<sup>1</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 9.

<sup>2</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 37.

дження феномену академічної мобільності, проведення якого сприяло б його подальшому утвердженню як елементу філософського дискурсу. На користь цієї тези свідчить наступна думка: «Термін “академічна мобільність” значною мірою є збірним. Не існує загальноприйнятого трактування цього терміна. Різні дослідники та джерела пропонують різне розуміння цього процесу. В цілому термін “академічна мобільність” використовується для позначення всього різноманіття цього явища, що ускладнює дослідження даного поняття»<sup>1</sup>. Отже, в освітній сфері існує часто вживане поняття з розмитою семантикою, проте його зміст у якості міждисциплінарного поняття або елементу філософського дискурсу потребує прояснення.

На нашу думку, методологія соціальної філософії дозволяє розкрити сутність цього соціального явища, адже саме філософського рівня рефлексії не вистачає дослідженням цього явища. В умовах глобалізації та інтеграційних процесів в освіті, академічна мобільність є об'єктом дослідження різних наук: економіки, педагогіки, менеджменту та маркетингу освіти, а також соціології. Однак у сучасному науково-педагогічному середовищі однозначно визнаного розуміння змісту поняття «академічна мобільність» на сьогодні не існує. Б. Кантвелл пише, що економічні та політологічні дослідження орієнтуються на аналіз міграційних процесів висококваліфікованих працівників, а результати та практичні рекомендації цих досліджень орієнтовані на розробку стратегій в умовах глобальної конкуренції, дистанціюючись від підвалин процесів міграції академічних працівників, а особливо від індивідуальних контекстів цих процесів<sup>2</sup>. У центрі уваги дослідників переважно перебувають проблеми етичного плану, адже міжнародна міграція, в тому числі академічна, включає у свій контекст проблеми «відтоку мізків», поглиблення соціальної нерівності у глобальному соціумі тощо.

У 70-ті роки минулого століття в теоріях, що намагались обґрунтувати економічну та інші складові процесів трудової міграції, економістом Я. Бхагваті навіть було запропоновано концепт податку Бхагваті (Bhagvati tax), який трудові мігранти мали б відраховувати на користь країни-донора з прибутку в іншій державі з метою компенсації втрат,

---

<sup>1</sup> Там само, С. 18.

<sup>2</sup> Cantwell B. Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena / Brendan Cantwell // *Minerva* – 2011. – No. 49 (4) – P. 425.

пов'язаних із відтоком людського капіталу<sup>1</sup>. Проте питання доцільності такого оподаткування, на нашу думку, викликає низку питань не економічного, а швидше етичного характеру, наприклад: чи не порушують такі економічні інструменти прав та свобод людини, зокрема права на еміграцію згідно з Декларацією прав людини? Чи краще недоотримання прибутку у своїй країні через несприятливі умови реалізації свого потенціалу, аніж отримання прибутку за кордоном? Перелік таких питань може бути продовжений.

Екстраполюючи цей підхід на процеси академічної мобільності, маємо змогу відзначити, що мобільні студенти є «подвійними агентами», адже їх поїздки можуть розглядатись із двох перспектив: і як відтік мізків, так і з позицій притоку мізків, що закладає перспективність аналізу рівномірності цих потоків, пошуку компенсаторних механізмів їхнього врівноваження тощо.

Ще раз наголосимо, що академічна мобільність у дослідженнях постає переважно як одна з форм мобільності чи міграційних процесів, а причини, що її детермінують, вважаються інтуїтивно зрозумілими: відповідно до формальної логіки буде правильно припустити, що причиною академічної мобільності є необхідність отримання освіти, проте теоретичне обґрунтування цього твердження дозволить виявити спонукальну мотивацію індивідів до здійснення акту академічної мобільності<sup>2</sup>. Зокрема академічна мобільність викладачів є прикладом того, яку роль зараз у цій професійній сфері має глобальний ринок: мобільність викладачів демонструє, що менш привабливі професії у розвинених країнах є привабливими для викладачів із країн, що розвиваються; навчальні заклади підвищують свій престиж завдяки мультинаціональному викладацькому складу, урізноманітнюють зміст освіти, а викладачі отримують привабливу для них заробітну платню<sup>3</sup>.

Окресливши доцільність проведення аналізу ключових понять дослідження, наголосимо, що всі вони (мобільність, соціальна мобіль-

---

<sup>1</sup> Freitas A. Introduction: New Perspectives on Skilled Migration / Any Freitas, Antonina Levatino and Antoine Pécoud // Skilled Migration and the Brain Drain. – 2012. – Vol. 14. – No.1. – P. 6.

<sup>2</sup> Николенко А.Н. Теоретические подходы к изучению учебной миграции / А.Н. Николенко // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 7. Философия. – 2009. № 1 (9) – С. 226.

<sup>3</sup> Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

ність, професійна мобільність, академічна мобільність тощо) мають широкий та неоднозначний спектр застосування в науковому дискурсі. Продуктивно, на нашу думку, буде розпочати із розкриття теоретичних засад використання поняття «мобільність» у соціальній філософії та суміжних суспільствознавчих науках.

У першу чергу, хотілося б звернути увагу на те, що мобільність, у широкому спектрі своїх виявів, є складним явищем сучасної культури, важливість значення якого важко переоцінити: в суспільствознавчих науках визнається, що мобільність є провідною детермінантою сучасної суспільної динаміки, через яку визначається онтологія сучасного буття людей, інформації, речей, капіталу тощо, а масштаби цього феномену надалі збільшуються.

М. Слюсаревський із цього приводу пише, що кожна людина за життя кудись переміщається, демонструючи різні види мобільності: при переїзді індивіда з одного місця на інше маємо територіальну мобільність, при зміні професії та роботи – професійну, при зміні родинного стану – сімейну мобільність, зміна ж позиції індивіда у суспільстві свідчить про його переміщення в соціальному просторі<sup>1</sup>. Аби розкрити, що собою являє дискурс мобільності в сучасній соціальній філософії та соціології, пропонуємо звернутися до робіт Дж. Уррі – відомого сучасного теоретика мобільностей.

Уррі Дж. пропонує чотири підходи до розуміння мобільності. Перший підхід є звичним та полягає у тому, що термін «мобільний» використовують для позначення того, що рухається або здатне рухатися, як, наприклад, класичний мобільний (переносний) телефон, а також мобільна людина, дім, кухня тощо. Окрім цього, пише дослідник, в англійській мові із «мобільністю» пов'язаний «натовп» (mob), неорганізована маса людей, яка завдяки мобільності та невпорядкованості не є зафіксованою в якихось межах та потребує регуляції й соціального контролю; сучасний світ породжує множину нових небезпечних видів «мобу», наприклад, так звані «розумні натовпи» (smart mobs) зі складними процедурами регуляції та контролю<sup>2</sup>. Третій підхід до розуміння мобільності, на думку Дж. Уррі, полягає у розумінні її як соціальної мобі-

---

<sup>1</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 114.

<sup>2</sup> Уррі Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 74.

льності у традиційній соціології, а четверта форма мобільності ототожнюється автором із довгостроковими процесами географічного переміщення, міграції<sup>1</sup>.

Систематизація типів мобільності, згідно Дж. Уррі, виглядає так:

- тілесні переміщення людей заради роботи, дозвілля, сімейного життя, задоволень, міграції або втечі, по-різному організовані по відношенню до контрастних просторово-часових модальностей (від щоденних поїздок на роботу до єдиного в житті вигнання з батьківщини);
- фізичні переміщення об'єктів між виробниками, споживачами та продавцями, так само як відправлення, отримання подарунків та сувенірів;
- уявні переміщення за допомогою образів місць та людей, що здійснюються через різні друковані та візуальні носії інформації;
- віртуальні подорожі, часто в реальному часі, в яких долаються географічні та соціальні відстані;
- комунікаційні подорожі за допомогою обміну СМС, текстами, листами та телеграмами, через факс, телефон або мобільний телефон<sup>2</sup>.

Англійський вчений наголошує в методологічному плані, що зазвичай дослідники роблять акцент на одній із форм мобільності, а також на інфраструктурах, що лежать у її основі, а потім роблять висновки, виходячи з їх особливих характеристик, в той час, як нова парадигма мобільності робить акцент на комплексній збірці (assemblage) різних мобільностей, на взаємних зв'язках між цими п'ятьма видами мобільності, тією ж мірою, що на дискурсах, які віддають перевагу одній із них<sup>3</sup>.

Проблема мобільності в людському суспільстві тісно переплетена з таким явищем, як міграція. Міграційні процеси, що «перемішують» сучасний культурний світ, завжди виступали важливим чинником розширення контактів із представниками інших країн, етносів, націй, релігій, вони є джерелом інформації про Іншого, нових вражень, необхідності враховувати присутність культурного Іншого, завдяки міграційним процесам ми в змозі переплітати власні погляди із іншими точками зору, ко-

---

<sup>1</sup> Там само, С.74–75.

<sup>2</sup> Там само, С. 135.

<sup>3</sup> Там само, С.136.

ординовати дії<sup>1</sup>. Масштаби міграційних процесів у сучасному світі зростають швидкими темпами, а сама історія людства ще не бачила такої інтенсивності переміщень людей, велику частину з яких становить молодь. Статистика ЮНЕСКО за 2013 р. свідчить, що зараз на нашій планеті близько 232 мільйонів міжнародних мігрантів, близько 12% із них становить молодь віком 15 – 24 років<sup>2</sup>. На підставі наведеної статистики ми можемо говорити про необхідність звернення уваги на багатомільйонні переміщення потенційних студентів та аналіз питань їхньої включеності в освітні процеси, адже в цей період у молоді відбуваються процеси прийняття важливих рішень щодо їхнього подальшого життя, їхніх суспільних, економічних, громадських, культурних ролей.

На круглому столі з питань соціального впливу процесів міграції у Парижі (квітень 2011 р.) було зроблено важливе зауваження щодо взаємообумовленості процесів міграції та освіти, необхідності аналізу цих явищ у їхньому складному зв'язку: «Міграція та освіта є глибинно взаємопов'язаними процесами. Освіта є ключовим фактором серед рушійних сил міграції. Люди можуть мігрувати через те, що вони володіють навичками, які можуть бути використані на міжнародному ринку праці, або через бажання вивчитися та набути навичок за кордоном для розвитку своїх професійних здібностей, або ж задля возз'єднання сім'ї потребують навчання дітей чи молоді»<sup>3</sup>.

Зв'язок між процесами мобільності та міграції студентів у ХХІ ст. описується таким чином: «Міжнародні студенти є новим типом мігрантів, які символізують перехід від міграції до мобільності. Міграція означає переїзд з однієї країни в іншу через широкий спектр причин, які призводять до змін місця проживання та статусу. На відміну від міграції, мобільність є більш загальним та широким терміном... Мобільність є якістю тих, хто може легко переміщатися та адаптуватися до різного оточення. Це може розумітися лише в межах зміни географічних умов. Також цей термін може бути розширений на лінгвістичну, соціальну, психологічну, інтелектуальну,

---

<sup>1</sup> Блінова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О.Є. Блінова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 38–39.

<sup>2</sup> Migration and Youth – Challenges and Opportunities 2013 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227720e.pdf>

<sup>3</sup> Round table on the theme: Social and human impact of international migrations (Paris, 29 April 2011). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192214e.pdf>

професійну, культурну сферу життя»<sup>1</sup>. Зв'язок між поняттями міграції та мобільності в академічній сфері визначається у такий спосіб: міграція є рішучим остаточним переміщенням для соціальної інтеграції чи асиміляції на все життя, яка потребує повільної, проте глибокої трансформації особистості в нових умовах; мобільність потребує короткострокової інтеграції, коли зміни особистості можуть мати периферійний характер<sup>2</sup>.

Згідно з логікою нашого дослідження проясненню змісту терміна «академічна мобільність» сприятиме аналіз поширеного у соціологічних та соціально-філософських дослідженнях терміна «соціальна мобільність», яким позначаються переміщення індивідів між різними рівнями соціальної ієрархії. Під нею, зазвичай, розуміється переміщення індивідів, детерміноване системою соціальних відносин, завдяки якій забезпечується відтворення соціальної ієрархії та визначається характер соціальної динаміки. Кожна людина, усвідомлюючи себе частиною суспільства, завжди прагне зайняти свої місце у складній соціальній ієрархії, ідентифікувати себе із представниками якогось соціального прошарку, а саме це прагнення до соціального самовизначення співвідноситься із темпом соціокультурних змін: у суспільствах, яким властива традиційність соціально-економічного життя та зміни відбуваються повільніше, людина закріплена в соціальній структурі, займає місце в ній раз і назавжди<sup>3</sup>. Проте, в сучасному динамічному глобалізованому суспільстві із його нелінійністю розвитку, людина має безліч можливостей для здійснення соціальної мобільності, для переходу в різні соціальні прошарки. В. Фадєєв пише, що зайняти будь-який соціальний статус означає співвіднести себе з ним, визначити або ідентифікуватися, адже статусна позиція завжди передбачає і певний різновид практики, тобто свідоме і цілеспрямоване використання наданих статусом можливостей<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Murphy-Lejeune E. Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers (Routledge Studies in Anthropology) / Elizabeth Murphy-Lejeune – Routledge, 2001. – P. 4.

<sup>2</sup> Ibid, P. 5.

<sup>3</sup> Нурмухаметова В.В. Образование как фактор обеспечения социальной мобильности человека в современном обществе: социально-философский аспект: дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Виктория Васильевна Нурмухаметова. – Елабуга, 2010. – С. 60.

<sup>4</sup> Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадєєв. – К.: Стилос, 2009. – С. 121.



Важко переоцінити внесок П. Сорокіна у формування понятійного апарату дискурсу мобільності в цілому: його авторству належать підходи щодо розуміння просторової складової мобільності (вертикальна, горизонтальна), охоплення (індивідуальна, колективна) тощо. Зокрема, П. Сорокін вперше в історії науки запропонував визначення поняттю «соціальна мобільність»: «Під соціальною мобільністю розуміється будь-який перехід індивіда чи соціального об'єкта або цінності – всього, що було створено чи змінено людською діяльністю – з однієї соціальної позиції на іншу»<sup>1</sup> На думку Л. Зновенко, академічна мобільність співвідноситься з горизонтальною та вертикальною соціальною мобільністю П. Сорокіна таким чином: горизонтальний розвиток академічної мобільності символізує перехід на вищий, із формальної точки зору, освітній рівень (наприклад, з бакалавріату на магістратуру), тоді як вертикальний розвиток академічної мобільності пов'язаний зі становленням та розвитком компетенцій, гнучкості поглядів, творчого мислення тощо<sup>2</sup>.

Слюсаревський М. наголошує, що існує великий спектр підходів щодо розрізнення типів соціальної мобільності, зокрема на вертикальну (сукупність взаємодій, що сприяють переходу індивіда від однієї соціальної верстви до іншої) та горизонтальну (відбувається без зміни соціальної верстви); висхідну (соціальний підйом) та спадну (соціальне падіння) мобільність; стихійну й організовану мобільність тощо<sup>3</sup>.

Оксамитна С. узагальнює існуючі типи соціальної мобільності таким чином:

- горизонтальна – переміщення індивідів чи груп, що не веде до зміни позицій у системі соціальної стратифікації суспільства;
- вертикальна – висхідне чи спадне переміщення індивідів чи груп у системі соціальної стратифікації суспільства;

---

<sup>1</sup> Сорокин П. Социальная мобильность / Питирим Сорокин; [пер. с англ. М. В. Соколовой]. – М.: Academia : LVS, 2005. – С. 119.

<sup>2</sup> Зновенко Л.В. Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России / Л.В. Зновенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 11. – С. 290.

<sup>3</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 114–115.

- внутрішньогенераційна (внутрішньопоколіннева, інтрагенераційна, кар'єра) – переміщення людини між різними позиціями в соціальній структурі суспільства упродовж індивідуальної життєвої кар'єри;
- структурна – переміщення індивідів, зумовлені змінами в типах та технологіях виробництва, формах власності, структурі професій та зайнятості, внаслідок чого кожне наступне покоління розпочинає трудове життя за змінених структурних характеристик суспільства, зокрема, структури робочих місць;
- обмінна (циркулююча) – переміщення індивідів-вихідців з одних соціальних страт чи класів до інших, і, навпаки, внаслідок розширення можливостей здобуття усіх рівнів освіти, політики вирівнювання можливостей, створення інституційних шляхів доступу до різних соціальних позицій вихідцями із різних соціальних класів тощо;
- суб'єктивна – уявлення індивідів про те, наскільки характеристики їхнього соціального статусу чи класової належності у дорослому віці різняться, порівняно з відповідними характеристиками їхніх батьків<sup>1</sup>.

Уррі Дж. запропонована авторська парадигма соціальної мобільності, на підставі чого ним виокремлено дванадцять її форм, які можуть у різний спосіб перетинатися та стикатися в реальному житті: переїзди після виходу на пенсію, формування особливого транснаціонального стилю життя осіб похилого віку; «буксирні подорожі» дітей, дружин (чоловіків), родичів, слуг; переміщення та міграція вузловими точками якоїсь однієї діаспори, наприклад, китайської; рух робітників сфери обслуговування по всьому світу, особливо глобальними містами, включно з потоками сучасних рабів (за деякими оцінками, зараз їх нараховується близько 28 мільйонів осіб); переміщення та міграція в пошуках політичного притулку чи місця проживання; подорожі за діловими та професійними мотивами; пізнавальні подорожі студентів, дівчат «au pair» та інших категорій молодих людей, які символізують собою певний «обряд переходу» та зазвичай полягають у поїздках до закордонних центрів цивілізації; медичні подорожі на курорти, мінеральні води, в лікарні, медичні центри тощо; військова мобільність армій;

---

<sup>1</sup> Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність: [монографія] / Світлана Оксамитна; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – К.: НаУКМА: Аграр Медіа Груп, 2011. – С. 112.

туристичні подорожі з метою відвідування місць та подій для задоволення туристичних мотивів; відвідування друзів та родичів; переміщення у зв'язку з роботою, в тому числі й щоденні поїздки з передмістя в місто<sup>1</sup>.

Для нашого дослідження евристичним вважається здійснення аналізу рівня мобільності суспільства в цілому, яке знаходить відображення у концепціях суспільства ХХ – ХХІ ст. Ідеться про теорії мобільних суспільств П. Сорокіна, відкритого суспільства (А. Бергсон, К. Поппер), суспільства спектаклю (Г. Дебор), мережевого суспільства М. Кастельса, плинної сучасності З. Баумана. Аналіз цих концепцій дозволяє нам зрозуміти закономірності того, яким чином соціальна та інші види мобільності легітимізуються суспільно-політичним устроєм у суспільстві; чому соціальна мобільність у певних суспільствах може дорівнювати нулю, а соціальні мембрани, що розділяють верстви, можуть бути непроникними для індивідів та груп, що дає підстави називати таке суспільство закритим (ригідним, іммобільним тощо), а в деяких суспільствах проникливість соціальних перегородок є високою, характеризуючи такі суспільства в якості відкритих (мобільних тощо) суспільств<sup>2</sup>.

Дж. Уррі, наприклад, виділяє економічний аспект розвитку соціуму як детермінанту мобільності суспільства в цілому: «Чим багатшим є суспільство, тим ширшим є діапазон наявних систем мобільності та тим більш комплексними є перетини між ними... Усі суспільства припускають, що люди можуть бути ефективними учасниками множини мобільностей. Доступ до них розподіляється нерівномірно, але структурування цієї нерівності залежить від економіки виробництва та споживання об'єктів, що мають відношення до цієї мобільності, до природи громадянського суспільства, географічного розподілу людей та їхньої діяльності, та особливо від діючих систем мобільності та форм їхнього взаємозв'язку»<sup>3</sup>. У нашому дослідженні аналізу соціально-філософських засад мобільності суспільства присвячений підрозділ

---

<sup>1</sup> Урри Дж. Мобільності / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. стаття Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 79–80.

<sup>2</sup> Черныш М.Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе: Монография / М.Ф. Черныш. – М.: Гардарики, 2005. – С. 35.

<sup>3</sup> Урри Дж. Мобільності / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. стаття Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 142.

6.2., де розглядається так званий «мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та освіти.

Аналізуючи аспекти застосування поняття «мобільність», було б неправильно оминати контекст професійної мобільності, адже сучасне мінливе суспільство висуває соціальний запит на випускників навчальних закладів, які здатні адекватно та оперативно реагувати на динаміку соціальних змін. Це формує запит на професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, формування якого, на думку Є. Іванченко, можливе шляхом вияву загальних закономірностей, загальнонаукових та політехнічних основ трудової діяльності та оволодіння ними працівниками<sup>1</sup>. На нашу думку, процеси формування професійно мобільного працівника, здатного до зміни (можливо, неодноразової) своєї професії, повинні долучити до цього потенціал академічної мобільності, коли гнучкість, здатність до зміни місця проживання, толерантність тощо зі студентських років стають невід'ємною складовою особистості. На користь нашої думки, зокрема, свідчить таке: «Знання, що входять до професійної підготовки, мають бути достатньо професійними та фундаментальними, щоб дозволити студентові оволодіти своїм фахом, але, водночас, система цих знань має бути відкритою та рухливою задля швидкого реагування на зміни»<sup>2</sup>.

У суспільстві знань градація престижу професій набуває мінливого характеру, на зміну звичній ієрархії цінностей індустріального суспільства приходять постматеріальні ціннісні підходи, під впливом яких зазнають трансформацій засади соціальної мобільності, освіти та популярних професій у якості «соціальних ліфтів». Наприкінці ХХ ст. ідеї професійної мобільності закономірно доповнюють дискурс мобільностей, уособлюючи, з одного боку, здатність особистості швидко та успішно опанувати нові технології та підходи у своїй професійній діяльності, з іншого боку, характеризуючи здатність особистості до принципової зміни роду своєї професійної діяльності відповідно до вимог стрімкої соціальної динаміки та ринку праці. Зокрема, Л. Горюнова застосовує поняття мобільності в якості важливої професійної характеристики сучасного педагога таким чином: «Мобільний педагог повинен володіти багатьма якостями, серед яких найбільш значними є сен-

---

<sup>1</sup> Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник / Є.А. Іванченко; Науково-методичний центр вищої освіти України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О.: СМІЛ, 2004. – С. 21.

<sup>2</sup> Там само, С. 40.

ситивність до інноваційних змін в освіті, здатність до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації до мінливого освітнього середовища, нарощування власного ресурсу для вирішення нових задач, необхідних змін оточуючого середовища, оволодіння новими педагогічними технологіями тощо»<sup>1</sup>.

Зрозуміло, що задача підготовки такого педагога покладається на сучасні педагогічні вищі начальні заклади, процес навчання в яких також має бути організований із використанням принципів академічної мобільності. Таким чином формується умовне «коло»: від мобільності студента – до мобільності викладача – і навпаки. Викладач, який ніколи не полишав стін рідної кафедри, може не зрозуміти студента, який хоче поїхати на навчання за кордон. І навпаки – студент, який орієнтований на формальне отримання диплома, може не зрозуміти нових стандартів (вимог) викладача, який повернувся з-за кордону і приніс із собою елементи іншої педагогічної культури.

За таких умов вища освіта сьогодні повинна стати мобільною, безперервною, тобто такою, що створює сприятливі умови для широкої реалізації внутрішнього потенціалу особистості до праці, саморозвитку тощо. Рух уперед, впровадження та розвиток інновацій неможливі без мобільної компетентної діяльності членів суспільства, ця діяльність є рушійною силою мобільності суспільства в цілому, сприяє поступу та слугує запорукою його усталеності<sup>2</sup>. Позиція Є. Іванченка значною мірою кореспондується з ідеями Л. Горюнової. Так, паралельно з утвердженням інформаційної цивілізації відбувається становлення принципово нової системи цінностей, стрижнем якої стає особистість, здатна до самореалізації, саморозвитку, сповнена ініціативи щодо реалізації наявних можливостей, гнучкої зміни способів та форм життєдіяльності та роду діяльності. Л. Горюнова звертає увагу на те, що професійна мобільність слугує закономірною реакцією на стрімкі зміни на ринку праці, уособлюючи здатність проявляти гнучкість у професійній сфері: «Бути мобільним – це, перш за все, володіти технікою конструювання себе у непередбачуваних ситуаціях. Освіта повинна навчити молодого

---

<sup>1</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 10.

<sup>2</sup> Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник / Є.А. Іванченко; Науково-методичний центр вищої освіти України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О.: СМІЛ, 2004. – С. 27.

спеціаліста проявляти свою професійну соціальну мобільність у проблемних полях»<sup>1</sup>.

Ми не випадково робимо акцент на специфічних формах мобільності особистості, адже надалі у дослідженні ми звернемося до когнітивних аспектів мобільності особистості в термінах флексибельного (гнучкого) мислення як певної інтегральної характеристики особистості. Без такого мислення людина в сучасному соціумі приречена на роль «аутсайдера», вона не спроможна системно оцінити всі переваги і потенційні можливості епохи, натомість зосереджується лише на проблемах, які супроводжують трансформаційний період розвитку суспільства.

Естраполюючи ідеї мобільності на особистісний вимір, А. Артюшенко вводить термін «особистісна мобільність», визначаючи його так: «Здатність людини в результаті глибокого усвідомлення мети, аналізу зовнішніх і внутрішніх умов її досягнення, приймати оптимальні рішення про спосіб дії, створювати у внутрішньому плані програму дії, свідомо мобілізувати власні індивідуально-психологічні можливості для досягнення мети, коригувати їх у контексті специфіки дії колективних суб'єктів, здійснювати самооцінку, самокорекції у ході виконання дії та самостійно проводити аналіз результатів діяльності в цілому»<sup>2</sup>. Автор цього визначення зазначає, що особистісна мобільність є здатністю людини швидко орієнтуватись у ситуаціях, що постійно змінюються, свідомо і самостійно приймати вчасні й адекватні рішення про спосіб дії, реалізовувати їх у практичній діяльності, брати на себе відповідальність за рішення та його виконання<sup>3</sup>. На нашу думку, особистісна мобільність у визначенні А. Артюшенка значною мірою корелює з поняттям «флексибельність мислення» (гнучкість мислення), яке є формою реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення суспільства доби глобалізації. Безпрецедентний динамізм

---

<sup>1</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 128.

<sup>2</sup> Артюшенко А. О. Особистісна мобільність і її формування у студентів економічного профілю в процесі фізичного виховання: Монографія / А.О. Артюшенко; Черкаський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України. – К. : [б. в.], 2012. – С. 6.

<sup>3</sup> Там само, С. 9.

соціального світу провокує особистість на зміни власних ціннісних орієнтацій, на розвиток адаптивності та гнучкості, на антиципативне сприйняття соціальних трансформацій.

Оперуючи терміном «особистісна мобільність», О. Блинова розуміє її як симптом внутрішньої свободи особи, вміння відкинути сформовані стереотипи та подивитися на життєву або професійну ситуацію по-новому, нестандартно, іноді виходячи за рамки повсякденного<sup>1</sup>. Поняття «особистісна мобільність», на її думку, характеризує індивідуальні особливості людини, що дозволяють їй здійснювати гнучке самоуправління діями з метою їх варіативно-обґрунтованого вибору у вирішенні поставлених завдань<sup>2</sup>. Особистісна мобільність як екзистенціальна орієнтація особистості, яка представлена в її структурі у вигляді ціннісно-значеннєвого конструкта, що створює в певні моменти життя види, типи, рівні мобілізації, адекватні вимогам середовища<sup>3</sup>. Підхід О. Блинової цікавий тим, що в ньому поєднується соціальна та особистісна мобільність, що, у свою чергу, дозволяє використати потенціал академічної мобільності не лише для розвитку окремої людини, але й для модернізації суспільства, що особливо актуально для України.

Проведений вище аналіз ключових понять дослідження, дає змогу перейти до прояснення того, що саме в освітньому дискурсі мається на увазі при використанні терміна «академічна мобільність». Одразу зазначимо, що проясненню терміна «академічний» у якості ключового поняття нашого дослідження сприятиме його визначення відповідно до Національного освітнього глосарію з вищої освіти: «Академічний (academic): характеристика, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень»<sup>4</sup>. У такий спосіб ми намагатимемося дистанціюватись від трактування академічності в якості ознаки належності до якоїсь традиції, орієнтації на класичні взірці тощо, концентруючись при тлумаченні саме на освітніх та наукових конотаціях академічного.

---

<sup>1</sup> Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О.Є. Блинова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 217.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само, С.134.

<sup>4</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін.; за ред. Д.В.Табачника і В.Г.Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – С. 13.

Відповідно до Глосарію термінів Болонського процесу (2009 р.) академічна мобільність визначається як ключовий принцип формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, що передбачає широкі можливості для вільного переміщення європейських студентів, викладачів та дослідників у цих просторах з метою акумулювання на особистому рівні академічного та загальнокультурного потенціалу розвитку національних систем вищої освіти та підвищення їхнього внеску в соціально-економічний розвиток своїх країн<sup>1</sup>. Мобільність як категорія дискурсу вищої освіти є ключовим принципом формування європейських просторів вищої освіти та досліджень, що передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників, адміністраторів у цих просторах з метою академічного та загальнокультурного взаємозбагачення для забезпечення цілісності зазначених європейських просторів<sup>2</sup>. Цей підхід цінний тим, що мобільність, як категорія дискурсу вищої освіти, постає у вигляді важливого елементу системи загальнокультурного взаємозбагачення, а відтак сприяє формуванню високого рівня толерантності в суспільстві в цілому.

С. Робертсон зазначає, що академічну мобільність розглядають у якості явища, що підвищує якість програм співпраці, результативність досліджень, надає потенціалу процесам академічної та культурної інтернаціоналізації європейської вищої освіти, сприяючи особистісному розвитку та здатності до працевлаштування, повазі до відмінностей, утвердженню лінгвістичного плюралізму її учасників, зміцнюючи співпрацю між навчальними закладами на фоні їхньої конкуренції<sup>3</sup>. Її підхід плідний для нашої роботи тим, що концепт академічної мобільності постає у зв'язку з працевлаштуванням, тобто ринком праці. Адже відомо, що проблема працевлаштування випускників університетів є однією з найболючіших, а академічна мобільність може привнести позитивний ефект і в цій сфері.

---

<sup>1</sup> Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Под ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 56–57.

<sup>2</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін.; за ред. Д.В.Табачника і В.Г.Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – С. 39.

<sup>3</sup> Robertson S.L. Critical response to Special Section: International academic mobility / Susan L. Robertson // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. – 2010. – Vol. 31/5. – P. 642.



На думку С. Вербицької, академічна мобільність передбачає безпосередній перетин кордону фізичною особою, з урахуванням попередньо здобутої освіти та з присвоєнням кваліфікацій чи наукового ступеня по закінченню терміну навчання<sup>1</sup>. Цей підхід, на нашу думку, дещо обмежений, адже він не враховує феномену віртуальної академічної мобільності. До того ж не обов'язково закінчувати навчання, щоб долучитися до даного процесу.

Горюнова Л. визначає академічну мобільність наступним чином: «Академічна мобільність – невід'ємний атрибут соціально-економічного середовища, що являє собою простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин та взаємозв'язків, заснованих на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу в русі»<sup>2</sup>. Саме це визначення, на думку його автора, охоплює проблеми, пов'язані з інноваційною складовою, яка є однією з найважливіших, проте найменш досліджених<sup>3</sup>. Це визначення значною мірою корелює з нашими спробами акцентувати увагу на процесах розвитку особистості, її евристичного потенціалу при зверненні до поняття «академічна мобільність». Ми відстоюємо точку зору, що саме розвиток особистості є метою академічної мобільності, а не сам факт «фізичного» переміщення студента з однієї країни до іншої.

Академічна мобільність студентів відрізняється від традиційних зарубіжних стажувань, перш за все тим, що студенти їдуть навчатись за кордон хоча й на обмежені, проте достатньо тривалі терміни (від семестру до року); до того ж протягом цього терміну вони навчаються повноцінно, тобто не тільки вивчають мову та деякі навчальні дисципліни, а проходять повний семестровий чи річний курс, який їм зараховується при поверненні в рідний навчальний заклад<sup>4</sup>. Отже, включення особистості в академічну мобільність передбачає потужну інтерацію з іншою культурою в цілому та академічним її середовищем

---

<sup>1</sup> Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С.В. Вербицька – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4\\_45.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4_45.pdf)

<sup>2</sup> Горюнова Л.В. Професійна мобільність спеціаліста як проблема розвиваючогося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 179.

<sup>3</sup> Там само, С. 180.

<sup>4</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 23.

зокрема. Академічна мобільність надає можливість, з одного боку, отримати певний академічний досвід та розвинути свої компетенції в якості фахівця в конкретній галузі, з іншого боку, що не менш важливо, долучитись до надбань як академічних систем (академічних традицій), так і до культурного горизонту інших держав. Академічний досвід, який здобуває студент, є унікальним, його неможливо отримати «вдома», адже лише вийшовши за поріг свого дому, можна пізнати те, чим живе «великий» світ.

Ми погоджуємось із Ю. Сергеевою, що дослідження феномену академічної мобільності в сучасному науковому дискурсі відбувається в межах трьох підходів: перший підхід розглядає академічну мобільність у якості принципу розвитку сучасної вищої освіти; другий підхід пов'язаний із аналізом академічної мобільності в контексті міжнародної співпраці в галузі вищої освіти; третій підхід досліджує прикладні аспекти проблеми<sup>1</sup>. Немає сумніву, що академічна мобільність є системним явищем, яке включає низку компонентів, підходів, принципів.

Деякі дослідники пропонують розглядати академічну мобільність ширше, аніж вона визначена в уставних документах Болонського процесу. Наприклад, В. Астахова зазначає: «Ми розглядаємо поняття «мобільний студент» дещо ширше, виходячи з того, що виїзд в іншу країну на стажування, у волонтерський загін або на роботу в табір праці та відпочинку сприяє досягненню цілей, висунутих Болонською декларацією, отже цілком може вписуватись у рубрику міжнародної академічної мобільності»<sup>2</sup>. Такий підхід також має право на життя, хоча б з тієї причини, що освіта не обмежується часом перебування «в стінах» університету – освіта здійснюється скрізь і повсякчас, формально або неформально.

Стверджуючи, що академічна мобільність є одним із пріоритетних напрямків діяльності закордонних навчальних закладів, Л. Горюнова пише: «Основними завданнями цього процесу є такі: встановлення рівноправних партнерських відносин із зарубіжними університетами;

---

<sup>1</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 6–7.

<sup>2</sup> Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 нояб. 2010 г. / Харьк. обл. гос. администрация [и др.]; [редкол.: В.И. Астахова (отв. ред.) и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2010. – С. 5.

реалізація можливості для студентів та аспірантів випробувати себе в іншій системі організації вищої освіти; отримання студентами та аспірантами додаткових знань у суміжних галузях; удосконалення володіння іноземною мовою; знайомство із зарубіжними організаціями та підприємствами; реалізація можливості отримання закордонного диплому»<sup>1</sup>. Дійсно, для сучасного університету стало не просто престижно співпрацювати із закордонними установами, це є життєво необхідним в умовах глобальної конкуренції у вищій освіті. Без потужних програм міжнародного обміну, без якісних дистанційних курсів, без створення міжнародних команд дослідників, без залучення студентів уже з перших днів до кооперації з іноземними студентами, а викладачів з їх колегами не варто говорити про перспективи такого університету.

Вважається, що академічна мобільність здебільшого розуміється як акт міжнародної мобільності та має низку функцій, зокрема такі: освітня (підвищення освітнього рівня через надання доступу до всієї сукупності сучасних знань); еталонно-нормативна (еталонна освіта в загальнонавчальних закладах); плюралістична (знайомство з різними науковими школами та течіями, організацією педагогічного процесу тощо); соціально-економічна (підготовка еліти нації, розвиток власної економіки за рахунок підготовки фахівців за кордоном); компенсуюча (подолання неможливості отримання вищої освіти у своїй країні через брак навчальних закладів або їх повну відсутність); культурно-адаптаційна (знайомство зі звичаями та стилем життя різних країн, розвиток полікультурного мислення); соціально-інтегруюча (розвиток міжособистісних відносин із представниками інших країн, взаємне збагачення культур); особистісно-розвиваюча (розвиток особистих якостей у новому культурному та освітньому середовищі; формування стійкої мотивації до самоосвіти та самовдосконалення)<sup>2</sup>. Важливо розуміти рівноправність цих функцій, адже часто на практиці академічну мобільність розглядають одновимірно, абсолютизуючи одну з названих функцій. Водночас зрозуміло, ясно, що лише гармонійне поєднання освітньої, нормативної, плюралістичної, соціально-економічної, компенсуючої, культурно-адаптаційної, соціально-інтегруючої, особисто-розвиваючої та

---

<sup>1</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 178.

<sup>2</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 14.

мотивуючої складових дає можливість системно оцінити, а, головне, використати потенціал академічної мобільності.

На окрему увагу при розгляді проблематики академічної мобільності заслуговують форми її реалізації – фізична (пов'язана з безпосереднім перетином кордонів індивідумом) та віртуальна (пов'язана з використанням сучасних інформаційних технологій, інструментів мережі Інтернет тощо). При цьому наголошується, з одного боку, що сучасні відео-конференції, електронна комунікація, міжуніверситетська співпраця, транснаціональна дослідницька діяльність усе більше й більше використовують медіа-технології та Інтернет для розбудови співпраці та поглиблення контактів; з іншого боку, вважається, що фізичне переміщення за кордон під час навчання або стажування репрезентує безпосередню форму міжнародних зв'язків із низкою специфічних можливостей, що впливають на життя студентів у його цілісному розумінні<sup>1</sup>. Зрозуміло, що кризовий фінансовий стан багатьох сімей не дозволяє реалізувати «фізичну» академічну мобільність, проте навіть участь у «віртуальній» академічній мобільності вже дає досить багато – усвідомлення потрібності своєї праці, навички роботи в команді, унікальний досвід та знання, підвищення самооцінки і, зрештою, може стати елементом сенсу життя молодій людині.

Контекст нашого дослідження вимагає звернення до такого поняття освітнього дискурсу як «віртуальна академічна мобільність». Під віртуальною академічною мобільністю зазвичай розуміють академічну мобільність, що реалізує можливість віртуального переміщення в освітньому просторі від одного навчального закладу до іншого з метою отримання знань, їхньої передачі, процесів обміну досвідом, подолання національної замкненості тощо<sup>2</sup>. Вона складає опозицію фізичній академічній мобільності, яка вимагає особистої присутності в навчальному закладі. Віртуальна академічна мобільність реалізується за допомогою використання сучасних технологій електронного навчання, дистанційної освіти тощо, які створюють віртуальне освітнє середовище із взаємодією таких компонентів: мережевий викладач, система елект-

---

<sup>1</sup> Murphy-Lejeune E. *Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers* (Routledge Studies in Anthropology) / Elizabeth Murphy-Lejeune – Routledge, 2001. – P. 3.

<sup>2</sup> Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 нояб. 2010 г. / Харьк. обл. гос. администрация [и др.]; [редкол.: В.И. Астахова (отв. ред.) и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2010. – С. 350.

ронного навчання, студент<sup>1</sup>. Під віртуальним освітнім простором розуміється програмно-телекомунікаційне середовище, що забезпечує ведення навчального процесу та має такі ознаки: попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії; унікальність для кожного роду їх взаємодії; існування тільки протягом самої взаємодії<sup>2</sup>.

При цьому зауважимо, що звернення ректорів європейських вузів (Саламанка, 2001 р.) акцентує на тому, що віртуальна академічна мобільність не може бути повноцінною заміною фізичній академічній мобільності, закладаючи перспективу плідного поєднання елементів фізичної та віртуальної академічної мобільності: «Вільна мобільність студентів, персоналу та випускників є необхідною умовою існування Зони європейської вищої освіти. Європейські університети хочуть розвивати більшу мобільність як по “горизонталі”, так і по “вертикалі”, і не розглядають віртуальну мобільність як заміну фізичній мобільності»<sup>3</sup>. Солідарність із цим підходом виявляють автори монографії «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України», зазначаючи: «Ніякі технологічні нововведення не можуть замінити живого спілкування викладача зі студентами. Тільки їх безпосередня соціально-психологічна взаємодія допомагає мотивувати, зацікавити студентів не тільки на інформаційному, а й на емоційному рівні. Знання, викладені лектором, у свідомості студентів не будуть безликими, а стають персоніфікованими, асоціюються з певним викладачем, науковою школою, яку він представляє»<sup>4</sup>. І це виглядає виправданим, адже викладач є не просто носієм інформації, він є для учня своєрідним Прометеєм – носієм світла знань, культури і духовності. Без людини освіта втратить свою онтологічну сутність, остаточно перетворившись на «фабрику з виробництва знань». Аби запобігти цьому, маємо ставити високі вимоги саме до особистості вчителя, а не лише до його фахової підготовки.

Мурашова Л. акцентує увагу, що у сфері освіти нині, у просторі Інтернету, гіпертексту та вибіркового відеосимуляцій та стимуляторів,

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / НАН України [та ін.]; [редкол.: Клименко Л. П. та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 123.

<sup>4</sup> Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко [та ін.]; голова ред. кол. В.Кремень; АПН України, Інститут вищої освіти. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 287.

виявляє себе нова епістемічна ситуація, котра свідчить про можливість небезпечних наслідків для форм діалогічного спілкування, коли семіотична кінематика образів та текстів замінить живу участь та причетність педагогів<sup>1</sup>. Дійсно, існують приводи для алармістських настроїв щодо здатності візуальних (віртуальних) технологій в освіті привчати суб'єкта до засвоєння візуальних образів у готовій формі, уникаючи операції аналізу умов та обставин його виникнення. До того ж, на думку Б. Гершунського, існує загроза неможливості виховання цілісної особистості у випадку мінімізації безпосередньої комунікації між викладачем та студентом: «Неможливо виховати людину, а в більш широкому плані – неможливо створити умови для самотворення особистості, залишаючись у межах інформаційного підходу, який зараз є панівним. Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю»<sup>2</sup>.

На нашу думку, слід звернути особливу увагу на потребу філософського обґрунтування процесів імплементації нових освітніх технологій в освітню практику, адже може виникнути ситуація із невідповідністю сучасного рівня розвитку освітніх технологій (як форми) її змісту, коли стара методика буде отримувати «нові колеса» й технологічне оснащення. Філософія освіти повинна легітимізувати нові технологічні підходи та прогнозувати їхній вплив на розвиток освіти, оцінювати їхню відповідність «духу епохи». І. Єнгіна з цього приводу зазначає: «Методологія викладання також повинна змінюватись відповідно до технічного (інституціонального) оснащення процесу навчання, при цьому розуміючи роль віртуальних програм у наявних підходах до викладання. Наприклад, деякі з цих програм виглядають як нові технології для перенесення старих методів у нові, проте інші, є посправжньому новими шляхами та можливостями для навчання»<sup>3</sup>.

Окреслена ситуація, на нашу думку, актуалізує проведення нами дослідження ролі відносно нових форм навчання, які б інтегрували до-

---

<sup>1</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 122.

<sup>2</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский; РАН, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – С. 304.

<sup>3</sup> Yengina I. Re-thinking virtual universities / I. Yengina, D. Karahocab, A. Karahocab, H. Uzunboyluc. // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2010. – Issue No.2 – P. 5572.

сягнення комп'ютерних технологій із тенденцією поширення практик академічної мобільності. У сучасному освітньому дискурсі згадані підходи набувають форми віртуальної академічної мобільності (*virtual academic mobility*) та дистанційного навчання (*distance learning*), які широко використовуються у навчальних закладах нового зразка – відкритих університетах (*open university*), віртуальних університетах (*virtual university*) тощо. Надалі у нашому дослідженні (підрозділ 5.3.) ми ставимо за мету проаналізувати проблемне поле сучасних форм навчання в університетах нового покоління, розкрити роль технологій віртуальної академічної мобільності як ідеї, що є співмірною станові розвитку ринкових відносин у галузі вищої освіти, а також відповідає базовим принципам розбудови глобального простору вищої освіти, які спрямовані на актуалізацію мобільності знань, капіталу тощо. Це важливо розуміти в контексті соціально-економічних і культурно-освітніх процесів глобалізації планетарного суспільства, яке має принципово інші можливості для мобільності, в тому числі й академічної.

Таким чином, у цьому підрозділі нами здійснено аналіз наявних у сучасному науковому дискурсі визначень поняття «академічна мобільність», а також інших ключових термінів, зокрема таких: «мобільність», «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «особистісна мобільність» тощо. Проведений аналіз підтвердив семантичну розмитість та неоднозначність розуміння феномену академічної мобільності у сучасній науковій літературі, брак філософської рефлексії цієї проблеми на фоні великої кількості праць у суміжних галузях наукового знання, що підтверджує актуальність нашої соціально-філософської розвідки та закладає перспективу подальших досліджень у цій сфері.

## **Глава 5.2.**

### **Концептуалізація феномену академічної мобільності у сучасному соціально-філософському дискурсі**

Сучасний світ відзначається активним перебігом глибинних соціальних трансформацій, провідною ідеєю яких є таке явище, як глобалізація. У відповідь на її виклики різні сфери соціального буття змушені здійснювати модернізацію, намагаючись відповідати високим стандартам суспільної динаміки нового гатунку або, буде краще сказати, – відповідаючи на виклики конкуренції в різних галузях глобальної економіки. Освітня галузь є однією з найбільш включених до модернізаційних тенденцій – формуються глобальні простори вищої освіти

та досліджень, змінюються організаційні засади діяльності університетів, набувають подальшого поширення ідеї дистанційного навчання тощо. Ринкові виклики вимагають від сфери вищої освіти здійснювати модернізацію у напрямі підвищення якості освіти (формуючи людину нового типу, здатну інтегруватися до сучасного суспільства знань на якісному рівні), при цьому мінімізуючи час та вартість навчання такої людини.

Виходячи з того, що комплексна модернізація освіти станом на сьогодні є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в нашій державі, виникає потреба здійснення аналізу низки соціальних процесів, які є суб'єктами сучасного освітнього процесу, використовуючи філософський методологічний апарат. Дійсно, розгортання послідовної та, що не менш важливо, конструктивної політики в освітній галузі важко здійснити без прояснення глибинного змісту таких процесів. Одним із них є феномен академічної мобільності, актуалізація ідей якого є одним із ключових аспектів імплементації Болонського процесу. Аналіз досліджень у суміжних соціогуманітарних науках свідчить про те, що більшість робіт присвячена тому, як саме скоригувати програми та методики викладання відповідно до вимог розгортання ідей академічної мобільності, дистанціюючись від механізмів осягнення студентами (науковцями, викладачами та адміністраторами навчальних закладів) способів орієнтації в новому академічному середовищі, від питань формування та розвитку в них здібностей до адаптації та конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності. На фоні напрацювань у суміжних науках філософські проблеми цього освітнього феномену в науці розкриті, на нашу думку, недостатньо.

У попередньому підрозділі нами проаналізовано теоретичні засади феномену академічної мобільності, а також було досліджено поняття, без глибинного розуміння сутності яких подальший аналіз феномену академічної мобільності мав би низький евристичний потенціал. Ідеться про поняття «мобільність», «соціальна мобільність», «особистісна мобільність», «міграція» тощо. У підрозділі 1.2. здійснено спробу проаналізувати джерельну базу нашого дослідження феномену академічної мобільності, виявити ключові підходи до її тлумачення, визначити коло дотичної до нашої теми проблематики, адже специфічною рисою академічної мобільності є її включеність у якості ключового аспекту до широкого спектру наукових проблем сучасної освіти. При цьому ми виходимо з усвідомлення, що академічна мобільність займає особливе місце у Болонському



процесі та визначає привабливість та конкурентоздатність Європейського простору вищої освіти, а її підтримка створює можливості для особистісного зростання, сприяє розвитку міжнародного співробітництва, підвищує якість вищої освіти та наукових досліджень, відповідаючи потребам сучасного європейського суспільства<sup>1</sup>.

Академічна мобільність є одним із низки найпопулярніших термінів вітчизняного дискурсу вищої освіти, який вживається при розробці питань входження України до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA) та Європейського простору наукових досліджень (European Research Area – ERA). Д. Кросьє та Т. Парв'єва акцентують увагу на тому, що, відповідно до Болонських домовленостей, які ставили за мету формування до 2010 р. Європейського простору вищої освіти, має місце активна діяльність по розробці системи зіставних наукових ступенів по всій Європі, а Бухарестська зустріч міністрів освіти (квітень 2012 р.) підкреслила важливість подальшого посилення діяльності щодо розвитку академічної мобільності та якості освіти, що сприяло б підвищенню рівня працевлаштованості випускників<sup>2</sup>. І це закономірно, адже без академічної мобільності як ключового компоненту розбудови європейського освітнього простору вести мову про якість вищої освіти в сучасних університетах немає сенсу.

Отже, розкривши у попередньому підрозділі сутність феномену академічної мобільності та низки інших ключових понять дослідження, вважаємо за доцільне проаналізувати, яким саме чином проблематика академічних обмінів досліджується у сучасному науковому дискурсі. При цьому ще раз зауважимо, що ми змушені включити до нашої джерельної бази певний спектр досліджень із суміжних соціогуманітарних дисциплін, а саме ті, які містять узагальнення, близькі до філософського рівня рефлексії. Вище та в підрозділі 1.1. нами вже було окреслено ситуацію з певним браком безпосередньо філософських досліджень феномену академічної мобільності та обґрунтовано актуальність подальшого закріплення її в якості одного з предметів філософських досліджень у галузі вищої освіти. Перейдемо безпосередньо до аналізу джерельної бази нашого дослідження.

---

<sup>1</sup> Чистохвалов В.Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: Учеб. Пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – С. 17.

<sup>2</sup> Crosier D. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond / D. Crosier, T. Parveva – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

Слід зазначити, що феномен академічної мобільності та процеси глобалізації освіти цікавлять закордонних вчених, зокрема М. Байрема, Н. В. Варгезе, Я. Вірс-Янссена, К. Гуруза, К. Дуоби, Д. Зільберман-Келлера, Б. Кантвелла, Д. Кросьє, В. Кумпікайте, Р. Дж. Лімана, Е. Мерфі-Льюєна, Л. Метченберг, О. Науккарінена, Г. Радіч, Е. Раутенфельд, С. Л. Робертсон та інших. Серед цікавих аспектів цих досліджень є орієнтація більшості з них на аналіз статистичних даних (соцопитування, відомості ЮНЕСКО тощо) та при цьому глибокі узагальнення на підставі даних матеріалів. Завдяки цим роботам, зокрема, в нас є можливість знаходити практичні підтвердження проміжних та остаточних узагальнень нашого дослідження. Також названі автори представляють погляди широкого кола Європейських (і не тільки) країн, що дозволяє нам розглядати феномен академічної мобільності у його цілісності, різноманітті проявів, уникаючи замкненості на регіональному досвіді чи абсолютизації вітчизняної специфіки.

На початку підрозділу нами не випадково ще раз було окреслено зв'язок між глобалізаційними тенденціями та актуалізацією феномену академічної мобільності. На нашу думку, не можливо здійснити соціально-філософську рефлексію феномену академічної мобільності, не звернувшись до праць сучасних дослідників фундаментальних трансформацій, в яких перебуває суспільство. У нашому дослідженні велику роль відведено спробам концептуалізації зв'язків між перебігом і змістом сучасних змін та поширенням ідей академічної мобільності в сучасній освітній теорії та практиці. Важливого значення, відповідно до цієї позиції, набуває аналіз робіт відомих теоретиків сучасного суспільства, зокрема пропонуємо звернутися до досліджень З. Баумана, У. Бека, Ж. Бодрійяра, І. Валлерстайна, Дж. Ваттімо, Е. Гідденса, А. Гора, Г. Далі, П. Друкера, Р. Інглхарта, М. Кастельса, Е. Ласло, А. Менегетті, Г. Ніва, Т. Парсонса, Д. Тапскотта, А. Турена, Дж. Уррі, С. Хантінгтона та інших. Справді, складно розкрити теоретичні підвалини процесів академічної мобільності, залишивши поза межами дослідження сучасні теорії модернізації, концепції сучасних суспільств, соціологію мобільностей тощо.

Також великий інтерес становлять для нас дослідження академічної мобільності науковців із пострадянських країн, адже актуальність обґрунтування процесів входження до європейського простору вищої освіти та досліджень є актуальною і для інших країн-учасниць Болонських та інших домовленостей. Зокрема, плідним для нашого дослідження вважаємо праці О. Амосової, А. Бермуса, Л. Буєвої, А. Газалиєва, Б. Гершунського,

А. Джуринського, О. Долженка, Л. Зновенко, А. Іванова, Н. Калініної, С. Крилової, А. Ніколенка, І. Оденбах, В. Садовничого, Ю. Сергєєвої, А. Слепухіна, С. Смирнова, А. Урсула, В. Чистохвалова, І. Шеина, П. Щедровицького тощо.

Представниками вітчизняної та пострадянської соціальної філософії також здійснено ґрунтовні напрацювання в галузі сучасних соціальних трансформацій, а їхні праці можуть бути важливим доповненням до ідей наведених вище закордонних дослідників. Особливий інтерес, на нашу думку, становлять роботи Є. Андроса, Л. Бєвзенко, С. Кримського, В. Кузьменка, В. Лук'янця, Б. Поломошнова, Н. Прімо, В. Фадєєва, М. Шепелева та інших. Підходи цих авторів є важливим підґрунтям у наших футурологічних розвідках подальшого розгортання феномену академічної мобільності в освітній галузі.

На нашу думку, вагомий внесок у дослідження феномену академічної мобільності зробили праці вітчизняних представників філософської думки, зокрема В. Бєха, В. Вашкевича, Е. Герасімової, О. Гомілко, В. Додонової, Л. Губерського, І. Зязюна, О. Ісака, С. Клепка, О. Кивлюк, В. Кременя, О. Козієвської, М. Коноха, П. Лузана, М. Михальченка, В. Муляра, І. Предборської, О. Тимошенко, О. Уваркіної, І. Утюж, О. Хомерікі та інших вітчизняних науковців. Більшість із зазначених авторів є авторитетними дослідниками проблематики академічної мобільності, розглядаючи її в контексті розробки проблем модернізації вітчизняної освіти, філософського обґрунтування процесів імплементації Болонського процесу тощо.

Феномен академічної мобільності закономірно пов'язується із проблемами становлення глобальних ринків освіти, сучасна вища освіта перебуває у стані безперервної модернізації під впливом нових ринкових відносин. Станом на сьогодні фіксується складна проблема втрати освітою своїх класичних ознак як провідника гуманістичних цінностей, прагнення до істини тощо, на фоні якої освіта постала в якості платної послуги, яку надають університети, що сповідують нову ринкову ідеологію, ідеологію менеджеризму. За таких умов багато вартує включення освіти до переліку GATS (General Agreement of Trade in Services – Генеральна угода з торгівлі послугами). Академічна мобільність, як важлива складова цього дискурсу, постає предметом досліджень Ф. Альтбаха, А. Барблана, К. Вітол де Венден, Р. Дім, Б. Р. Кларка, М. Тардіфа, Дж. Б. Г. Тілака, Г. Усанова.

Як наслідок поширення ринкової неоліберальної ідеології на сферу вищої освіти та бурхливого розвитку інформаційних технологій, дискурс

академічної мобільності був доповнений феноменами віртуальної академічної мобільності, віртуальних (відкритих) університетів. У контексті вищезазначеного, актуальності набувають дослідження цих аспектів імплементації ідей академічної мобільності. Зокрема, Джуринський окреслив актуальність досліджень у цьому напрямку так: «У світі, де відбувається глобалізація економіки, університетам доводиться вирішувати інші культурні та освітні завдання... Інакше кажучи, ідеться про створення «ринково орієнтованої вищої школи»... Разом із тим вища школа покликана ставити і демократичні цілі розвитку: будувати людську цивілізацію на засадах рівності та поваги до прав людини»<sup>1</sup>. Складні теоретичні завдання впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту та зв'язок цих процесів із ідеями академічної мобільності досліджені такими авторами: К. Аокі, Б. Гершунський, С. Деповер, А. Джуринський, І. Єнгіна, Дж. Сімут, К. Колін, С. Райян, Д. Тапскотт, Л. М. Уолтерс, С. Р. Уайт та інші дослідники.

Вище ми зазначили, що феномен університету зараз переживає добу свого чергового пошуку, добу формулювання сучасної «ідеї університету». Ми погоджуємося з ідеями Я. Пелікана, що жоден, навіть найзначніший університет, не здатен сформулювати ідею університету щодо самого себе, не вдаючись до переосмислення ідеї університету як такого у цих національних межах та поза ними<sup>2</sup>. До того ж продуктивним у цих пошуках є використання історичного досвіду генези університетів. Зокрема історія розвитку університетів також демонструє наявність розвинених форм упровадження ідей академічної мобільності з самого початку існування університетів як соціальних інституцій. Отже, нова «ідея університету» та роль процесів академічної мобільності в ній, на нашу думку, потребує звернення до досліджень таких авторів: М. Г. Амільбуру, О. Гомілко, А. Готліб, В. Жуков, І. Захаров, Є. Ляхович, С. Іванов, О. Ісаєва, М. Квієк, А. Конкін, С. Костюкевич, Н. Ладижець, Г. Льофф, Л. Оттала, Ф. Майор, Л. Мурашова, Л. Нефедова, О. Орлова, Х. Ортега-і-Гассет, Я. Пелікан, О. Петерсон, А. Приходько, А. Ржевська, Б. Рідінгз, М. Френей, Г. Хауг, В. Шмідт-Віггеман та інші представники.

---

<sup>1</sup> Джуринський А. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы / А. Джуринский // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №9. – С. 46.

<sup>2</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 45.

Продовжуючи перелік підходів, зазначимо, що академічна мобільність інколи постає в якості результату поширення практик постмодернізму у сфері вищої освіти: зокрема студенти уособлюють собою одну з форм номадизму, демонструючи прагнення до «ковзання по поверхні» соціальних відносин, прагнення до пошуку себе в умовах, коли навіть мета цього прагнення не є чітко визначеною. Аналіз цього аспекту актуалізації феномену академічної мобільності здійснений у роботах: З. Баумана, Г. Жиру, Ж.-Ф. Мілле, І. Погрібної, Л. Фесенко, М. Фуко тощо. Ці ж представники роблять внесок у прояснення сутності поняття «трансгресія», яке нами досліджується в контексті аналізу педагогічних засад здійснення академічних обмінів.

Однією із ключових проблем дискурсу академічної мобільності, на нашу думку, є питання про створення плідних педагогічних умов її протікання, коли б викладачі створювали атмосферу, сприятливу для перебігу міжкультурної комунікації та розвитку якостей особистості в іншому академічному середовищі. Дослідженню цих проблем присвячені роботи В. Андреєва, В. Гайденко, М. Гітлінга, Е. Данску, Г. Жиру, О. Заболотної, Т. Маасума, І. Предборської, С. Сані, Е. Уілкінса, П. Фрейре та інших авторів.

У контексті здійснюваного дослідження особливу увагу, на нашу думку, слід приділити педагогічним підходам, орієнтованим на створення екзистенціальних моментів у процесі навчання, в яких би учасник долав культурні, екзистенціальні, психологічні, знаннєві та інші межі свого буття. На нашу думку, одним із проектів такої педагогіки може слугувати педагогіка трансгресії (гранична педагогіка), специфіка якої розкривається у працях В. Гайденко, Г. Жиру, О. Заболотної, Ю. Подгурецкий тощо.

Одним із ключових аспектів, що визначає перебіг процесів академічних обмінів, є їхня аксіологічно-світоглядна основа, адже повсякдення людини в іншій культурі та іншому академічному середовищі детерміноване необхідністю вирішувати складні протиріччя особистісної ідентифікації, здійснювати обґрунтування своїх вчинків із позицій власної та іншої культури. Суперечливий характер повсякденної дійсності для людини потребує наявності у неї розвинених світоглядних орієнтацій на повагу до інших культур, толерантного ставлення до проявів Інакшості, розвиненого мультикультурного світогляду тощо. На ці аспекти у своїх працях звертають увагу такі дослідники: Т. Волкова, О. Гомілко, У. Кімліка, Дж. Рекс, І. Предборська, М. Слюсаревський, Ю. Янг тощо. Дослідники

І. Бахов, та Т. Харден акцентують увагу на ролі академічної мобільності як чинника міжкультурної соціалізації студентів. Дослідницею Н. Богдановою аналізується роль мовних компетенцій у процесах комунікації в іншому академічному середовищі.

У контексті дослідження ми намагаємося досягнути сутність соціальних трансформацій, які слугують детермінантами поширення практик мобільності у суспільстві та в суспільствознавчих науках (так званий «мобільний поворот»). Мобільність як одна з детермінант сучасної соціальної динаміки досліджується у працях С. Дж. Грінблатта, Л. Гороховської, М. Лисоченка, Дж. Уррі, Л. Федотова, А. Черданцевої та інших дослідників.

Як ми вже розглядали, одним із ключових понять нашого дослідження також є соціальна мобільність. Для аналізу цього поняття в контексті дослідження феномену академічної мобільності, доречно звернутися до праць таких дослідників: О. Блинова, І. Василенко, В. Нурмухаметова, П. Сорокін, М. Черниш та ін. Нами пропонується здійснити осмислення низки інших ключових понять дослідження, розглянувши роботу науковця А. Артюшенка, який ґрунтовно опрацював поняття «особистісна мобільність», а також праці дослідників А. Іванова, Л. Горюнової та Є. Іванченка, якими проаналізовано засади феномену «професійна мобільність». Філософські проблеми феномену міграції, що є одним з ключових понять дослідження, розкриваються у роботах Л. Жураковської, Г. Медісона, М. Слюсаревського, Н. Тиндик, Е. Фавела та інших.

Сучасна складна соціальна динаміка в цілому, особливо у сфері освіти, набуває нелінійного характеру, для критичного досягнення якої втрачають цінність класичні (лінійні) підходи. Щодо аналітичного (і часто футурологічного) потенціалу гуманітарних наук, в наш час відзначається важлива роль нелінійного мислення, зокрема: «Дальня екстраполяція в науці, пізнанні, соціальних рухах нерідко не виправдовується – значною мірою тому, що в ній домінують лінійні мотиви... Глибинні нелінійні зв'язки украй важливі в далеких прогнозах – тут до успіху може привести тільки аналіз на нелінійній основі»<sup>1</sup>. У сучасному суспільстві, в якому розгортаються складні освітні процеси, на зміну онто-тео-телеології людської суб'єктивності приходить нова, нелі-

---

<sup>1</sup> Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании / В.Айнштейн, Л.Серафимов //Alma Mater. – М.: РУДН, 1998. – №3. – С. 43.

нійна культура мислення, без досягнення якої людство не зможе прийняти естафету історії у багатовіковому процесі розвитку смислотворчості, світоглядних оптик, у процесі філософствування і передати її наступним поколінням<sup>1</sup>. Вивченню нелінійного характеру соціальної динаміки, процесів модернізації освіти присвячені роботи В. Айнштейна, І. Предборської, В. Поліча та інших. Розуміючи потенціал нелінійного, гнучкого (флексибільного) мислення для продуктивного перебігу процесів академічних обмінів, ми змушені звернутися до робіт Е. Біглана, С. Іранзадех, Н. Карамішевої, Т. Кардамонової, О. Нордхолла, В. Морогіна, Б. Сулавікової, Т. Пічлера, Н. Чернецької, В. Шумакова та інших дослідників.

У нашій роботі важливого значення надається сучасним дослідженням феномену свободи, її позитивного та негативного трактування, теорії ліберальної освіти та демократизації. З цією метою ми звертаємось до праць таких авторів: І. Берлін, М. Видриган, В. Заблоцкий, Ж.-Л. Нансі, А. Колодій, А. Растрігіна, Ч. Тейлор, Е. Фромм тощо. На нашу думку, обґрунтованим виглядає підхід, згідно з яким академічна мобільність розглядається як один із проявів свободи особистості, зокрема академічної свободи як студентів, так і викладачів та науковців.

Отже, в цьому підрозділі окреслено перелік провідних дослідників та низку ключових досліджень феномену академічної мобільності. Вважаємо, що опрацювання джерельної бази, про яку йшлося вище, дозволить проаналізувати феномен академічної мобільності, виявивши засади його імплементації у сучасній освітній практиці; розкрити продуктивні зв'язки цього явища із процесами глобалізації освіти; розглянути історичну генезу цього явища з моменту виникнення університетів у європейській культурі; виявити когнітивні, педагогічні та організаційні особливості якісного перебігу процесів академічних обмінів. Сподіваємося, що опрацювання наведених робіт, які переважно аналізують певні аспекти феномену академічної мобільності, дозволить отримати підстави для формулювання якісних узагальнень філософського характеру, виходячи зі спроби розглядати феномен академічної мобільності як діяльність, у центрі якої перебуває творча особистість представника академічного середовища.

---

<sup>1</sup> Науковий світогляд на зламі століть: монографія / В.С. Лук'янець [и др.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: ПАРАПАН, 2006. – С. 284–285.

### Глава 5.3. Методологія дослідження феномену академічної мобільності

У пропонованому підрозділі здійснено спробу обґрунтування методологічних принципів дослідження. Як уже наголошувалося, при аналізі феномену академічної мобільності вихідною точкою дослідження є орієнтація не на проблеми практичного оформлення цього явища в контексті процесів глобалізації, що знаходить своє відображення у впровадженні систем взаємного визнання академічних ступенів, академічної співпраці між закладами тощо, а на проблеми особистості при зануренні в інший академічний та культурний контекст, на процеси глибинних світоглядних трансформацій, що резонують з ідеями розбудови полікультурного суспільства, на рівень евристичних здібностей особистості при здійсненні академічної мандрівки тощо.

На нашу думку, поза увагою дослідників залишається широкий спектр проблем, наприклад, гендерного аспекту здійснення акту академічної мобільності, аналіз яких потребує використання філософської методології та не може бути комплексно проаналізований інструментами педагогіки, психології тощо. На користь цього підходу свідчить теза з роботи «Психологія глобальної мобільності»: «Такі процеси, як ідентифікація особистості, часто практично відсутні у дебатах щодо глобальної мобільності... Цей важливий аспект, а також життєвий досвід, відмінні цінності та результати виключені із процесів її розуміння та формулювання її засад»<sup>1</sup>.

Наголосимо, що імплементація ідей академічної мобільності потребує чіткого розуміння змісту взаємодії її учасників; аби реалізація ідей набула продуктивний характер для кожного з її учасників, необхідно виявити, які саме мотиви має включення особистості в академічну мобільність, що дало б змогу перейти від непередбаченості розгортання цього явища до його усвідомленого конструювання (як у масштабах одного учасника, так і в масштабах освітньої сфери в цілому). З цього приводу О. Козлова пише: «Взаємодія національних систем освіти – процес, що залежить як від інтенсивності участі кожної із систем, так і від інтенцій, намірів, мотивів участі акторів. Ця участь сьогодні не може здійснюватися як страждально-спонтанна, а

---

<sup>1</sup> The Psychology of Global Mobility / ed. by Stuart C. Carr – Springer, 2010. – P. 3.



лише як вибудувана, сконструйована, така, що реалізує певні наміри, цілі»<sup>1</sup>.

Автори М. Байрем та Ф. Дервін, аналізуючи феномен академічної мобільності, також зустрічають проблему пошуку кута розгляду цього явища, визнаючи продуктивність наукових розвідок крізь призму особистих мотивів її учасників, індивідуалізації сприйняття цього явища з урахуванням внутрішнього світу академічних мандрівників: «Академічна мобільність є загально визнаною найбільш видимою формою інтернаціоналізації вищої освіти... Але що саме ми маємо на увазі під академічною мобільністю? Хто вони такі – мобільні студенти? Які критерії для цих визначень? Зазвичай у якості критерію для визначення, чи є студент академічно мобільним, використовується період перебування закордоном. Проте, існують інші»<sup>2</sup>.

До того ж пошук філософських засад модернізації освіти у ХХІ ст. та засад подальшого впровадження ідей академічної мобільності виводить на необхідність пошуку та обґрунтування специфічних методологічних підходів. Із цього приводу, зокрема, відзначається таке: «Зростання системності університетської освіти в ситуації функціональної перебудови, становлення її як складно організованого об'єкта, формує проблему багатоаспектного аналізу освітнього процесу, що виявляє себе в розширенні дослідження зв'язку освіти та інших соціокультурних інститутів»<sup>3</sup>. Вивчення феномену академічної мобільності інструментами саме соціальної філософії виглядає продуктивним, виходячи з того, що сучасна соціальна філософія виявляє тенденцію до зближення з історичним, культурологічним, соціологічним знанням, розміщуючи у фокус соціально-філософської рефлексії конкретні проблеми окремих культурних сфер<sup>4</sup>.

У попередніх підрозділах нами вже неодноразово нами вже було сформульовано тезу про недостатність філософської дослідженості

---

<sup>1</sup> Козлова О. Н. Социальная интеграция как движение в зоне бифуркации / О.Н. Козлова. – Москва: РАГС, 2002. – С. 11.

<sup>2</sup> Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education / Michael Byram and Fred Dervin (eds.) – Cambridge Scholars Press, 2008. – P. 16.

<sup>3</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 14.

<sup>4</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 18.

феномену академічної мобільності; що освітня практика академічних обмінів часто-густо випереджає теорію; що академічна мобільність вважається інтуїтивно зрозумілим поняттям освітнього дискурсу та набуває активного вжитку без попередньої рефлексії її в якості важливого інструменту трансформації особистості тощо. Дійсно, станом на сьогодні наявний широкий спектр досліджень у соціогуманітарних дисциплінах та порівняно невелику кількість робіт філософського гатунку. У роботі ми відстоюємо позицію, що назрілою є проблема встановлення засад такого важливого для сучасних процесів модернізації освіти явища, як академічна мобільність.

У цьому аспекті вважаємо за доцільне навести метафору М. Шепелева, якою автор обґрунтовує необхідність глобалістики як науки: «Будь-яка галузь наукового знання виникає в той момент, коли не тільки склалися передумови для її створення, але й виявилася гостра соціально-економічна потреба у відповідному новому знанні. За аналогією до виникнення кібернетики, генетики, біохімії та ядерної фізики, народження глобалістики стимулювалося необхідністю вирішення практичних задач»<sup>1</sup>. Проводячи паралель, маємо підстави стверджувати, що здійснення соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності стимулюється необхідністю вирішення складних практичних завдань модернізації вищої освіти в контексті становлення глобальних просторів освіти та досліджень.

У наступних підрозділах багато уваги приділимо проясненню зв'язку між ідеями академічної мобільності та їхнім зв'язком із процесами глобалізації освіти, що на європейському просторі набувають вигляду імплементації ідей Болонського процесу. Проте хотілося б зауважити, що, хоча в роботі ми аналізуємо здебільшого ідеї та відомості щодо розгортання Європейського простору вищої освіти, яка спирається на політику взаємного визнання академічних кваліфікацій, вважаємо, що наші результати можуть бути екстрапольовані на процеси глобалізації освіти в масштабах планети.

У цілому ж діяльність ЮНЕСКО у сфері глобальної освітньої політики спирається на шість конвенцій взаємного визнання кваліфікацій, перші з яких були підписані ще в середині 70-х років ХХ ст., зокрема: регіональна конвенція визнання для африканських країн, регіональна конвенція визнання для арабських країн, регіональна конвенція ви-

---

<sup>1</sup> Шепелев М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелев. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – С. 11.

знання для країн Азії та Тихого океану, Європейська (Лісабонська) конвенція, регіональна конвенція визнання для країн Латинської Америки та Карибського басейну, регіональна конвенція визнання для Середземного регіону<sup>1</sup>.

Кросьє Д. та Парв'єва Т. поділяють наш підхід, стверджуючи, що сьогодні Болонський процес є найбільш розвиненою формою реформ у галузі вищої освіти національного рівня, зауважуючи, що ця діяльність не тільки безпосередньо впливає на європейські країни-учасниці, але й бере до уваги світовий контекст глобалізації вищої освіти: в Латинській Америці ініційована програма зі створення простору вищої освіти країн Латинської Америки та Карибського басейну; у Західній Африці 15 країн підписали домовленості щодо підтримки внутрішньорегіональної студентської мобільності, а міністри освіти Південно-Східної Азії створили власну організацію – Регіональний центр розвитку вищої освіти, що є ініціативним органом створення Південно-Східноазійського простору вищої освіти із власною кредитно-трансферною системою, системою забезпечення якості освіти, політикою визнання дипломів та науковими центрами<sup>2</sup>.

Окресливши принципові моменти щодо розуміння феномену академічної мобільності, доречно перейти безпосередньо до розгляду методології його здійснення. Ми орієнтуємось на поліметодологічний підхід, який, на нашу думку, відкриває для дослідника можливості та перспективи аналізу феномену академічної мобільності завдяки органічному поєднанню множини методологічних підходів: вирішення кожного з дослідницьких завдань потребує використання конкретних методів, що, відповідно до логіки методології наукових досліджень, є виправданим. Адже саме специфічні аспекти предмета дослідження й визначають перелік методів, які є евристичними і кожен окремо, і у певній цілісності в межах усього дослідження.

Слідуючи цій логіці, ми, розуміючи академічну мобільність у якості прояву свободи особистості, звертаємося до підходів екзистенціалізму, гуманістичного психоаналізу тощо. Саме ці методи, на нашу думку, дають можливість проаналізувати академічну мобільність у термінах

---

<sup>1</sup> Round table on the theme: Social and human impact of international migrations (Paris, 29 April 2011). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192214e.pdf>

<sup>2</sup> Crosier D. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond / D. Crosier, T. Parveva – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

позитивної та негативної свободи («свободи від» та «свободи для»). Або, наприклад, вирішуючи завдання пошуку можливих варіантів трансформації організаційних засад університету в ХХІ ст. у контексті поширення практик академічної мобільності, ми очевидно виправдано використовуємо підходи футурології. На нашу думку, поліметодологічний підхід у нашому дослідженні не порушує принципів об'єктивності, історизму, системності, практики та розвитку, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки.

У дослідженні феномену мобільності в освіті та в цілому в суспільстві пропонується аналіз сучасних концепцій суспільства, в яких актуалізована проблема мобільності його структур. Залишивши поза межами дослідження претензію на повноту ревізії сучасних соціально-філософських концепцій, пропонується звернутися до низки робіт, що підтвердило б тезу: мобільність є важливою складовою соціально-філософського дискурсу від початку ХХ ст.: П. Сорокіним розроблено концепцію мобільних та іммобільних суспільств; відомою є концепція закритого та відкритого суспільства (А. Бергсон, К. Поппер та ін.), у якій звертається увага на мобільні характеристики соціальних структур. Також мобільність суспільства постає предметом аналізу в обґрунтуванні концепту «суспільство спектаклю», Г. Дебором, М. Кастельс досліджує цю проблему в контексті розробки концепту «мережевого суспільства». З.Бауманом соціально-філософська проблематика мобільності досліджується в контексті його ідеї «плинної сучасності».

Дослідження проблеми поширення практик мобільності на більшість сфер соціального буття (включаючи у сферу вищої освіти) на початку ХХІ ст., здійснюється в контексті поняття «мобільний поворот». Сучасною наукою визнається, що мобільність стала одним із ключових ресурсів глобалізованого суспільства, а академічна мобільність є лише одним із проявів цього явища. На нашу думку, продуктивним видається розкриття підвалин мобільного повороту в бутті суспільства в цілому та освіти зокрема, виявлення та аналіз місця академічної мобільності у реалізації цього повороту. У сфері вищої освіти під впливом змін у бік мобільності у суспільстві в цілому, відбувається так званий «мобільний поворот у освіті».

Аналіз феномену глобалізації як важливого чинника актуалізації ідей академічної мобільності в сучасному академічному просторі передбачає розгляд таких супутніх складних освітніх феноменів: глобалізація освіти, інтернаціоналізація освіти, європеїзація освіти. Нами здійснюється пошук зв'язків між цими феноменами та поширенням ідей ака-

демічної мобільності, а також активною імплементацією зазначених ідей у сучасному академічному просторі.

Обґрунтування відповідних теоретичних підходів передбачає аналіз соціокультурних передумов актуалізації академічної мобільності у сучасному суспільстві, що глобалізується, а також виявлення аксіологічно-світоглядних засад феномену академічної мобільності. Усвідомлюючи зв'язок між історичною генезою суспільства та його інститутів ми здійснюємо пошук зв'язку між процесами імплементації феномену академічної мобільності у різні періоди розвитку європейської культури та відповідними цим періодам ідеями університету. При цьому, ми виходимо із впевненості в тому, що академічна мобільність у певних формах (можливо, протоформах), була і є складовою університетського життя, а аналіз історичних форм університетів та проявів академічної мобільності у них є дуже важливим для соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності. Ми погоджуємося з підходом, що неевристичними є спроби досліджувати академічну мобільність відірвано від еволюції інституцій, структур, систем, функцій, організації управління, адміністрування та фінансування вищої освіти в історичному розвитку<sup>1</sup>.

Доцільним є розгляд «порядку денного» модернізації сучасної вищої освіти та формулювання векторів розвитку вищої освіти з метою здійснення модернізації вищої освіти в умовах поширення ідей академічної мобільності. У якості одного з провідних напрямків модернізації визначено необхідність ревізії принципів раціональності в освітньому процесі, коли великого значення набувають ідеї нелінійного, гнучкого мислення, здатного охоплювати складну соціальну дійсність, оперативно проводячи ревізію цінностей та авторитетів. Також, на нашу думку, заслуговує на увагу ревізія аксіологічно-світоглядних засад педагогічної практики, стрижнем яких повинні стати цінності толерантного ставлення до Іншого, орієнтація на продуктивну взаємодію в умовах мультикультурного освітнього (та загалом соціального) середовища.

В роботі, як уже згадувалося, академічна мобільність розуміється як важлива складова процесів глобалізації. Зі свого боку, глобалізація сприяє підвищенню інтенсивності міграцій, стиранню кордонів між

---

<sup>1</sup> Guruz K. Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition / Kemal Guruz. – SUNY Press, 2011. – P. 3.

державами, що, у свою чергу, призводить до формування наднаціональних соціальних структур, так званих полікультурних суспільств. Під цим терміном ми розуміємо соціальне утворення на основі плюралістичної парадигми, що містить у собі багатоетнічність, полілінгвістичність, багатоманітність вірувань, традицій, стилів мислення та способів життя<sup>1</sup>. Безпосередньо ж феномен академічної мобільності реалізується у ще більш складних умовах, коли життєвою необхідністю стають розвинені навички міжкультурної комунікації, наявність толерантного світогляду, відкритості до Іншого тощо. Розглядаючи аксіологічно-світоглядні засади імплементації академічної мобільності, ми особливу увагу приділяємо мультикультуралізму, як теорії і практики гармонійного співіснування та продуктивної комунікації різних культур, може слугувати світоглядною установкою для учасників програм академічної мобільності.

Ми виходимо з того, що проблематика свободи завжди отримує нові акценти в умовах зміни соціокультурних парадигм, появи нових світоглядних орієнтацій, зміни самовизначення людини в контексті нових інформаційно-технологічних реалій, виникнення нового типу суспільства<sup>2</sup>. У відповідності із методологічною настановою аналізується феномен академічної мобільності в контексті проблематики свободи, розуміючи її як одну з фундаментальних свобод людини (свобода переміщення), а також академічної свободи (свободи до проектування своєї освітньої траєкторії).

В роботі здійснено спробу використання методологічних підходів екзистенціалізму, гуманістичного психоаналізу, ліберальних напрямків для аналізу академічної мобільності в якості засобу набуття її учасником негативної свободи («свободи від»). У такому контексті пропонується розглядати академічну мобільність як можливість для її учасника отримати звільнення від обмежень вітчизняної освітньої системи, даючи підстави для формулювання концепту «академічна мобільність від» за аналогією із «свобода від».

Ми пропонуємо розглядати академічну мобільність як можливість для її учасника здійснювати свій життєвий проект, реалізовувати свою індивіду-

---

<sup>1</sup> Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О.Є. Блинова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 39.

<sup>2</sup> Свобода: сучасні виміри та альтернативи / В.В. Лях, В.С. Пазенок, К.Ю. Райда, Р.В. Лях, О.М. Соболь, Л.А. Ситниченко, С.О. Кошарний, Я.В. Любивий, В.К. Федорченко – К.: Український центр духовної культури, 2004. – С. 9.

альну освітню траєкторію, коли академічна мобільність постає не тільки засобом звільнення від обмежень звичного академічного середовища, але й можливістю творчо розвинути в іншому академічному середовищі, вибудовуючи плідну комунікацію із представниками цього середовища. На нашу думку, це дасть підстави сформулювати концепт «академічна мобільність для» відповідно до розуміння сутності позитивної свободи.

У роботі обґрунтовується можливість трактування феномену академічної свободи у її «справжньому» та «несправжньому» розумінні (використовуючи розуміння справжності у екзистенціалістській філософській традиції). На нашу думку, досі не достатньо вивченими залишаються аспекти імплементації академічної мобільності, пов'язані з пошуком мотиваційних засад його здійснення, а також розробкою об'єктивних критеріїв оцінки продуктивності перебігу академічного пілігримажу. Як уже зазначалося, наявні в науковому обігу визначення того, що являє собою феномен академічної мобільності, не концентрують уваги на тому, з якою справжньою метою людина може включатися у процеси академічних обмінів, які світоглядні настанови скеровують її в цьому напрямку, що людина сподівається отримати в результаті здійснення акту мобільності тощо. На нашу думку, необхідно подолати формальний підхід до оцінки результатів участі (дотримання вимог кредитно-трансферної системи, термінів перебування в іншому навчальному закладі тощо), пропонуючи в якості критерію зростання евристичного потенціалу особистості. Висувається теза про те, що сам факт відвідування, якщо в ньому не відбулося набуття нових знань, не трансформувалася світогляд, не відбувалася плідна щира міжкультурна комунікація, надає академічній мобільності ознак «несправжності», незважаючи на дотримання формальних ознак. Зростання ж студента (викладача, науковця, адміністратора) як фахівця та особистості у процесі перебування в іншому академічному середовищі може свідчити про автентичну, справжню реалізацію ідей академічної мобільності. Ідеться про те, що, ставши учасником академічної мобільності, людина здійснила оновлення низки своїх знань, навичок та компетенцій (знайомство з досягненнями інших наукових шкіл та напрямків; підвищення мовленнєвих компетенцій; засвоєння альтернативних методологічних підходів; змістовний обмін академічним досвідом; знайомство з іншою культурою тощо), що відкрило для неї нові горизонти творчого пошуку у предметній галузі.

Як уже вказувалося, використання терміна «академічна мобільність» переважно набуває активного вжитку при спробах кристалізації

проблем розбудови глобального простору вищої освіти, особливо при спробах відповісти на питання, яким саме чином ідеї академічної мобільності можуть бути реалізовані в контексті української освітньої традиції, який потенціал при цьому має європейська кредитно-трансферна система (ECTS) тощо, в ході чого зміст самого феномену академічної мобільності відступає на другий план, поступаючись місцем розробці інструментів його впровадження. Останній розділ книги присвячений пошуку засад реалізації академічної мобільності в бутті сучасного освітнього простору. Феномен флексибільного мислення розглядається як умова реалізації академічної мобільності, обґрунтовуються соціокультурні та педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності, а також висувається ідея, що віртуальний університет є моделлю, яка відповідає на виклики глобалізації та поширення практик академічної мобільності. Спроба проаналізувати можливі сценарії розгортання процесів академічної мобільності в освітній сфері повинна, на нашу думку, долучити до методологічного апарату дослідження підходи футурології. Адже саме за допомогою футурології, на думку Б. Поломошнова, можливе здійснення всебічного аналізу наявних тенденцій існуючих трансформаційних процесів, «схоплення» (grasp) напрямків та швидкостей змін самих тенденцій, дослідження й усвідомлення всіх прямих та непрямих наслідків втручань людини в перебіг подій тощо<sup>1</sup>.

Ми звертаємо особливу увагу на когнітивні особливості перебігу академічної мобільності, обґрунтовуючи роль гнучкого, нелінійного мислення для того, щоб академічна мобільність ставала дієвим засобом для трансформації особистості її учасників. Дійсно, інше культурне та академічне середовище має доволі непередбачуваний характер, а спроби бути активним суб'єктом цього середовища несумісні з лінійним, ригідним мисленням її учасників. Зокрема здійснено спробу проаналізувати феномен флексибільного (гнучкого) мислення, розкрити специфіку його використання в конструюванні повсякденності в іншому академічному та культурному середовищі, а далі обґрунтувати тезу, що тип мислення стає засадою інтеграції студентів у складну соціальну динаміку та процеси стрімкого оновлення знань.

Обґрунтування педагогічних стратегій імплементації академічної мобільності резонує із нашим розумінням академічної мобільності як

---

<sup>1</sup> Поломошнов Б.Є. Вступ до футурології : курс лекцій / Борис Євгенович Поломошнов – К. : Освіта України, 2011. – С. 8–9.



засобу трансформування глибинних змістів її учасників. На нашу думку, продуктивно те, що цій меті відповідає така сучасна педагогічна стратегія, як гранична педагогіка (педагогіка трансгресії): саме вона в центр своєї діяльності ставить необхідність створення екзистенціальних ситуацій у процесі навчання, в яких би ті, хто навчаються, долали свої межі. Педагогіка трансгресії постає суб'єктно орієнтованою формою взаємодії викладача та студента, в якій відбувається систематична актуалізація процесів самореалізації та саморозвитку, які вважаються її ключовим компонентом. Пропонується теза, що педагогічні умови іншого академічного середовища повинні каталізувати процеси внутрішньої трансформації, пришвидшувати набуття нових компетентностей, сприяти становленню ціннісних пріоритетів, допомагати «демаркації» культурних меж. Це описує ситуацію, коли учасник академічної мобільності є відкритим до змін, має розвинені навички флексибільного мислення, а в педагогічній дійсності викладачем створюються максимально продуктивні умови для трансгресії (виходу за межі) цієї особистості, коли можливість зміни та оновлення стає безпосередньою дійсністю у педагогічній практиці.

І нарешті ми намагались обґрунтувати організаційні зміни університетів у відповідь на виклики глобалізації та поширення практик академічної мобільності. Станом на сьогодні університети намагаються відповідати ринковим запитам глобальної економіки, перетворюючи навчання на ринково орієнтовану діяльність, у яку включений іноземний капітал, де наявний високий рівень конкуренції, а питання прибутку університетів як бізнес-структур стає детермінантою їхнього існування. Така ситуація підсилена бурхливим розвитком інформаційних технологій та їх активним впровадженням в освітню практику. У результаті впливу згаданих вище тенденцій в освітній теорії та практиці виникло таке явище, як віртуальний (відкритий) університет, що орієнтований на надання послуг дистанційного навчання, впроваджуючи в життя одну з форм академічної мобільності – віртуальну академічну мобільність. У результаті аналізу пропонується теза, що саме теоретично обґрунтоване втілення ідей віртуальної академічної мобільності може надати університетам можливість якісно діяти на глобальному освітньому ринку, орієнтованому на міжнародних студентів.

Таким чином, нами окреслено основні принципи методології нашого дослідження феномену академічної мобільності. Поліметодологічний підхід органічно поєднує можливості діалектичного методу, історичного методу, герменевтичного методу, аналітико-прогностичного

методу, а також підходів екзистенціальної філософії, гуманістичного психоаналізу тощо. Це забезпечує евристичність здійснення аналізу феномену мобільності в суспільстві та освіті, виявлення у процесі розгортання дослідження соціокультурних та аксіологічно-світоглядних основ академічної мобільності. Досягається на нашу думку продуктивність дослідження феномену академічної мобільності в контексті соціальних та екзистенціальних вимірів свободи, обґрунтування критеріїв для інтерпретації академічної мобільності як справжньої та несправжньої.

## **Розділ 6**

### **Феномен мобільності в суспільстві та освіті**

Глава 6.1. Соціально-філософські концепції  
мобільності

Глава 6.2. «Мобільний поворот» у бутті сучасного  
суспільства та «мобільний поворот в освіті»

Глава 6.3. Глобалізація як чинник розгортання  
сучасних процесів академічної мобільності

## Глава 6.1. Соціально-філософські концепції мобільності

Ця частина роботи є історико-філософським підрозділом, метою якого є в загальних рисах окреслити процеси становлення дискурсу мобільності як складової частини соціально-філософського дискурсу у XX – XXI ст. У підрозділі планується проаналізувати сучасні концепції суспільства, в яких актуалізовано проблему мобільності його структур. Залишивши поза межами дослідження претензію на повноту ревізії сучасних соціально-філософських концепцій, маємо намір продемонструвати, що мобільність є важливою складовою соціально-філософського дискурсу від з початку XX ст., а саме: П. Сорокіним розроблено концепцію мобільних та іммобільних суспільств; відомою є концепція закритого та відкритого суспільства (А. Бергсон, К. Поппер та ін.), у якій звертається увага на мобільні характеристики соціальних структур. Також мобільність суспільства постає предметом аналізу в обґрунтуванні концепту «суспільство спектаклю» Г. Дебором, а М. Кастельсом вона досліджується в контексті розробки концепту «мережеве суспільство». З. Бауманом соціально-філософська проблематика мобільності досліджується в контексті його ідеї «плинної сучасності».

Виходячи з обмеженості підрозділу за обсягом, ми змушені були сконцентрувати дослідницьку увагу на найбільш визначних концептах і теоретичних підходах, аби побачити характер становлення проблематики, хронологію та спадковість ключових ідей. Виходячи з цієї логіки, доцільно розпочати наш аналіз із дослідження теоретичного спадку засновника мобільнісного дискурсу П. Сорокіна.

Питання мобільності та іммобільності як фундаментальних ознак суспільства вперше проаналізовані П. Сорокіним у його працях, присвячених розробці феномену соціальної мобільності. Ми усвідомлюємо загрозу зазнати критики за включення робіт соціологів до аналізу, що здійснюється у підрозділі, проте виправданням може слугувати фундаментальність ідей цього дослідника для аналізу процесів соціальної стратифікації, соціальної мобільності, адже П. Сорокін справедливо вважається фундатором цієї проблематики у соціогуманітаристиці. Детальніше сам феномен соціальної мобільності ми розглянули у підрозділі 1.1.

Важливим для нас є те, що у процесі розробки своєї теорії соціальної стратифікації П. Сорокін вводить концепти «мобільне суспільство»

та «імобільне суспільство»: мобільним автор називає суспільство з високою проникністю (капілярністю) соціальних перегородок, яка дозволяла б людині чи групам легко здійснювати перехід між різними соціальними класами (стратами); імобільне ж суспільство, на думку автора, характеризується непроникністю соціальних мембран, а, отже, неможливістю переходу між різними соціальними класами<sup>1</sup>.

На думку автора концепції мобільних та імобільних суспільств, демократичні форми правління та розвинені умови для реалізації людських свобод є факторами підвищення проникності соціальних перегородок, тоді, як деспотичні політичні устрої або догматичні з точки зору релігії соціальні устрої (як приклад П. Сорокін приводить кастову систему Індії) майже не можуть демонструвати проникність соціальних мембран<sup>2</sup>. Дійсно, соціальна дистанція в таких суспільствах, яку може подолати людина на шляху своєї соціальної мобільності, є мінімальною, а рівень спротиву соціального устрою даним переміщенням – дуже потужний. Разом із цим, зрозуміло, що абсолютно мобільних або імобільних суспільств в історії людської цивілізації не існувало. Отже, логічно стверджувати, що будь-який розвиток суспільства безпосередньо впливає на характеристики його мобільності.

Як бачимо, в центрі уваги при формулюванні концептів мобільного та імобільного суспільств перебуває саме вертикальна мобільність, адже саме вона проблематизована соціальним устроєм кожного окремого суспільства, формою правління тощо. При цьому П. Сорокін зазначає, що вертикальна мобільність є присутньою тією чи іншою мірою в будь-якому суспільстві, тому між соціальними класами повинні існувати певні «мембрани», «ліфти», «отвори», «сходи», які слугували б каналами мобільності<sup>3</sup>. Автор стверджує, що в різних суспільствах та у різні періоди їхнього розвитку перелік дієвих каналів та їхні характеристики змінюються, проте головними слід вважати армію, церкву, школу, політичні, економічні та професійні організації<sup>4</sup>. На думку П. Сорокіна, змінюючи свою конкретну форму та масштаби, канали вертикальної соціальної мобільності існують у будь-якому стратифіко-

---

<sup>1</sup> Сорокін П. Социальная мобильность / Питирим Сорокин; [пер. с англ. М. В. Соколовой]. – М.: Academia : LVS, 2005. – С. 121–126.

<sup>2</sup> Там само, С. 124–125.

<sup>3</sup> Сорокін П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин; [Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов]. – М.: Политиздат, 1992. – С. 392–393.

<sup>4</sup> Там само.

ваному суспільстві, і вони йому так само необхідні, як судини для кровообігу людському організмові<sup>1</sup>.

Здійснивши огляд ключових положень теорії мобільних та іммобільних суспільств П. Сорокіна, слід дещо зупинитись на логіці розгортання аналізу, здійснюваного далі в підрозділі. У соціальній філософії досліджуваного періоду мобільність у суспільстві розглядалась переважно через її кореляти. Зазначені кореляти за своєю сутністю звертаються до проблематики мобільності суспільств, проте вони оформляються окремими авторськими поняттями.

Доцільно навести приклади зазначеної кореляції: закритість та відкритість суспільства може бути інтерпретована як ознака динамічності чи статичності соціального буття; мережевий характер сучасного суспільства як динамічної структури, заснованої на глобальних мережевих структурах; плинність сучасності як метафора переходу від структурованого, щільного, регламентованого соціального устрою до пластичної, мобільної, нерегламентованої соціальної моделі тощо. Зрозуміло, що кількість корелятів мобільності суспільства, з одного боку, є суб'єктивно визначеною авторами; з іншого боку, обмеженість підрозділу вимагає звернення лише до невеликого переліку концепцій, які можна вважати фундаментальними для формування дискурсу мобільності суспільства в ХХ – ХХІ ст.

Ми погоджуємося з тезою К. Яцури, що вперше термін «відкрите суспільство» був застосований А. Бергсоном у морально-релігійному контексті, під ним автор розумів суспільство, що характеризується відсутністю антагонізмів, віддаючи перевагу свободі особистості та свободі творчості<sup>2</sup>. Відкрите суспільство є максимально динамічним, на відміну від статичного закритого суспільства, а основу відкритого суспільства складає творча особистість, в такому суспільстві утверджується дух новаторства, що здатний зламати будь-які фіксовані схеми закритого суспільства<sup>3</sup>.

Як бачимо, наведені визначення містять достатньо аргументів, щоб вважати ґрунтовним зв'язок між проблематикою відкритості-закритості суспільства та ідеями мобільності суспільства. Евристичність обраного нами підходу підтверджує наступна теза: «Основа механізму розвитку відкритого суспільства ґрунтується на його динаміч-

---

<sup>1</sup> Там само, С. 404.

<sup>2</sup> Яцура К.Г. Відкрите суспільство: механізми розвитку та перспективи впровадження в Україні / К.Г. Яцура // Сучасне суспільство. – 2013. – Вип. 1. – С. 87.

<sup>3</sup> Там само.

ній структурі, на змозі надати індивідам можливість модифікувати свої цілі та інтереси відповідно до власних потреб та запитів, а також налаштуватися на вимоги та пропозиції тих чи інших країн і суспільств»<sup>1</sup>. Сам А. Бергсон визначає закрите суспільство таким чином: «Закрите суспільство – це таке суспільство, члени якого тісно пов'язані між собою, байдужі до інших людей... Людина створена для нього, як мураха для мурашника»<sup>2</sup>.

Як ми вже згадували, ідея відкритості суспільства формулюється А. Бергсоном у контексті його пошуків джерел моралі та релігії, якими автор намагається обґрунтувати суспільний устрій. Зокрема ця проблема кристалізується ним за допомогою дихотомічних пар «закрите – відкрите» та «статичне – динамічне»: ці дихотомії сформульовані в поняттях: «закрите суспільство – відкрите суспільство», «закрита мораль – відкрита мораль», «закрита душа – відкрита душа», «статична релігія – динамічна релігія»; причому терміни «відкрите» й «закрите», з одного боку, «статичне» та «динамічне», – з іншого, симетричні та значною мірою перекривають одне одного; дихотомія «відкрите – закрите» має здебільшого просторовий сенс, а дихотомія «статичне – динамічне» – темпоральний<sup>3</sup>.

Проте на дослідницьку увагу заслуговує те, яким же чином, згідно за А. Бергсоном, у суспільстві можливі переходи від «закритості», до «відкритості» від «статички» до «динаміки»? Важливу роль в утвердженні ідеалів відкритості та динамічності (а в нашій інтерпретації – мобільності), автор відводив демократизації політичної сфери. На відміну від закритого суспільства, де домінуючою виступає єдина модель розвитку, якій підпорядковується суспільний розвиток, відкрите суспільство потребує громадян, які здатні самостійно формувати власні погляди та висувати інноваційні ідеї побудови вільної, демократичної країни та відповідних інституцій, що допоможуть перетворити ці задуми у реальність<sup>4</sup>.

Отже, необхідною передумовою трансформації суспільства в бік його відкритості, за А. Бергсоном, є плідна трансформація світогляду громадян до активного сприйняття цінностей демократії та свободи,

---

<sup>1</sup> Там само, С. 89.

<sup>2</sup> Бергсон А. Два источника морали и религии / Пер. с фр., послесловие и примечания А.Б. Гофмана. – М.: «Канон», 1994. – С. 288.

<sup>3</sup> Там само, С. 354.

<sup>4</sup> Яцура К.Г. Відкрите суспільство: механізми розвитку та перспективи впровадження в Україні / К.Г. Яцура // Сучасне суспільство. – 2013. – Вип. 1. – С. 87.

саморозвитку та інноваційної діяльності. Усвідомленість своїх прагнень здійснювати змістовний рух від цивілізаційного, інколи навіть біологізованого буття (автора часто критикують за надмірну, не завжди коректну екстраполяцію ідей природознавчих наук при дослідженні суспільства) лежить в основі набуття суспільством атрибуту відкритості: індивід та все людство самі обирають, бути їм тільки закритими чи й відкритими, тільки статичними чи також динамічними і, зрештою, кружляти на місці, подібно до таких «природних» істот, як мурахи та бджоли, чи долучитися до потоку життя, життєвого пориву, творчості; належати тільки до природи створеної чи, окрім цього, до природи, що створює<sup>1</sup>. Обравши шлях динаміки та відкритості, суспільство повинно підтримувати реформи, спрямовані на оновлення та розвиток його устрою, має стимулюватися повага до інтелектуальної свободи, інакомислення.

Водночас перехід від закритого суспільства до відкритого є результатом подолання моральних та релігійних настанов, які стримують людську свободу та реалізують ідею примусу людини до певного соціального устрою: сама мораль та релігія повинні стати динамічними<sup>2</sup>. Автор у своїй фундаментальній праці «Два джерела моралі та релігії» відстоює позицію, що поняття відкритості повинно підтверджуватися небажанням апелювати при обґрунтуванні соціального устрою до суворих дефініцій, коли відкритість означає невизначеність перспективи, а спроби пошуку суворих дефініцій автоматично трансформують динаміку у статистику, відкритість у закритість, регламентованість та догматизм.

У якості аргументу до пропонованої тези досліджуваний автор пише: «Як можна вимагати точного визначення свободи та рівності, коли майбутнє повинно залишатися відкритим для будь-якого прогресу, особливо для створення нових умов, у яких стануть можливими форми свободи та рівності, що сьогодні є нездійсненими, можливо навіть нездійсненними? Можна лише намітити загальні рамки, вони будуть усе більше наповнюватися конкретним змістом»<sup>3</sup>. Важко не погодитися, що відмова від надмірної регламентації та догматизму дійсно онтологізує процеси мобільності в суспільстві.

---

<sup>1</sup> Бергсон А. Два источника морали и религии / Пер. с фр., послесловие и примечания А.Б. Гофмана. – М.: «Канон», 1994. – С. 365.

<sup>2</sup> Там само, С. 289.

<sup>3</sup> Там само, С. 306.



Французький філософ безпосередньо не використовує термін «мобільність», а понятійний апарат бергсонівської концепції спирається на поняття відкритості та динаміки, проте за своїм семантичним навантаженням вони є дуже близькими та дають підстави вважати А. Бергсона одним із фундаментальних представників соціальної філософії початку ХХ ст., в чій праці проблематика мобільності суспільств, їхніх структур чи соціальних практик активно отримала значну кристалізацію.

Проаналізуємо, який розвиток отримали ідеї щодо відкритості та закритості суспільств у теорії К. Поппера. Ідея відкритого та закритого суспільства, запропонована А. Бергсоном у 1932 р., набуває подальшої розробки К. Поппером під час Другої світової війни. Звідси легко прослідкувати соціокультурний контекст, на тлі якого філософ оформлює подальший розвиток ідей бергсонівського відкритого та закритого суспільств: людська цивілізація поглинена світовою війною, детермінантами якої постали геополітичні амбіції СРСР та Німеччини як прояви комуністичного та нацистського суспільних устроїв.

Проте автор не обмежується аналізом сучасних йому проблем соціального устрою в контексті поширення ідей тоталітаризму, аналізуючи також досвід цивілізації та ідеї, через які легітимізувалися ті чи інші соціальні устрої, розкривається роль визначних соціально-філософських концепцій від доби Античності до ХХ ст. У його роботі зазнає критики концепт закритого суспільства: на думку К. Поппера, жодне із закритих суспільств не може завжди залишатися закритим, адже це призводить до його ослаблення та ізоляції. Зупинимося докладніше на положеннях концепції К. Поппера та проаналізуємо зв'язок цих положень із проблематикою мобільності суспільства.

Автор стверджує, що суспільство є схожим на стадо чи плем'я, яке уособлює напіворганічну єдність, члени якої поєднані напівбіологічними зв'язками – родинними зв'язками, спільним побутом, участю в загальних справах, однаковими загрозами, однаковими небезпеками, спільними задоволеннями та бідами<sup>1</sup>. Аналізуючи суспільний устрій у термінах бінарної опозиції «відкрите суспільство – закрите суспільство», для прояснення фундаментальних відмінностей між закритим та відкритим суспільствами писав наступне: «Коллективістське суспільство ми будемо називати закритим суспільством, а суспільство, в якому

---

<sup>1</sup> Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.1: Чары Платона / Карл Поппер; Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – С. 218.

індивідууми змушені приймати особисті рішення, – відкритим суспільством»<sup>1</sup>. Тож позиція К. Поппера щодо індивідуалізації та свободи в якості засад відкритості суспільства є близькою до бергсонівського прочитання відкритості суспільного устрою.

Якщо у закритому суспільстві люди отримують світоглядні настанови від суспільних релігійних, партійних чи іншого характеру авторитетів (опосередкованих соціальними інституціями), а самі ці настанови мають характер офіційної ідеології цього суспільства, то у відкритому суспільстві надаються широкі можливості для особистісного вибору в питаннях ідеології, постулюється повага до індивідуальних свобод громадян.

Відкрите суспільство орієнтоване на реалізацію потенціалу кожного свого громадянина, а його розвиток орієнтований не на зростаючий авторитет існуючих норм та законів, а на щоденну критику та ревізію своїх засад, через практичне впровадження нового та рух вперед. Сучасне прочитання К. Поппера дає можливість стверджувати, що для закритих суспільств властивими є відмежованість від зовнішнього світу, догматизм та навіть радикальні, агресивні форми утвердження ідеалів, що унеможлиблює реальний прогрес зазначених суспільств у сучасних умовах, адже цей прогрес зараз розуміється у термінах сприйняття ідей глобалізації, міжнародного партнерства, толерантності та відкритості.

Надалі вважаємо за доцільне перейти до аналізу концепту «суспільство спектаклю», автором якого є Г. Дебор, що також сприймається як одна з важливих соціально-філософських концепцій мобільності у ХХ ст. Вважаємо, що в цьому концепті представлені важливі ідеї щодо надання мобільного характеру щохвилинним процесам ідентифікації особистості, необхідності часткої зміни ролей для гармонійного існування в умовах опосередкування суспільних відносин образами.

Сам Г. Дебор відзначає, що спектакль як основа соціального устрою, не є надбанням сучасності, в ньому закріплена давня спеціалізація влади, а сутність цієї діяльності влади полягає в тому, щоб говорити від імені інших<sup>2</sup>. Отже, йдеться про конструювання владою умов для створення образу ілюзорної свободи громадян контрольованого нею суспільства.

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Дебор Ги. Общество спектакля / Ги Дебор. Пер. с фр. С.Офертас и М.Якубович. Ред. Б.Скуратов. Послесловие А.Кефал. – М.: Логос, 2000. – С. 28.

Дослідниця феномену «суспільство спектаклю» Е. Циховська розкриває соціальну технологію утвердження зазначеного суспільного устрою: ми сьогодні відтворюємо те, що бачимо по телебаченню – у рекламі, фільмах, шоу; в основі суспільства перебуває образ, який нам демонструють, нав'язують і продають, а ми, зберігаючи видимість волі, на правах клієнта начебто вирішуємо, брати цей образ чи не брати, хоча насправді все давно визначено іншими, бо, якщо б не було передбачено, не існувало б таких слів і понять, як «засоби масової комунікації», «масова література», нарешті мода<sup>1</sup>. Отже, суспільство спектаклю – це маніпулятивне суспільство, в якому завдяки впливам дієвих інструментів маніпуляції особистість потрапляє у штучний світ широких можливостей вибору та реалізації, проте насправді її мобільність носить передбачуваний, «запрограмований» ззовні характер.

Метою ж таких маніпуляцій є поширення споживацької ідеології у прихованому вигляді, люди включені у гру безперервної симуляції. Сам Г. Дебор наводить тезу, що спектакль є безперервною промовою, яку сучасний устрій веде про самого себе, вихваляючи себе, він є автопортретом влади в добу її тоталітарного управління умовами існування<sup>2</sup>.

Отже, ми можемо запропонувати ідею, що, з одного боку, суспільний устрій, оформлений у концепті «суспільство спектаклю», є прихованою формою управління, спрямованою на контроль та утвердження влади, в якій мобільність у суспільстві є лише уявним феноменом, наперед визначеним та пропонованим владою. З іншого боку, будь-яка людина у даному суспільстві зустрічається з необхідністю ставати учасником суспільного життя, основу якого складає необхідність зміни ролей у «спектаклі», який оточує людину, а особистість є включеною у стрімкий потік образів, які задають кількісно мобільний, проте якісно іммобільний характер буття членів такого суспільства.

Далі пропонується дослідити мережеву парадигму організації суспільства як корелят феномену мобільності суспільства. Не применшуючи внеску багатьох дослідників у концептуалізацію поняття «мережеве суспільство» (англійською мовою – network society), в межах на-

---

<sup>1</sup> Циховська Е. «Суспільство спектаклю»: перспективи та загрози сучасних ЗМІ / Е. Циховська // Стиль і текст: науковий збірник / за ред. В.В. Різуна; Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка. — К., 2014. — Вип. 15. — С. 235.

<sup>2</sup> Дебор Ги. Общество спектакля / Ги Дебор. Пер. с фр. С.Офертас и М.Якубович. Ред. Б.Скуратов. Послесловие А.Кефал. — М.: Логос, 2000. — С. 28.

шого історико-філософського підрозділу звернемося до ідей М. Кастельса, якого вважають провідним теоретиком мережевої парадигми соціального устрою. Саме цей дослідник одним із перших заявив: «В умовах інформаційної доби історична тенденція призводить до того, що домінуючі функції та процеси все більше опиняються організованими за принципом мереж. Саме мережі складають нову соціальну морфологію наших суспільств, а поширення «мережевої» логіки значною мірою впливає на хід та результати процесів, пов'язаних із виробництвом, повсякденним життям, культурою та владою»<sup>1</sup>.

У проекті мережевого суспільства М. Кастельса робиться акцент на тому, що в сучасному суспільстві традиційні форми взаємовідносин, виробничі відносини, економічні закони тощо постають елементами нового соціального порядку, обумовленого глобальними мережевими структурами, які існують за принципом децентрації, відсутності жорсткої структури, гнучкості та самоорганізації.

Становлення мережевих структур у якості основи соціальної дійсності призводить до ревізії просторових та темпоральних уявлень: відбувається перебудова матеріальних основ суспільства, організованих довкола простору, який пронизаний потоками, де відсутній час; соціальна побудова нових форм простору і часу веде до розвитку так званої метамережі<sup>2</sup>. Таким чином, набувають ревізії звичні уявлення людини про «тут і зараз», трансформується структурне значення людей у моделі суспільства, а мережева логіка, яка була завжди присутньою в суспільній організації, починає набувати фундаментального значення в оформленні контурів більшості сфер буття суспільства та життєдіяльності більшості соціальних інституцій.

Кастельс М. зазначає, що мережі представляють собою відкриті структури, які можуть необмежено розширюватися шляхом включення нових вузлів, якщо вони здатні до комунікації в межах даної мережі, використовуючи аналогічні комунікаційні коди (наприклад, цінності або виробничі задачі), а сама соціальна структура, що має мережеву основу, характеризується високою динамічністю та є відкритою до інновацій<sup>3</sup>. Таким чином, до мережевого суспільства висуваються якісно

---

<sup>1</sup> Кастельс М. Становление общества сетевых структур / М.Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 494.

<sup>2</sup> Там само, С.503.

<sup>3</sup> Там само, С. 502.

нові вимоги щодо його мобільності та відкритості, а сам концепт виявляє свою близькість до постмодерного поняття «ризوما», яким намагаються описати метафору постмодерністського світу з його неструктурованістю, децентрованістю, асиметричністю тощо.

Далі доцільно проаналізувати ідеї З. Баумана, концептуалізовані ним у понятті «плинна сучасність». Зазначений автор стверджує, що у наші дні паттерни та конфігурації більше не є заданими і, тим більше, не є самоочевидними: їх занадто багато, вони суперечать одне одному, тому прийшов час їм перейти в рідкий стан<sup>1</sup>. Щодо мобільного, плинного характеру повсякденного буття сучасної людини автор зазначає, що «життя як постійна гра» у постмодерному суспільстві може змінювати правила вже у процесі цієї «гри», тому життєвою стратегією стає зменшення часу кожної «окремої гри», уникнення довгострокових обов'язків: не бути прив'язаним до одного місця, не жити одним життям та одним фахом, не обіцяти постійності та лояльності до чогось чи когось<sup>2</sup>.

За З. Бауманом, мобільні практики стають нормою повсякденності сучасної людини та суспільства в цілому. Найціннішою якістю стає гнучкість: усі компоненти повинні бути гнучкими та мобільними, щоб їх можна було миттєво перегрупувати, не варто дозволяти надто міцних зв'язків між компонентами: міцність та постійність постають прокляттям епохи, що не дозволяють пристосовуватись до швидко та непередбачувано мінливого світу<sup>3</sup>.

У плинній сучасності бачимо утвердження принципів індивідуалізованого суспільства, коли кожен із членів суспільства сприймається як індивідуум, якому властиве повсякденне самовизначення та ствердження власної індивідуальності, надаючи повсякденності мобільного, динамічного характеру. Автор концепції «плинна сучасність» стверджує: «Сучасне суспільство існує у безперервній «індивідуалізації», оскільки дії людей полягають у щоденній зміні та перегляді мережі взаємозв'язків, яка називається суспільством... «Індивідуалізація» зараз означає дещо повністю відмінне від того, що вона означала сто років тому і чим вона є на початку сучасної епохи – період хваленого

---

<sup>1</sup> Бауман З. *Текучая современность* / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – С. 14.

<sup>2</sup> Bauman Z. *From Pilgrim to Tourist – or A Short History of Identity* / Z. Bauman // *Questions of Cultural Identity* / In S.Hall and P.D.Gay (Eds) – London: Sage, 1996. – P. 24.

<sup>3</sup> Бауман З. *Текучая современность* / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – С. 290–291.

“звільнення” людини від щільної тканини соціальної залежності, нагляду та примусу»<sup>1</sup>.

Стосовно нестабільності соціальних зв’язків та їхнього динамічного (мобільного) характеру, то З. Бауман також наголошує наступне: якщо для доби модерну «проблема ідентичності» полягала в тому, як конструювати ідентичність та підтримувати її цілісність та стабільність, то постмодерна «проблема ідентичності» переважно полягає в тому, як уникнути фіксації та залишити варіанти ідентифікації відкритими; у питанні щодо ідентичності, як і в інших питаннях, лозунгом модерності є створення, а лозунгом постмодерності є «повторне використання»<sup>2</sup>.

Отже, ми в загальних рисах окреслили основні положення теорії плинної сучасності З. Баумана, яка є останньою в нашій хронології дослідження соціально-філософських концепцій мобільності ХХ – ХХІ ст. Зрозуміло, що в цьому підрозділі ми не здійснювали спробу охопити велику кількість соціально-філософських концепцій, у яких актуалізованою є проблематика мобільності, а, як і зазначалося на початку підрозділу, ми прагнули розглянути «порядок денний» зазначеного проблемного поля, зупинившись лише на ключових концепціях.

Таким чином, у цьому підрозділі здійснено історико-філософську реконструкцію соціально-філософських концепцій мобільності починаючи з початку ХХ ст. і до сьогодні. Дослідницьку увагу було сконцентровано на найбільш визначних концептах і теоретичних підходах з метою виявлення характеру становлення проблематики мобільності в соціально-філософському дискурсі, хронологію та спадковість ключових ідей, у результаті чого нами здійснено огляд ідей П. Сорокіна розробника концепції мобільних та іммобільних суспільств; концепції закритого та відкритого суспільств (А. Бергсон, К. Поппер). Також проблематика мобільності проаналізована нами у творчому доробку Г. Дебора, автора концепту «суспільство спектаклю», а також у працях М. Кастельса, де проблематика мобільності розглянута в контексті розробки ним концепту «мережеве суспільство». З. Бауманом соціально-філософська проблематика мобільності досліджується в контексті його ідеї «плинної сучасності». Критерієм відбору авторів став принцип систематизації мобільності у її соціальних вимірах та її корелятивів із різних теоретичних позицій. Це дало можливість відобразити складність

---

<sup>1</sup> Там само, С. 38.

<sup>2</sup> Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or A Short History of Identity / Z. Bauman // Questions of Cultural Identity / In S.Hall and P.D.Gay (Eds) – London: Sage, 1996. – P. 18.

та поліфонію феномену мобільності як предмета соціально-філософського дослідження.

## **Глава 6.2.**

### **«Мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та «мобільний поворот у освіті»**

Однією з ключових характеристик сучасного суспільства є мобільність, і ця ознака потребує глибинного розуміння її продуктивних зв'язків з ідеями постмодерну та глобалізації. Мобільність стає не просто ключовою тенденцією глобалізованого світу, але й ресурсом розвитку як окремих індивідів, так і цілих суспільств. І це зрозуміло, адже не можна уявити сучасний рівень науки, технологій, освіти в одній країні без кооперативних зв'язків з іншими представниками цих галузей суспільного життя. Те, що прийнято називати «цивілізованим світом», багато в чому завдячує своїм виникненням та розвитком міграційним процесам. Суспільний розвиток був би неможливий без великого переселення народів, морської торгівлі, завойовницьких походів, великих географічних відкриттів та інших прикладів мобільності. Лише те суспільство може розраховувати на прогрес, члени якого є мобільними. І навпаки, закритість соціальної системи неминуче веде до занепаду. Із цього приводу М. Байрем та Ф. Дервін наголошують: «У середині 90-х років спостерігається поширення так званої мобільності паралельно з наростанням глобалізаційних процесів у світі, в ході чого мобільність стає диссоційованою від її розуміння лише як фізичної мобільності з метою подолання територіальних обмежень, кордонів територій, відбувається включення до контексту її використання не тільки людей та капіталу, але й соціальних груп, об'єктів, інформації, ідей тощо. У результаті цього мобільність зараз інтерпретується в якості модного концепту, навіть міфу, що обґрунтовує безперервність, плинність, відсутність кордонів»<sup>1</sup>.

Один із найбільш відомих сучасних дослідників мобільності Дж. Уррі у своїх працях обґрунтовує тезу про те, що у соціогуманітарних науках, починаючи з кінця ХХ ст., спостерігається так званий «мобільний поворот» (mobility turn), який концептуалізує переорієнтацію методологічних стратегій соціогуманітарних наук, коли великого значення у суспільному бутті набувають феномени рухли-

---

<sup>1</sup> Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education / Michael Byram and Fred Dervin (eds.) – Cambridge Scholars Press, 2008. – P. 14.

вості та мобільності. Дійсно, питання мобільності не просто стає ключовим методологічним прийомом, але й входить своєю онтологічною сутністю в саме серце сучасного світу. Феномен руху елементів соціального світу лежить в основі сучасних суспільних трансформацій. Як рух повітря, який виникає від різниці атмосферного тиску, так і соціальний рух виникає від різниці соціальних умов у різних регіонах і країнах. Різноманіття світу спричиняє неоднорідність соціального середовища, що, у свою чергу, викликає явище руху та споріднене з ним явище мобільності.

Набуття більшістю соціальних практик характеру «мобільних», актуалізація ролі переміщення людей та супутніх продуктів їхньої життєдіяльності стає викликом для соціальних наук, змушуючи переосмислити низку своїх методологічних засад, ввівши у центр проблематики сучасної соціальної динаміки проблему мобільності. У глобальному порядку, що виникає, національний продукт – це продукт світової взаємодії, і жоден уряд не може претендувати на самодостатність у виробництві товарів, послуг та капіталу, а сама ця система потребує підвищеної та зростаючої мобільності – бізнесменів, студентів, туристів, консультантів<sup>1</sup>.

Уррі Дж. наводить відомості, що у 1800 р. середньостатистичні мешканці переміщувались у середньому не далі, аніж на 50 метрів від свого житла на день, а тепер зазвичай мандрують на відстань у 50 кілометрів на день: сьогодні всі разом громадяни світу долають по 23 мільярди кілометрів щодня, а прогнози свідчать, що до 2050 р. ця цифра зросте у чотири рази, досягнувши 106 мільярдів<sup>2</sup>. Дж. Уррі відзначає, що соціальні відносини є просторово організованими та що просторове структурування істотно впливає на соціальні відносини, коли простір усе частіше розглядається як такий, що складається з рухливих елементів<sup>3</sup>.

Отже, автор акцентує на радикальних просторових трансформаціях стилю життя сучасної людини та актуалізації ролі переміщень у суспільстві, в якому ми живемо. Зазначимо, що початок досліджень фено-

---

<sup>1</sup> Миграции без границ. Эссе о свободном перемещении людей / Под ред. Антуана Пеку и Поля де Гюштенера: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155779R.pdf>

<sup>2</sup> Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 68.

<sup>3</sup> Там само, С. 115.



мену мобільності припадає на другу половину 70-х – початок 80-х років минулого століття, а їх метою було встановлення загального та особливого у протіканні процесів переміщення залежно від соціально-економічних, соціально-класових, культурних та політичних умов, в тоді, як останні дослідження концентрують увагу на виявленні динаміки мобільності<sup>1</sup>. Л. Гороховська звертає увагу на виникнення відносно нової дослідницької парадигми – соціології мобільностей, яка намагалася б надати теоретичної обґрунтованості проявам мобільності в сучасному суспільстві<sup>2</sup>. Немає сумніву, що дослідниця має на увазі саме феномен змішування глобального і локального дискурсів у структурі рефлексії мобільності, а сама нова дослідницька парадигма, про яку пише автор, не змогла б виникнути, якщо б умови розвитку науки залишалися сталими.

Відповідно до засад «мобільного повороту» в соціогуманітаристиці, мобільність стає атрибутом людей, ідей, інформації, цінностей тощо, а розкриття принципів існування таких мобільних сутностей у сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальним: станом на сьогодні маємо потужні потоки людей у межах окремих суспільств та, що важливо, поза ними, обґрунтовані великою кількістю різних мотивів (праця, місце проживання, відпустка, релігія, сімейні відносини, вчинення злочинів тощо), а мобільними стають не тільки люди, але й великий спектр учасників, зокрема різних «об'єктів», «образів», «інформації», «відходів», а сама мобільність починає розумітися більше в горизонтальному аніж у вертикальному сенсі<sup>3</sup>.

Отже, науковці усвідомили важливість переміщень у сучасному суспільстві та в усій історії людства, зараз же вона розуміється в якості однієї із засад сучасної людської повсякденності, базової цінності, інструменту політики тощо. Про наростання темпів соціальної динаміки, отримання нашою повсякденністю мобільного статусу пише П. Фрейре: «Світ зменшився до розмірів села. Час стиснувся. Вчора стає сьогодні. Завтра вже настало. Усе робиться на великій швидкості».

---

<sup>1</sup> Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник / Є.А. Іванченко; Науково-методичний центр вищої освіти України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О.: СМІЛ, 2004. – С. 9.

<sup>2</sup> Гороховская Л.Г. Мобильные городские практики глазами пассажиров / Л.Г. Гороховская // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке – 2012. – № 1. – С. 133.

<sup>3</sup> Urry J. Mobile Sociology / John Urry // British Journal of Sociology. – 2000. – No. 51 – Issue No. 1 (January/March) – P. 186.

ті»<sup>1</sup>. І це дійсно так: у ХІХ ст. поїздка в сусіднє місто була важливою подією життя для людини; на початку ХХ ст. поїздка в іншу країну була чимось незвичним, а така людина, напевно, зажила б собі слави «мандрівника». А на початку ХХІ ст. навіть подорож на інший континент для громадянина розвинутої країни не є чимось надзвичайним. Звісно, у бідних країнах мобільність усе ще залишається занадто дорогою справою для більшості знедолених громадян або ж стає вимушеним кроком за умов підвищеної небезпеки у своїй країні, набуваючи форми вимушеної міграції. У цілому ж за умови, коли є потреба щоденно дбати про «шматок хліба», питання мобільності відходить на другий план. Проте не варто забувати, що без мобільності в сучасній освіті не вдасться підгоувати гарного спеціаліста для будь-якої галузі.

Фінський дослідник О. Наукарінен, аналізуючи естетичні аспекти сучасного мобільного суспільства, наводить статистичні дані важливих показників розвитку суспільства порівняно із серединою ХХ ст., зокрема зазначаючи: у 1950 р. було близько 53 млн автомобілів на планеті, а зараз, за деякими оцінками, ми маємо більше 700 млн; у Фінляндії, наприклад, зазвичай автомобіль долає близько 10 тисяч кілометрів на рік, що у 10 разів більше, ніж у середині ХХ ст.; у 1950 р. лише 28 млрд пасажиро-кілометрів було здійснено авіалініями в усьому світі, а зараз цей показник складає близько 3 тис млрд пасажиро-кілометрів (у сто разів більше)<sup>2</sup>. Наведена статистика дає нам можливість говорити, що соціальна динаміка у більшості сфер діяльності набула прискореного та мобільного характеру, причому в деяких сферах у сотні разів. Це підтверджує статус мобільності як одного з трендів сучасного суспільства, уникнути впливу якого стає просто неможливо.

Увага науковців до проблематики мобільності є закономірною спробою знайти відповіді на соціальні запити, що формує сучасне мобільне суспільство. З. Бауман пише, що в сучасному світі мобільність стала найбільш важливим фактором розшарування, матеріалом, із якого щоденно вибудовуються та перевлаштовуються нові, все більш глобальні соціаль-

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 113.

<sup>2</sup> Naukkarinen O. Aesthetics and Mobility – A Short Introduction into a Moving Field / Ossi Naukkarinen – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=350>

ні, політичні, економічні та культурні ієрархії<sup>1</sup>. При цьому бурхливе розмноження «мобільностей», на думку Дж. Уррі, саме по собі не є настільки істотним, як небували до сьогодні соціальні відносини або види соціальності, що продукуються цими новими засобами або силами циркуляції<sup>2</sup>. Сучасна цивілізація вийшла на такий рівень своєї організації, коли мобільного характеру набувають і окремі індивідууми, і саме суспільство, а сама мобільність постала об'єктивною вимогою для здійснення процесів швидкої адаптації до мінливої соціальної дійсності, породжуючи спектр нових соціальних відносин. Здається, існують підстави стверджувати, що мобільність сьогодні перестала бути інструментом дезорганізації суспільства, яка задає соціальним відносинам більш непередбачуваного динамічного характеру, зараз настав час розуміти її як феномен, який стає основою сучасної організації цих відносин.

Соціокультурні фактори, які зумовили підвищення інтенсивності міграційних процесів на межі ХХ – ХХІ ст., спричинені низкою проявів глобалізації. Зокрема, М. Слюсаревський виокремлює такі: зближення способу життя у світових масштабах, дедалі більша його уніфікація; активізація міжнародних економічних зв'язків, формування світового ринку праці, виникнення нових професій та географічне розширення попиту на працівників певних категорій; підвищення загального культурно-освітнього рівня населення світу, зокрема збільшення питомої ваги осіб, які вільно володіють кількома мовами; прогрес засобів масової комунікації, утворення всесвітнього інформаційного простору, перехід до інформаційного суспільства; розвиток та вдосконалення транспортних засобів, що «зменшує» географічні відстані<sup>3</sup>.

Відповідно до ідей З. Баумана, швидкість переміщення, можливість ефективно діяти незалежно від відстані, а також свобода «зміни місць», що представлена або відсутністю локалізованих обставин, або легкістю їхнього подолання, є сьогодні головними факторами стратифікації як

---

<sup>1</sup> Бауман З. *Текущая современность* / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – С. 237.

<sup>2</sup> Урри Дж. *Мобильности* / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 361.

<sup>3</sup> Слюсаревський М.М. *Психологія міграції: навчальний посібник* / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 68.

на глобальному, так і на місцевому рівнях<sup>1</sup>. Вищезазначена думка є важливою не лише з методологічної точки зору, але й із точки зору змісту сучасних суспільствознавчих студій. Так, можливості, які відкриваються для людини, подорожує світом, важко перерахувати. Взагалі здатність до руху є однією з ознак живої матерії. Тому людина, яка «сидить на місці», не може вважатися «живою» в соціальному сенсі цього слова. І навпаки – перед людиною, що подорожує, відкриваються небачені перспективи як особистісного розвитку, так і професійної кар'єри.

Водночас К. Віттол де Венден відстоює ідею, що мобільність поки не стала важливою детермінантою суспільного розвитку, а міграційні процеси мають не настільки значний характер, зауважуючи, що такий «статус-кво» зберігається через наявність міждержавних кордонів, і чим більш прозорими стають кордони, тим масштабнішими та більш непередбачуваними можуть стати процеси циркуляції населення нашої планети: «Поки що мобільність не є вторгненням, спробою захоплення чи підривною діяльністю для сучасного світу: тільки 3% населення світу (близько 175 мільйонів людей) приймають участь у міграції в різних формах: возз'єднання сімей, біженці та вислані особи, трудові мігранти, студенти, бізнесмени та експерти. Проте чим більш відкритими є кордони, тим більше людей циркулює та тим менше їх осідає, що призводить до маятникової міграції, вперед-назад, мобільності як сучасного стилю життя»<sup>2</sup>.

Дослідження подорожей, міграції та переміщень матеріальних об'єктів демонструють, що культурні об'єкти постійно перебувають у русі та при цьому зберігають своє значення: існують різні види об'єктів, вони по-різному зберігають або втрачають своє значення в міру переміщення з місця на місце – кожен об'єкт по-своєму мобілізує місце<sup>3</sup>. Дж. Уррі вводить поняття «мережевий капітал» для прояснення своєї позиції, що форми мобільності самі по собі нічого не роблять, проте важливими є соціальні наслідки цих мобільностей (здатність ор-

---

<sup>1</sup> Бауман З. Текучая современность / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – С. 49.

<sup>2</sup> Withol de Wenden C. The Frontiers of Mobility / Chatrine Withol de Wenden. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139147e.pdf>

<sup>3</sup> Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 115.

ганізовувати та підтримувати соціальні відносини, відвідувати особливі місця тощо) з людьми, що не знаходяться в близькому сусідстві, тобто створювати та підтримувати соціальну мережу. Безпосередньо термін «мережевий капітал» вказує на реальні та потенційні соціальні відносини, існування яких забезпечується мобільністю<sup>1</sup>.

Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що мобільність як ознака людини є необхідною умовою гармонійного її вписування у сучасний світ та важливою якістю для вирішення повсякденних та фундаментальних проблем її існування, засобом пошуку свого місця в суспільстві. З цього приводу А. Фавелл зазначає, що сучасні теоретики феномену глобалізації схильні розглядати міграцію та мобільність як основу для своїх спекулятивних теорій, забуваючи про те, що вони є реальними феноменами, через які емпірично може бути формалізована низка головних питань глобалізації, адже ці процеси є розвиненою галуззю сучасних досліджень<sup>2</sup>.

Сучасна людина є людиною, яка чутлива до теперішнього; людина в русі (динамічна людина); людина, що рухається не хаотично, а перебуває у пошуку; людина, що намагається перетворити світ та себе, не винищуючи; людина, яка не приймає себе такою, якою вона є в потоці часу, а перебуває у пошуку себе іншої<sup>3</sup>. Л. Горюнова продовжує наведену тезу: «Сучасна людина – це гнучка, пластична, або ж мобільна людина, яка володіє способом історичного існування (вписування в хід історії та вплив на її перебіг), здатна ідентифікувати себе із сучасністю (вивчати дійсність та проводити історичний аналіз подій). Особливо слід відзначити здатність такої людини конструювати себе саму в якості автономного суб'єкта»<sup>4</sup>.

На нашу думку, складно оминати у дослідженні ідеї мобільності факту їхньої пов'язаності з ідеями постмодерної філософії. Кінець ХХ ст. та початок ХХІ ст., на думку представників цієї філософської традиції, є добою становлення нового суспільного устрою, нової антропологічної парадигми. З цього приводу М. Квієк пише, що новий світ, у який ми прямуємо, має багато назв у різних теоріях: одні теоретики позна-

---

<sup>1</sup> Там само, С. 360.

<sup>2</sup> Favell A. Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization / Adrian Favell // Global Networks – 2001. –No.1 (4). – P. 397.

<sup>3</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 115.

<sup>4</sup> Там само.

чають процеси останніх двох десятиріч «постмодерністю» (Ж.-Ф. Ліотар і З. Бауман, хоча З. Бауман останнім часом уподобав термін «плинна модерність»), для інших – це «друга модерність» (У. Бек), «рефлексивна модернізація» (У. Бек, Е. Гіденс, С. Леш), «глокалізація» (Р. Робертсон) або «глобальна доба» (М. Вотерз); ще інші описи називають їх «мережевим суспільством» (М. Кастелз), «знаннєвим та інформаційним суспільством» (П. Дракер) або, у більш філософському стилі, «постнаціональною констеляцією» (Ю. Габермас)<sup>1</sup>.

У контексті нашого аналізу ідей мобільності у сучасному суспільстві постмодернізм ми будемо розуміти в широкому сенсі, в якості методологічної стратегії. Ми не ставимо за мету окремо дослідити зв'язки між поширенням ідей мобільності в суспільстві та концепціями соціального устрою представників постмодерної філософії, проте вважаємо за необхідне навести кілька аргументів на користь цієї позиції в цілому.

Уррі Дж. зазначаючи, що в постмодерному суспільстві взаємозв'язки мають нелінійний, масштабний, непередбачуваний та, частково, неконтрольований характер, стверджує, що невеликі за масштабом події можуть стати причиною низки масштабних подій будь-де, наводячи метафору з купою піску: «Уявіть собі купу піску; якщо ще одна піщинка буде додана на її верхівку, вона може там залишитись, а може спричинити невелику лавину. Система є самоорганізованою, проте ефекти від локальних змін можуть значною мірою варіюватися... Сукупність буде триматися до моменту досягнення критичної ваги, та ми не можемо знати точно, що саме трапиться в результаті будь-якої індивідуальної дії, або яким буде результат для купи піску»<sup>2</sup>. Ця ідея дослідника особливої актуальності набуває для розробки концептів модернізації університетської освіти, коли академічне середовище перестає розумітися в термінах раціональної впорядкованості та обумовленості результатів впливами.

Теоретик сучасної ідеї університету Я. Пелікан зазначає, що віра в раціональність постала перед викликом не лише в суспільстві загалом, а й особливо в академічному середовищі, оскільки багато хто знає про її можливі помилки та обмеження, отже університети просто-таки

---

<sup>1</sup> Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К. : Таксон, 2009. – С. 24.

<sup>2</sup> Urry J. Mobile Sociology / John Urry // British Journal of Sociology. – 2000. – No. 51 – Issue No. 1 (January/March) – P. 198.

змушені дедалі глибше поціновувати інші способи знання та мислення, які не так легко звести до критеріїв раціоналізму<sup>1</sup>. Взагалі, гуманітарії нового століття оцінюють сучасний шквал масштабних потрясінь як кризу напередодні глобальної біфуркації, тобто гігантської події в багатовіковій еволюції *Homo sapiens*'у, а філософський дискурс стає найвпливовішим дискурсом нашого часу, він формує не тільки альтернативне Модерну тлумачення культурних феноменів, але й специфіку критичного перегляду всієї культурної спадщини людства<sup>2</sup>. Освітні практики та феномен університету в умовах соціальної дійсності нового характеру потребують філософського обґрунтування своїх засад. Ця ідея набула значного обґрунтування в монографії «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти»<sup>3</sup>.

Одним із важливих концептів постмодерної філософії є концепт «номаду». Для визначення сутності цього поняття звернемося до работ К. Семенюк, яка визначає номадизм як провідну метафору сучасної культури, що детермінована вічним бажанням людини жити відповідно до свого бачення на фоні знецінення культурних цінностей, етичного релятивізму тощо та проявляє себе у поневір'яннях як засобі духовного пошуку людини<sup>4</sup>. Аналізуючи мобільні метафори сучасної соціології, Дж. Уррі пише, що вони пов'язані з образами бродяги (номада) та туриста: номад – це паломник без пункту призначення, мандрівник без маршруту, тоді як турист платить за свою свободу, задоволення від подорожі, за можливість ткати власне павутиння смислів; бродяги та туристи рухаються крізь чужий простір, фізично їм вдається бути поруч, проте вони не є близькими<sup>5</sup>.

Бауман З. стверджує, що пілігрими уособлюють собою дух доби Модерну, в той час як туристи виступають символами Постмодерну: «Таким самим чином, як пілігрим є найкращою метафорою модерного

---

<sup>1</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 97–98.

<sup>2</sup> Науковий світогляд на зламі століть: монографія / В.С. Лук'янець [и др.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: ПАРАПАН, 2006. – С. 15–16.

<sup>3</sup> Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губерський, В. Андрущенко – К.: МП Леся, 2008. – 516 с.

<sup>4</sup> Семенюк К.А. Номадическая сингулярность и бунт блудного сына: рефлексия о метафорах культуры / К.А. Семенюк // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №338. – С. 67.

<sup>5</sup> Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 114.

стилю життя, сповненого стурбованості щодо вирішення важливого завдання конструювання ідентичності, для постмодерну життєвою стратегією є блукач, скиталець, турист та гравець, яким рухає страх бути обмеженим та фіксованим»<sup>1</sup>. Про певну туристично орієнтовану свідомість сучасних людей пише й А. Черданцева, зазначаючи, що незважаючи на наявність зовнішніх факторів, що впливають на кількість та якість туристичних поїздок в житті конкретної людини (матеріальна складова, складні життєві ситуації тощо), провідним є свідомий вибір людиною мандрівки як способу організації вільного часу, засобу саморозвитку та пізнання світу<sup>2</sup>.

У сучасній філософії освіти особливого звучання набуває аналіз феномену академічної мобільності в контексті розуміння міжнародних студентів у якості номадів. Так, європейські студенти-мандрівники розуміються як мисливці за новим досвідом, які є мобільними, молодими, здатними до адаптації та внутрішніх змін, орієнтованими на інтеграцію свого закордонного досвіду в їхню освіту, постаючи в різних ролях: в якості автономних особистостей, соціальних акторів, дослідників інших культур та мов<sup>3</sup>. Прогнозується, що кількість іноземних студентів у світі досягне позначки 8 млн осіб у 2020 р.<sup>4</sup>

Ця тенденція має як позитивний, так і негативний бік: з одного боку, «студенти-мандрівники» набувають нового досвіду, стаючи носіями універсальних цінностей та глобальних компетентностей, проте, з іншого боку, розмивається їх національна ідентичність, руйнується «коренева система», яка тримала їх у минулому. Окрім того, найбільш талановиті представники молодого покоління, очевидно, опиняються перед спокусою залишитися жити і працювати в більш розвиненій країні, паралельно з чим небагато є охочих із багатих країн їхати на навчання у бідну країну. Важко уявити станом на сьогодні, що британці чи французи масово їдуть в Україну здобувати вищу

---

<sup>1</sup> Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or A Short History of Identity / Z. Bauman // Questions of Cultural Identity / In S.Hall and P.D.Gay (Eds) – London: Sage, 1996. – P. 26.

<sup>2</sup> Черданцева А.В. Психология путешественника. Изучение личностных характеристик / А.В. Черданцева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №333. – С. 151.

<sup>3</sup> Murphy-Lejeune E. Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers (Routledge Studies in Anthropology) / Elizabeth Murphy-Lejeune – Routledge, 2001. – P. 38.

<sup>4</sup> International handbook of higher education - Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. – pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – P. 128.



освіту. Існує залежність між вибором країни навчання і фінансовим станом сім'ї, яка направляє студента на навчання: поряд із академічними вимогами (фаховий іспит, знання мови тощо) існують вимоги щодо оплати навчання, оплати проживання та інші супутні видатки. І саме вони, у більшості випадків, є вирішальними при виборі траєкторій «академічної мобільності».

Одним із найбільш інтенсивних місць за ступенем «блукання» в сучасному світі є університетський кампус, куди приходять студенти, викладачі, персонал та відвідувачі, саме тому нещодавні спроби розвинути віртуальні університети зіткнулись із труднощами через фізичну та символічну роль реального кампусу та необхідності продемонструвати майбутнім студентам, який комунікативний досвід вони отримають за свої гроші<sup>1</sup>. Як бачимо, в освіті набуває все більшої важливості економічна складова, в «академічній мобільності» діє ринковий принцип співвідношення ціни та якості. Комунікативний досвід розглядається як результат, що досягається не одразу. Неможливо прийти в університет чи будь-яке інше місце і «купити» досвід, знання, компетентність. Потрібен час, і тому академічна мобільність є актуальною, бо вона дозволяє інтенсифікувати отримання цього досвіду в кілька разів порівнянно із ситуацією «академічної іммобільності».

Відзначається, що за сучасних умов поширенню ідей академічної мобільності сприяє все більша індивідуалізація ціннісного поля сучасного українського студентства, актуалізація постмодерністських цінностей, що в сумі створює сприятливий ціннісно-нормативний контекст для реалізації модної, інноваційної практики академічної мобільності у студентському середовищі<sup>2</sup>. До того ж формується нове суспільство з небаченим ускладненням соціальної організації, інтенсифікацією культурних зв'язків та обмінів, зростанням культурної різноманітності, відходом від домінуючої в епоху індустріального суспільства уніфікації та стандартизації і формуванням людини, котра володіє кри-

---

<sup>1</sup> Урри Дж. Мобільності / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. стаття Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 431.

<sup>2</sup> Сокурянська Л.Г. Академічна мобільність українських студентів перед викликами сучасного світу: ризики академічної еміграції / Л.Г. Сокурянська, О.О. Дейнеко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – Харків: ХНУ, 2011. – №941. – С. 241.

тичною свідомістю та прагненням реалізувати свій творчий потенціал<sup>1</sup>. Продуктивним, в контексті останньої тези, бачиться включення до нашого аналізу ідей американського дослідника Р. Інглхарта. У його науковому доробку важливе місце займає аналіз групи цінностей постіндустріального суспільства, які він називає постматеріалістичними цінностями – саме вони визначають прагнення сучасної людини до самоактуалізації та свободи.

На нашу думку, його ідеї дозволяють звернути увагу на той факт, що прагнення до високого рівня особистісної свободи та самовираження резонують із поширенням практик мобільності у суспільстві в цілому. У цьому ключі Р. Інглхарт зазначає, що постіндустріальне суспільство ще більше покращує умови існування людини, вони почувають себе захищеними в соціальному плані, а в суспільстві відбувається зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження, який виражається емансипацією від влади та авторитетів<sup>2</sup>. Мобільність у всіх її проявах, на нашу думку, пов'язана з орієнтацією людини постіндустріального суспільства на свободу вибору в цілому, свободу вибору місця проживання, свободу вибору засобу своєї реалізації тощо поза диктатом авторитарної влади, а в суспільстві створюються механізми щодо забезпечення цих свобод. Можливість обирати є основою демократичного способу життя і проявляється не лише у політичному, але й в особистому вимірах.

Василенко І. звертаючись до ситуації зростання темпів та драматизму суспільних та духовних процесів на межі ХХ – ХХІ ст., зазначає: «Складовою частиною соціокультурної динаміки є рухливість внутрішнього світу учасників соціального процесу, що перебуває у тісному зв'язку з об'єктивними змінами в соціальному бутті. Нова епоха вимагає нової парадигми людської самосвідомості з усім комплексом ціннісних орієнтацій, методів мислення, ідеологічних побудов»<sup>3</sup>. Академічна мобільність також є проявом бажання самостійно визначати свою

---

<sup>1</sup>Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 153.

<sup>2</sup>Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 52.

<sup>3</sup>Василенко И.В. Социокультурная мобильность как философская проблема: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Волгоградский гос. техн. ун-т. – Волгоград, 1996. – С.3.

навчальну траєкторію, долучатися до самостійно визначених джерел знань, академічних традицій тощо. Р. Інглхарт пише: «Свобода вибору та емансипація стали лейтмотивом в усіх сферах життя, від політики до виховання дітей, відносин між статями, мотивації до праці, релігійної орієнтації та громадянської активності. Ствердження цінностей самовираження та свободи вибору створює вельми сприятливі об'єктивні умови, що дозволяють прагненням усіх людей до незалежності відігравати пріоритетну роль. Поворот до свободи вибору веде до надзвичайно важливих наслідків, оскільки супроводжується вимогами щодо розширення прав та можливостей жінок, підвищенні «чуйності» еліт, дієвості громадянських і політичних свобод та демократизації інститутів<sup>1</sup>.

Дійсно, період розвитку, в якому зараз перебуває суспільство, цікавий ще й тим, що становить виняток із правил, описаний І. Берліном так: періодів і суспільств, які б шанували громадянські свободи, а також толерантно ставилися до суджень та вірувань, було дуже мало, і їх розділяла чимала відстань – оази в пустелі людської одноманітності, нетолерантності й деспотизму<sup>2</sup>. Ці ідеї слухні у контексті нашої роботи, адже академічна мобільність є надійним «щепленням» від поширення ідей ксенофобії та шовінізму, адже толерантність як якість особистості починається з пізнання іншої культури.

Важливо зауважити, що поширення ідей мобільності у суспільстві потребує формулювання та впровадження низки політичних інструментів, спрямованих на забезпечення нормативного, інституційного та інших аспектів цієї тенденції. Д. Кросьє та Т. Парв'єва відзначають необхідність розбудови цілісної політики, яка б охопила широкий спектр проявів цього явища у сучасному суспільстві, адже проблема, наприклад, академічної мобільності повинна резонувати із засадами державної міграційної політики тощо: «Політика мобільності не може бути створена у вакуумі... Багато країн, що впроваджують політику стимулювання мобільності у галузі вищої освіти, паралельно впроваджують заходи щодо контролю та обмеження імміграції, проте відсутні згадки про будь-які спроби побудувати взаємну політику в цих сферах. Більше того, незважаючи на близькі взаємини між політикою

---

<sup>1</sup> Інглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 78.

<sup>2</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 232.

в галузі мобільності та міграційною політикою, лише невелика кількість країн звертають увагу на імміграційне законодавство як інструмент для створення сприятливого законодавчого середовища для процесів мобільності»<sup>1</sup>.

Раутенфельд Е. відзначає, що мобільність стала ключовою характеристикою всіх європейських громадян, проте особливо уваги популярною стала як провідна тема сучасної політики в галузі вищої освіти: завдяки програмам академічних обмінів мобільні студенти отримують «з перших рук» культурний досвід інших країн Європи, поглиблюючи своє розуміння єдності та відмінності, стимулюючи оформлення своєї європейської ідентичності у прив'язці до культури та традиції<sup>2</sup>.

На нашу думку, сучасна Європа, як певний ідеологічний концепт, стала можливою саме завдяки мобільності. Те, що ми називаємо європейською ідентичністю, формувалось саме у процесі руху населення, переїздів і обмінів, у тому числі студентських. Єдиний культурний простір Європи будується на єдиному освітньому просторі, що, у свою чергу, об'єднує різні європейські країни у наддержавну структуру, якою є Європейський Союз. Саме тому, якщо Україна хоче повернути собі місце у вільній сім'ї демократичних європейських народів, яке їй належить по праву, вона має подбати про розвиток освіти своїх громадян і, зокрема, про розвиток і доступність для пересічних громадян програм академічної мобільності.

У сучасній науці вважається, що мобільність повинна стати одним із провідних принципів сучасної вищої освіти, яка ґрунтується на принципах фундаментальності, науковості, систематичності, професійно-предметної спрямованості, адже саме вона, певною мірою протистоячи цим принципам, є засобом подолання сутнісного протиріччя між тенденцією до сталості, незмінності, закінченості змісту освіти та новими завданнями та вимогами щодо її інноваційних змін, сприяючи створенню продуктивних зв'язків освіти із сучасною динамічною соціокультурною ситуацією<sup>3</sup>. За цих умов академічна мобільність і постає

---

<sup>1</sup> Crosier D. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond / D. Crosier, T. Parveva – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

<sup>2</sup> Rautenfeld J. Erika (von). The construction of European identity in higher education in Germany and Great Britain / J. Erika von Rautenfeld. – Marburg: Peter Wiehl, 2011. – P. 149.

<sup>3</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 11.

одним із засобів організації освіти нового типу, яка б гармоніювала із сучасними соціальними запитами та відповідала б вимогам щодо флексибельного характеру своєї сутності.

До того ж є підстави говорити, що мобільний поворот у суспільстві в цілому та в освіті зокрема став результатом визрівання певної тенденції, яка теж потребує дослідницької уваги. З цього приводу С. Дж. Гринблатт зауважує, що зростаюча бюрократична природа академічних інституцій у ХІХ ст. та на початку ХХ ст., поєднана зі значною інтенсифікацією етноцентризму, расизму та націоналізму, виробила тимчасову ілюзію осілих, місцевих, мовних культур, зі спорадичним та байдужим прагненням долати кордони, тоді як реальність нашого минулого та сучасності є «більш номадичною, аніж корінною»<sup>1</sup>. У підрозділі 3.1. нами проаналізовано аспекти актуалізації ідей мобільності в університетських моделях різних періодів. Станом на сьогодні дослідники фіксують таку картину: «Одним із найбільш значних факторів, що впливають на сучасний етнічний склад багатьох суспільств, є експоненційне зростання міжнародного руху населення, що було ініційоване у 1980-х роках... Міжнародні студенти є значною складовою процесів руху населення, такою ж, якою є бізнесмени та туристи»<sup>2</sup>.

Станом на сьогодні світова економіка і політика, бізнес і громадський сектор перебувають на такому етапі свого розвитку, який прийнято називати епохою глобалізації. Всезростаюча залежність країн і регіонів світу, компаній та індивідів в засадничує фундаментальну потребу в рухові населення: фахівців, студентів, туристів тощо. У контексті цієї роботи особливо цікавим є саме феномен «міжнародних студентів», який є важливою складовою міграційних процесів. На нашу думку, на увагу заслуговує той факт, що мобільний характер буття суспільства має в якості важливої детермінанти не так кількісні зміни в інтенсивності переміщень, як якісні. Ідеться про те, що сто років тому, переміщаючись на невеликі відстані з невеликою інтенсивністю, людина залишалась у межах свого звичного культурного середовища.

Проте зараз можна говорити, що ми є свідками актуалізації глобальної тенденції до мобільності як мультикультурності в усіх сферах

---

<sup>1</sup> Cultural Mobility: A Manifesto / Stephen Greenblatt, Ines Županov etc. – Cambridge University Press, 2009. – P. 1.

<sup>2</sup> Inglis Christine. Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity / Christine Inglis – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105582e.pdf>

соціального буття. Особливого характеру набуває ця тенденція в освітній галузі на прикладі формування глобальних освітніх просторів із полікультурним освітнім середовищем. У цьому контексті та на підставі концепту «мобільний поворот» маємо підстави запропонувати концепт «мобільний поворот в освіті», який є специфічною формою набуття мультикультурного характеру освітньою сферою в контексті глобальної тенденції до мобільності як мультикультурності в усіх сферах соціального буття.

Таким чином, у цьому підрозділі продемонстровано масштабність процесів надання соціальним практикам статусу «мобільний», цей статус отримують матеріальні та нематеріальні, живі та неживі об'єкти, мобільними та гнучкими стають ціннісно-нормативні аспекти життя. Міграційні потоки, відстані щоденних переміщень за своїм обсягом в рази відрізняються від тих, що мало людство ще п'ятдесят років тому. Об'єктивні процеси глобалізації надають швидкості соціальній динаміці у більшості сфер, зокрема у сфері освіти, а феномен академічної мобільності постає у вигляді одного із проявів «мобільного повороту». Разом із цим, освітня сфера є ареною дуже інтенсивних трансформацій, а мобільний її характер може бути концептуалізований за допомогою поняття «мобільний поворот в освіті», який окреслює специфічну форму набуття мультикультурного характеру освітньою сферою в контексті глобальної тенденції до мобільності як мультикультурності в усіх сферах соціального буття.

### **Глава 6.3.**

#### **Глобалізація як чинник розгортання сучасних процесів академічної мобільності**

Приєднавшись до Болонського процесу, українська система вищої освіти повноцінно увійшла у світовий або, перш за все, європейський освітній простір, у світлі чого теоретичне обґрунтування глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти стає одним із пріоритетних завдань сучасного освітнього дискурсу. На нашу думку, глибока теоретична проробка питань глобалізації освіти сприятиме тому, щоб реформи, які запроваджуються у вітчизняних ВНЗ, сприяли входженню нашої країни у глобальний освітній простір на умовах повноправного учасника та стратегічного партнера. При цьому прояснення потребує низка проблемних аспектів розгортання процесів глобалізації освіти, особливо у їх-

ньому зв'язку зі змістовими змінами суспільного устрою, які ми спостерігали у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. В умовах глобальних трансформацій суспільства політика у сфері вищої освіти намагається врахувати вимоги різних груп, що забезпечують розвиток вищої школи – державних структур, споживачів освітніх послуг тощо, що потребує формування нових (наближених до міжнародних) орієнтирів та стандартів у галузі освіти, які б спиралися на якісний теоретичний фундамент.

Зазначимо також, що Україна, як одна з «транзитних» країн (тих, що межують із країнами-членами Європейського союзу), має специфічним чином розробляти свою політику в галузі освіти, відповідаючи при цьому на низку особливих питань. Зокрема в сучасній науці обґрунтовується такий підхід: «Ключовими проблемами освітньої політики “транзитних” країн є пошук відповідей на такі питання: як поєднати освітні реформи, обумовлені двома типами викликів – «старих» та «нових», традиційних, а також обумовлених потребами глобалізації та економіки знань? Як визначити їх діяльність сьогодні і чи зможуть у зв'язку з цим “транзитні” країни скористатися минулим або сучасним досвідом інших розвинутих та заможних країн в переосмисленні проблем, з якими стикається система вищої освіти?»<sup>1</sup>. Особливого значення в цьому контексті набувають процеси імплементації академічної мобільності.

Ми погоджуємося з тезою Т. Жижко, яка наголошує на існуванні потужного зв'язку між академічною мобільністю та динамікою розгортання процесів глобалізації, спрямованих на створення європейських просторів вищої освіти та наукових досліджень (ЕНЕА та ERA): «Важливим аспектом впровадження Болонської системи є академічна мобільність, що слугує формуванню відкритого освітнього простору, який, в свою чергу, сприятиме мобільності студентів та професорсько-викладацького складу... Зокрема в Болонській декларації зазначено, що студенти Європи мають потребу і право на навчання для здобуття ступенів, що визнаються в Європі, а не тільки в країнах (регіоні), де їх здобуто; головною відповідальністю навчальних закладів та установ європейської вищої школи є гарантування того, що вони роблять усе можливе для надання однаково високого рівня кваліфікації своїм студентам»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 53.

<sup>2</sup> Жижко Т. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти / Т. Жижко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка.

При цьому, хотілося б нагадати, що у підрозділі 2.1. нами відстоюється позиція, згідно з якою студенти та науковці завжди були мобільними тією чи іншою мірою, проте масштаби поширення практик академічних обмінів у другій половині ХХ ст. дозволили говорити про академічну мобільність у якості наукової проблеми. Під впливом глобалізації університети прагнуть до залучення великої кількості іноземних студентів у запеклій конкурентній боротьбі, при цьому вирішуючи питання досягнення високого рівня міжкультурного взаєморозуміння, прагнучи зростання інтенсивності взаємодії представників різних культур, сприяючи підвищенню рівня освіти закордонних студентів – громадян країн, які розвиваються.

Кремень В. аналізуючи освітні процеси у ХХІ ст. та їх зв'язок із сучасними соціальними трансформаціями, виділив низку історичних викликів, які необхідно враховувати у процесі модернізації вищої освіти. Зокрема, до них віднесено:

- необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь через пошук раціональної схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань і технологій та людською здатністю до їх засвоєння;
- забезпечення балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу;
- сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності; виробляти в людині здатність до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства з його ускладненими стосунками, інформаційною насиченістю та підвищеною комунікативністю;
- мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, утвердження культури толерантності через перегляд усталених норм освітньої діяльності<sup>1</sup>.

Зауважимо, що соціалізація особистості, як одне з головних завдань вищої освіти, втрачає свій глибинний зміст, якщо освіта не реагує вчасно

---

Психологія: Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10. – С. 6.

<sup>1</sup> Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті / В.Г. Кремень // Вища школа. – 2002.– № 4–5. – С. 25.



на еволюційні процеси, які стрімко розгортаються у сучасному суспільстві, або ж якщо освіта не у змозі залучити людину до нових культурних цінностей та тенденцій. В умовах глобалізації, на нашу думку, неможливо виховати особистість та створити умови для її самотворення, залишаючись у межах пануючого досі в системі української освіти інформаційного підходу. Ми поділяємо думку, що особистість створюється не інформацією та сумою знань, що особистість є продуктом взаємодії з соціумом, життям, іншими особистостями.

Важко не погодитися з думкою про необхідність актуалізації методології філософії освіти при вирішенні нагальних питань, що постають перед освітньою сферою України на шляху її інтеграції до європейського та світового освітніх просторів: «Однім з найяскравіших інноваційних виявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості. Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство – це новий, особливий етап життєдіяльності цивілізації»<sup>1</sup>.

Разом із тим, слід відзначити неоднозначність та складність формулювання пріоритетів та напрямків розвитку освітнього простору. З цього приводу О. Красовська пише: «У побудові освітньої політики, організації процесу навчання, виробленні методичних підходів тощо – починає враховуватися сучасна реальність: академічна мобільність, інтенсифікація інформаційних процесів, необхідність гуманістичного підходу, розквіт ідеї безперервної освіти тощо... З іншого боку, стрімкими темпами проходять інтернаціоналізація та інтеграція світового освітнього простору; розвинуті країни і міжнародні організації за допомогою економічного тиску розширюють експансію нововведень у сферу освіти країн, що розвиваються, і нових незалежних держав»<sup>2</sup>. На користь обстоюваного нами підходу слугує теза А. Колодій, яка звертає увагу на те, що демократично налаштована освітянська громада вбачає вдосконалення освіти в сучасній Україні в руслі демократичних перетворень, у тісному зв'язку національних

---

<sup>1</sup> Андрущенко В.П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – С. 12.

<sup>2</sup> Красовська О.Ю. Роль освіти в сучасних глобальних умовах / О.Ю. Красовська // Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму – Д.: ТОВ «Роял Принт», 2011. – №1(4) – С. 186.

освітніх традицій та досвіду зі світовими тенденціями глобалізації та демократизації, а відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем, з урахуванням мобільності студентів і робочої сили<sup>1</sup>.

Розглянемо сутність феномену глобалізації, перш ніж перейти безпосередньо до розгляду теоретичних проблем феномену глобалізації в контексті його впливу на процеси поширення практик академічної мобільності. При цьому вважаємо за необхідне зазначити, що поняття «глобалізація» має поширене використання в сучасному науковому та повсякденному дискурсах: його застосовують при спробі окреслити процеси культурної, політичної, економічної інтеграції та уніфікації, об'єктивною передумовою для виникнення яких є становлення інформаційного суспільства, розвиток засобів комунікації, переосмислення цінностей тощо, а вища освіта стає важливим фактором суспільного розвитку. Ми погоджуємося з тезою В. Додонової, яка стверджує, що єдине людство сприймається зараз як синтез найкращих досягнень окремих його складових: ті наукові відкриття, технічні винаходи, культурні перемоги, які в минулому були власністю конкретних осіб, корпорацій, держав, сьогодні досить швидко стають надбанням усіх жителів планети<sup>2</sup>. Схожу тезу пропонує С. Уайт, зазначаючи, що людство зараз перебуває у стані колективної відповідальності за розбудову глобальної культури у процесі освітньої соціалізації, проте цей виклик також адресований персонально тим людям, які формують освітню політику задля існування освіти в майбутньому на засадах мирної співпраці та планетарного громадянства, які стануть такими ж домінуючими речами в майбутньому, якими сьогодні є національна свідомість та індивідуалізм<sup>3</sup>.

Говорячи ж про академічну мобільність у XXI ст. в контексті процесів глобалізації, хотілося б звернути увагу на те, що у другій половині XX ст. активна імплементація ідеї академічних обмінів перебувала у стані знач-

---

<sup>1</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 696.

<sup>2</sup> Додонова В.І. Постнекласичний дискурс соціальної раціональності: монографія / В.І. Додонова; Донец. нац. ун-т, каф. філос. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2011. – С. 139.

<sup>3</sup> White S.R. Aurobindo's Thought and Holistic Global Education / Stephen R. White – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2014/01/17white.pdf>

ної залежності від геополітичного контексту, потребувала узгодженості на рівнях країн, проте зараз цей процес має більший ступінь свободи, підкорюючись законам глобальної економіки та конкуренції, які прийшли разом із «розмиванням» кордонів між державами. Г. Альтбах відзначає негативний бік поширення ідей глобалізації на сферу вищої освіти, звертаючи увагу на те, що сфера освіти зазнає вульгаризації в контексті перетворення університетів на підприємницькі одиниці: «Академічне співробітництво, інтелектуальний обмін, інтернаціоналізація – тут усе підкорено головній меті підприємництва – грошам»<sup>1</sup>.

Логіка нашого дослідження передбачає за необхідне дистанціюватися від розмитих семантичних навантажень, коли глобалізації надається статус всеохоплюючого терміна або навіть метатеорії, намагаючись таким чином знівелювати багатовекторність розуміння цього поняття в сучасних освітніх теоріях. На початку ХХІ ст. ситуація ускладнюється тим, що позиція більшості дослідників вищої освіти не відзначається категоричністю, а переважна більшість проблем вважаються дискусійними<sup>2</sup>. М. Шепелев йде далі, формулюючи низку методологічних проблем дослідження процесів глобалізації, які наявні в сучасному суспільствознавчому дискурсі: «Будь-яка галузь наукового знання, якщо підходити до неї з позицій наукознавства, конституюється при наявності об'єкта, єдиного предмета, його включеності в загальну картину світу, певних філософських засад та єдиного методу. Зрозуміло, що з таких позицій науки про глобальний світ навряд чи можуть претендувати на статус «нормальних»<sup>3</sup>. На нашу думку, схожу картину ми спостерігаємо і при спробах дослідження складних освітніх феноменів, одним із яких є академічна мобільність, що надає актуальності використанню методологічних підходів соціальної філософії та філософії освіти при розробці наукових проблем розвитку освіти.

Розглянемо низку визначень поняття «глобалізація», які ми вважаємо спорідненими з нашим розумінням цього феномену. За визначенням А. Колодій, глобалізацію можна розуміти таким чином: «Глобалізація – це фаза сучасної поглибленої та багатоаспектної інтеграції світу

---

<sup>1</sup> Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международных товар: крушение идеи общественного блага / Филипп Г. Альтбах // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 43.

<sup>2</sup> Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 51.

<sup>3</sup> Шепелев М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелев. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – С. 34.

в умовах новітніх інформаційних технологій, завдяки яким світ стає єдиним цілим; це також процес кількісного зростання, інтенсифікації та якісної трансформації економічних, політичних, соціальних, правових культурних зв'язків і стосунків держав та регіонів із суперечливими та неоднозначними наслідками»<sup>1</sup>.

Змістовним, на нашу думку, є узагальнення проявів феномену глобалізації, здійснене у монографії «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти». Зокрема автори виділяють чотири групи проявів цього складного явища: формування нових ринків (ринків іноземної валюти, капіталу, які працюють цілодобово та забезпечують операції на відстані цілодобово); утвердження нових інформаційних технологій та інструментів (Інтернет, мобільний зв'язок тощо); активізація нових міжнародних інституцій у якості дійових осіб (транснаціональні корпорації, Всесвітня організація торгівлі тощо); формування нових правил (багатосторонні угоди з питань торгівлі чи інтелектуальної власності, адаптація національних стандартів тощо)<sup>2</sup>.

Фадєєв В. звертає увагу на те, що глобалізація ставить складні питання перед різними сферами людської діяльності, а пошук відповідей на них вводить до глобалізаційного дискурсу, складовою частиною якого є і дискурс вищої освіти, необхідність пошуку цінностей нового ґатунку, спроможних надати процесам становлення глобального суспільства більш виваженого та змістовного характеру: «Визначення подальших перспектив розвитку як планетарної цивілізації, так і певних локальностей, не може здійснюватись без урахування геокультурної складової та тих змін, що відбуватимуться в соціокультурному середовищі різних регіонів світу. Вірогідно, найзапеклішими у подальшому стануть не тільки і не стільки дискусії навколо питань економічного та військово-політичного ґатунків, скільки дискусії навколо норм і цінностей, покладених в основу глобальної політики»<sup>3</sup>. Проблематика пошуку засад глобальної (планетарної) етики розглядається нами у підрозділі 3.3. У ньому ми виходимо з того, що теоретичні пошуки повинні зосередитися на досягненні єдності людства, єдності глибин людської культури та можливості формулювання цінностей, які здатні на

---

<sup>1</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 718.

<sup>2</sup> Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко – К.: МП Леся, 2008. – С.132–133.

<sup>3</sup> Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадєєв. – К.: Стилос, 2009. – С. 45.

змістовому рівні об'єднати людство, зберігаючи культурні відмінності, надаючи простір для національної ідентифікації особистості та її само-реалізації. На користь цього підходу П. Фрейре висловлено популярне в сучасній науці застереження щодо домінування в теоріях глобалізації ринкових ідей, яке може призвести до поглиблення кризових явищ у сучасному суспільстві: «Теорія глобалізації, кажучи про етику, приховує те, що її етика – це етика ринку, а не загальна людська етика.. Її фундаментальна ідеологія намагається замаскувати те, що насправді відбувається збагачення небагатьох і різке зростання бідності та злиднів більшості людства. Капіталістична система досягає у своїй глобалізаційній, неоліберальній кампанії максимального прояву своєї неспростовно ворожої природи»<sup>1</sup>.

Нехтування культурною складовою і зосередженість на політичних та економічних процесах при розгортанні глобалізації не може вважатися виправданим, а планетарне поширення європейських культурних норм і способів інтерпретації суспільних процесів не є політично й ідеологічно нейтральним<sup>2</sup>. В. Фадєєв наголошує: «Становлення єдиної глобальної системи передбачало появу спільного сприйняття, розуміння, інтерпретації та оцінювання поточних суспільних процесів. Проте, ця спільність ніколи не була чимось природним і самоспричиненим. Вона ґрунтувалась на тривалому домінуванні європейської, за своїми витоками, культури, що задавала єдиний критерій оцінювання подій як на глобальному, так і на локальному рівнях»<sup>3</sup>.

Вітчизняний глобаліст М. Шепелєв так формулює орієнтир розгортання процесів глобалізації: «Нова парадигма планетарної свідомості повинна поєднувати неприйняття американоцентричного мондіалізму із неприйняттям націоналізму та ізоляціонізму, бути орієнтованою на пошук шляхів насичення глобалістської ідеї новим духовним змістом. Цей шлях є шляхом діалогу культур, цивілізацій. Він пролягає через те, що складно назвати інакше, аніж любов, соціальний зміст якої полягає у бажанні допомогти іншому розкрити свою потенційну сутність, зі збереженням при цьому власної самості»<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 107.

<sup>2</sup> Фадєєв В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадєєв. – К.: Стило, 2009. – С. 37.

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Шепелєв М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелєв. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – С. 101.

Перейдемо до аналізу процесів глобалізації освіти, які є результатом поширення ідей глобалізації на сферу освіти. На нашу думку, одразу слід здійснити демаркацію понять «глобальна освіта» та «глобалізація освіти», які інколи ототожнюються дослідниками. Проте зазначимо, що під поняттям «глобалізація освіти» ми розуміємо тенденцію, яка реалізує ідею об'єднання національних (державних та регіональних) систем освіти у єдину світову (європейську тощо) цілісну систему, завдяки актуалізації процесів їхньої взаємодії, систему пошуку шляхів стандартизації процесів надання освітніх послуг, взаємного визнання ступенів та дипломів. Дослідник А.Урсул, для розуміння сутності терміну «глобальна освіта», акцентує увагу на якісно-змістовних трансформаціях у світовому освітньому процесі, предметне поле якого «наповнюється» глобальним знанням та світоглядом<sup>1</sup>. Отже, цими двома поняттями описуються організаційні та змістовні аспекти трансформації сучасної освіти.

Глобалізаційні процеси закономірно впливають на освітні процеси, до того ж важливо зробити зауваження щодо необхідності чіткого усвідомлення, що вищезгадані процеси можуть як здійснювати зовнішній вплив на освітні явища через економічні та інші інститути (вплив глобалізації на освіту), так і бути безпосередньо включеними у процеси трансформації освітньої сфери (глобалізація освіти). Ситуація із категоріальною невизначеністю, яка ускладнюється концептуальною плутаниною, що виникає навколо змісту та специфіки використання в освітньому дискурсі понять «глобалізація», «інтернаціоналізація» та «європеїзація»<sup>2</sup>. На думку згаданих вище дослідників, з якою ми погоджуємося та спираючись на яку будемо розгортати наше дослідження, під глобалізацією вищої освіти слід розуміти процес, під час і в результаті якого соціальні інституції всередині та зовні університету поступово позбуваються свого національного контексту завдяки інтенсифікації транснаціональних потоків людей, інформації та ресурсів<sup>3</sup>. За цих умов набувають великого значення ідеї академічної мобільності, а сфера вищої освіти постає привабливою сферою інвестицій із високим рівнем прибутку та, закономірно, високою конкуренцією.

---

<sup>1</sup> Урсул А.Д. Мегатренды образования в третьем тысячелетии / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул – Future Human image. – Київ, 2013. – №3. – С. 76.

<sup>2</sup> Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 37–39.

<sup>3</sup> Там само, С. 51.

Глобалізаційні процеси в освітній сфері потребують глибокого розуміння та філософського обґрунтування, необхідно визначити кроки і сенс змін, враховуючи глибинні трансформації у природі сучасної людини, коли її діяльність, моральні позиції, компетентність у різних сферах знань набувають особливого значення: ми живемо в період не просто стрімких темпів зростання знань, а в період зміни наукових парадигм, збільшення полікультурних зв'язків<sup>1</sup>. Водночас, автори знаходять ознаки глобалізації університетського життя у тих змінах, які стосуються формування цілей змісту вищої освіти: наприклад, мета підготовки студентів в університеті Мельбурна (Австралія) полягає у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних зробити результативний внесок у справу розвитку тієї спільноти у світі, яку вони оберуть для свого життя та роботи<sup>2</sup>. На цьому прикладі ми бачимо, що у сфері освітньої політики декларується тенденція до формування громадян нової, глобальної, планетарної ідентичності.

Наведені ідеї дають нам підстави наголосити на необхідності звернення до методологічного потенціалу філософії, якій під силу обґрунтувати вектори динаміки модернізаційних процесів у сфері вищої освіти. Цієї ж думки дотримується В. Пономаренко: «Філософія забезпечує нас теорією освіти, поза якою, безумовно, неможливе концептуальне оформлення понятійного поля будь-якої науки, що вивчає освітню діяльність. Філософська наука обґрунтовує універсальне фундаментальне значення освіти для людини, суспільства. З точки зору філософії, освіта і виховання є трансформацією “духу епохи” в структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований через освіту “дух епохи”, стає її (особистості) стрижневою основою, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з епохою»<sup>3</sup>.

Сучасна система вищої освіти здійснює модернізаційні процеси в контексті тенденції до міжнародної інтеграції, до взаємного зближення з іншими національними системами освіти. При цьому поза увагою багатьох дослід-

---

<sup>1</sup> Сакун А.В. Освіта і глобалізація в контексті онтології людської діяльності / А.В. Сакун // Вісник ДонНУЕТ ім. Михайла Туган-Барановського. Гуманітарні науки. – Донецьк: ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. – 2011. – № 2 (50). – С. 99.

<sup>2</sup> Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 50.

<sup>3</sup> Пономаренко В.М. Формування концептуально-понятійного поля сфери досліджень та аналізу освітньої політики / В.М. Пономаренко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Випуск 30. – С. 425.

ників залишається факт, на якому наголошує Л. Горюнова: «Кінцева мета процесу інтеграції – формування єдиного освітнього простору як найкращої форми ефективного вирішення завдань міжнародного та планетарного масштабу»<sup>1</sup>. Проте залишається актуальним те, що сьогодні у світі не існує такої моделі вищої освіти (наприклад, США), яку можна було б використати в якості орієнтиру при модернізації системи освіти, а свою власну модель, яка б враховувала унікальні культурні особливості та освітні потреби Європи, ще тільки доведеться розробити<sup>2</sup>.

При цьому відзначимо, що вкрай важко здійснити однозначну оцінку перспектив розгортання тенденцій глобалізації в освіті через нечітку зрозумілість того, які саме параметри (критерії) оцінки прогресу брати за основу, та, що не менш цікаво, як їх об'єктивно та неупереджено виміряти. Навіть більше, якщо й відомо, що вимірювати в якості критерію розвитку людства, то залишається проблема пошуку одиниць його вимірювання. Звертаючись до сфери здійснення ідей академічної мобільності, зазначимо, що статистичні дані є «сухими» та не можуть дати нам важливої інформації про цінності, очікування, мотиви людини при її включенні у процеси академічних обмінів.

У контексті сказаного вище, також зазначимо, що, розглядаючи перспективи створення глобальних просторів освіти та досліджень, ми повинні всебічно їх оцінювати, проаналізувавши також і алармістські теорії. Процеси глобалізації можуть слугувати поглибленню нерівності на ринку надання освітніх послуг, адже потужні університети чи національні освітні системи продовжують бути лідерами та навіть поглиблюють нерівність на освітньому ринку. Г. Хауг із цього приводу пише: «Настав час діяти. Ціна “status quo” стає занадто високою. В Європі може виникнути нове розшарування серед університетів: розміщених у ряді країн та повністю інтегрованих у світовий простір вищої освіти та інших, які такого виміру не мають»<sup>3</sup>. Дійсно, слабші та дрібніші університети закономірно мають менші ресурси та рівень освітніх стандартів, стаючи аутсайдерами конкурентної гонитви. До того ж, за думкою Ф. Альтбаха, якщо країни втрачають можливість визначати зміст навчальних планів, мову навчання, педагогічні засади та інші ключові

---

<sup>1</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 45.

<sup>2</sup> Хауг Г. Европа будущего: Болонья и далее... / Гюи Хауг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2000. – №10. – С. 15.

<sup>3</sup> Там само, С. 17.



елементи постановки вищої освіти під тиском стандартизації, багато чого в освіті просто втрачається<sup>1</sup>.

Визнаючи евристичність алармістських настроїв щодо процесів глобалізації освіти, основою для утвердження яких визнається академічна мобільність, ми дотримуємося позиції, що академічна мобільність є закономірною та продуктивною відповіддю на високі вимоги сучасного глобального ринку праці, формуючи не тільки високий фаховий рівень її учасників, але й, що не менш важливо для суспільства XXI ст., розвинені полікультурні компетенції: зараз, як ніколи досі в історії людства, є потенційна можливість для фахівця творити себе в якості подальшого суб'єкта планетарного ринку праці. На користь нашої думки свідчать і цифри – кількість міжнародних студентів та міжнародного академічного персоналу зростає щодня та важко уявити собі точку екстремуму цього висхідного процесу.

Однією з важливих проблем дискурсу академічної мобільності є необхідність прояснення термінологічних складнощів у сфері глобалізації сучасної вищої освіти. Нами вже було здійснено прояснення відмінностей між поняттями «глобалізація освіти» та «глобальна освіта». Ще одним із важливих моментів, які потребують прояснення, на нашу думку, є необхідність розрізняти поняття «глобалізація освіти» та «інтернаціоналізація освіти», які часто ототожнюються дослідниками. Особливу увагу приділяючи дослідженню європейського контексту процесів глобалізації освіти, автори наполягають на включенні до аналізу цих процесів термінологічної тріади «глобалізація» – «інтернаціоналізація» – «європеїзація»<sup>2</sup>.

Щодо необхідності дотримання термінологічної логіки у сфері вищої освіти, Х. Далі пише: «Глобалізація, що багатьма пов'язується з невідвратною хвилею, яка несе нас у майбутнє, часто плутається з інтернаціоналізацією, проте ці два явища є абсолютно відмінними. Інтернаціоналізація відсилає нас до процесів підвищення важливості міжнародної торгівлі, міжнародних відносин, домовленостей, альянсів тощо. Інтернаціональне, що є логічним, має на увазі «між кількома націями». Важливим постає акцент на національному, коли взаємини між націями стають більш інтенсивними та важливими. Глобалізація ж відсилає до інтеграції вели-

---

<sup>1</sup> Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международных товар: крушение идеи общественного блага / Филипп Г. Альтбах // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 42.

<sup>2</sup> Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – С. 23.

кої кількості окремих національних економік у єдину глобальну економіку інструментами вільної торгівлі, вільної мобільності капіталу, а також через полегшення та зменшення контролю за міграційними процесами. Вона є ефективним знищенням національних кордонів заради вирішення економічних задач»<sup>1</sup>.

Таким чином, університети при створенні навчальних планів та у своїй дослідницькій діяльності повинні орієнтуватися на фундаменталізацію знань, які вони народжують у результаті наукових досліджень та транслюють у процесі навчання. Ідеться про фундаменталізацію як відкритість та зрозумілість для представників інших країн, а самі університети повинні чітко усвідомлювати національно-наднаціональну дуальність як одну зі своїх фундаментальних ознак.

Дійсно, інтернаціоналізація в вищій освіті закономірно може розглядатися в якості відповіді на запити тенденцій глобалізації: сучасний світ, що глобалізується, розглядає інтернаціоналізацію в як свій важливий компонент, особливо в галузі вищої освіти, яка стає ареною розгортання глобальних ринкових моделей надання освітніх послуг. А. Джуринський, описуючи діалектику глобалізації та інтернаціоналізації в галузі вищої освіти, висуває тезу: «Інтернаціоналізація вищої освіти – об'єктивний наслідок та складова процесів глобалізації сучасного світового розвитку як якісно нового прояву конкуренції у боротьбі за культурний, економічний, політичний вплив, а вища школа стає однією зі сфер цієї конкуренції»<sup>2</sup>.

Водночас, конкуренція в якості «вихідних даних» має аутсайдерів та потенційних переможців у боротьбі за право надавати освітні послуги, а сама глобалізація посилює існуючу нерівність: «Якщо освітня межа повністю відкрита, найсильніші та багаті постачальники освіти отримають необмежений доступ на територію країни... Місцеві академічні заклади не зможуть конкурувати із закордонними провайдерами, тим більше, що останні зосередять зусилля на найбільш вигідному секторі ринку – бізнес-освіті та підготовці в галузі менеджменту, інформаційних технологій та деяких інших напрямках, облишивши все інше на долю місцевих навчальних закладів»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Daly H.E. Population, Migration, and Globalization / H.E. Daly // World Watch – 2004. – September / October – P. 41.

<sup>2</sup> Джуринский А. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы / А. Джуринский // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №9. – С. 46.

<sup>3</sup> Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международных товар: крушение идеи общественного блага / Филипп Г. Альтбах // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 42.

Наведемо домінуючі характеристики процесів інтернаціоналізації в галузі вищої освіти, згідно з дослідженням Я. Тілака:

- зростання мобільності студентів та академічного персоналу, виникнення глобального освітнього ринку з великою кількістю інституцій вищої освіти, які борються за платоспроможних клієнтів або «кмітливі мізки» шляхом небаченої до даного моменту війни талантів у цій галузі;
- інтернаціоналізація навчальних планів завдяки інтеграції міжнародних та міжкультурних елементів у національні навчальні курси, що набуває особливого значення для міжнародної мережі навчального закладу або програм подвійних дипломів;
- домінування англійської в якості *lingua franca* для глобального академічного співтовариства;
- зростаюче «експортування» освітніх та дослідницьких послуг у країни, що розвиваються, та країни з перехідною економікою;
- зростаюча кількість транснаціональних партнерів та мереж у конкретних галузях навчання та дослідницької діяльності, а також створення міжнародних освітніх консорціумів;
- імплементація міжнародних дослідницьких схем як спроби відповісти на глобальні виклики;
- надрегіональна координація національної політики в галузі вищої освіти<sup>1</sup>.

У підрозділі 3.1. нами буде продемонстровано, що академічна мобільність, яка була концептуалізована в дискурсі вищої освіти у другій половині ХХ ст., все ж не є відкриттям доби глобалізації: в результаті нашого дослідження набуває подальшого розвитку думка про тісний зв'язок між ідеями академічної мобільності та буттям університетів від початку їхнього виникнення, проте глобалізація в галузі вищої освіти актуалізувала ідею академічних обмінів та, на нашу думку, піднесла феномен академічної мобільності до рівня важливої наукової проблеми сучасного освітнього дискурсу. За аналогією з цим підходом, вважаємо за доцільне звернутися до ідей В. Варгезе, який стверджує: «Інтернаціоналізація не є новим явищем для сфери вищої освіти. Університети, перебуваючи в статусі національних інституцій, завжди розумілись як найбільш інтернаціональні з національних, навіть у періоди агресивного націоналізму. Інтернаціоналізація прагне охопити процеси зростан-

---

<sup>1</sup> Tilak J.B.G. Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS) / Jandhyala B.G. Tilak – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997e.pdf>

ня активності з перетинання кордонів національних систем освіти. Глобалізація, з іншого боку, прагне, щоб самі поняття кордону та національних систем освіти прагнули до того, щоб ставати прозорими та такими, що поступово зникають»<sup>1</sup>. Можливо, інтернаціоналізацію слід розуміти як розумну альтернативу глобалізації: глобалізація є процесом «знеособлювання» національних рис у єдиному освітньому просторі, тоді як інтернаціоналізація визнає можливість продуктивного співіснування різних національних освітніх систем, проте з наявним високим рівнем співпраці, плідної взаємодії між навчальними закладами різних держав тощо.

На сучасному етапі розвитку українське суспільство в цілому та його освітня сфера зокрема, знаходяться у стані трансформації, яка потребує уваги з боку наукової спільноти, адже становлення інформаційного суспільства та актуалізація глобалізаційних процесів здійснюють неабиякий вплив на перебіг вищезгаданих змін. На нашу думку, реформи в освітній сфері потребують якісного наукового обґрунтування, адже в руках тих, хто регламентує та здійснює модернізаційні процеси, знаходиться, в прямому сенсі слова, майбутнє нашої нації у вигляді підростаючого покоління, а зміни, що впроваджуються, є далекоглядними інвестиціями в розвиток українського суспільства у ХХІ ст.

Від змісту вищезгаданих модернізаційних процесів залежить характер входження України у європейський та світовий освітній простір, те, чи зможемо ми насправді перетворитися на рівноправних його учасників. При цьому невід'ємним компонентом дискурсу глобалізації освіти є академічна мобільність, а аналіз цього складного явища постає актуальним завданням соціальної філософії та філософії освіти, адже академічна мобільність є найбільш розвиненою формою інтернаціоналізації освіти, яка забезпечує доступ до провідних наукових здобутків розвинених країн, підтримує розвиток міжкультурної взаємодії тощо. Додаткової напруженості, яка підвищує актуальність нашого дослідження, надає факт відсутності розвиненої нормативної бази в галузі вищої освіти України, яка б регламентувала процеси академічної мобільності.

Окреслені нами проблеми з недостатньою нормативною регламентацією у сфері академічної мобільності також є предметом стурбовано-

---

<sup>1</sup> Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

сті А. Мокія та І. Лапшиної, які зазначають: «Необхідною для розвитку мобільності в нашій країні є побудова системи національної мобільності, яка уможливить здобути високий та якісний освітній і науковий рівні при поміркованих витратах. Обговорення різноманітних аспектів розвитку національної мобільності потрібне для напрацювання рекомендацій щодо формулювання завдань, створення організаційно-правових механізмів та визначення джерел фінансування розвитку національної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів в Україні, зокрема, напрацювання проектів нормативних документів із цих питань»<sup>1</sup>.

Здійснюються важливі, проте поки що декларативні кроки щодо поширення ідей академічної мобільності в нашій країні, що визначають продуктивний вектор розвитку нашої освітньої сфери в для виходу України на європейський рівень стандартів освіти, входження нашої країни в глобальний простір вищої освіти на правах рівного партнера тощо. Проте будемо реалістами, досягнення високих європейських стандартів, тому числі в галузі імплементації ідей академічної мобільності, потребують здійснення тривалої процедури імплементації.

На нашу думку, ці ідеї корелюють із тезою Н. Козло, яка наголошує, що будь-яка конкретно історична модель соціуму буде зберігати власне єство до того часу, до якого вона повною мірою проявлятиме механізми свого розгортання, що неодмінно пов'язано з тим, як вказана суспільна система впливатиме на процес розвитку індивіда в цілому і становлення його особистості, а також «задіюватиме» весь потенціал особистості кожного індивіда – його здібності, знання, уміння, навички, потреби, інтереси, цілі, ідеали, вольовий потенціал тощо<sup>2</sup>. Тож успіхи у реалізації змістових реформ в освітній галузі детерміновані спрямованістю освітньої системи на актуалізацію потенціалу та задоволення потреб особистості у процесі навчання і не можуть конструюватися поза межами процесів глобалізації освіти, а отже й академічної мобільності. Саме за цих умов можливе формування члена суспільства нового типу:

---

<sup>1</sup> Мокій А. І. Академічна мобільність: виклики і загрози для людського капіталу України / А.І. Мокій, І.А. Лапшина // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – № 11. – Серія «Міжнародні відносини» – Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. – С. 14.

<sup>2</sup> Козло Н.В. Генезис соціально-філософського осмислення соціального потенціалу особистості / Н.В. Козло // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Збірник наукових праць / Гол. ред. В.Г. Воронкова. – Вип. 36. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2008. – С. 113.

універсального, багатомовного, толерантного, придатного до інноваційної діяльності, зміни місця роботи і житла, всебічно освіченого і полікультурного<sup>1</sup>. На нашу думку, академічна мобільність є дієвим інструментом для вирішення означених вище задач глобальної доби.

Викликає занепокоєність, що молодь, здобувши вищу освіту та маючи досвід академічної мобільності, не знаходить робочі місця відповідно до сформованих критеріїв (щодо заробітної плати, перспектив кар'єрного зростання, умов праці тощо) і масово виїжджає працювати за кордон. З одного боку, наша країна потерпає від поширеної тенденції «відпливу мізків», проте, демонструє мінімум активності щодо формування зворотних тенденцій.

Для нашої держави гострою є проблема відпливу висококваліфікованих кадрів, зменшити чи подолати яку можна із залученням зарубіжного досвіду щодо повернення емігрантів та протидії небажаної імміграції, з одного боку, шляхом формування національної свідомості та патріотичних переконань молоді; з іншого боку, за допомогою створення гідних умов освіти та праці, економічного стимулювання суб'єктів освіти та ін. Із цього приводу Л. Колісник та М. Мосьондз зазначають: «Однією з найболючіших проблем розвитку академічної мобільності української молоді є відсутність на державному рівні стратегій їх повернення на батьківщину... Це, безумовно, ускладнює процес розробки та прийняття важливих управлінських рішень з питань міжнародних зв'язків у сфері освіти, провокує непослідовність проведення в країні освітніх реформ, веде до формування недовіри академічної спільноти до самих цих реформ, заздалегідь прирікаючи їх на неефективність»<sup>2</sup>.

За таких умов актуальності набувають ідеї теоретичного обґрунтування стратегії експорту освітніх послуг України, яка має ґрунтуватися на тому, що наша країна має потужний освітній потенціал, що багато років забезпечував підготовку конкурентоспроможних на світовому ринку робочої сили фахівців. При цьому експансія освітніх послуг на

---

<sup>1</sup> Бех В.П. Саморегуляційна парадигма освіти в епоху становлення світового громадянського суспільства / В.П. Бех, Ю.В. Бех // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2008.- №4 (додаток 1). – С. 14.

<sup>2</sup> Колісник Л.О. Проблеми міжнародної академічної мобільності в українських реаліях / Л.О. Колісник, М.В. Мосьондз // Вісник Одеського національного університету. Соціологія і політичні науки. Науковий журнал – Том 16. Випуск 10. – Одеса: ОНУ, 2011. – С. 272–273.

зовнішній ринок мала б переслідувати щонайменше такі цілі: розширення можливостей для розвитку й утримання інтелектуального потенціалу країни; отримання додаткових джерел для досягнень у науковому просторі; розвиток освіти і науки як напрямку бізнесу<sup>1</sup>. Отже, окрім поглиблення відкритості української системи освіти, актуальності набуває питання досягнення нашою країною лідерських позицій у міжнародній сфері освіти, вирішення якого лежить у площині зростання якості вітчизняних освітніх послуг.

Ще раз підкреслюємо, що Болонський процес розпочався в якості європейської ініціативи, проте ця ініціатива відображає лише регіональний аспект загальносвітової тенденції глобалізації освіти: останніми десятиріччями по всьому світу відбуваються регіональні процеси гармонізації національних освітніх стандартів, розробка кредитно-трансферних систем, виникають глобальні ринки освітніх послуг, набувають актуальності процеси академічної мобільності тощо. Цікавим у цьому контексті буде приклад, наведений В. Варгезе: «Деякі університети наймають закордонних професорів для підвищення свого іміджу та міжнародної конкурентоздатності у відповідь на необхідність підтримувати наукові розробки, підвищувати якість навчання, залучати міжнародних студентів. Наприклад, Міністерство розвитку людських ресурсів Республіки Корея планує найняти 300 закордонних професорів найближчими роками... Національний університет Сеулу (SNU), державний університет, планує найняти 150 професорів для підвищення його міжнародної конкурентоздатності»<sup>2</sup>.

Таким чином, у цьому підрозділі нами окреслено засади феномену глобалізації як тренду розвитку суспільства на початку ХХІ ст. з метою подальшого аналізу феномену глобалізації сфери вищої освіти. Як відомо, процеси глобалізації охоплюють більшість сфер суспільного буття, проте неабиякого значення вони набувають у сфері надання послуг вищої освіти, докорінно трансформуючи організаційні засади сучасних університетів, впроваджуючи ринкові механізми життєзабезпечення освітньої галузі тощо. Нами показано, що на фоні цих трансфор-

---

<sup>1</sup> Мокій А. І. Академічна мобільність: виклики і загрози для людського капіталу України / А.І. Мокій, І.А. Лапшина // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – № 11. – Серія «Міжнародні відносини» – Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. – С. 16.

<sup>2</sup> Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>

мацій в освітній галузі знаходять місце розгортання низки складних соціальних феноменів, таких як академічна мобільність, інтернаціоналізація, європеїзація тощо. У підрозділі продемонстровано, що у відповідь на виклики глобалізації та розгортання в освітній практиці споріднених із глобалізацією ринкових підходів набувають значення процеси теоретичного обґрунтування модернізаційних процесів та активне впровадження теорії модернізації в освітню практику.

Нами відзначено важливу роль звернення до методологічного потенціалу філософії освіти та соціальної філософії задля пошуку шляхів вирішення складних завдань модернізації освіти, в тому числі для пошуку засад продуктивної імплементації ідей академічної мобільності. Додаткової напруженості, яка підвищує актуальність нашого дослідження, надає факт відсутності розвиненої нормативної бази в галузі вищої освіти України, яка б регламентувала процеси академічної мобільності.



## **Розділ 7**

### **Соціокультурні та аксіологічно-світоглядні основи академічної мобільності**

Глава 7.1. Становлення академічної мобільності в  
університеті від доби Середньовіччя до сучасності

Глава 7.2. Модернізація освіти в контексті поширення  
ідей академічної мобільності

Глава 7.3. Мультикультуралізм – аксіологічно-  
світоглядна основа реалізації академічної мобільності

## **Глава 7.1.**

### **Становлення академічної мобільності в університеті від доби середньовіччя до сучасності**

Феномен університету посідає значне місце у європейській культурі, століттями залишаючись осередком надбань людської цивілізації. За багатовікову історію університет довів свою здатність бути інтелектуальним осередком не тільки Західної, але й світової цивілізації. Університетська традиція пройшла через низку періодів докорінної трансформації суспільства, змінюючи свої організаційні засади, проте залишаючись носієм інтелектуальної традиції, певної університетської ідеї. У контексті нашого дослідження видається евристичним проаналізувати, яке місце посідали ідеї академічної мобільності в різні періоди розвитку університетів.

Цікавими в контексті нашого дослідження можуть бути відомості щодо освіти доби Античності, адже першими прообразами університетів були відомі центри античності – Піфагорейський союз, Академія Платона, Лікей Аристотеля та заснований Птолемеєм Олександрійський мусейон із багатою бібліотекою<sup>1</sup>. У давньогрецькій школі – і середній, і вищій – освіта мала ліберальний характер та уособлювала у собі дух античного життя, насамперед життя античного міста, в якій, зневажаючи трудову діяльність та ремісництво, античні інтелектуали все ж підготували підґрунтя для народження інтелектуальних професій (право, медицина тощо) в межах вільних мистецтв, що стали основою майбутніх університетів<sup>2</sup>. А. Ржевська зазначає, що атенеуми та ліцеї Стародавньої Греції нагадували середньовічні європейські університети, там підтримувалася воля думки та вітався виклик владі, але організація навчання була нечіткою, проте корпоративна стійка форма організації навчання виникла в Європі у XII ст.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 89.

<sup>2</sup> Костюкевич С. Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки / С.Костюкевич // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2001. – №6. – С. 34.

<sup>3</sup> Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А.В. Ржевська; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. – С. 67.

У той же час в Античну добу були відсутніми низка передумов, які сприяли б виникненню такого утворення, як університет. Ідеться про те, що в ті часи домінувало сільське господарство, не було необхідності у масовому випуску фахівців, не існувало універсальної релігії – християнства, не було ще такої спеціалізації знання тощо<sup>1</sup>. Тим не менше, багато хто з відомих античних учених, філософів та їх учнів постійно мандрували містами-полісами Еллади та всього середземноморського регіону, що, на нашу думку, можна вважати прообразом ідеї академічної мобільності. Згадаймо хоча б Аристотеля, який разом зі своїм учнем Олександром Македонським не тільки об'їздив усю відому Ойкумену, але й розширив її межі. Якщо Олександр зробив це мечем, то Аристотель – розумом. З іншого боку, ці мандрівки не могли не змінити і самого філософа, не розширити його світогляд.

Значно пізніше виникають університети у вигляді вкорпорацій викладачів та учнів (*universitas magistrorum et scholarium studii*). Основу університетської освіти в добу їхнього становлення складала сім вільних мистецтв, поділених на два ступені: тривіум (граматика, арифметика та геометрія) та квадріум (музика, астрономія, діалектика та риторика)<sup>2</sup>. Історія становлення феномену університету в європейській культурі, на думку О. Долженка, дає підстави для формування акцентів щодо розуміння університету як потужного інструменту формування специфічних, надутилітарних якостей особистості, на відміну від тлумачення університету в якості засобу трансляції знань: «На початку свого існування ці заклади не були “відповіддю” на “кадрові” запити середньовічного суспільства. Аби отримати нотаріусів, здатних зняти копію або завірити юридично ту чи іншу угоду, зовсім не обов'язково було створювати Університет у Болоньї. Юридичні школи, що існували задовго до появи цього університету, такі практичні запити задовольняли повністю. Університет виник як наслідок потягу людей до високого знання, в якому міркування користі відігравали другорядну роль. Тобто він виник як реакція на чистий потяг до знань».

Університети в момент свого виникнення розглядалися як певні нормативні центри високого знання (на протигагу знанню практичному; зокрема, практична медицина ніколи не входила до корпусу університетських наук, до кола яких входила, грубо кажучи, теоретична медицина, яка символізу-

---

<sup>1</sup> Средневековая система образования и университеты – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle\\_ages/med\\_educ.shtml](http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle_ages/med_educ.shtml)

<sup>2</sup> Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / В.И. Жуков; Московский гос. социальный ун-т. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 5.

вала собою це знання)»<sup>1</sup>. Щодо ролі філософського знання в ідеї університету зазначають: «Неможливо уявити собі університет без факультету філософії. Саме на ньому прищеплюється та установка на раціональне знання, без якої неможливими є дослідження в жодній із галузей наукового знання... Інтелектуальну цілісність університету надавали саме філософські факультети»<sup>2</sup>.

У наш час відбувається пошук нових орієнтирів розвитку університетів як соціальних інститутів, з'являються спроби творчого переосмислення досвіду минулих епох, здійснюється потужна філософська рефлексія в цьому напрямку, в результаті якої повинні виникнути теоретично обґрунтовані концепції розбудови сфери вищої освіти в глобальному масштабі, реалізуючи ідеї створення наднаціональних просторів вищої освіти, імплементації ідей академічної мобільності. Проте прообрази процесів глобалізації освіти та втілення ідей академічної мобільності зустрічаються вже в добу середньовіччя: «Від самого початку університети були глобальними інституціями, адже вони працювали однією мовою – латинською, обслуговуючи міжнародних студентів як клієнтів. Професори теж приїздили з багатьох країн... Від моменту свого заснування університети завжди працювали у глобальному середовищі, починаючи навіть від кампусу. Цей факт дуже часто не потрапляє до аналізу процесів глобалізації у ХХІ ст.»<sup>3</sup>.

Посилення уваги філософів та науковців до феномену університету в умовах соціальних трансформацій обґрунтовано тим, що однієї тільки констатації «наявності» університету вочевидь недостатньо, адже треба намагатись зрозуміти, що ж визначає його сутність, та оцінити, наскільки повно вона реалізована в тому, що сьогодні називають університетом<sup>4</sup>. Попередній аналіз джерельної бази показав, що проблема актуалізації процесів академічної мобільності в контексті становлення

---

<sup>1</sup> Долженко О. В. Очерки по философии образования: Учебное пособие / О.В. Долженко. – М.: Промо-Медиа, 1995. – С. 22.

<sup>2</sup> Конкин А.И. Университет в системе городской культуры: дис. ... канд. филос. н.: 24.00.01 / Александр Иванович Конкин. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 62.

<sup>3</sup> International handbook of higher education - Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. – Pt. 1: Global themes and contemporary challenges / Eed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – P. 121.

<sup>4</sup> Университеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17–19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – С. 52.

глобального простору вищої освіти відбувалася паралельно з історією розвитку університету, що може відкрити сучасним теоретикам у галузі вищої освіти шляхи евристичного пошуку дієвих інструментів у сфері сучасної освітньої політики, спрямованої на підтримку мобільності в цій галузі.

Філософська рефлексія феномену академічної мобільності передбачає аналіз процесів генези ідеї університету в європейській культурній традиції у їх зв'язку з феноменом академічної мобільності. На думку К. Гуруза, повноти дослідженню різних аспектів академічної мобільності надає саме аналіз історичних форм його існування, розвиток структурних та управлінських аспектів його життєзабезпечення: «Академічна мобільність, у всьому спектрі своїх форм, є та завжди була важливим аспектом процесів глобалізації в історії людства. Стрімкий технологічний розвиток зробив та робить її легшою та швидшою станом на сьогодні. Однак це лише частина картини, навіть якщо її аналізувати в історичній перспективі. Тому спроби досліджувати академічну мобільність у відриві від еволюції інституцій, структур, систем, функцій, організації управління, адміністрування та фінансування вищої освіти в історичному розвитку будуть неповними»<sup>1</sup>. Ми поділяємо позицію зазначеного науковця та відстоюємо евристичність здійснення аналізу історії розвитку процесів академічної мобільності із прив'язкою до еволюції університетів у європейській культурі.

Ведучи мову про передумови виникнення університетів, дослідники акцентують увагу на факті існування великого нагромадження знань, отриманих протягом доби Раннього середньовіччя, які вже неможливо було систематизувати та упорядкувати: необхідно було віднайти дієвий, сталий та надійний спосіб збереження знання, а також його трансляції майбутнім поколінням<sup>2</sup>. Дійсно, університет є однією з найстаріших соціальних інституцій Європи, інтелектуальною викладацько-студентською спільнотою, яка створює, засвоює, зберігає та пе-

---

<sup>1</sup> Guruz K. Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition / Kemal Guruz. – SUNY Press, 2011. – P. 3.

<sup>2</sup> Університети на порозі третього тисячеліття. «Ломоносов-94»: Доклади і тези виступлень. Секції, семінари, круглі столи: матеріали Міжнародного конгресу «Університети на порозі третього тисячеліття: проблеми єдинства і многообразія» (Ломоносов-94). Москва, 17–19 жовтня 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – С. 92–93.

редає знання заради служіння людству<sup>1</sup>. Так попри всі перипетії історії університет завжди був оплотом інтелекту і провідником цінностей, які об'єднують суспільства.

Академічній мобільності доби середньовіччя сприяв факт використання універсальної мови викладання – латини, мінімізуючи мовні бар'єри при академічній мобільності. Загальновизнаним є те, що протягом кількох століть університети Європи були інтелектуальним центром світової цивілізації, місцем, де народжувалися механізми управління економічними та суспільними процесами, що виходять за межі окремих держав, а європейська вища освіта також вплинула на всю світову освітню практику<sup>2</sup>. У добу становлення університетів, студенти могли розпочати навчання в найближчому університеті та продовжити його в іншому чи вузах інших країн, оскільки навчання в усіх європейських університетах до XVII ст. відбувалося латиною, а навчальний план і присуджувані ступені були практично однаковими: європейські академічні пілігрими – це вчителі та студенти, що подорожують країнами Європи з метою набути чи поширити нові знання, причому подібні академічні подорожі починалися задовго до XII ст.<sup>3</sup> На нашу думку, є підстави в загальних рисах говорити про аналогію між політикою взаємного визнання дипломів та наукових ступенів у сучасному просторі вищої освіти зі схожою середньовічною традицією.

Саме в цих умовах почав формуватися середньовічний неформальний єдиний європейський освітній простір. Ми не випадково робимо акцент на факті існування протоформ сучасного Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА – European Higher Education Area) та Європейського простору досліджень (ЕРА – European Research Area). На користь нашої думки свідчить теза Ю. Сергеевої: «Мобільність академічного середовища в Європі – далеко не новий фено-

---

<sup>1</sup> Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А.В. Ржевська; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. – С. 7–8.

<sup>2</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 5.

<sup>3</sup> Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А.В. Ржевська; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. – С. 70.

мен в освіті. Він зародився задовго до появи перших університетів і мав велике значення для розвитку європейської історії та культури. Але саме оформлення університетської освіти в Європі надало мобільності міжнародного академічного статусу. З появою університетів у XII столітті та аж до середини XX століття академічна мобільність була одним із головних принципів існування та розвитку вищої освіти в Європі»<sup>1</sup>.

Дослідник феномену університету в європейській культурі Н. Ладижець справедливо зазначає, що архетипами університетської освіти слід вважати моделі Болонського та Паризького університетів, які закріпили фундаментальні ціннісні орієнтації, що стали визначальними для подальшого розвитку університетської ідеї, саме з них почалося утвердження навчання, дослідження та виховання в якості провідних функцій цього соціального інституту<sup>2</sup>. Дослідник А. Конкін зазначає, що час виникнення перших університетів співпадає з часом виникнення нижчих шкіл нового типу – приходських, міських, які, на відміну від церковних (монастирських та соборних шкіл), що виховували майбутніх кліриків, перебували під контролем міських управ, проте саме навчання мало чим відрізнялося від церковного<sup>3</sup>.

До недоліків, властивих середньовічним університетам, А. Конкін відносить відірваність теоретичної складової освіти від практичних потреб, відсутність взаємодії науки та техніки: «У результаті середньовічна технологія почала все більше замикатися всередині себе... До сфер, де розрив призвів у XV ст. до відставання університетів від практики вирішення технічних проблем, відносяться навігація та картографія. У відповідь на це, в Іспанії та Португалії почали створюватися спеціалізовані школи навігації, не спираючись на допомогу університетів»<sup>4</sup>. На розрив між теорією та практикою в університетах Європи звертає увагу і О.Петерсон: «Навіть у XV ст., коли почався великий

---

<sup>1</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 19.

<sup>2</sup> Ладыжец Н.С. Университет как объект социально-философской рефлексии : автореферат дис. ... д. филос. н. / Наталья Сергеевна Ладыжец: 09.00.11 / МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1993. – С. 10.

<sup>3</sup> Конкин А.И. Университет в системе городской культуры: дис. ... канд. филос. н.: 24.00.01 / Александр Иванович Конкин. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 34.

<sup>4</sup> Там само, С. 47.

університетський будівельний бум, жоден із цих закладів не мав лабораторій та не переймався необхідністю їхньої організації»<sup>1</sup>.

Яскравою особливістю середньовічної культури є її письмовий характер: замість властивого Античності просвітницького дозвілля («схоле») з'являється вчений труд («прагматейя»), замість усної наукової культури – письмова, що дозволяє транслювати знання в інші епохи<sup>2</sup>. До того ж, це створює більш сприятливі педагогічні умови для здійснення академічних подорожей. До XV століття, коли у Європі існувало вже багато університетів, самих причин для навчання студента за кордоном було декілька: найбільш поширена – наявність досліджуваного предмета та популярність університету; потім – географічна близькість та доступність, економічний зв'язок комерційних підприємств між державами та регіонами і політична привабливість (надання стипендій університетом, політичні та династичні відносини)<sup>3</sup>.

Аналіз показує, що студенти зі скандинавських країн, Ісландії, Ірландії та Шотландії, були змушені їхати для навчання за кордон тому, що в цих країнах взагалі, принаймні до кінця середньовіччя, університетів не було; студенти зі Східної Європи відчували ті ж самі труднощі – до моменту заснування Краківського університету в 1364 р. університет Праги, що далеко не процвітав у ті часи, був найближчим для литовців, поляків та угорців<sup>4</sup>. Якщо й існували якісь місцеві відмінності в країнах Європи, то вони були майже еліміновані на фоні необмеженої свободи студентів та викладачів, що не знали ані національних, ані політичних, ані мовних перепон<sup>5</sup>.

Підтвердженням тези є наступні ідеї В. Садовничого: «Єдиний світогляд, що формувався церквою, латинська мова, на якій велися богослужіння в усіх католицьких храмах та яка була тоді мовою міжнаціонального спілкування, вплинули на характер середньовічної науки та системи навчання. Вони були однакові для всіх університетів того часу... Викладання велося в однаковий спосіб, спільною для всіх грамот-

---

<sup>1</sup> Петерсон О. Университет в ранний период современной Европы: традиции и новации / Олаф Петерсон // *Alma Mater.* – М.: РУДН, 2001. – №1 – С. 42.

<sup>2</sup> Средневековая система образования и университеты – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle\\_ages/med\\_educ.shtml](http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle_ages/med_educ.shtml)

<sup>3</sup> Хильде де Риддер-Симэнс. Средневековый университет: мобильность / Риддер-Симэнс де Хильде // *Alma Mater.* – М.: РУДН, 1997. - №1. – С. 41.

<sup>4</sup> Там само, С. 42–43.

<sup>5</sup> Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 95.



них людей будь-якої держави латинською мовою»<sup>1</sup>. Отже, існують підстави стверджувати наявність уніфікованих підходів, які слугували б сприятливим інструментальним забезпеченням для розбудови (можливо, і не свідомої) єдиного освітнього простору на території Європи.

Однією із засад імплементації ідей академічної мобільності в добу становлення феномену університету є уніфікований підхід до визначення та взаємного визнання академічних ступенів: вже в середньовічному університеті ми маємо три академічних ступені – бакалавр, ліценціат та доктор (магістр). На нашу думку, наявність загальноприйнятих ступенів сприяла середньовічній академічній мобільності. При цьому В. Садовничий пише, що більшість із тих, хто навчався в університетах, задовольнялися вивченням «мистецтв» – обмежувалася тільки першим циклом; значно менша кількість оволодівала другим; і лише мізерна меншість присвячувала себе вивченню вищих, спеціальних наук – права, медицини та богослів'я<sup>2</sup>. На нашу думку, є підстави говорити про аналогію між політикою взаємного визнання дипломів у сучасному просторі вищої освіти, та схожою середньовічною традицією, адже вчені відзнаки, що присвоювалися будь-яким університетом, користувалися загальноєвропейським визнанням<sup>3</sup>.

У Пізньому середньовіччі погляд на завдання університетського викладання та навчання майже не змінився, проте університети змушені були відійти від своєї корпоративної замкненості та прилаштуватися до духу нових часів, усе більше набуваючи рис державних установ, результатом чого стало зменшення університетської автономії, підвищення державного контролю над навчальним процесом<sup>4</sup>. За цих умов прояви академічної мобільності у XV ст. не залишаються поза увагою державної політики. З цього приводу Ю. Сергеева пише: «Заснування місцевих університетів у ряді країн створило передумови для проведення державної політики стримування міжнародної академічної мобільності. Така політика дозволяла не тільки здійснювати контроль над підготовкою студентів, але й запобігала витоку капіталу за кордон... Наприклад, коли імператор Фрідріх II заснував університет у Неаполі, то для забезпечення його виживання він увів заборону своїм підданам на відвідування будь-яких інших університетів... Данійцям

---

<sup>1</sup> Там само, С. 94–95.

<sup>2</sup> Там само, С. 98.

<sup>3</sup> Там само, С. 95.

<sup>4</sup> Там само, С. 100–101.

дозволялось навчатися за кордоном лише після того, як вони провчаться хоча б два роки в університеті Копенгагена»<sup>1</sup>.

Російський дослідник О. Долженко звертає увагу на те, що кожен новий крок історії університету як соціального феномену пов'язаний із людиною як цілісним, багатогранним та не вичерпним явищем: «Університет залишається університетом тією мірою, якою він розгортає своє життя навколо проблематики реальної людини, що є носієм конкретних соціально, культурно, національно та етнічно обумовлених якостей»<sup>2</sup>. Саме тому університет кожної доби європейської культури має свої специфічні риси та різний контекст реалізації ідей академічної мобільності. Зазначений автор з цього приводу метафорично зазначає: «Тисячу років існує базова дидактична модель (із певними обмовками). Але за цю тисячу років університет народжувався та вмирав не один і не два рази. Університет середньовіччя, університет епох Відродження та Просвітництва (що дожив до сьогодні) та, нарешті, майбутній університет ХХІ ст. – це різні університети. Їх не можна вивести один з одного. Кожен із них народжувався та помирав у міру того, як вичерпувалася чергова концепція людини, коли він виходив у новий соціокультурний вимір»<sup>3</sup>. Ідея університету в кожен період його розвитку є цілісним утворенням, у якому фіксуються певні історично обумовлені принципи існування та розвитку цього соціального інституту, його функції та мета. Наприкінці XV ст. занадто регламентована та теологічно орієнтована університетська схоластика як теоретичне підґрунтя системи університетської освіти стає стримуючим фактором подальшого наукового та культурного розвитку Європи.

Науковий підйом, що розпочався в добу європейського Відродження, призвів до створення класичної науки Нового часу, відродження гуманістичних ідеалів періоду Античності, формування нових аксіологічних засад та ідеалів освіти, що обумовило реформу університетів: його ідея отримує гуманістичне наповнення, відбуваються

---

<sup>1</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 21.

<sup>2</sup> Університети на порозі третього тисячелеття. «Ломоносов-94»: Доклади і тези виступлень. Секції, семінари, круглі столи: матеріали Міжнародного конгреса «Університети на порозі третього тисячелеття: проблеми єдинства і многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17–19 жовтня 1994 г. / ред. О. В. Долженко [і др.]. – М.: [б.и.], 1995. – С. 61–62.

<sup>3</sup> Там само, С. 59.

структурні зміни, а наукові дослідження та підготовка вчених виходять за межі компетенції університетів<sup>1</sup>. Ми погоджуємося з тезою О. Долженко щодо взаємообумовленості процесів генези суспільства в цілому та університетів як їхньої складової частини. Дослідник обґрунтовує думку, що кожний новий етап розвитку європейської культури (середньовіччя, Відродження тощо) відкривався періодом, коли університет акцентував увагу на, перш за все, соціально-гуманітарному знанні, ніби створюючи тим самим передумови для майбутнього розвитку точних наук<sup>2</sup>.

На зайвим буде нагадати, що таке явище, як університет, із початку свого зародження перебував під впливом інституту церкви, точніше релігійна складова мала значний вплив на політику в галузі освіти в Європі. Зокрема, відомо, що Реформація загострила конфесійний аспект вищої освіти: у країнах, де релігійна дискримінація стала елементом державної політики, єдиною можливістю для навчання ставала еміграція до країни, де дозволялося вільне віросповідання<sup>3</sup>. З цього приводу В. Фрійхоф відзначає: «Лише у XVIII столітті, коли увага університетів була сконцентрована на спеціальній освіті та службі державі, питання конфесійності втратило будь-яку актуальність»<sup>4</sup>.

Наступним кроком, який співпав із процесами Реформації, став конфесійний розподіл університетів, які змушені були обирати між католицизмом та протестантством, що слугувало фактором для ускладнення процесів мобільності в академічному середовищі, зменшення потенційно можливих місць для академічного пілігримажу представників кожної конфесії. Поступове розділення мережі університетів, обмеження сфер їхньої компетенції за територіальними ознаками мало

---

<sup>1</sup> Нефедова Л.В. Университетское образование эпохи Возрождения и Просвещения / Л.В. Нефедова– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nefedova.ts6.ru/glava\\_3/glava\\_3\\_1.html](http://nefedova.ts6.ru/glava_3/glava_3_1.html)

<sup>2</sup> Университеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17–19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – С. 59.

<sup>3</sup> Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – С. 22.

<sup>4</sup> Фрійхоф В. Европейский университет начала Нового времени: паттерны (реферат) / В. Фрійхоф // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1999. – №3. – С. 42.

свій вплив на мобільність студентів та викладачів: правителі могли заборонити навчання студентів за кордоном, до того ж на початку Нового часу проявляє себе тенденція, пов'язана зі становленням конфесійних університетських типів (лютеранських, кальвіністських, католицьких), а всередині них – підсімейства національних»<sup>1</sup>. З іншого боку, конфесійне загострення призвело до того, що у XVI та XVII ст. Європу переповнили вчені, що переїжджали з місця на місце через свої релігійні переконання<sup>2</sup>.

Буржуазні економічні відносини та формування гуманістичних ідей сприяли критиці традиційної для університетів середньовічної схоластики та формуванню науки, філософії та світогляду, споріднених із дослідницьким вивченням природи, розвитком інженерної справи та техніки<sup>3</sup>. Гуманісти різко негативно поставилися до старого устрою університетської освіти: виникнення та розвиток дослідницької науки разом із вимогами капіталістичного виробництва, що зароджувалося, вимагали радикального руйнування середньовічної системи освіти, яка все ще намагалася зберегтися<sup>4</sup>. Лише в XVI – XVII ст. оформлюється становлення університету як державної структури, що знаменувало перехід освіти під патронаж держави: автономію університетських центрів було обмежено, однак було збережено корпоративний устрій, виборність ректора, а XVIII століття закріпило статус принципів вільного наукового дослідження, викладання та навчання (у цей же час університети виключають викладання латинською мовою)<sup>5</sup>.

Вище ми вже згадували, що універсальність наукового мовного простору сприяла технічному забезпеченню процесів академічної мобільності. Меркантилізм, фізіократія, просвітництво із властивим йому прагненням відновити статус ручної праці, майстерності та грамотності, – все це, безумовно, вносило сум'яття в інтелектуальне життя, на

---

<sup>1</sup> Там само, С. 45.

<sup>2</sup> Петерсон О. Университет в ранний период современной Европы: традиции и новации / Олаф Петерсон // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2001. – №1 – С. 45.

<sup>3</sup> Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дис ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – С. 17.

<sup>4</sup> Средневековая система образования и университеты – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle\\_ages/med\\_educ.shtml](http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle_ages/med_educ.shtml)

<sup>5</sup> Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дис ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – С. 17.

зважаючи на яке створювалося нове переконання про те, що між успішною кар'єрою та просунутим навчанням повинен існувати сталий зв'язок: у результаті в XVII – XVIII століттях було усвідомлено, що мета університетів вчити задля кар'єри<sup>1</sup>. Як відомо, традиція відправляти студентів на навчання в інші країни набула популярності в ці часи по всій Європі, включаючи тогочасну Росію та Україну (до видатних постатей нашої країни, які мали міжнародний академічний досвід, відносяться П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода то інші).

На межі XVIII – XIX століть спостерігається поширення тенденції щодо проголошення в університетах, здебільшого німецьких, принципів свободи наукового дослідження, викладання та навчання паралельно з відмовою від латини як універсальної мови академічного середовища<sup>2</sup>. Перехід на національні мови викладання призводить до руйнування єдиного європейського освітнього простору на фоні розвитку національних освітніх систем, а, отже і до мінімізації переміщень викладачів, науковців та студентів. З націоналізацією університетів держава стала більше цікавитися тенденціями розвитку освіти – активізуючи або ж сповільнюючи розвиток студентської мобільності<sup>3</sup>.

Вважаємо за необхідне зупинитися на глибинних трансформаційних процесах університетської ідеї в XIX ст., провідними напрямками яких були концепції університетської освіти В. Гумбольдта та Г. Ньюмена.

Поняття «класичний університет» ствердилось в XIX ст., а вирішальна роль у цьому належить В. Гумбольдту, який стверджував, що університетський тип закладу є синтезом науки та освіти, які розвиваються в умовах університетської автономії та повної академічної свободи<sup>4</sup>. Аналіз гумбольдтівського бачення університету, здійснений М. Френей, виявив низку основних завдань університету для тогочас-

---

<sup>1</sup> Фрийхоф В. Европейский университет начала Нового времени: паттерны (реферат) / В. Фрийхоф // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1999. – №3. – С. 46.

<sup>2</sup> Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 101–102.

<sup>3</sup> Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С.В. Вербицька – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4\\_45.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4_45.pdf)

<sup>4</sup> Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / В.И. Жуков; Московский гос. социальный ун-т. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 6.

ного суспільства: «Класично можна виділити три основні задачі університету, які визначають сенс його існування. Ідеться про передачу, розширення та використання знань... Видами діяльності, пов'язаними із цими задачами, є, таким чином, викладання, науково-дослідна робота та діяльність, спрямована на служіння суспільству»<sup>1</sup>.

Відмінність же класичного університету від професійно спрямованих вищих навчальних закладів, у гумбольдтівській моделі, полягає в тому, що викладач перебуває в навчальному закладі не тільки виключно для студента, вони разом працюють на благо знань; єдність знань є тим ідеалом, якого необхідно прагнути, а філософія може відігравати роль організуючої дисципліни; навчальний процес є метою у собі, а університет не розглядається з професійної або технічної точки зору, для цього передбачені спеціалізовані навчальні заклади<sup>2</sup>. Отже, ідея В. Гумбольдта полягала в тому, аби наукова діяльність опинилася в центрі уваги університету, набуваючи справжнього змісту на рівні філософського знання, яке виступало б у ролі специфічної умови пізнання університетом самого себе.

Ридінг Б. у своїй роботі «Університет у руїнах» робить акцент на тому, що ідея університету В. Гумбольдта засновується на розумінні університету в як еталонного центру культури, через який національна держава транслює свої ідею: «Університет Культури, заснований Гумбольдтом, завдячує своєю легітимністю культурі, яка являє собою синтез викладання та дослідження, процесу та продукту, історії та розуму, філології та критики, історичних вишукувань та естетичного досліду, інституту та індивіда. Тому розкриття ідеї культури та розвиток індивіду є нерозривними. Об'єкт та процес пов'язані органічно, а місцем їхнього поєднання виступає Університет, який тим самим надає народові ідею національної держави, що потребує втілення, а національній державі – народ, здатний її втілити»<sup>3</sup>. І. Захаров та Є. Ляхович формулюють метафору соціальної, культуротворчої місії університету В. Гумбольдта так: держава не повинна нічого вимагати від універси-

---

<sup>1</sup> Френей М. Образовательная задача университета: очерк целепологаний / М.Френей // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 26.

<sup>2</sup> Там само, С. 29.

<sup>3</sup> Ридингс Б. Университет в руинах / Билл Ридингс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 107.

тетів безпосередньо та прямо для себе, а повинна перейнятися тим внутрішнім переконанням, що, досягаючи своїх кінцевих цілей, університети тим самим відповідають і їй – держави – кінцевим цілям, адже в їхньому розпорядженні знаходяться такі важелі та сили, яких не має у своєму розпорядженні держава<sup>1</sup>. Щодо ролі науки в університеті В. Гумбольдта, то наукові дослідження розуміються як невід’ємна важлива функція університету, а організаційно університет отримує ієрархічну структуру, аби враховувати наукову специфіку, дисциплінарну своєрідність різних галузей науки.

Розкриємо основні положення ліберального університету Г. Ньюмена, вищою метою якого він вважав сприяння розвитку усіх галузей знань та способів мислення, що були винайдені людством. Деякі з фундаментальних положень ліберальної ідеї університету Г. Ньюмена наводить М. Френей: «Ішлося не про те, щоб обмежити курс до ліберальних наук, як це визначалося в Античності (trivium: граматика, логіка і риторика; quadrivium: арифметика, геометрія, астрономія та музика), але також запропонувати курс, який ґрунтувався б на вивченні природознавчих наук та літератури, зв’язок між якими забезпечувався б вивченням філософії»<sup>2</sup>. Г. Ньюмен висував ідею, що в результаті такого освітнього впливу формуються мисленнєві навички, які залишаються на все життя, їхніми атрибутами будуть свобода, рівність, спокій, поміркованість та мудрість, а самі їх носії будуть краще виконувати свою роль у суспільстві, стануть розумними, здібними та активними членами суспільства<sup>3</sup>.

Отже, місія університету, за Г. Ньюменом, полягає радше у максимальному поширенні знань, аніж у їхньому розвитку. Відмежовуючись від наукової складової (на якій наголошує В. Гумбольдт), Г. Ньюмен описує університет таким чином: «Університет є місцем навчання універсальному знанню. Його мета має інтелектуальний, а не моральний характер та зводиться до поширення та розширення, а не примноження знань. Якби його метою було наукове чи філософське відкриття, то я не розумію, чому в Університеті повинні бути студенти; якщо релігійне наставництво,

---

<sup>1</sup> Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляхович – М.: Фонд «Новое Тысячелетие», 1994. – С. 51.

<sup>2</sup> Френей М. Образовательная задача университета: очерк целепологаний / М.Френей // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 29.

<sup>3</sup> Там само.

то я не розумію, як Університет може бути місцем літератури та науки»<sup>1</sup>. При цьому, не зовсім правильно стверджувати, що Г. Ньюмен повністю «виганяє» наукові дослідження з університету: навпаки, наукова діяльність може бути пов'язана з університетом, підпорядковуватись йому, проте уособлюватися різними людьми, науковцями, а не викладачами, адже бути науковцем та бути викладачем – це мати зовсім різні здібності, які рідко можуть поєднуватися в одній особі<sup>2</sup>.

Ми не ставимо за мету проведення детального або ж компаративістського аналізу освітніх систем, а спрямовуємо дослідницьку рефлексію на висвітлення зв'язку між історичною генезою системи вищої освіти в Європі та актуалізацією ідей академічної мобільності в різні періоди європейської історії. Зокрема щодо зазначеного вище періоду становлення ідеї університету В. Гумбольдта та Г. Ньюмена (XIX ст.) як тенденція спостерігається те, що національні держави отримали ще більший контроль над системою освіти, проте для академічної спільноти того часу характерним є прагнення до академічної мобільності: незважаючи на подальше формування в XIX ст. національних моделей освіти, національних структур організації освітнього процесу (що не сприяло спрощенню розбудови міжнародних зв'язків між вищими навчальними закладами), все ж універсальний, інтернаціональний характер пізнання та розвитку вищої освіти зберігався як елемент європейської культури<sup>3</sup>. До того ж академічна мобільність у цей період має елітарний характер та реалізується завдяки власній ініціативі студента чи вченого.

Цікавою, на нашу думку, є інформація щодо імплементації ідей академічної мобільності на теренах Російської імперії, до складу якої входили в той час і українські землі. Для багатьох жінок другої половини XIX ст. на цій території академічна мобільність ставала уособленням подолання гендерної дискримінації разом із можливістю отримати доступ до соціального ліфту через професійне включення у «закриті», через відсутність освіти, сфери суспільного життя, актуалізува-

---

<sup>1</sup> Сапрыкин Д.Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Джона Генри Ньюмана / Д.Л. Сапрыкин – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ihst.ru/files/saprykin/Newman.pdf>

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Хомерики Е.А. Модернизационные процессы в системе европейского высшего образования / Е.А. Хомерики – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.sociosphera.com/publication/?ence/2013/169/modernizacionnyye\\_processy\\_v\\_sisteme\\_evropejskogo\\_vysshego\\_obrazovaniya/](http://www.sociosphera.com/publication/?ence/2013/169/modernizacionnyye_processy_v_sisteme_evropejskogo_vysshego_obrazovaniya/)



ти свій особистісний потенціал тощо. Зокрема, О. Орлова зазначає, що не маючи можливості навчатись у Росії, жінки вирушили за освітою в Європу: вчитися їхали представники різних верств, різного майнового стану, з різним рівнем підготовки, адже втеча за кордон дозволяла не тільки отримати вищу освіту, але й отримати можливість заробітку за рахунок освоєння інтелігентних професій<sup>1</sup>. При цьому за прагненням жінок до вищої освіти, окрім ідеалістичних мотивів, здебільшого також ховалися зрозумілі матеріальні мотиви: жінка, що прагнула до вищої освіти, прагнула не тільки до свободи в цілому, але й до свободи економічної зокрема, для отримання можливостей утримувати родину всупереч дискримінації, що панувала в ті часи<sup>2</sup>. Зрозуміло, що дослідниця має на увазі не фемінізацію, а емансипацію або навіть гендер, якщо взяти до уваги ту обставину, що будь-яка свобода невіддільна від можливості вчитися будь-чому, будь у кого і будь-де. Це, у свою чергу, приводить нас до висновку, що свобода в освіті неможлива без академічної мобільності.

Іванов А. аналізуючи статистику початку ХХ ст., наводить такі відомості щодо присутності російських студентів у європейських університетах: станом на лютий 1914 р. росіяни отримували освіту у 246 вищих навчальних закладах Європи, а їхня загальна кількість сягала 12 тис. осіб<sup>3</sup>. Ці факти підтверджують, що російські студенти були найкраще кількісно представлені серед європейських студентів-мігрантів, для чого, на думку дослідника, існували соціокультурні передумови: «Російська студентська діаспора була найчисельною серед студентів-іноземців, що навчались у європейських країнах. І не тільки тому, що Російська імперія була найбільшою за народонаселенням європейською країною, але й тому, що в основній своїй масі російське закордонне студентство було представлене тими, хто шукав громадянсько-правової справедливості, оскільки на їхній батьківщині їх можливості отримати бажану вищу освіту обмежувалися за класовими та конфесійними ознаками»<sup>4</sup>. Цікаві історичні паралелі дозволяє зробити дослідження А. Іванова: якщо сто років тому студенти їхали за кордон, шукаючи громадянсько-правової справедливості, то нині пріоритет

---

<sup>1</sup> Орлова Е. Высшее женское образование в России (по страницам публикаций 2-й половины XIX в.) / Е.Орлова // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1999. - №3. – С. 37–38.

<sup>2</sup> Там само, С. 40.

<sup>3</sup> Иванов А. Российское студенческое зарубежье: численность, мотивы миграции, профессиональные ориентиры (конец XIX – начало XX вв.) / А.Иванов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №7. – С. 50–51.

<sup>4</sup> Там само.

змінився – студенти шукають заробітку, перспектив, кар’єри, самореалізації.

Серед інших причин називають також соціально-економічне та освітнє відставання Росії від розвинених країн Європи; нерівність соціально-правових можливостей отримання вищої освіти у випускників різних середніх навчальних закладів; дискримінація жінок (63 з 65 державних вищих навчальних закладів не приймали на навчання жінок); дискримінація за національними ознаками (особливо єврейської та польської частин населення); боротьба із альтернативними царизму політичними настроями<sup>1</sup>. Як бачимо, дискримінація в той час була однією із провідних рушійних сил жіночого студентського пілігримажу: академічна мобільність, у яку включалися жінки з Росії, була стимульована відмовою провідних університетів (Московського та Дерптського) приймати на навчання жінок, тому багато російських жінок із заможних сімей були вимушені навчатись у європейських університетах<sup>2</sup>.

У ХХ столітті відбувається мультиплікація освітніх систем – різко збільшилася кількість студентів та викладачів, розширилася та диференціювалася мережа вищих навчальних закладів тощо, а сама система освіти отримує індустріальні риси: особистість стає продуктом освітнього процесу, спрямованого на задоволення потреб промисловості<sup>3</sup>. Разом із бурхливим розвитком промисловості в соціальній філософії та філософії освіти робляться спроби теоретичного осмислення таких феноменів індустріального суспільства, як «одновимірна людина» (Г. Маркузе), «людина маси» (Х. Ортега-і-Гассет) тощо, які тісно переплітаються зі спробами переосмислити університет цієї доби. Розглянемо фрагментарно деякі з них.

Ортега-і-Гассет Х. продовжує започатковану Г. Ньюменом традицію щодо сприйняття університетської освіти як фундаментальної та такої, що дає змогу людині йти «в ногу» з вимогами часу. Першочерговим завданням університету, згідно з Х. Ортегою-і-Гассетом, є створення умов для того щоб студенти оволоділи фундаментальними дисциплінами (фізика, біологія, історія, філософія), що має відіграти ключову роль у отриманні студентами якісної професійної фахової підготовки, а наукові дос-

---

<sup>1</sup> Там само, С. 52–53.

<sup>2</sup> Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – С. 22.

<sup>3</sup> Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дис ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – С. 20.

лідження повинні бути виключені зі змісту університетської освіти<sup>1</sup>. Мається на увазі, що наукові дослідження повинні бути обов'язковими для викладача, однак вони не є необхідністю для студентів. Основною метою університету Х. Ортеги-і-Гассета є долучення студентів до досягнень та надбань своєї культури, їхнє включення у сучасність: «Треба відштовхуватися від студента, а не від знання та викладача. Університет повинен бути інституційною проекцією студента, двома важливими характеристиками якої є, по-перше, дефіцит здатності отримувати знання, і, по-друге, нагальність отримуваних знань для життя»<sup>2</sup>.

Уайтхед А. відстоював позицію, що університет повинен поєднувати наукову та викладацьку складові, хоч кожне з цих завдань могло б бути вирішене окремо, поза університетом, проте цінність університету полягає у створенні багатой творчої атмосфери, що поєднує учнів та тих, хто навчає, в результаті чого відбувається процес пошуку істини<sup>3</sup>.

Аналізуючи проблемне поле академічної мобільності ХХ ст., дослідники виділяють низку періодів історичного розвитку процесів актуалізації академічної мобільності в Європі, пов'язаних з значними соціальними трансформаціями та військово-політичною ситуацією того часу: з початку ХХ ст. до 1945 р. спостерігається значне скорочення міжнародної академічної мобільності – Перша світова війна, події в Росії 1917 р., зміни на карті Європи, Друга світова війна тощо зменшили масштаби освітньої мобільності в європейському вимірі<sup>4</sup>. З 1945 р. по 1991 р. спостерігається період академічної мобільності в умовах «холодної війни» та протистояння військово-політичних та соціально-економічних блоків (СРСР і країн соціалістичного табору та країн Західної Європи): академічна мобільність всередині двох блоків використовувалася для вирішення політичних та соціальних завдань та мала внутрішньоблоковий ізолюваний характер<sup>5</sup>. У зазначений період, зокрема, Спо-

---

<sup>1</sup> Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / В.И. Жуков; Московский гос. социальный ун-т. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 7.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х.Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н.Голубебой; ред. перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – С. 43.

<sup>3</sup> Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 119.

<sup>4</sup> Сергеева Ю.И. Международный образовательный туризм как историческая традиция / Ю.И. Сергеева – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/298>

<sup>5</sup> Сергеева Ю.И. Международный образовательный туризм как историческая традиция / Ю.И. Сергеева – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/298>

лучені Штати Америки перетворилися на головну дійову особу на арені творення глобальної освітньої політики: університетські лабораторії північноамериканських країн (США та Канади) стали потужними магнітами для інтелектуально обдарованої молоді Європи у повоєнні роки<sup>1</sup>.

У якості цікавої статистики, яка підтвердила б факт бурхливого розвитку сфери вищої освіти в минулому столітті, можуть виступити такі дані: період після Другої світової війни є періодом найбільш активного розширення вищої освіти з XII ст., три чверті усіх університетів (навіть у Європі) були засновані у XX ст., а 75% з них – після 1945 р.<sup>2</sup> На фоні зазначеної експансії країни Західної Європи досягли значних успіхів у створенні умов для здійснення академічної мобільності, роблячи успішні кроки до уніфікації освітніх систем у європейському просторі, взаємному визнанню дипломів тощо. Історія плідного співробітництва в галузі академічної мобільності та створення єдиного простору вищої освіти бере свій початок із 50-х років минулого століття, йде безперервний пошук дієвих інструментів міжнародного академічного співробітництва. Академічне товариство, усвідомлюючи настання епохи глобальної співпраці, здійснює пошук засад університету XXI ст., які були б співмірними соціальним трансформаціям, які мають місце в сучасному суспільстві, новому світопорядку.

Ридінгс Б. наполягає на тому, що ідея університету доби Модерну з її орієнтацією на розум (за часів І. Канта), культуру (модель Гумбольдта) та досконалість (технократична доба) не може стати основою для розгортання ідеї університету у XXI ст., що, навпаки, орієнтація на позиції видатних теоретиків університетської ідеї минулих століть дистанціюють дослідників від реалій університетського сьогодення: «Більшість проектів Університету XXI ст. значною мірою нагадують університетські проекти XIX ст. Необхідність перечитування Гумбольдта, Шиллера, Шлейєрмахера, Фіхте та Канта обумовлена тим, що велика кількість сучасних «рецептів» виведення Університету із кризи, по суті, являють собою не більше аніж переказ ідей Гумбольдта або Ньюме-

---

<sup>1</sup> Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С.В. Вербицька – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4\\_45.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4_45.pdf)

<sup>2</sup> International handbook of higher education - Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. – Pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – P. 192

на, а їхня ілюзорна актуальність – лише результат незнання цих основоположних текстів з історії інституту»<sup>1</sup>.

Застереження Б. Ридінгса на нашу думку, мають підґрунтя, а пошук нових засад університету потребує більш докладного аналізу, якому присвячений окремий підрозділ нашої монографії. М. Квієк із цього приводу зазначає, що університет може чудово справлятися зі своїми модерними обов'язками, проте зазнати краху як інституція нового світу, або він може досконало виконувати свої нові доручення, проте (водночас) провалити виконання модерних обов'язків<sup>2</sup>.

Станом на сьогодні Україна, разом із європейською спільнотою, здійснює розбудову просторів вищої освіти та досліджень, активізуючи політику у сфері академічних обмінів. З одного боку, цей підхід нормативно закріплений в установчих документах із реалізації Болонського процесу, з іншого боку, він є відродженням важливої освітньої традиції, яка існувала та актуалізувалася, тією чи іншою мірою, протягом усієї історії університетської освіти, яка є однією з основ ідеї університету в цілому. Університет як соціокультурне явище зараз переживає складні часи, епоху пошуку нової формули свого існування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. В. Садовничий, окреслюючи проблемну ситуацію, яку слід подолати університетам у ХХІ столітті, пише: «Важливе завдання, яке необхідно вирішувати – це досягнути стабільності університету. Але стабільності не як чогось нерухомого, застиглого, а стабільності, яка досягається тільки постійним рухом уперед, стабільності через новизну... Необхідне усвідомлення справжніх, а не уявних університетських реалій, свідоме та цілеспрямоване оновлення основних університетських механізмів, яке б дозволило постійно підтримувати можливість змістовної творчої роботи викладача, співробітника, студента в університеті»<sup>3</sup>.

Ми погоджуємось із тезою, що реформування системи університетської освіти, яка б включала в себе контекст глобалізації простору вищої освіти, неможливе без посилення філософської складової в цілісній парадигмі університетської освіти, симптомом чого стало б зниження необхідності давати знання (нехай навіть ті, що мають фунда-

---

<sup>1</sup> Ридингс Б. Університет в руїнах / Билл Ридингс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 103.

<sup>2</sup> Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К. : Таксон, 2009. – С. 28.

<sup>3</sup> Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – С. 12.

ментальний характер) на користь вміння користуватися методологією пізнання та перетворення світу<sup>1</sup>.

Таким чином, у підрозділі нами, з одного боку, проведено аналіз зв'язків між трансформаціями європейського суспільства від доби середньовіччя до сучасності та генезою засад університетської освіти; з іншого боку, проаналізовано вплив цієї генези на процеси імплементації академічної мобільності в різні періоди існування університетів. Вище зазначалося, що університет протягом своєї історії культивував ідеї академічної свободи, пошуку істини, підтримував автономію розуму та наукову творчість, які є суголосними реалізації ідей академічної мобільності (у певних прото-формах по відношенню до сучасної академічної мобільності). Ми свідомо не приділяли увагу аналізу сучасного стану імплементації ідей академічної мобільності, адже метою було виявлення зв'язку між процесами попереднього оформлення цього явища та генезою університетів, висвітлення того, наскільки потужним є зв'язок між «духом епохи» та засадами вищої освіти цієї доби, якого статусу в кожній із проаналізованих епох мають ідеї академічної мобільності. Важливо було, на наш погляд, продемонструвати пульсуючий характер процесів імплементації феномену академічної мобільності, пов'язаний із сутнісними соціальними трансформаціями в кожен конкретний період європейської історії.

## **Глава 7.2.**

### **Модернізація освіти в контексті поширення ідей академічної мобільності**

Як ми вже зазначали, актуалізація процесів академічної мобільності є справедливою відповіддю на виклики глобальної економіки, яка розгортається у планетарному масштабі: інтернаціоналізація освіти набуває потужних масштабів, в світі активно формується полікультурне освітнє середовище. Проте, перехід освітньої сфери до нового якісного стану вимагає здійснення низки модернізаційних кроків, які мали б серйозне теоретичне обґрунтування, а від обґрунтованості та інтенсивності процесів їхньої імплементації залежатиме, чи вийде українська галузь на ринок освітніх послуг на правах сильного конкурента, або ж, навпаки, аутсайдера конкурент-

---

<sup>1</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова – Томск, 2006. – С. 46.

ної боротьби за право надавати освітні послуги. На нашу думку, модернізація освіти повинна органічно поєднати ціннісне наповнення української освітньої традиції із сучасними підходами, коли йдеться не про відмову від старих принципів та цінностей, а про їх змістове та науково обґрунтоване оновлення, що актуалізує ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації. Система освіти опинилася перед обличчям викликів нового соціального контексту, який повинен бути врахований при обґрунтуванні теорій модернізації освіти у ХХІ ст.

Залишаючись на оптимістичній позиції, все ж відзначимо специфічний характер вітчизняної сфери вищої освіти, яка й повинна безпосередньо стати полем розгортання модернізаційних процесів. Вітчизняний освітній контекст, на думку В. Бакірова, є надзвичайно складним для розуміння та впорядкування з метою теоретичного аналізу та пропонування конкретних практичних реформ, адже важко вимагати від системи управління вищою освітою в Україні високих показників ефективності, коли процеси в цій галузі розгортаються переважно бурхливо та малокерована через підпорядкованість державних навчальних закладів 28 міністерствам і відомствам, що ускладнює координацію та кооперацію їх діяльності, концентрацію науково-педагогічних кадрів на пріоритетних напрямках, моніторинг якості освіти тощо<sup>1</sup>. За таких умов, на нашу думку, зазнають невдачі спроби застосування європейського досвіду модернізації, набуваючи формального вигляду, за яким відсутні змістові зміни у сфері вищої освіти.

Важко не погодитися із Г. Хаугом, який стверджує: «Сьогодні в світі не існує такої моделі вищої освіти (наприклад, США), яку можна було б використати як орієнтир при модернізації системи освіти! Свою власну модель, яка б враховувала унікальні культурні особливості та освітні потреби Європи, ще тільки доведеться розробити»<sup>2</sup>. Досвід же модернізації освіти в Україні доводить, що низка кроків робиться з використанням непродуктивних та інколи деструктивних практик копіювання закордонного досвіду без урахування вітчизняної специфіки.

Говорячи про нову систему освіти в Україні, хотілося зазначити, що пошук нової ідеї університету відбувається на фоні значних зрушень,

---

<sup>1</sup> Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 нояб. 2010 г. / Харьк. обл. гос. администрация [и др.]; [редкол.: В.И. Астахова (отв. ред.) и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2010. – С. 39.

<sup>2</sup> Хауг Г. Европа будущего: Болонья и далее... / Гюи Хауг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2000. – №10. – С. 15.

ознакою яких, у першу чергу, стає пошук засад «відтворення» цілісної особистості в якості мети освітнього впливу, коли університетська освіта стає інструментом «вписування» випускника в нову культуру доби глобалізації. Без оновлення засад освіти важко подолати теперішню ситуацію, коли основи знань, на які традиційно спиралися викладачі, дали тріщину та похитнулись: релігії, традиції, досвід, мистецтво викладання, наука про виховання або нова педагогіка – все це має відбиток невпевненості<sup>1</sup>.

Наявна в Україні система університетської освіти була сформована за доби панування індустріальної парадигми суспільного устрою: випускники вищих навчальних закладів були у процесі навчання зорієнтовані на вирішення вузьких спеціалізованих задач конкретних сфер виробництва. Проте постіндустріальне суспільство з високим темпом змін технологій, виробничих відносин та загалом суспільного життя ставить під питання потребу у фахівцях такого типу. Виникає ситуація неможливості передбачення стану технологій предметної галузі, для якої готують фахівця.

За цих умов виникає закономірна необхідність у підготовці фахівців нового типу, які вміють адаптуватися до швидких змін, які озброєні фундаментальними та універсальними знаннями. Закономірним, на нашу думку, слід вважати питання про те, наскільки випускники навчальних закладів дійсно відіграють роль в оформленні майбутнього українського суспільства, яке перебуває у стадії переходу до суспільства знань. Чи оформлюють вони контури майбутнього нашої країни? Хотілося б мати підстави стверджувати, що вища освіта в Україні утримає та зміцнить свої позиції як важливого соціального інституту культуротворення, збереження та примноження досягнень нашої нації. Аналізуючи вітчизняний контекст своєї держави та ставлячи схожі запитання, індійський дослідник М. Г. Гондаа стверджує, що освічені люди з моральними цінностями є єдиним ресурсом, що здатен оформлювати майбутнє нації, отже освіта повинна відчувати велику відповідальність за майбутнє, забезпечуючи перспективність розвитку країни<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Тардиф М. Образование как сфера социального взаимодействия / М.Тардиф // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 120.

<sup>2</sup> Gondaa M.G. Role Of Educational Institutions In Shaping The Future Of Business And Society / Mahadappa G. Gondaa // Procedia – Economics and Finance. – 2014. – P. 638.



Базовими міжнародними та вітчизняними документами визначається низка векторів модернізації в галузі освіти: інтенсивне впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій; інтенсифікація міжнародної співпраці та підтримка академічної мобільності; зростання якості освіти; надання навчальним закладам автономії; перехід до суб'єкт-суб'єктної моделі навчання; реалізація ідей пожиттєвого навчання; формування планетарного світогляду в осіб, що отримують освіту тощо. У своїй роботі ми намагаємось дослідити пріоритетні вектори модернізації освіти в контексті актуалізації процесів академічної мобільності, використовуючи філософську методологію, орієнтуючись не на аналіз безпосередніх утилітарних задач, широкий спектр яких сформульований у сучасному філософсько-освітньому, педагогічному дискурсах та дискурсі освітньої політики, а вийти на формулювання фундаментальних пріоритетів модернізації вищої освіти, які до «порядку денного» модернізації вносять сучасні соціальні трансформації.

Раутенфельд Дж. пише, що перед сучасними університетами поставлено завдання формування активних громадян разом зі створенням умов для отримання навичок критичного мислення, здатності формувати зважені судження, розвитку когнітивних та комунікативних компетенцій у процесі навчання та соціалізації<sup>1</sup>. Дійсно, світоглядною та мисленнєвою настановою повинні стати толерантність по відношенню до Іншого, повага до права бути відмінним, а сама особистість має бути критичною та самокритичною задля усвідомлення своєї відповідальності. Занурення ж у академічну мобільність постає викликом процесам соціальної ідентифікації та слугує випробуванням для захисних, мотиваційних та інших рис особистості, воно є засобом розвитку такої риси особистості, як гнучкість.

Відомий дослідник З. Бауман зазначає щодо викликів сучасності, перед якими опинилася людина доби постмодерну, що люди цієї епохи повинні вміти негайно знищувати збережені в їхній свідомості моделі, вміти сприймати свій досвід подібно до дитини, що грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою, а їхній життєвий успіх залежить від швидкості, з якою їм вдається позбутися від старих звичок, а не від швид-

---

<sup>1</sup> Rautenfeld J. Erika (von). The construction of European identity in higher education in Germany and Great Britain / J. Erika von Rautenfeld. – Marburg: Peter Wiehl, 2011. – P. 141.

кості отримання нових<sup>1</sup>. Отже, відповідно до запропонованого З. Бауманом підходу, студент повинен культивувати в собі навички гнучкого мислення, а також вибудовувати свою життєву стратегію таким чином, щоб бути вільним для постійного оновлення знань та світогляду, не прив'язуючись до вічних істин та цінностей, не ідентифікуючи себе за їх допомогою. Узагалі, в добу Постмодерну для особистості набуває нового прочитання проблема ідентичності людина починає розумітися або на термінах відсутності ідентичності, або ідентичність починає розумітися як мінлива, плюралістична, гнучка характеристика.

Останнім часом у вітчизняному освітньому дискурсі набула актуального характеру проблема ревізії фахових та гуманітарних компонентів в освіті. У своєму дослідженні ми стоїмо на позиціях необхідності збереження гуманітарної складової для всіх напрямків підготовки, поділяючи підхід, запропонований П. Друкером: «Ми повинні будемо вимагати від природознавця, аби він знову став гуманітарієм, інакше йому буде не вистачати знань та розуміння, які потрібні для ефективною та дійсно науковою роботи. Водночас ми повинні будемо вимагати від гуманітарія, аби він оволодів точними науками, інакше його наука стане безглуздою та марною»<sup>2</sup>. Саме за цих умов можливе формування освітніми інструментами не тільки рівня професійної компетентності, але й можливий вихід студента на рівень загальнокультурної компетенції, відповідності вимогам часу не лише в межах своєї майбутньої професійної сфери.

Це, на нашу думку, відбилося б на здатності до самостійного осмислення багатогранності проявів суцього, формуванні цілісного світогляду тощо. Отже, університетська освіта не повинна обмежуватися шліфуванням професійних навичок майбутніх фахівців, їй треба долати свою вузьку прагматичну орієнтованість на пізнання та перетворення дійсності, виходити на рівень формування особливого рівня універсального світогляду, цілісної організації свідомості, здатної на осягнення гуманістичного змісту будь-якого предметного знання. Запропонований нами підхід вступає у протиріччя з популярною стратегією, що орієнтується на соціальну ефективність випускників навчальних закладів: студентів намагаються готувати відповідно до вимо сучасного ринку праці, коли навчання повинно бути чітко пов'язаним із майбутньою професійною діяльністю.

---

<sup>1</sup> Бауман З. Текущая современность / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб: Питер, 2008. – С. 158.

<sup>2</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 42.

На користь обраного нами підходу щодо розуміння ролі гнучкого мислення в освітній практиці свідчить думка І. Предборської «Моделю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина... Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням»<sup>1</sup>. Ми поділяємо цей підхід, наголошуючи, що гнучкість мислення, заснована на нелінійних підходах, є надзвичайно важливою не тільки в освіті, але й у якості певної життєвої установки для якісної інкорпорації особистості в сучасний контекст. Цей тип мислення допомагає студентам не тільки вибірково та усвідомлено вибудовувати свою академічну діяльність, але й протистояти в повсякденному житті масовим інформаційним потокам на кшталт мас-медіа та Інтернету, роблячи засвоєння інформації процесом свідомим та селективним.

Контекст глобалізації надає особливого статусу процесам академічної мобільності, адже її учасники мають можливість отримати безцінний досвід міжкультурної взаємодії, розвинути свої міжкультурні компетенції. Сама ж міжкультурна комунікація станом на сьогодні в розвинених державах стає засадничим принципом університетського буття: «Університети в усьому світі, гадаю, незворотно, стають набагато більш інтернаціональними, різноманітними та плюралістичними, ніж будь-коли, навіть ніж у ХХ ст., треба й надалі вдосконалювати механізми, які б допомагали давати лад плюралізму, культивуючи водночас спільність. Фундаментальні відмінності у поглядах і переконаннях щодо подальших завдань і ближчих шляхів конче потрібно зробити предметом відвертої публічної дискусії»<sup>2</sup>.

Освіта як інструмент підготовки студентів до самостійного життя у глобалізованому суспільстві повинна культивувати здатність до адекватного щоденного сприйняття непередбаченості розгортання процесів та амбівалентності у їхній оцінці, розвивати здатність до інтеракції із представниками різних (інколи діаметрально протилежних) позицій, формувати критичний тип мислення, що не спирається на думки беззаперечних авторитетів тощо.

---

<sup>1</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської.– Суми: ВТД«Університетська книга», 2006.– С. 23.

<sup>2</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 113.

Саме студент із гнучким типом мислення здатний якісно оперувати великою кількістю інформації, яка виникає у нашому постіндустріальному суспільстві. Віце-президент США А. Гор із цього приводу зазначав: «Не випадково криза освіти збіглася у часі з появою надлишку інформації. Освіта – це вторинна переробка знань, але нам легше генерувати нові факти, ніж зберігати та використовувати ті знання, які вже маємо. А зіткнувшись із проблемою необізнаності щодо якогось явища, мерщій створюємо більше й більше інформації, не розуміючи того, що саме її накопичення, хоч там якою вона би не була цінною, не замінить знання, а тим паче мудрості»<sup>1</sup>.

Ми хотіли б зауважити, що негнучке мислення в умовах іншого культурного середовища та академічної комунікації здатне спричинити кризові явища особистості, зокрема її маргіналізацію, та не дає змоги студентові вийти на новий рівень як академічних знань та навичок, так і загальної культурної розвиненості. Дослідниця Б. Сулавікова пише, що життєвий успіх, здійснення задуманого, з одного боку, залежить від послідовної логічної поведінки, дотримання визначених етапів з досягнення мети; з іншого боку, – від «еластичності» наших інтересів, швидкості та гнучкості процесів адаптації, здатності забувати те, що вже ніколи не знадобиться<sup>2</sup>.

Окресливши деякі проблеми модернізації освіти, які закорінені у невідповідності стилю мислення студентів сучасним вимогам, перейдемо до огляду низки проблем педагогічної практики у вітчизняній школі, наявність яких є стримуючим фактором для поширення ідей академічної мобільності. Зокрема наявним залишається факт домінування класичної освітньої парадигми в педагогічних практиках, які є стримуючим фактором змістових трансформацій у сфері вищої освіти. Одним із проявів класичної парадигми освіти, впровадженої в добу Модерну, є монологічна (суб'єкт-об'єктна) модель навчання.

Наведемо ознаки монологічної моделі навчання, яка формує ситуацію пригноблення в освіті (за П. Фрейре):

- учитель вчить, а учні вчаться;
- учитель знає все, а учні – нічого;

---

<sup>1</sup>Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор Альберт, переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття» та Інститут сталого розвитку. – К. : Інтелсфера, 2001. – С. 240.

<sup>2</sup>Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // Human Affairs – 2008. – Issue 18. – P. 162.

- учитель думає, а за учнів думають;
- учитель говорить, а учні слухають – покійно; вчитель дисциплінує, а учні підкорюються;
- учитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються;
- учитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя;
- учитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї;
- учитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протипагу свободі учнів;
- учитель – суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти<sup>1</sup>.

Підхід, який критикує П. Фреїре, дійсно не в змозі формувати людину діалогічного, плюрального, нелінійного типу мислення, тому потрібні кроки до відмови від цієї моделі на користь діалогічних, суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні. На нашу думку, недостатня теоретична розробленість філософських засад педагогічної взаємодії сприяє поширенню негативної тенденції дегуманізації освіти. Одним зі складних освітніх феноменів, що потребують філософської рефлексії, є академічна мобільність, реалізація якої на обгрунтованих засадах вводить до контексту свого дослідження складні процеси міжкультурної взаємодії, аспекти позитивної та негативної свободи тощо, цілісне охоплення яких важко здійснити, не спираючись на філософію як теорію та методологію розвитку освіти.

Щодо педагогічних умов, які б сприяли розвиткові гнучкої форми мислення студентів, слід звернути увагу на роль вчителя у процесах формування такої мисленнєвої установки. Визнаний теоретик та практик освіти П. Фреїре наголошував на необхідності поширення практик так званої «проблематизуючої» освіти, сутність якої полягає у створенні вчителем разом з учнями умов на засадах діалогу, в яких спільно здійснюються пошуки й народження знань, а результатом такого навчання має стати розвиток усвідомленості – критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Фреїре П. Педагогіка пригноблених / П. Фреїре; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – С. 55.

<sup>2</sup> Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики / Ірина Предборська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>

На нашу думку, вища освіта повинна культивувати орієнтацію на сучасну соціальну динаміку та забезпечення соціальних запитів на випускників із гнучким мисленням. П. Фрейре зазначав, що правильному мисленню студентів притаманна готовність до ризику, свідомо, проте обережна відкритість до нового, яке не можна відкинути лише тому, що це – нове, як і не можна відкинути старе лише тому, що хронологічно воно вже не нове: старе здатне залишатись новим, якщо воно відкрите в часі для оригінальних і новаторських інтуїції та натхнення<sup>1</sup>. Неабиякої актуальності набуває цей підхід при розробці теоретичних засад феномену академічної мобільності, який є важливим освітнім засобом оновлення знань та світогляду людини.

Справжній продуктивний діалог в освіті може будуватися, якщо кілька точок зору мають право на співіснування, а результуюча смислова позиція є недоліком відкритого рівноправного обміну думками-смислами, в якому відсутня упередженість, авторитарність та присутнє прагнення пошуку істини. Фундаментом реалізації цього підходу, на нашу думку, повинно стати усвідомлення багатогранності особистості суб'єкта навчання та змісту соціальних трансформацій, що відбуваються в сучасному світі: саме це дозволить сформулювати позитивну стратегію виховання, що зможе протистояти деструктивним ефектам та наблизить освіту до формулювання конструктивних змістових форм діалогічної моделі в роботі викладача та студентів, у яких би долалася авторитарність позиції викладача через конструктивну зміну ролевих функцій.

На нашу думку, практики академічної мобільності повинні через знайомство з досягненнями інших культур та академічних шкіл давати змогу суб'єктові освіти культивувати в собі високій рівень світоглядних орієнтацій, що спиратимуться на планетарну етику та ноосферне світобачення. Схожої думки дотримуються автори роботи «Серце освіти», стверджуючи, що концепт освіти, який був актуальним протягом останніх ста років, повинен радикально змінитися: освіта повинна від буття у формі вправи з основним завданням у вигляді трансферу знань та вмінь трансформуватися у специфічну соціально-емоційну практику під назвою «педагогіка серця», яка є найкращим способом реалізації етосу «навчатися жити разом», а її складовими є емоційна

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 53.

приятність, емпатія та педагогіка, що спирається на любов<sup>1</sup>. Академічна мобільність, з цієї точки зору, постає у вигляді унікального досвіду міжкультурної комунікації, який має сприяти ствердженню ідеалів толерантного та продуктивного співіснування як культур у цілому, так і їхніх представників у освітньому середовищі зокрема.

Наголосимо на необхідності пошуку стратегій розбудови галузі вищої освіти у її безпосередньому зв'язку із глобалізаційними тенденціями в умовах, коли цей зв'язок кожного дня набуває все більш потужного значення. Академічна мобільність є одним із провідних інструментів розбудови глобальних просторів вищої освіти та досліджень, а отже її імплементація повинна враховувати глобалізаційний, мультикультурний контекст, а безпосередні учасники академічних обмінів повинні бути готовими до розбудови плідної міжкультурної комунікації на засадах глобальної етики, основою якої є толерантність, сприйняття та повага Іншого, відкритість та гнучкість мислення.

Автори монографії «Філософські абриси освіти» небезпідставно наголошують, що сучасний світ досягнув тієї межі, коли загострення протилежних точок зору до антагонізмів неминуче поглиблює проблематичність існування людства, а складність та невизначеність сучасного світу вимагає від людини здатності до здійснення нелегкої світоглядної процедури – визнання багатозначності та багатовимірності світу разом із переходом до позиції діалогічної взаємотерпимості замість зарозуміло-непогрішимої нетерпимості<sup>2</sup>. При цьому, академічна мобільність сприяє забезпеченню знаннями про основні культурні відмінності країн, осмисленню власного культурного досвіду та культурному самовизначенню учасників міжкультурної комунікації<sup>3</sup>.

У контексті поставленої в підрозділі мети заслуговує на увагу аналіз засад університетів як соціальних інституцій в контексті викликів мобільності. Криза університетів та навіть «смерть університетів» (термін Б.Ридінгса) актуалізує ревізію ідеї університету не тільки «ззовні»

---

<sup>1</sup> The Heart of Education. Learning to Live Together. Selected papers presented at the 16th UNESCO-APEID International Conference – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227373e.pdf>

<sup>2</sup> Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 85.

<sup>3</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 26.

у вигляді теоретичних концептів університету нового гатунку, але й як усвідомлення нових реалій самими представниками академічного середовища, не тільки студентами, але й викладачами, науковцями, адміністраторами. П. Друкер окреслює підстави для алармістських настроїв щодо кадрового забезпечення освітньої галузі нового типу: «Не варто вводити себе в оману. Педагогічні навчальні заклади роблять дуже важливу та корисну справу, але вони не вчать тому, як треба навчати. Вони лише відіграють роль агенцій із підбору персоналу. Вони вербують потенційних учителів та закріплюють за ними право на цю професію, що гарантує їх подальше працевлаштування»<sup>1</sup>.

Дослідник закономірностей сучасного ринку праці М. Тривенті зазначає, що експансія вищої освіти протягом останніх десятиліть призвела до того, що отримання диплома університету вже не є достатньою умовою для отримання посади, а ті, хто наймає випускників на роботу, оцінюють додаткові «сигнали» компетентності кандидатів<sup>2</sup>. Зокрема, міжкультурна компетентність постає одним із важливих параметрів випускника університету ХХІ ст. у конкурентній боротьбі на глобальному ринку праці.

Сучасні ринкові відносини, які, здавалося б, уже на генетичному рівні прижились у сфері вищої освіти та вимагають від університетів роботи в термінах продуктивності, доцільності, собівартості тощо, кидають виклик організаційній ідеології та світоглядним засадам освіти. Іронія сучасного стану університетів П. Друкером описується таким чином: «Сучасна система освіти задіює завелику кількість викладачів. Ми повинні зробити так, щоб їх стало якомога менше. Зараз освіта перебуває на рівні сільського господарства 1750 року, коли двадцять селян забезпечували продуктами одного місцевого мешканця. Ми повинні підвищити ефективність праці вчителя, у багато разів посилити його вплив та значно збільшити продуктивність»<sup>3</sup>.

Зазначена ситуація природно актуалізує впровадження у сучасну вищу освіту e-learning-підходів (дистанційне навчання, віртуальна академічна мобільність тощо). Ринкові реалії сучасної сфери вищої освіти

---

<sup>1</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 286.

<sup>2</sup> Triventi M. The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market / Moris Triventi // Research in Social Stratification and Mobility – 2013. – Vol.32. – P. 46.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 284.



спричиняють високу диференціацію у вищій освіті, виникнення навчальних закладів «неуніверситетського» типу, домінування ролі приватного сектору тощо.

Можна стверджувати, що університети стають більш соціально відповідальними, прагнучи змістовно відповідати на вимоги глобального ринку праці. Складається ситуація, коли диверсифіковані освітні інституції змушені співпрацювати одна з одною в масштабах світу, відповідаючи на нові вимоги суспільства задля молодого покоління в умовах, коли світ усе більше й більше починає нагадувати глобальне селище<sup>1</sup>.

На нашу думку, необхідно зробити застереження методологічного характеру щодо того, чи є необхідність у ревізії фундаментальних засад університету. На нашу думку, станом на сьогодні, необхідним є уточнення змісту цих засад, введення їх у сучасний контекст, які б не містили ознак спроби радикальної зміни теоретичного підґрунтя університету як культурного явища з майже тисячолітньою традицією. Відомий сучасний теоретик ідеї університету Я. Пелікан у своїх теоретичних побудовах виходить із переконаності в тому, що традиції, на яких базується сучасний університет, не слід ігнорувати, наче музейний експонат; сучасне покоління не може змістовно зрозуміти, чим є університет, сформулювати ідею сучасного університету, не звертаючи уваги на його спадщину<sup>2</sup>.

Ми погоджуємося з цією думкою, відстоюючи обґрунтованість конструктивної ревізії ідеї університету, в результаті чого були б збережені досягнення й особливості вітчизняної та світової університетської освіти, які б гармонійно вписалися в реалії та специфіку сучасного суспільства, із обґрунтованим долученням до них світового досвіду.

Підводячи підсумки підрозділу, відзначимо, що в ньому здійснено «огляд порядку денного» складної проблеми модернізації вищої освіти в контексті поширення ідей академічної мобільності, які є проявом фундаментальної для сьогодення вищої освіти тенденції глобалізації. У якості одного із провідних напрямків модернізації, ми маємо підстави

---

<sup>1</sup> International University president Conference «Search for excellence: prospects of higher education in the 21st century»: proceedings. – Taipei, Taiwan: National Chengchi University, 1997. – P. 41.

<sup>2</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 66.

говорити про необхідність ревізії принципів раціональності в освітньому процесі, коли великого значення набувають ідеї нелінійного, гнучкого мислення, здатного охоплювати складну соціальну дійсність. Також, на нашу думку, заслуговує на увагу ревізія аксіологічно-світоглядних засад педагогічної практики, осердям яких повинні стати цінності толерантного ставлення до Іншого, орієнтація на продуктивну взаємодію в умовах мультикультурного освітнього (та, загалом, соціального) середовища.

Необхідною засадою є відкритість членів академічного середовища до змін, здатність якісно оновлювати свої погляди, оперативно здійснювати ревізію цінностей та авторитетів. Не менш важливим вектором модернізації може слугувати оновлення педагогічних стратегій у вищій школі, які б відповідали запитам полікультурного суспільства та сприяли б якісному перебігу актів академічної мобільності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Університети як соціальні інституції повинні зазнати модернізації відповідно до нової «ідеї університету», яка врахувала б ринкові виклики перед сучасною освітою, необхідність поширення ідей академічної мобільності, упровадження високих технологій в освітню практику.

### **Глава 7.3.**

#### **Мультикультуралізм – аксіологічно-світоглядна основа реалізації академічної мобільності**

У відповідь на небувалі для історії випробування, які випали на долю європейської людини у ХХ сторіччі, було напрацьовано принципи нової, неklasичної раціональності, серед яких як найважливіші слід виокремити такі: плюралізм, альтернативність, децентрованість, екосвідомість, ставлення до іншого як до Іншого, орієнтація на справжню, а не цинічну (тобто протилежну собі та іншим, або таку, за якою мета виправдовує засоби) мораль<sup>1</sup>. Полікультурність, у результаті поширення практик міграції та мобільності, постає у вигляді складного явища, яке потребує уваги з боку науковців. Представник академічного середовища повинен усвідомлювати ті виклики, які матимуть місце в альтернативному, незвичному академічному середовищі, та бути готовим

---

<sup>1</sup> Людина в цивілізації ХХІ століття: проблема свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютий, Г.І. Шалашенко, Є.І. Андрос, А.М. Дондюк, Г.П. Ковадло, Н.В. Хамітов, О.А. Ярош, В.П. Загороднюк. – К. : Наукова думка, 2005. – С. 132.

до адекватного вписування в інший мовний та культурний ландшафт. Ця проблема набуває особливої актуальності для дослідження процесів академічної мобільності як середовища, в якому загострення набувають аспекти міжкультурної комунікації, проходять випробування рівень толерантності світогляду її учасників, уміння флексибільно (гнучко) реагувати на зміни тощо.

У засадничих документах Європейського простору вищої освіти на 2020 р. (European Higher Education Area – 2020) з приводу академічної мобільності стверджується наступне: «Мобільність студентів, науковців-початківців та адміністраторів навчальних закладів сприяє підвищенню якості навчання та результативності у дослідженнях; вона посилює академічну та культурну інтернаціоналізацію у Європейському просторі вищої освіти. Мобільність є важливою для особистісного розвитку та працевлаштування, вона формує повагу до відмінностей та здатність до взаємодії з іншими культурами. Вона сприяє лінгвістичному плюралізмові, є засадою багатомовної традиції Європейського простору вищої освіти та збільшує кооперацію та конкуренцію між вищими навчальними закладами»<sup>1</sup>.

Сучасна освіта в якості одного із пріоритетних завдань повинна підтримувати культурну різноманітність, намагаючися трансформувати її у сприятливий чинник освітньої практики, що дає навички міжкультурної взаємодії, спрямовує зусилля на посилення ефекту взаєморозуміння між конкретними індивідуумами та групами індивідуумів. Полікультурне суспільство розглядається як соціальне утворення, якому властиві багатоетнічність, полілінгвістичність, багатоманітність вірувань, традицій, життєвих стилів і способів мислення<sup>2</sup>.

На нашу думку, продуктивним є розгляд концепції мульткультуралізму в якості світоглядної основи для учасника академічної мобільності. Проаналізуємо детальніше засади цього явища, аби наша аргумен-

---

<sup>1</sup> The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)

<sup>2</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 69.

тація стала змістовною. Розглянувши філософські засади цього явища, ми зможемо обґрунтувати потенціал мультикультуралізму як аксіологічно-світоглядної основи феномену академічної мобільності. Більшість із досліджень феномену академічної мобільності, як ми продемонстрували у першому розділі нашої дисертації, присвячена тому, як саме скоригувати програми та методики викладання відповідно до вимог розгортання ідей Болонського процесу тощо, дистанціюючись від механізмів осягнення студентами способів орієнтації в новому академічному середовищі, а також від питань формування й розвитку здібностей до адаптації, конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності тощо. Цей факт підвищує евристичний потенціал саме філософських наукових розвідок у цьому напрямку.

Термін «мультикультуралізм» виник у Канаді в 1960-х роках для опису «тихої революції» французьких канадців, які формували меншину в Канаді, при тому складаючи більшість у провінції Квебек, а їхньою основною вимогою була двомовність державних закладів, двокультурність у навчальних закладах, яка передбачала впровадження окремих навчальних програм для франкомовних учнів та студентів, поряд з існуючими програмами для англоканадців<sup>1</sup>. За допомогою цього терміна намагаються описати таку ситуацію: співіснування кількох культур в одному суспільстві, школі, робочому просторі тощо, в якому існує визнання різниці між цими культурами, яке підкріплено новим типом соціального устрою, взаєминами між державою та культурними або етнічними меншинами, новим підходом у ліберальній демократичній культурі.

Слюсаревський М. пише, що терміном «мультикультуралізм» намагаються закріпити поважне ставлення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності; у мультикультурному суспільстві людина зберігає свою ідентичність, попри впливи інших культур<sup>2</sup>. Концепції мультикультуралізму протиставляють концепцію «плавильного казана» (англ. *melting pot*),

---

<sup>1</sup> Brezzi F. Philosophy as intellectual factor / Francesca Brezzi – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002131/213131e.pdf>

<sup>2</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 70.

яка передбачає злиття всіх культур в одну, зокрема Канада «культує» мультикультуралізм, а в США традиційно проголошується концепція «плавильного казана»<sup>1</sup>. Дослідники Дж. Рекс та Г. Синкх зауважують, що протягом останньої чверті століття мультикультуралізм є предметом дебатів соціальних філософів та інших суспільствознавців у контексті пошуку засад нового типу ліберального суспільства, яке гарантувало б права для індивідумів та соціальних груп<sup>2</sup>. Нині мультикультуралізм уже розглядається як концепція, практика та політика не лише іммігрантських країн, а й усіх сучасних полікультурних держав світу, який глобалізується<sup>3</sup>.

На нашу думку, сучасний викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму, мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати у процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч. У результаті такого освітнього впливу, на нашу думку, у студентів буде формуватися цілісний мультикультурний світогляд, який стає імперативом сучасності. Відзначимо важливу роль феномену академічної мобільності у формуванні викладача цього типу мислення: суттєві зміни відбуваються в періоди академічних поїздок через набуття міжкультурного досвіду; для вчителів цей закордонний досвід покращує їхню міжкультурну компетентність, вони стають здатними демонструвати новий рівень розуміння своєї ролі у навчанні студентів засадам взаємодії із представниками інших культур<sup>4</sup>.

Засвоєння системи значень іншої культури призводить до збільшення кількості психологічних вимірів світу, який сприймає людина; долається культурна егоцентричність мислення: бікультурна людина отримує здатність сприймати світ із різних культурних позицій, а от-

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Rex J. Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States – Thematic Introduction / J. Rex, G. Singh. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001387/138796E.pdf>

<sup>3</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 72.

<sup>4</sup> Walters L.M. From Heads to Hearts: Digital Stories as Reflection Artifacts of Teachers' International Experience / Lynne M. Walters, M.R. Green, L. Wang, T. Walters. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www1.chapman.edu/ITE/public\\_html/ITEFall11/08/waltersetal.pdf](http://www1.chapman.edu/ITE/public_html/ITEFall11/08/waltersetal.pdf)

же – більш об'єктивно<sup>1</sup>. Хотілося б зауважити, що пізнання інших культур студентами ми не ототожнюємо із процесами їхнього «розчинення» в них, адже в науці існує думка про те, що ми стаємо ідентичними з тим, що намагаємося якісно пізнати. Така позиція, на нашу думку, є методологічною помилкою, адже, наприклад, щоб пізнати сутність злочину, нам не обов'язково ставати злочинцем чи його жертвою. Так само не обов'язково ставати членом культури при зануренні в неї для розуміння її основ, нам достатньо вміти якісно поставити себе на їхнє місце.

Уолтерз Л. також відзначає потенціал академічних обмінів для формування зрілого мультикультурного світогляду викладача: для сучасних викладачів замало просто мати за плечима життєвий досвід у іншому академічному середовищі, вони ще повинні постійно рефлексувати його, адже саме глибинна рефлексія себе в іншій культурі дає можливість у надалі кваліфіковано діяти в полікультурних аудиторіях<sup>2</sup>. Дійсно, саме такі вчителі здатні донести до студентів інформацію про наявні у суспільстві прояви дискримінації, нерівності, пропонуючи студентам цінності демократії та толерантності.

Розробка навчальних, у тому числі комп'ютерно-орієнтованих, технологій повинна також ґрунтуватися на засадах мультикультуральної ідеології, в якій відсутні поняття «титульна нація» тощо, відсутні носії права ранжирування культур за якимись ознаками. Прикладом можуть слугувати програмні комплекси для відеоконференцій із великою кількістю учасників із багатьох країн, які повинні бути адаптованими до участі багатьох студентів саме на засадах забезпечення зручної атмосфери для дискусії, підтримки навчальних взаємин на засадах взаєморозуміння та рівності. Віртуальна академічна мобільність, таким чином, є одним із місць апробації потенціалу ідеї мультикультуралізму в галузі вищої освіти. Я. Пелікан вважає, що утвердження єдності людського роду є для університету та науковців водночас ідеалом і реальним фактом: фактом, що без нього, як без загального контексту, дослідження у багатьох конкретних галузях були б жахливо спотворені; та ідеа-

---

<sup>1</sup> Крылова С.Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия / С.Г. Крылова // Педагогическое образование в России – 2013. – №4. – С. 24.

<sup>2</sup> Walters L.M. From Heads to Hearts: Digital Stories as Reflection Artifacts of Teachers' International Experience / Lynne M. Walters, M.R. Green, L. Wang, T. Walters. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www1.chapman.edu/ITE/public\\_html/ITEFall11/08\\_waltersetal.pdf](http://www1.chapman.edu/ITE/public_html/ITEFall11/08_waltersetal.pdf)

лом, який неможливо реалізувати без проведення досліджень тих чи інших конкретних феноменів<sup>1</sup>.

Ми висуваємо тезу, що академічна мобільність є важливим фактором включення особистості у процеси продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури, розкриваючи свій потенціал у якості члена глобалізованого суспільства. Водночас в освітній галузі в цілому та в аспекті застосування ідеї академічної мобільності зокрема, вже багато років спостерігається «стан невизначеності», як його назвав В. Кузьменко, зазначаючи: «Найважчим станом для будь-якої інтелектуальної системи... є стан невизначеності, викликаний поєднанням двох факторів: необхідності прийняття рішення і дефіцитом інформації, яка потрібна для виконання цієї операції»<sup>2</sup>. Це теза є симптоматичною при описі кризових явищ у сучасній освіті України, коли конкретна діяльність щодо впровадження ідей академічної мобільності випереджає виважене ґрунтовне практикування.

Здійснюючи аналіз процесів міжкультурної взаємодії, не слід забувати про те, що традиції багатьох країн досі є носієм легітимізованих проявів дискримінації, зокрема за гендерною ознакою. Незважаючи на те, що комп'ютерні технології та Інтернет надають нові широкі можливості для розвитку людини, вони також є одним із ключових факторів, що визначають соціальну та економічну нерівність між різними соціальними групами, а також загострюють проблему гендерної нерівності: в багатьох країнах світу жінки зустрічають проблеми культурного характеру, які обмежують або повністю позбавляють доступу до комп'ютерних технологій, а отже й можливості отримувати вигоду з цього<sup>3</sup>.

У 2013 р. у звіті Єврокомісії знаходимо цікаві дані щодо гендерної специфіки включеності європейських науковців в процеси мобільності в період 2006 – 2009 р.: дослідники-чоловіки є більш мобільними, аніж дослідниці-жінки (за винятком Ірландії та Болгарії); у Латвії показник

---

<sup>1</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 102.

<sup>2</sup> Кузьменко В.Л. На порозі надцивілізації: системний аналіз актуальних проблем сучасності. Соціальне прогнозування та футурологія / В.Л. Кузьменко, О.К. Романчук; Товариство Універсуму. – Львів: Універсум, 1998. – С. 144.

<sup>3</sup> Примо Н. Гендерные проблемы в информационном обществе / Н. Примо; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Российская национальная библиотека. – СПб. : [б.и.], 2004. – С. 5.

академічної мобільності науковців-жінок взагалі був близьким до нуля в досліджений період<sup>1</sup>. На нашу думку, така ситуація негативним чином впливає на кар'єрні перспективи жіночої частини академічного середовища, адже участь у процесах академічної мобільності є засобом акумулювання соціального та культурного капіталу.

У багатьох країнах існує велика кількість бар'єрів для отримання освіти, проте для дівчат зазвичай їх більше, ніж для хлопців. Наприклад, культурні традиції певних країн вимагають здійснення навчання у гендерно сегрегованих закладах, відокремлюючи хлопців та дівчат у навчальному процесі<sup>2</sup>. Більшість таких країн мають обмежені фінансові можливості в освітній галузі, тому в першу чергу засновуються навчальні заклади для молоді чоловічої статі, а, за сприятливих умов, у другу чергу, – для дівчат<sup>3</sup>.

Ми розглядали генезу феномену університету в європейській культурі та характер імплементації ідей академічної мобільності в ці періоди, торкалися питання гендерної дискримінації в Росії як фактора, що змушував жінок долучатися до процесів академічного пілігримажу у ХІХ ст. Для розуміння сучасних процесів дискримінації, на нашу думку, не зайвим буде мати на увазі сутність гендерної нерівності в ті часи: деякі фізіологи та анатоми, що виступали категорично проти вищої освіти жінок, посилялися не те, що у жінок із «мізками» справа виглядає дещо гірше, аніж у чоловіків; інші ж вбачали зло в тому, що вища наука відволікає та навіть відвертає жінок від господарства; третій табір виправдовував дискримінацію, керуючись загрозою того, що допуск жінок до вищої освіти неминуче буде пов'язаний із допуском їх до усіх сфер суспільної діяльності<sup>4</sup>.

Орлова О. вважає, що саме останній підхід є причиною освітньої дискримінації та поширення ідей академічної мобільності жінок в Росії у другій половині ХІХ ст.<sup>5</sup> Станом же на сьогодні досі у більшості кра-

---

<sup>1</sup> She figures 2012. Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she-figures-2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf)

<sup>2</sup> Gender and social exclusion – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement\\_id=5319&product\\_id=1266](https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=5319&product_id=1266)

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Орлова Е. Высшее женское образование в России (по страницам публикаций 2-й половины XIX в.) / Е. Орлова // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1999. - №3. – С. 36.

<sup>5</sup> Там само.



їх мобільність жінок набагато більше обмежена, аніж чоловіків: це може бути результатом соціальних традицій, які не дозволяють жінкам мандрувати без супроводу, або ж визначається численними обов'язками жінок, що не дозволяють їм надовго відлучатися з дому<sup>1</sup>.

Автори В. Кумпікайте та К. Дуоба, досліджуючи компетенції, що формуються у процесі здійснення академічної мобільності, умовно поділили їх на три великих групи (навички комунікації іншою мовою; соціальні та громадянські компетенції; культурна обізнаність та вираження)<sup>2</sup>. До культурної обізнаності та вираження дослідники відносять професійне володіння іноземною мовою, міжкультурне розуміння та толерантність, знання щодо інших країн<sup>3</sup>. До соціальних та громадських компетенцій ними віднесені вміння вирішувати конфлікти, лідерство, мудре та відповідальне поводження з іншими, успішна та ефективна міжособистісна комунікація; вміння сприймати альтернативну точку зору та ставлення; вміння розуміти соціальну ситуацію та діяти відповідно до неї; вміння змінюватися та вчитися на основі нового досвіду на інтраперсональному, міжперсональному та суспільному рівнях; самосвідомість, відповідальне прийняття рішень; самоменеджмент та менеджмент відносин; знання про соціальні закони та соціальне життя; впевненість у собі; вміння впливати на інших; емпатія, суспільне визнання<sup>4</sup>.

Наведені дослідниками навички стають необхідністю не тільки як за-сади якісного перебігу процесів академічної мобільності. На сьогодні існують складні умови, що сформувалися у процесі історичної генези європейської цивілізації та системи вищої освіти, які потребують пильної уваги з боку учасників процесу навчання та теоретиків сучасної вищої освіти: «Починаючи з хрестових походів, через тисячоліття еміграції та завоювань європейський континент перетворився в район еміграції... Потрібно бути готовим до «багатокольорової» Європи – багатьох кредо та маси звичаїв, що зробить проблему маркетингу вищої освіти ще більш складною по відношенню не тільки до зовнішніх, але й до внутрішніх ринків»<sup>5</sup>. Міграційна

---

<sup>1</sup> Примо Н. Гендерные проблемы в информационном обществе / Н. Примо; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Российская национальная библиотека. – СПб. : [б.и.], 2004. – С. 57.

<sup>2</sup> Kumpikaite V. Developing core competencies: student mobility case / V. Kumpikaite, K. Duoba // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No.99 – P. 830.

<sup>3</sup> Ibid, P. 831.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Барблан А. Маркетинг как элемент нового мирового порядка в высшем образовании / А.Барблан // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №11. – С. 31.

політика зарубіжних країн щодо залучення освітніх мігрантів може мати за наслідок «відплив мізків» для країн походження студентів, у тому числі і для України, а в контексті приєднання України до Болонського процесу загроза втрати людського капіталу під час навчання, стажування та різноманітних програм посилюється<sup>1</sup>.

Жураковська Л. аналізує міграційну політику Німеччини, фіксує суттєві зрушення в бік спрощення процедур працевлаштування для академічних мігрантів: «Раніше, у Німеччині іноземці, отримавши вищу освіту, мали залишати країну відразу після закінчення навчання. З ухваленням же закону «Про імміграцію», що набув чинності з 1 січня 2005 року, вони мають право протягом року залишатися у країні та шукати роботу... З 1 листопада 2007 року скасовано правило, згідно з яким молоді іноземні фахівці з німецькими дипломами можуть отримати робочі місця, які їх цікавлять, тільки у тому випадку, якщо на них не претендують громадяни ФРН»<sup>2</sup>. З одного боку, це є ознакою набуття мігрантами нових ступенів свободи, визнання їхніх загальних прав та свобод, символом відкритості країни щодо інших культур; з іншого боку, загострюються питання втрати людського капіталу в інших країнах.

Янг Ю. наголошує, що поведінкові характеристики цілої країни чи нації є часто дуже схожими за характеристикою до поведінки окремої людини; поведінка деяких таких масштабних утворень на рівні міжнародних відносин часто є такі вади людського характеру, як упевненість, невміння тримати слово, підозрілість, категоричність, користолюбство тощо: «На міжнародній арені деякі країни або національності завжди використовують свою перевагу в силі у зовнішніх відносинах. Велика кількість серйозних міжнародних дружніх домовленостей не проходить перевірку часом. Через це велика кількість формальних міжнародних домовленостей втрачає свою силу ще до того моменту, як чорнила від підписів на них засохнуть»<sup>3</sup>. Ця теза

---

<sup>1</sup> Жураковська Л.А. Вплив міграції на освітній рівень населення і використання його інтелектуального потенціалу / Л.А. Жураковська // Міжнародна міграція та розвиток України в контексті європейської інтеграції: зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (16 жовт. 2007р., м. Київ) / упоряд. О. А. Малиновська; заг. ред. О. С. Власюк; Національний ін-т проблем міжнародної безпеки РНБОУ, Фонд ім. Фрідріха Еберта. – К.: Фоліант, 2008. – С. 67.

<sup>2</sup> Там само, С. 67.

<sup>3</sup> Yang Y. Scientific Analysis of the Commonness in Human Civilization / Yue Yang // Journal of Politics and Law. – 2009. – Vol. 2. – No. 2 – P. 118.

може слугувати важливим застереженням для потенційних учасників академічних обмінів у ситуації вибору країни-акцептора при здійсненні академічної мобільності, стати приводом для проведення моделювання процесів свого перебування там, виходячи із напрацювань у сфері міжнародних відносин.

Полікультурна продуктивна взаємодія в академічній мобільності ґрунтується на вмінні реконструювати контексти інших культур, сприймати їх із позиції представника цього Іншого, бачити ситуацію їхніми очима. Зі свого боку, це вимагатиме від нас уміння дистанціюватися від власних інтересів та особистого досвіду, цілей, понятійного апарату, «включаючи» їх лише на етапі аналізу та критичного сприйняття всього того, що ми змогли побачити, нівелюючи власне ставлення. Наш підхід вписується у пропонуваній П. Друкером концепт моральних засад інформаційного суспільства з його імперативом відповідальності освічених громадян цього суспільства: «Основна моральна проблема інформаційного суспільства – відповідальність освіченої людини... Моральні принципи використання знання повинні встановлюватися та контролюватися кваліфікованими спеціалістами. Вони повинні бути об'єктом самоконтролю»<sup>1</sup>.

У глобальному полікультурному суспільстві виникла необхідність долати обмеженість національних інтересів на користь розвитку нового глобального суспільного порядку, на користь усього людства на засадах пошуку консенсусу. Дослідник Е. Ласло пише: «Планетарна етика – головний імператив нашого часу... Це етика людства як єдиного цілого, тому її вимоги спрямовані на те, аби кожна людина, що живе на Землі, могла жити та розвиватися... Прийшов час, коли треба приділити серйозну увагу моралі, яка може бути засвоєна людьми безвідносно до їхніх символів віри, релігії та атеїстичних переконань, раси та статі. Ця мораль повинна бути інтуїтивно привабливою та звертатися до глибинних моральних інстинктів, якими наділені усі здорові індивіди»<sup>2</sup>.

Сулавікова Б. стверджує, що у відповідь на поширення ідей постмодернізму, плюралізм постав однією з фундаментальних цінностей сучасного суспільства. Авторка стверджує: «Соціологи та психологи

---

<sup>1</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 313–314.

<sup>2</sup> Ласло Э. Макросдвиг. К устойчивости мира курсом перемен / Эрвин Ласло; пер. с англ. Ю. А. Данилов; предисл. А.Ч. Кларк; Фонд глобальных проблем выживания человечества им. Н.Н.Моисеева. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – С. 81–82.

відстоюють позицію, що найбільшою глибинно засвоєною цінністю останніх десятиліть для більшості молоді у західних та посткомуністичних країнах є плюралізм. Декларування дотримання суворих переконань вийшло з моди. Те, що раніше вважалося складовою частиною «міцного характеру» для тих, хто сьогодні прагне успіху, стає непотрібним реквізитом та суттєвим обмеженням»<sup>1</sup>. Дійсно, плюралізм є ключовою цінністю сучасного суспільства не тільки в контексті трансформації соціальної динаміки, набуття нею нелінійного та гнучкого характеру, але, що не менш важливо, і в контексті становлення ідеї глобального полікультурного суспільства. Одним із ключових питань сучасної філософської науки є пошук засад нового полікультурного світогляду, обґрунтування відповіді на яке починається зі ствердження можливості існування такого явища як глобальна етика.

Глобальна етика постає в якості спроби обґрунтувати загальні для всіх цінності, керівні принципи, особисте відношення та запропонувати загальні для всіх дії не залежно від культури, релігії, ідеології, політичних та економічних систем: «Глобальна етика ґрунтується на етичному розумінні невідчужуваної від людини поваги, свободи думки, особистої та соціальної відповідальності та справедливості... Глобальна етика прагне до ідентифікації міжнародних проблем та ініціює їх вирішення»<sup>2</sup>. Колишній віце-президент США А. Гор, з приводу проявів міжкультурної, гендерної та інших видів дискримінації писав: «Використовувати довільне визначення для виключення неприємних факторів з розрахунку того, що є корисним, а що шкідливим, – це нечесність. У філософському розумінні вона схожа на моральну сліпоту, притаманну расизмові й антисемітизму. Такі люди також використовують довільні визначення для виправдання того, що вони вважають певну групу людей малоцінними й непотрібними»<sup>3</sup>. На думку П. Фрейре, невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, адже расові, класові чи статеві упер-

---

<sup>1</sup> Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // Human Affairs – 2008. – Issue 18. – P. 161–162.

<sup>2</sup> Ethics in the Information Society: The Nine 'P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013–2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics\\_TextsSeries\\_04\\_WSIS\\_EN\\_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac](http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics_TextsSeries_04_WSIS_EN_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac)

<sup>3</sup> Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор Альберт, переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття» та Інститут сталого розвитку. – К. : Інтелсфера, 2001. – С. 190.

дження загрожують самій суті людської гідності й становлять радикальне заперечення демократії<sup>1</sup>.

Якщо поглянути на ціннісні засади різних культур та етносів, то навряд чи нам вдасться знайти там виправдання таким явищам, як божуство, лінощі, зневага до батьків, жорстокість тощо, проте у будь-якій культурі знайдемо повагу до справедливості, відваги, мудрості тощо. На нашу думку, це свідчить про можливість такого явища, як планетарна (глобальна) етика проте її якісне обґрунтування потребує пильної уваги науковців. Вважається, що суспільства знань можуть бути сталими, інноваційними, інтегративними, якщо вони ґрунтуються не тільки на прагматичних засадах фінансового чи політичного характеру, але й на етичних цінностях: у глобальному мультикультурному світі ці цінності повинні бути глобальними, проте водночас поважати відмінність<sup>2</sup>.

Дослідник процесів глобалізації М. Шепелев також відстоює позицію щодо можливості та необхідності пошуку планетарних цінностей: «Ідея світової цивілізації відображає процес культурного зближення людства та поширене визнання існування загальнолюдських цінностей, орієнтацій, форм діяльності та інститутів»<sup>3</sup>.

Групою вчених запропоновано перелік глобальних цінностей для полікультурного суспільства, що включає:

- справедливість, яка ґрунтується на невідчужуваній людській гідності, повазі до кожної людини та рівності людей. Справедливість зростає там, де люди культивують глибинну повагу одне до одного. Справедливий та рівний доступ до інформації є передумовою для взаєморозуміння;
- свобода доступу до інформації, свобода вираження, свобода віросповідання є ядром людської гідності та розвитку людства. Свобода, рівність та відповідальність балансують одна з одною;
- турбота та співчуття створюють передумови для емпатії, поваги та підтримки одне одного, що призводить до солідарності;

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 53.

<sup>2</sup> Ethics in the Information Society: The Nine 'P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013–2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics\\_TextsSeries\\_04\\_WSIS\\_EN\\_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac](http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics_TextsSeries_04_WSIS_EN_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac)

<sup>3</sup> Шепелев М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелев. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – С. 26.

- причетність, що є правом та можливістю брати участь у суспільному житті та ухваленні важливих рішень;
- сталість як довгострокова перспектива для «зелених технологій»;
- відповідальність як оцінка власних вчинків. Рівень відповідальності повинен співвідноситись із рівнем володіння здібностями. Ті, хто мають більші ресурси, переймають на себе й більшу відповідальність<sup>1</sup>.

На нашу думку, глобальна етика не ставить за мету обґрунтування уніфікованих цінностей та не прагне мінімізації культурних відмінностей завдяки своєму впровадженню в реальне життя. У напрацюваннях з цього питання береться до уваги концептуалізований М. Слюсаревським аспект: «Для формування... особистості в поліетнічному, полікультурному світі однією з найважливіших умов є позитивна етнічна ідентичність... З іншого боку, значущими є такі характеристики, як розуміння розмаїття культурного та етнічного світу; потрактування несхожості та єдності як двох сторін одного процесу; визнання особистістю рівноправного існування різноманітних думок, переконань, звичаїв; потреба у свободі власного вибору і повага до вибору інших; прагнення до компромісу; відмова від претензій на володіння остаточною і незаперечною істиною тощо»<sup>2</sup>.

Перебування в іншому культурному середовищі при здійсненні академічної мобільності безпосередньо впливає на нашу культурну ідентичність та легітимізує постановку питання: зміцнює чи послаблює це нашу ідентичність? Розгортаючи це питання, ми виходимо на потребу вирішення глибшого питання: чи дозволяємо ми альтернативній культурі впливати на нас, чи ми відкидаємо її вплив через загрозу відчуження від власної культури? Виділяють низку особистісних характеристик, якими детермінується успішність адаптації особистості в іншокультурному середовищі, а саме:

- когнітивні характеристики (толерантність до невизначеності, відкритість до новизни, когнітивна складність);

---

<sup>1</sup> Ethics in the Information Society: The Nine 'P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013–2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics\\_TextsSeries\\_04\\_WSIS\\_EN\\_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac](http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics_TextsSeries_04_WSIS_EN_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac)

<sup>2</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 108.

- мотиваційні (визначеність цілей та життєвих перспектив, інтернальність);
- комунікативні (екстраверсія, схильність до згоди, доброзичливість, соціальна підтримка);
- емоційні (самоконтроль – імпульсивність, нейротизм – емоційна стабільність, напруженість)<sup>1</sup>.

На нашу думку, розглядаючи феномен академічної мобільності у контексті ідей мультикультуралізму, слід все ж уникати абсолютизації деяких мультикультуральних ідей. Також кожного разу необхідно враховувати специфічний соціальний контекст у їхньому використанні. Як показує досвід, інколи спроби «зрозуміти» іншу культуру означають шлях до втрати своєї позитивної етнічної ідентифікації. Незважаючи на потенціал глобальної етики, особистісні якості деяких представників іншої культури здатні унеможливити спроби вибудувати полікультурний діалог на засадах взаємної поваги.

На нашу думку, саме ця взаємність і слугує каталізатором міжкультурної комунікації, а її відсутність ставить під загрозу цю комунікацію. На нашу думку, така специфіка повинна бути розтлумачена в освіті. З цього приводу Т. Харден пише: «У деяких випадках замість того, щоб створювати ілюзію, що нам вдасться «зрозуміти» іншу культуру, більш мудро було б готувати студентів до можливої складної ситуації по відношенню до Іншого, який, як би ми не намагалися, ніколи не буде повністю нами “зрозумілий” та не “зрозуміє” нас»<sup>2</sup>.

Отже, в цьому підрозділі ми проаналізували потенціал мультикультуралізму в якості аксіологічно-світоглядної основи здійснення академічної мобільності. Нами показано, що саме з позицій мультикультуралізму стає можливою плідна міжкультурна комунікація в академічному середовищі, коли члени цього середовища є носіями цінностей цього підходу. Дослідження аксіологічно-світоглядних засад імплементації феномену академічної мобільності підтвердило тезу, що академічні обміни реалізуються у складних умовах, коли життєвою необхідністю стають розвинені навички міжкультурної комунікації, наявність толерантного світогляду, відкритості до Іншого тощо.

В умовах полікультурного академічного середовища сам викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму,

---

<sup>1</sup> Там само, С. 191.

<sup>2</sup> The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language / Harden Theo, Witte Arnd (eds.) – Oxford: Lang, 2000. – P. 120.

мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати у процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч, аби формувати у студентів цілісний мультикультурний світогляд, який стає імперативом плідної комунікації в академічному середовищі. Завдяки мультикультурному світогляду долаються упередження щодо нерівності та ідеї дискримінації, а викладачі та студенти перетворюються на провідників соціальних та світоглядних змін через популяризацію ідей рівності, відкритості та толерантного ставлення. Паралельно нами було розглянуто теоретичну необхідність та практичну можливість формулювання цінностей глобального суспільства та розкрито проблеми втілення цінностей глобальної (планетарної) етики в академічному середовищі.



## **Розділ 8**

### **Феномен академічної мобільності в контексті соціальних та екзистенціальних вимірів свободи**

Глава 8.1. Академічна мобільність у контексті  
негативної свободи: «академічна мобільність від»

Глава 8.2. Академічна мобільність у контексті  
позитивної свободи: «академічна мобільність для»

Глава 8.3. «Справжня» та «несправжня» академічна  
мобільність

## **Глава 8.1.**

### **Академічна мобільність у контексті негативної свободи: «академічна мобільність від»**

Вирішення поставленої проблеми передбачає аналіз феномену академічної мобільності в розумінні її як засобу отримання негативної свободи. Мається на увазі, що академічна мобільність може бути мотивованою бажанням людини позбутися «зовнішніх» обмежень процесу отримання вищої освіти у вигляді специфічних особливостей національної системи освіти, які не дозволяють реалізувати індивідуально забарвлену освітню траєкторію, долучитись до досягнень інших академічних систем тощо. На нашу думку, прагнення студента «мати право голосу», яке надають йому інструменти академічної мобільності, гармонійно вписується в контекст по трактування студентів у якості творчих особистостей, що прагнуть до розвитку та актуалізації свого потенціалу при отриманні вищої освіти, що декларуються як один із засадничих принципів модернізації вищої освіти України.

Насамперед ми виходимо з постулату, що демократизація більшості сфер людського буття, підвищення рівня свободи та створення сприятливих інструментів самореалізації особистості визнається як одна з ознак переходу до постіндустріального суспільства, з приводу чого Р. Инглхарт пише: «Високий рівень життєвої захищеності (existential security) та особистої незалежності людини фундаментальним чином змінює його безпосередній життєвий досвід, спонукаючи надавати першорядного значення цілям, що раніше стояли на другому плані, в тому числі отриманню свободи. Акцент у культурній сфері зміщується від колективу та дисципліни до свободи особистості, від групової норми до індивідуального різноманіття, від влади держави до особистої незалежності, породжуючи синдром, який ми визначили як цінності самовираження»<sup>1</sup>.

Далі слід зазначити, що феномен свободи завжди отримує нове звучання в умовах зміни соціокультурних парадигм, появи нових світоглядних орієнтацій, зміни самовизначення людини в контексті нових інформаційно-технологічних реалій, виникнення нового типу суспільс-

---

<sup>1</sup> Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 12–13.

тва<sup>1</sup>. Динамічна сучасність, яка багатократно мультиплікує багатолікність свободи, ускладнює можливість адекватного визначення свободи, коли спроба визначити це поняття поступається простому посиленню на її існування в світі<sup>2</sup>.

Схожу з Р. Інглхартом позицію демонструє Дж. Уррі: дослідник пише, що, станом на сьогодні мобільність видерлася на саму верхівку ієрархії бажаних цінностей – і свобода переміщення, товар, якого завжди не вистачає та який розподіляється так нерівномірно, скоро стане головним стратифікуючим фактором нашої пізньосучасної та постмодерної епохи<sup>3</sup>. Ж.-Л. Нансі зауважує, що сьогодні немає нічого більш звичного, аніж вимога свободи та її захист – у її моральному, юридичному та політичному аспектах, причому настільки, що «рівність», «братерство» та спільнота виявилися незворотно відштовхнутими на задній план турбот та намагань, проте сьогодні немає нічого менш артикульованого та проблематизованого, аніж природа та мета того, що називають свободою<sup>4</sup>.

Тонкі грані негативної свободи описуються І. Берліном так: ми мусимо зберегти мінімальний простір особистої свободи, якщо не хочемо «принизити чи заперечити свою природу», ми не можемо лишатися абсолютно вільними й мусимо відмовитися від якоїсь частини цієї свободи, аби зберегти решту її, проте цілковите самозречення рівноцінне зведенню себе нанівець, і яким же має бути той мінімум, від якого людина може відмовитися, лише пішовши супроти сутності своєї людської природи<sup>5</sup>. П. Фрейре у «Педагогіці свободи» дає відповідь на питання такого характеру: «Як результат гармонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній з сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень

---

<sup>1</sup> Свобода: сучасні виміри та альтернативи / В.В. Лях, В.С. Пазенок, К.Ю. Райда, Р.В. Лях, О.М. Соболев, Л.А. Ситниченко, С.О. Кошарний, Я.В. Любивий, В.К. Федорченко – К.: Український центр духовної культури, 2004. – С. 9.

<sup>2</sup> Там само, С. 15–16.

<sup>3</sup> Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 345.

<sup>4</sup> Нансі Ж.-Л. Досвід свободи / Жан-Люк Нансі; Пер. с фр., післямова та примітки О.Йосипенко. – К.: Український центр духовної культури, 2004. – С. 33.

<sup>5</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 185.

приводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади»<sup>1</sup>.

Зрозуміло, що особистість, стаючи учасником процесів академічної мобільності, повинна мати високий рівень самосвідомості, здатності до збереження фундаментальних засад свого Я, здійснюючи оновлення знань та особистих якостей, а не їхнє «обнуління» із подальшим заповненням культурними та академічними досягненнями іншої культури. П. Друкер застерігає, що сьогодні проблемою стає не відсутність вибору, а його надлишок, коли існує стільки альтернатив, стільки можливостей, стільки напрямків, що це збиває з пантелику молоду людину<sup>2</sup>. З одного боку, завдяки академічній мобільності підвищується конкуренція навчальних закладів за право навчати студентів, з іншого, студент отримує можливість вільного вибору місця свого навчання по всьому світові, роблячи внесок у своє майбутнє професійне зростання та успішну кар'єру, перестаючи бути заручником пропонованих йому навчальних програм, вибудовуючи свою освітню траєкторію самостійно та відповідально<sup>3</sup>.

Далі логіка дослідження вимагає звернення до теоретичних засад феномену негативної свободи. У якості методологічного застереження, наведемо тезу І. Берліна, що констатує складність термінологічного визначення такого багатовимірного поняття як свобода: «Фундаментальне розуміння свободи – це свобода від ланцюгів, від ув'язнення, від поневолення іншими. Все інше – розширення цього сенсу, якщо не метафора. Той, хто хоче бути вільним, прагне усунути перешкоди; боротися за особисту свободу означає прагнути покласти край втручанням, експлуатації, поневоленню з боку людей, чиї цілі відрізняються від твоїх»<sup>4</sup>. Водночас дослідник прояснює сутність понять «негативної» та «позитивної» свободи, тлумачачи першу як свободу від гноблення (від

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 85.

<sup>2</sup> Друкер П.Ф. Епоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 235.

<sup>3</sup> Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – С. 55.

<sup>4</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 52.

втручання інших), а другу – як свободу задля панування над самим собою (свободу самовиявлення та саморозвитку)<sup>1</sup>.

Метафора негативної свободи у І. Берліна може бути озвучена так: «Я нікому не раб», що характеризує стан відсутності зовнішніх обмежень та безпосереднього втручання з боку обставин або інших індивідів. Позитивна ж свобода інтерпретується автором через метафору «Я сам собі господар», коли особистість сама визначає свій життєвий шлях. Зокрема, І. Берлін пише, що сутність поняття свободи, і в «позитивному», і в «негативному» розумінні, полягає у стримуванні чогось чи когось – тих, хто вдирається в мої володіння або утверджує свою владу наді мною, або ж причепливих ідей, страхів, неврозів, ірраціональних сил – набридливих людей і деспотів того чи іншого штибу<sup>2</sup>.

Важливою для нас є позиція Ч. Тейлора, який трактує негативну свободу в якості «концепту можливості» (opportunity), тоді як позитивна свобода розуміється ним у якості «концепту здійснення» (exercise). Концепт можливості базується на відсутності зовнішніх перепон для дії, для вільної дії; на противагу концептові можливості, концепт здійснення розуміється крізь призму подолання внутрішніх перепон розуму людини, адже людина перебуває під впливом мотивації, самоконтролю, здатності до моральної дискримінації тощо<sup>3</sup>. Автор використовує метафору «здійснення», роблячи акцент на активному процесі подолання «внутрішніх» перепон заради утвердження свободи: «Доктрина позитивної свободи цікавиться таким поглядом на свободу, який передбачує здійснення контролю над своїм життям. З цієї точки зору людина вільна лише доти, доки вона ефективно самовизначається та вибудовує своє життя»<sup>4</sup>. Згідно Ч. Тейлором, негативні теорії свободи повинні розуміти її просто як можливість: бути вільним – це питання того, що ми можемо зробити, що для нас відкрито, незалежно від того, робимо ми щось чи ні, аби використати ці можливості; свобода полягає у відсутності зовнішніх перепон, коли ніхто людині не заважає<sup>5</sup>. Отже,

---

<sup>1</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 42.

<sup>2</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 218.

<sup>3</sup> Тейлор Ч. Что не так с негативной свободой? / Чарльз Тейлор – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.logosjournal.ru/arch/59/art\\_63.pdf](http://www.logosjournal.ru/arch/59/art_63.pdf)

<sup>4</sup> Там само.

<sup>5</sup> Там само.

негативна свобода в такому вигляді виступає у формі шансу, а позитивна – у формі їхньої реалізації, яка потребує від людини звільнення від внутрішніх обмежувачів (страхів, невігластва, слабкості тощо) та рішучого прийняття рішень і їхнього здійснення.

Тут доречно провести історичну паралель і звернутися до досвіду державотворення та суспільного життя в нашій країні з позицій негативної та позитивної свободи. Це, у свою чергу, наближає нас до розуміння особливостей вітчизняного розуміння феномену свободи: «Коли йдеться про свободу “від” і свободу “для”, то одним із найвагоміших проявів цих її характеристик є її прояв саме в українській традиції... Українці ніколи не вибудовували свою державу на засадах авторитаризму, деспотії чи тиранії... Навіть лексично й семантично українською традицією є – свобода як воля, воля від зовнішнього диктату, а то й ворогів. І воля “для” – як реалізація власного світобачення, власної стратегії... Українське розуміння та відчуття свободи, свободи як волі не втратило своєї значущості й нині»<sup>1</sup>.

На нашу думку, особливої уваги потребує аналіз феномену свободи у представника гуманістичного психоаналізу Е. Фромма. У своїй фундаментальній праці «Втеча від свободи» автор стверджує, що позитивна свобода як реалізація особистості потребує безапеляційного визнання унікальності особистості, адже люди народжуються рівними, проте різними, а факт унікальності кожної особистості зовсім не суперечить принципу рівності: теза, що люди народжуються рівними, означає, що всі вони мають основні людські якості, усі мають невід’ємне право на свободу та щастя, а відносини людей повинні визначатись солідарністю, а не володарюванням чи підкоренням<sup>2</sup>. Автор справедливо відзначає, що досягнення рівня негативної свободи через звільнення від зовнішнього примусу чи поневолення, не призводить до реалізації свободи у її повноцінному сенсі – справжня свобода є свободою позитивною, такою, що розкриває потенціал особистості, досягнення справжньої свободи пов’язане зі свідомим її розвитком від негативної до позитивної.

Фром Е. продовжує, що позитивна свобода передбачає також, що людина є центром та метою свого життя, а розвиток індивідуальності,

---

<sup>1</sup> Людина в цивілізації ХХІ століття: проблема свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютий, Г.І. Шалашенко, Є.І. Андрос, А.М. Дондюк, Г.П. Коваadlo, Н.В. Хамітов, О.А. Ярош, В.П. Загороднюк. – К. : Наукова думка, 2005. – С. 137.

<sup>2</sup> Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philosophy.ru/library/fromm/02/0.htm>

реалізація особистості є вищою метою життя<sup>1</sup>. Лейтмотивом фроммівської концепції свободи є те, що для більшості людей свобода є непосильним тягарем, коли людина повинна стати відповідальною за реалізацію свого життєвого проекту, за максимальне розкриття свого потенціалу: переважна більшість людей обирає можливість підкорити своє життя зовнішнім силам, довірити його іншим людям, не маючи душевних сил для роздумів та дій у бік набуття свободи в її справжньому, позитивному сенсі.

Розкривши базові підходи до розуміння негативної свободи, спробуємо дослідити феномен академічної мобільності у контексті наведених вище ідей. Цікаві аспекти щодо розуміння академічної мобільності в термінах негативної свободи знаходимо в роботі норвезьких мобільних студентів, Я. Вірс-Єнсена, який, досліджуючи виділяє три мотиваційні студентські групи: перша група детермінує своє бажання здійснити акт мобільності приростом знань, формуванням свого людського капіталу, розвитку свого полікультурного світогляду тощо; друга група хоче отримати освіту, яку вони або не можуть отримати у своїй країні, або їх не задовольняє якість пропонованих освітніх послуг; третя категорія студентів – це ті, кому важко потрапити до навчального закладу (високий конкурс та вимоги до вступників, вартість навчання тощо)<sup>2</sup>.

У цьому ж дослідженні автор постійно звертає увагу на те, що будь-яка типологізація учасників академічної мобільності зрештою є відображенням поділу студентів на тих, хто хоче поїхати на навчання до іншої країни, та на тих, хто повинен це зробити<sup>3</sup>. Оперуючи термінами негативної та позитивної свободи, одна частина студентів намагається подолати обмеження чи недоліки національних освітніх систем (набути негативної свободи), а інша – творчо проектує свою навчальну траєкторію, свідомо долучаються до надбань інших культур та академічних традицій.

Цікавим є дослідження М. Саарікалліо-Торпа та Я. Вірс-Єнсена, які виділяють чотири типи мотивацій для здійснення академічної мобільності студентом, викладачем або науковцем: по-перше, дехто їде за кордон із суто освітніх причин, коли хоче взяти участь у специфічній програмі в

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Wiers-Jenssen J. Norwegian students abroad. Experiences of students from linguistically and geographically peripheral European country / Jannecke Wiers-Jenssen // Studies in Higher Education. – 2003. – No. 28. – P. 395–400.

<sup>3</sup> Ibid, P. 399.

іншій країні, яку вони не можуть отримати у своєму університеті; по-друге, деякі учасники академічних обмінів їдуть за кордон з економічних та соціальних причин: навчання та проживання за кордоном в іншій державі часто є дешевшим, аніж у їхній рідній країні, або ж учасники програми академічного обміну мають якісь соціальні зв'язки з приймаючою країною; по-третє, можливості подальшого працевлаштування для декого мають вирішальне значення та академічна мобільність сприймається в якості можливості отримати доступ до міжнародних ринків праці; нарешті, по-четверте, мотивацією може слугувати можливість незалежного проведення певного періоду життя у закордонному середовищі, вивчати інші мови або навіть реалізувати свою тягу до пригод<sup>1</sup>. Вважаємо, що запропонована типологізація також може бути інтерпретована в термінах негативної та позитивної свободи за Е. Фроммом.

На нашу думку, ідеї негативної та позитивної свободи можуть бути використані для дослідження феномену академічної мобільності. Мобільність може розумітися як «академічна мобільність від» (за аналогією до негативної свободи), а також як «академічна мобільність для» (аналогічно до позитивної свободи). Коли студент їде вчитися за кордон, щоб втекти від недоліків чи обмежень вітчизняної системи освіти; коли аспірант полишає рідний університет через брак прогресивних ідей у своєму університеті; коли молодий кандидат наук шукає місце для «постдоку» з метою подальшого працевлаштування – це все є прикладами негативної академічної мобільності, «академічної мобільності від». Натомість коли студент їде вчитися за кордон, щоб здобути знання і компетенції, які недоступні в його країні, та повертається; коли аспірант, здійснивши дослідження за кордоном, впроваджує його в рідній країні; коли молодий кандидат наук, пройшовши західний «постдок», повертається для того, щоб збагатити навчання своїх українських студентів – це все є прикладами позитивної академічної мобільності, «академічної мобільності для».

Говорячи про феномен академічної мобільності, переважна більшість дослідників фокусуються на аналізі передумов здійснення акту мобільності, а також концентруються на психолого-педагогічних аспектах її здійснення. Неабияку цікавість, особливо в контексті негативної

---

<sup>1</sup> Saarikallio-Torp M. Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes / M. Saarikallio-Torp, J. Wiers-Jenssen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17453/Tutkimuksia110.pdf?sequence=1>



свободи, викликають процеси, які супроводжують повторне вписування особистості після повернення з академічної мобільності, наскільки для «рідного» академічного середовища будуть цікавими конструктивні ідеї, сформульовані за результатами академічного пілігримажу, наскільки альтернативний досвід може породити зацікавленість для його впровадження тощо.

На нашу думку, можна говорити про тенденцію потрапляння в ситуацію боротьби за негативну свободу після повернення, у ситуацію неможливості реалізації певних ініціатив та необхідності вибудувувати нові продуктивні зв'язки між сталим середовищем та оновленою особистістю, а сама особистість може стати об'єктом критики тощо. Проте в теоретичній площині декларується, що завдяки академічно мобільним студентам та викладачам вищі навчальні заклади отримують нові погляди, які закликають до ревізії традицій та методів, а сама мобільність забезпечує можливостями для розвитку своєї майстерності через розбудову нових контактів та поглядів, а також зіставлення систем освіти<sup>1</sup>.

Берлін І. наводить важливу для нашого дослідження метафору небажання відкриватися новому: «Всяке відкидання старих вартостей на користь нових може виглядати в очах теперішніх прихильників цих старих вартостей свідомим нехтуванням моралі. Якщо так, то це велика помилка... Навпаки, за них чіпляються з нерозумною вірою і тією сліпою нетерпимістю до скептицизму, що виростає із внутрішнього спустошення чи страху»<sup>2</sup>. Звільнення від певних обмежень національних освітніх систем є лише однією з частин проблеми, тоді як іншою складовою є повернення учасника програм обміну та збагачення цих систем новим досвідом та наявністю свободи для впровадження отриманого досвіду в життя.

На нашу думку, слід виокремити (не претендуючи на повноту переліку) недоліки вітчизняної системи освіти, які можуть слугувати мотивацією до включення студента у процеси академічних обмінів. Зокрема, С. Клепко констатує кризовий стан вітчизняних освітніх провайдерів через метафору «псевдоуніверситету»: «Людина в українському

---

<sup>1</sup> Чистохвалов В.Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: Учеб. Пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – С. 19.

<sup>2</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 88.

псевдоуніверситеті не стає Людиною університету, не здобуває ключових кваліфікацій, необхідних для перетворення суспільства, яке потрапило в глибоку кризу. Псевдоуніверситет, спрямовуючи соціальну енергетику на дотримання формальних ознак, виявляється основним засобом її блокування»<sup>1</sup>. Через долучення до програм академічної мобільності студенти намагаються отримати доступ до університетської освіти з більшим потенціалом щодо формування людини відповідно до сучасного стану розвитку суспільства.

Показово, що Н. Ладижець наголошує на відсутності високих освітніх стандартів, творчого інноваційного, діалогічного середовища та академічної культури, зменшує можливості нації до відтворення інтелектуальної еліти, здатної на компетентне керівництво та діяльність. Тож розробка теорії університетської освіти повинна розглядатися в якості стратегічної галузі досліджень, результати якої повинні стати важливими не тільки для освітньої системи, але й для відродження інтелектуального потенціалу всієї нації<sup>2</sup>. Проте, студенти на готові чекати роками на формулювання засад та безпосередню імплементацію високих стандартів якості в освіті, маючи можливість долучитися до них «тут і зараз», ставши учасником програм академічної мобільності. А І. Предборська додає, що в Україні поки що працюють переважно у монокультурних аудиторіях, основу яких складають громадяни України, які звикли, що вчитель завжди правий, проте якщо наша країна хоче справді увійти у світовий освітній простір, потрібно більш рішуче відмовлятися від менторської педагогіки і вчитися чути, розуміти Іншого<sup>3</sup>.

Ми погоджуємось із підходом, згідно з яким освіта, окрім того, що вона є одним із прав людини, виступає ще й передумовою для досягнення сталого розвитку, важливим інструментом ефективного управ-

---

<sup>1</sup> Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко – Полтава: ПОІПО, 2006. – С. 255–266.

<sup>2</sup> Ладыжец Н.С. Университет как объект социально-философской рефлексии : автореферат дис. ... д. филос. н. / Наталья Сергеевна Ладыжец: 09.00.11 / МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1993. – С. 2.

<sup>3</sup> Предборська І. Досвід західної педагогіки та пост-болонські реалії української освіти / Ірина Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: матеріали міжнар. наук. конф., 10–12 травня 2007 року / ред. В. Ф. Живодьор [та ін.]; Сумський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Національний ун-т Києво-Могилянська академія. Кафедра політології, Белгородский гос. ун-т, Международный центр философии образования, Новосибирский гос. педагогический ун-т. – Суми, 2007. – С. 66.

ління, ефективного прийняття рішень та розвитку демократії<sup>1</sup>. Отже, для багатьох студентів якісна освіта в альтернативному академічному середовищі, в розвиненій демократичній країні може й повинна стати базисом для подальшого втілення цього досвіду у власній країні. Сподіваємося, що сучасні «правила гри» в університетах будуть змінюватись у бік використання потенціалу закордонного досвіду, який уособлюють студенти та працівники навчальних закладів з метою підвищення «академічного капіталу» університету (за аналогією до людського капіталу), який ставав би запорукою високої конкурентоспроможності університету на сучасному ринку надання освітніх послуг.

Проте, повертаючись додому, учасники академічних програм можуть потрапляти у протиріччя в межах рідної культури, коли вона стала для них незвичною, а самі вони стали непідготовленими до реалій та специфічних контекстів, у які вони потрапляють, даючи підстави говорити про загрозу їхньої маргіналізації, уникнення або подолання якої потребуватиме проведення культурної адаптації, пошуку шляхів балансування між вітчизняним та закордонним контекстом тощо.

Варто уявити ситуацію, коли студент чи науковець повертається в Україну із гарно забезпеченого ресурсами закордонного університету, в якому сповідується відкритість по відношенню до альтернативних шкіл, де наявний високий академічний дух, де працюють багатонаціональні академічні чи наукові групи. Такій особистості необхідно буде перебудуватися під забуті вітчизняні реалії, що мають об'єктивний та суб'єктивний характер, не втративши при цьому надбання своєї поїздки. Через майже абсолютну відсутність такого досвіду українське академічне середовище ще не може похвалитися сформованими традиціями «гостинності» щодо осіб, які повертаються з-за кордону. Можна сказати більше – через невисокий рівень відкритості вітчизняних освітніх та наукових систем, нерозвиненість міжнародного вектора їхньої діяльності можливе навіть відчуження особистості, коли вона може стати «чужинцем удома», що, в найгіршому випадку, може призвести до необхідності вписування в залишений раніше контекст ціною елімінації зі своєї практичної діяльності підходів та знань, що не вписуються в наявну академічну чи корпоративну традицію університету. Нам нвидається, що філософія освіти повинна звернути увагу на етичний

---

<sup>1</sup> Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / НАН України [та ін.]; [редкол.: Клименко Л. П. та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 146.

бік цієї проблеми та запропонувати підходи, які б легітимізували впровадження у практику ідей, пропонуванних учасниками програм академічних обмінів, роблячи значний крок до розвитку відкритості як фундаментальної ознаки університетського середовища на початку третього тисячоліття.

При розгляді повернення учасника програми академічних обмінів, на нашу думку, слід розуміти академічну мобільність як цілісний ланцюг «від'їзд – перебування – повернення», коли факт повернення є свідомим кроком до здійснення орієнтованого на майбутнє соціального проекту, не розуміючись у термінах ностальгії, невдачі тощо. Повернення в рідне академічне середовище – це логічний крок, який має потужний потенціал та серію викликів для академічного середовища, адже учасники програм стають агентами модернізації, трансформації цього середовища. Досвід учасників програм академічної мобільності має стати однією з рушійних сил, що може послаблювати негативні явища у вітчизняній освіті, створюючи більш комфортний клімат для вітчизняних представників академічного середовища, позбавляючи мотивації для розуміння академічної мобільності в якості ідеї «мобільність від».

Проте сучасний стан, який характеризується безсистемним накладанням ринкових моделей на освітню діяльність, описується А. Барбланом у такий спосіб: аби виправдати свою появу на ринку знань та не маючи переконливих аргументів, які могли б вплинути на рішення споживача придбати запропоноване, навчальні заклади не в змозі ані довести, ані оцінити, ані відстояти реалії того процесу, який вони пропонують, а тому вони роблять акцент на іншому – умовах навчання, які повинні задовольнити клієнтів: матеріальна база – сучасна; підтримка – значна; жити – зручно; викладачі – доступні<sup>1</sup>.

Зрозуміло, що питання співвідношення свободи та мобільності людини у сучасному світі постають не вперше. Зокрема, автори роботи «Міграції без кордонів. Есе про вільне переміщення людей», виданої за сприяння ЮНЕСКО, пишуть, що межі мобільності є також межами демократії та прав людини, адже право на мобільність є частиною універсальних та індивідуальних цінностей громадянина світу, що сягають до проголошених І. Кантом «прав відвідування» та «прав гостинності»; право на вільне переміщення резонує із сучасною концепцією прав людини, з боротьбою проти усіх форм дискримінації та з мульти-

---

<sup>1</sup> Барблан А. Маркетинг как элемент нового мирового порядка в высшем образовании / А.Барблан // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №11. – С. 29.

культуралізмом, як структурними рамками демократії та громадянства у провідних країнах<sup>1</sup>.

Отже, академічна мобільність, певною мірою, може сприйматися як природне право кожного представника академічного середовища в межах сучасних інтерпретацій прав людини. Варто, на нашу думку, нагадати, що в першому розділі нами здійснювався аналіз зв'язку між поняттями «мобільність» та «міграція», і там ми продемонстрували, що міграція буває вимушеною обставинами, що не залежать від особистості (війна, стихійні лиха тощо), та немотивованою, що визначається жагою до подорожей, бажанням відкривати нові культури, отримувати новий рівень свободи, індивідуалізації тощо. На нашу думку, ці процеси також можуть бути розглянуті як прояви негативної та позитивної свободи.

Також при проведенні аналізу освітніх явищ сучасного світу, вважаємо треба враховувати сучасний ринковий контекст, який є об'єктом жорсткої критики в дослідженнях феномену свободи. Наприклад, дослідниця Б. Сулавікова зазначає, що в сучасному суспільстві свобода відчужується ринковою економікою – економіка вимагає від людей розглядати гроші та власність в якості життєво необхідних цінностей та вірити, що вони є необхідною умовою для досягнення щастя, а «гарний рівень життя» прирівнюється до стандартного (або вище середнього) рівня: «Люди очікують, що гроші допоможуть позбутися відчуття особистої та соціальної неважливості, що гроші зроблять їх впливовими та приведуть їх до поваги, безпечного та комфортного життя»<sup>2</sup>.

Таким чином, стає більш аргументованою одна з основних ідей нашого дослідження. Ми розглядаємо звільнення від обмежень національної системи освіти лише як перший крок, що уособлює отримання «негативної свободи», водночас дійсний розвиток особистості можливий лише за умови залучення до академічної мобільності, до позитивної свободи, що призведе до трансформації поняття «мобільність від» у «мобільність для». Зрозуміло, що молода людина не відразу розуміє суть освіти, а її спонукальні мотиви часто зводяться до

---

<sup>1</sup> Миграции без границ. Эссе о свободном перемещении людей / Под ред. Антуана Пеку и Поля де Гюштенера: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155779R.pdf>

<sup>2</sup> Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // Human Affairs – 2008. – Issue 18. – P. 163.

прагматичних (гроші, кар'єра тощо) чи ідеалістичних (знання, нові друзі тощо) цілей. Спочатку вона хоче просто вирватись із застарілої, неефективної системи вітчизняної освіти, хоче здобути завдяки академічній мобільності «свободу від», і лише з часом така молода людина може зрозуміти (не обов'язково) всі можливості, які виникають у полі її особистого і соціального життя, відкриває для себе «вікна можливостей», сідає в «соціальний ліфт» і прямує до акмеологічної вершини своїх здібностей.

## **Глава 8.2.**

### **Академічна мобільність у контексті позитивної свободи: «академічна мобільність для»**

Процеси соціальної трансформації невпинно змінюють усі сфери життя людини. Тому не дивно, що в системі вищої освіти відбуваються процеси модернізації, спрямовані на осучаснення її підходів відповідно до розуміння студентів як вільних творчих особистостей. Вища освіта України, в результаті здійснення модернізаційних процесів, повинна стати мобільною, тобто такою, що створює сприятливі умови для широкої реалізації внутрішнього потенціалу особистості до праці, міжкультурної комунікації, саморозвитку тощо. Завдяки цьому в системі освіти особистість більшою мірою змогла б реалізовувати свою особисту свободу через вільне творення своєї академічної траєкторії, вільного вибору місця навчання, що є невід'ємною вимогою загальноцивілізаційного поступу, детермінованого ідеями глобалізації та демократизації.

Перш за все, на першій план зазначених перетворень виходять питання гармонійного вписування української системи освіти в європейський контекст. У річищі цих перетворень значної ревізії потребують аксіологічні засади вітчизняної освітньої галузі, ключовими цінностями якої (і не тільки на декларативному рівні) повинні стати академічна свобода, толерантність, індивідуалізм, рівний доступ до освіти тощо. Суспільні трансформації такого характеру знайшли теоретичну розробку в концепції лібералізму, який у дискурсах філософії освіти, соціальної та політичної філософії є об'єктом жвавої дискусії з її неоднозначною оцінкою. Разом із цим, у своїх засадах формування європейського освітнього простору спирається на лібералізм як ідеологію, постулюючи академічну свободу в якості однієї з головних цінностей вищої освіти.

У своєму дослідженні ми також керуємося підходом, запропонованим Р. Инглхартом при спробах відзначити характер суспільного устрою пост-індустріального суспільства і ролі цінностей самореалізації та свободи у ньому. Зокрема цей дослідник стверджує, що в сучасному суспільстві встановлення контактів з іншими вже не пов'язано із зовнішніми обмеженнями чи нагальними потребами, а стає питанням особистого вибору: на зміну «зміцнюючим» зв'язкам приходять зв'язки, що «наводять мости», а на зміну довірі до «своїх» – довіра до людей у цілому, коли люди вже менше згодні миритися з обмеженням свободи індивіда заради вірності групі, а цінності самовираження спонукають людей до підтримки свободи особистості та її прав<sup>1</sup>. Відповідно до цієї тенденції, особистість у будь-якій сфері своєї діяльності прагне до власної максимальної актуалізації, подолання штучних бар'єрів на цьому шляху і відповідності принципам демократичних суспільств.

У цьому контексті зазначимо, що йдеться не про свавілля та інші радикальні прояви високого рівня свободи у суспільстві. П. Фрейре щодо зв'язку, який утворює свобода та влада, зазначав: «Як результат гармонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній зі сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень призводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади»<sup>2</sup>.

Слід зазначити, що якісні суспільні зрушення є проблемою не лише економічної та політичної трансформації суспільства, а й зміни консервативних психологічних настанов і орієнтацій, догматичного способу мислення в бік стратегій життєтворчості, самореалізації, що проявляє себе у переході від психології патерналізму й залежності до усвідомлення ролі особистості, життєвої та громадянської активності<sup>3</sup>. Людст-

---

<sup>1</sup> Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 214.

<sup>2</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 85.

<sup>3</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 696.

во зараз перебуває на стадії, коли можливою є реалізація принципів толерантності, взаємоповаги та визнання свободи як однієї з найвищих цінностей, і, на нашу думку, воно не повинно оминати цю безцінну можливість, не розкривши її потенціал повною мірою.

У попередньому підрозділі було окреслено теоретичні засади позитивної та негативної свободи, а також запропоновано можливість інтерпретувати феномен академічної мобільності в термінах цих двох видів свободи. Ще раз звернемося до ідей відомого теоретика феномену свободи І. Берліна, який зауважує, що «позитивне» значення слова «свобода» виростає з бажання індивіда бути самому собі паном: я хочу, щоб моє життя та рішення залежали від мене, а не від будь-яких зовнішніх сил; хочу бути суб'єктом, а не об'єктом; хочу, щоб мною рухали міркування, усвідомлювана мета, що є тільки моїми; хочу бути діячем – ухвалювати, а не виконувати постанови, ухвалені за мене; хочу самокеруватися, а не бути керованим зовнішньою природою або іншими людьми, так, наче я річ, тварина чи раб, неспроможний виконувати роль людини, тобто, складати собі власну мету та лінію поведінки і дотримуватись їх<sup>1</sup>. Цей дослідник охарактеризував позитивну свободу як сукупність поглядів, які передбачають ототожнення «справжнього Я» людини із суспільством, коли свобода цієї людини ототожнюється з добровільним виконанням соціальних обов'язків<sup>2</sup>.

Тенденції демократизації призводять до необхідності ревізії аксіологічного виміру у сфері вищої освіти, коли на перший план виступають сучасні цінності ліберальної парадигми, яка є аксіологічною основою загальноєвропейського простору вищої освіти. Принципи ліберальної європейської освіти створюють сприятливі умови для подолання відчуження особистості в освіті, дають змогу здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації. За цих обставин набувають нового звучання ідеї свободи в цілому та академічної свободи зокрема. Так актуалізуються ідеї академічної мобільності, а переважна більшість європейських нормативних документів містять ті чи інші звернення до цього феномену, виходячи з того, що саме через імплементацію ідей академічної мобільності стають можливими реалізація міжнародних, і, що

---

<sup>1</sup> Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – С. 190.

<sup>2</sup> Современный либерализм: Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исайя Берлин, Уил Кимлика, Майкл Дж. Сэндел, Джереми Уолдрон, Чарльз Тейлор / пер. с англ. Л.Б. Макеева. – М.: Прогресс-Традиция, Дом интеллектуальной книги, 1998. – С. 113–114.



не менш важливо, міжкультурних академічних обмінів, реалізація за-сад кредитно-трансферної системи (ECTS) тощо.

В умовах глобалізації, на думку В. Заблоцького, процес отримання вищої освіти повинен стати шляхом безперервних випробувань і експериментів, у процесі проходження якого людина здобула знання про себе, причому таке знання, яке не було б жорстким чином прив'язане до існуючих умов, контексту, тих норм і запитів, що вимагають і передбачають вузькоспеціалізовану людину, яка стає безпорадною, коли плин життя кидає її напризволяще і вимагає самостійних і незвичайних (іноді – надзвичайних) рішень<sup>1</sup>.

Стосовно визначення змісту концепту «лібералізм» вважаємо за доцільне навести ідею Д. Уолдрона, одного з провідних американських теоретиків лібералізму: «Етимологія вказує на зв'язок між «лібералізмом» (liberalism) та «свободою» (liberty), проте хоча слово «ліберальний» має й інші смислові навантаження, які передбачають великодушність, широту поглядів, терпимість, цілком зрозуміло, що переконання у важливості індивідуальної свободи утворює саму серцевину більшості ліберальних позицій»<sup>2</sup>. Водночас автор робить важливе зауваження методологічного характеру: ствердження, що прихильність до свободи є основою лібералізму веде нас до необхідності проведення аналізу, а яку саме концепцію свободи серед багатьох, які дискутуються в ліберальних теоріях, слід вважати основою розуміння лібералізму<sup>3</sup>. Важко не погодитися, що саме свобода (у тих чи інших конотаціях) є фундаментальною основою теорії лібералізму.

Для глибшого розуміння сутності поняття лібералізму слід акцентувати увагу на його розумінні як терміна, що узагальнює всі зрушення і зміни, які звільняють людину, групи, верстви і класи, народи і нації від різноманітних і мінливих проявів гноблення і дискримінації, тиску і контролю, зовнішнього втручання і примусу<sup>4</sup>. А. Колодій пише, що саме лібералізм спонукає шукати шляхи для реалізації різноманітних

---

<sup>1</sup> Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк : Янтра, 2001. – С. 213.

<sup>2</sup> Современный либерализм: Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исая Берлин, Уил Кимлика, Майкл Дж. Сэндел, Джереми Уолдрон, Чарльз Тейлор / пер. с англ. Л.Б. Макеева. – М.: Прогресс-Традиция, Дом интеллектуальной книги, 1998. – С. 110.

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – С. 6.

інновацій, затверджувати нові обрії та межі індивідуальної свободи<sup>1</sup>. Говорячи про кореляцію ідей позитивної свободи та академічної мобільності, слід також звернути увагу на використання в дискурсі вищої освіти терміна «академічна свобода». Цей термін теж потребує прояснення у подальшому розгортанні нашого дослідження.

Зокрема, загальноприйнятим є таке його розуміння: «Академічна свобода (Academic freedom): свобода освітньої та дослідницько-інноваційної діяльності викладачів, вчених закладу вищої освіти / вищого навчального закладу»<sup>2</sup>. Дослідник А. Ржевська визначає академічну свободу як можливість для члена академічного співтовариства думати і діяти самостійно в межах вузу, національної системи вищої освіти та інтернаціональних співтовариств<sup>3</sup>. Говорячи окремо про академічну мобільність студентів, дистанціюючись від мобільності викладачів та науковців, цей дослідник пише: «Академічна свобода студента стосується його права обирати університет і предмети для вивчення відповідно до своїх інтелектуальних нахилів»<sup>4</sup>. Що до академічної свободи викладачів, то А. Ржевська говорить про неї як про можливість обирати спосіб своєї інтелектуальної діяльності, а також визначати, чому вчити студентів у межах свого предмета, що досліджувати і за якою тематикою друкувати статті, коли жодна влада (колеги, завідувач кафедри, декан, президент, опікунська рада, суддя або будь-яка інша офіційна особа, що не належить до вузу) не має права впливати на інтелектуальний вибір<sup>5</sup>.

Підхід А. Ржевської цінний, насамперед, тим, що дослідниця пов'язує академічну свободу з поняттям «свобода вибору», яка має можливість проявитися не лише в формах чи змісті навчання, а й у способі соціалізації, засвоєння культурних кодів та цінностей у контексті фроммівської «свободи для». Кореспондується з цим відоме визначення академічної свободи в

---

<sup>1</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 521.

<sup>2</sup> Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін.; за ред. Д.В.Табачника і В.Г.Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – С. 13.

<sup>3</sup> Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А.В. Ржевська; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011.– С. 112.

<sup>4</sup> Там само.

<sup>5</sup> Там само.

якості можливості здійснювати свою академічну діяльність у рамках, що визначені етичними правилами академічної спільноти та міжнародними практиками, без будь-якого зовнішнього тиску<sup>1</sup>.

З одного боку, цікавою є позиція Ч. Тейлора, який описує ліберальне суспільство як асоціацію індивідів, кожен із яких має своє власне уявлення про достойне та добропорядне життя, а функція суспільства полягає у максимальному сприянні цим життєвим планам відповідно до принципу рівності, тобто це сприяння не повинно мати дискримінаційного характеру: «Ліберальне суспільство не повинно спиратися на жодне конкретне поняття добропорядного життя. Етика ліберального суспільства є скоріше етикою права, а не блага, тобто її основні принципи відносяться до того, яким чином суспільство повинно регулювати та примиряти конкуруючі вимоги окремих індивідів»<sup>2</sup>.

Дійсно, ліберальне суспільство є середовищем для реалізації позитивної свободи, свободи вибору його членів, проте, за П. Друкером, для вільного суспільства недостатньо свободи від зловживань владою, по-справжньому вільне суспільство ґрунтується на свободі для прийняття відповідальних рішень<sup>3</sup>.

А з іншого боку, М. Дж. Сендел для визначення сутності лібералізму наводить таке: «Під лібералізмом я маю на увазі варіант ліберальної доктрини, панівний у сучасній етико-правовій та політичній філософії. У цьому лібералізмі центральну роль відіграють поняття справедливості, чесності та індивідуальних прав, а своїми філософськими засадами він завдячує здебільшого Канту... Його ключову тезу можна сформулювати таким чином: суспільство, що складається з багатьох індивідів, кожен із яких має власні цілі, інтереси та уявлення про благо, найкращим чином побудоване, коли воно підкоряється принципам, які не передбачають ніякого конкретного уявлення про благо»<sup>4</sup>. Ліберальні ідеї

---

<sup>1</sup> Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / НАН України [та ін.]; [редкол.: Клименко Л. П. та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 257.

<sup>2</sup> Современный либерализм: Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исая Берлин, Уил Кимлика, Майкл Дж. Сэндел, Джереми Уолдрон, Чарльз Тейлор / пер. с англ. Л.Б. Макеева. – М.: Прогресс-Традиция, Дом интеллектуальной книги, 1998. – С. 226.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 223.

<sup>4</sup> Современный либерализм: Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исая Берлин, Уил Кимлика, Майкл Дж. Сэндел, Джереми Уолдрон, Чарльз Тейлор / пер. с англ. Л.Б. Макеева. – М.: Прогресс-Традиция, Дом интеллектуальной книги, 1998. – С. 191.

набувають актуальності на сучасному етапі розвитку людства, коли пріоритетними стають цінності самовираження, самореалізації, пріма́т свободи над дисципліною, багатоманітності над відповідністю нормі<sup>1</sup>.

Прикладом же того, що не всі теоретичні конструкти мають потенціал до практичного впровадження, може бути те, що Декларація прав людини проголошує: будь-яка людина має право полишати будь-яку країну, включно із власною, та повертатися до неї (стаття 13 – 2), отже, фундаментальним правом визнана тільки еміграція. У зв'язку із цим виникає питання про справжнє значення цього постулату та необхідність постановки питання про всезагальність права на мобільність: у сучасному світі більшість людей може безперешкодно полишати країни свого проживання, проте право в'їзду в іншу, обрану ними країну мають лише частина з них<sup>2</sup>.

Далі логіка дослідження вимагає, щоб ми звернулися до засобів актуалізації академічних свобод, які є важливими факторами включення особистості у процеси продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури. Саме в такі процеси включається особистість, потрапляючи до іншого академічного середовища в якості учасника програм академічних обмінів. Відмова ж від ліберальної ідеології унеможливорює зазначені повсякденні трансформації внутрішнього світу людини, адже лібералізм є генератором нових мотивацій і особистісних еталонів поведінки, він є ревізором етосів і винищувачем меж, функціями якого є забезпечення невинності розвитку, зняття перешкод на шляху новацій та змін, «осучаснення» світу<sup>3</sup>.

З цього приводу дослідник Є. Рябенко наголошує, що освітні системи є джерелом культурного та суспільного капіталу і мають допомогти навчанню демократії та справедливості, а такі цінності, як рівність можливостей, відповідальна свобода, шанування інших та інакших, захист слабших, визнання різноманітності відповідають сучасному розумінню де-

---

<sup>1</sup> Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 222.

<sup>2</sup> Миграции без границ. Эссе о свободном перемещении людей / Под ред. Антуана Пеку и Поля де Гюштенера. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155779R.pdf>

<sup>3</sup> Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – С. 127.

мократичного ідеалу<sup>1</sup>. Питання відповідальності, як засади сучасних освітніх змін, трактується Я. Пеліканом у такий спосіб: автор порівнює університет із імперією, але такою, де поважають усіх, як це притаманне республіці; університет є спільнотою вчених, у якій вчені почувають себе, з одного боку, вільно, з іншого – відповідально<sup>2</sup>.

Цікаві ідеї висловлює А. Колодій, зокрема, зазначаючи, що освітня галузь України в умовах безперервної модернізації освіти намагається ввести до ціннісного горизонту ліберально-економічні цінності, які здатні забезпечити динаміку, ефективність, конкурентоздатність і відсутність застою та догматизму через поширення ідей свободи, прав людини, індивідуалізму, толерантності (терпимості) тощо<sup>3</sup>. Ці підходи слугують підтвердженням продуктивності здійснення теоретичних пошуків у сфері модернізації освіти саме в контексті процесів лібералізації освіти в нашій державі. Далі дослідниця зазначає наступне: «Відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем з урахуванням мобільності студентів і робочої сили. Відповіддю на вимоги демократизації є розвиток особистісних та соціальних здатностей кожної людини діяти незалежно та брати участь у житті суспільства»<sup>4</sup>.

Ми погоджуємось із наступним підходом, адже саме через зміни консервативних психологічних настанов і орієнтацій, догматичного способу мислення в бік стратегій життєтворчості, самореалізації та свободи можливий продуктивний суспільний розвиток у цілому та розвиток в системі вищої освіти України<sup>5</sup>. У цій же площині лежать думки В. Заблоцького, який вважає, що ліберальні принципи в сучасному світі є інструментом «відкриття» людини, збагачення можливостей її комунікації через проголошення факту самоцінності та самодостатності особистості, надаючи можливість вільного індивідуального розвитку згідно з тими цілями і пріоритетами, які людина сама

---

<sup>1</sup> Рябенко Є.М. Демократизація вищої освіти в дискурсі формування соціальної держави в Україні / Є.М. Рябенко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Випуск 30. – С. 150.

<sup>2</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 109.

<sup>3</sup> Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – С. 775.

<sup>4</sup> Там само, С. 696.

<sup>5</sup> Там само.

для себе встановила<sup>1</sup>. Важливою, на нашу думку, є екстраполяція цих підходів на сферу вищої освіти України, адже без цього, замість шляху здійснення модернізації освітньої галузі, є небезпека отримати чергову імітацію реформ.

Проаналізувавши засади позитивної свободи та підходів лібералізму в освіті, розглянемо феномен академічної мобільності, який може бути варіантом реалізації фроммівської «позитивної свободи», яка проявляється в бажанні самостійно та відповідально формувати свою академічну траєкторію, долучатися до досягнень інших освітніх систем та іншої культури взагалі. Звертаючи увагу на соціальний контекст, зазначимо, що мобільність як феномен є сутнісною ознакою більшості соціальних інститутів, уособлюючи гнучкість та здатність вписуватись у потужну динаміку процесів. Детальніше цей підхід нами розглянуто у підрозділі 2.2.

Оденбах І. дослідниця академічної мобільності як складової російської системи вищої освіти, висуває плідну для нашого дослідження тезу, яка може бути інтерпольована на проблематику академічної мобільності в нашій країні: «Необхідно змінити зміст освіти не тільки в напрямку її більш глибокої фундаменталізації, але й міждисциплінарності, випередження, відкритості, пластичності, гнучкості та компетентнісного представлення; змінити також технології в напрямку їх індивідуалізації та підтримки самостійної діяльності, проектування індивідуальних траєкторій руху фахівців»<sup>2</sup>. При цьому поширеною є думка, що перехід до нової освітньої парадигми можливий тільки через імплементацію ідей ліберальної освіти: «Ліберальна освіта, принципи якої необхідно реалізувати в умовах системи університетської освіти, здатна створити умови для подолання відчуження особистості... Реалізація принципів та ідей ліберальної освіти дозволяє особистості здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації, в чому й полягає сенс подолання відчуження у сфері освіти»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – С. 128.

<sup>2</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 70.

<sup>3</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 41.

На евристичному потенціалі ліберальної ідеї в контексті здійснення будь-яких інноваційних впроваджень, реалізації модернізаційних проєктів, здійснення яких ми спостерігаємо останнім часом і в освітній сфері, наголошує В. Заблоцький: «Лібералізм – це не тільки змістові утворення, ідеї, цінності і ідеали, але й певний спосіб підходу до явищ, відкрите і неупереджене ставлення до них. У цій своїй іпостасі лібералізм завжди є наріжним каменем будь-якого сучасного суспільного порядку – піддаючи його неупередженій критиці, ставлячи під сумнів докорінні засади суспільного буття, лібералізм допомагає вкорінити стійкий і життєздатний соціальний порядок, позбавитись мертвлячих міфів»<sup>1</sup>. Дійсно, пошук нових освітніх стратегій вимагає критичного осмислення наявної ситуації, дистанціювання від непродуктивних освітніх теорій та практик, що не відповідають вимогам часу, та при цьому – зберегти надбання освітньої традиції, наявні станом на сьогодні, з метою їх інтеграції з європейськими прогресивними освітніми ідеями.

Очевидно, що ліберальна концепція також активно використовується при спробах обґрунтувати засади сучасної вищої освіти, а її позитивні та негативні риси є предметом активної дискусії в сучасній вітчизняній та зарубіжній філософії освіти. Однією з головних проблемних точок цієї дискусії є аксіологічний вимір ліберальної концепції, а саме питання щодо ієрархії системи цінностей, головне місце в якій посідає індивідуалізм та супутні йому рівні можливості, демократія, свобода тощо. Саме індивідуалізм як здатність вибирати свою навчальну траєкторію знаходить імплементацію завдяки актуалізації процесів академічної мобільності. Дослідниця Л. Мурашова пише, що лише в межах ліберальної освіти може себе виявити невідчужена взаємодія та зв'язок освіти й особистості, адже реалізація принципів та ідей ліберальної освіти дозволяє особистості здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації, умов та засобів саморозвитку, що і є смислом подолання відчуження в освіті<sup>2</sup>.

Ліберальна концепція освіти також сприяє здійсненню вільного самовизначення в культурному просторі світоглядів: університетська освіта створює умови для вільного пошуку особистістю власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень

---

<sup>1</sup> Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – С. 49.

<sup>2</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 41.

і потреб<sup>1</sup>. За таких умов студенти мають можливості для міжнародних освітніх кроків у пошуках більш розвинених систем освіти, продукуючи високий рівень студентської мобільності.

Неоднозначну оцінку отримують ринкові механізми реалізації в освіті ліберальних ідей, оформлених у неоліберальних концепціях, у яких мірилом свободи постає економічна свобода, можливості до реалізації свого потенціалу в підприємстві тощо. Не можна не зауважити, що глобальна економіка здійснює потужний вплив на освіту, поширюючи практики менеджеризму в університетах, а сама освіта починає розумітися в як товар на ринку послуг. Б. Кантвел відзначає, що неолібералізм пропонує активну трансформацію, коли домінуюча роль держави та соціальних інституцій замінюється на ринкові механізми, а університетам у цій трансформації відведено особливу роль «фабрик» знань і талантів<sup>2</sup>. Цей підхід плідний тим, що дає можливість критично проаналізувати комерціалізацію сучасного університету.

Так, Е. Уілкінс пише, що неолібералізм має необмежену владу над матеріальними та ідеологічними засадами університетів, популяризує свої підходи через адміністрацію, викладачів, студентів, сім'ї та спільноти, а неоліберальне оформлення сфери освіти відбувається через приватизацію, систему податків, інвестиційно-витратну політику, альтернативну систему сертифікації викладачів, стандарти оцінювання тощо<sup>3</sup>. Отже, ідеться про перетворення сфери вищої освіти на бізнес-середовище із властивою такому типові середовища орієнтацією на максимальний прибуток в умовах конкуренції.

Поряд із зазначеним вище у концепції Європейського простору вищої освіти на 2020 р. (ЕНЕА-2020) зазначається, що академічна мобільність є важливою характеристикою цього освітнього простору, а кожна країна повинна сприяти поширенню її ідей, пошуку нових її типів, щоб у 2020 р. як мінімум 20% студентів-випускників мали б за плечима досвід навчання за кордоном<sup>4</sup>. Такий підхід дозволяє розуміти акаде-

---

<sup>1</sup> Там само, С. 63.

<sup>2</sup> Cantwell B. Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena / Brendan Cantwell // *Minerva* – 2011. – No. 49 (4) – P. 427.

<sup>3</sup> Wilkins A. Shades of Freire: Exorcising the spectre haunting pedagogy / Andrew Wilkins – *Journal of Pedagogy*. – 2013. – Issue No. 4 (1) – P. 43.

<sup>4</sup> The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 – [Електронний ресурс]. – Режим дос-



мічну мобільність як позитивну свободу, як «мобільність для», коли студент чи науковець має можливість не тільки звільнитися від обмежень, властивих національним системам вищої освіти, але й стати активним творцем своєї особистості, коли створюються умови для того, щоб людина мала широкі можливості вибору, коли їй забезпечено можливість вільно рпересуватися в академічному просторі, проектувати себе в освіті тощо.

Тепер стає зрозумілим, що імплементація ідей академічної мобільності резонує із цінностями ліберальної концепції освіти, які передбачають демократизацію управління навчальним процесом, творчу участь усіх суб'єктів у формуванні та здійсненні освітнього процесу<sup>1</sup>. Слід відзначити, що підвищення рівня свободи в сучасній освіті, одним із проявів чого є актуалізація ідей академічної мобільності, потребує й більш зваженого та відповідального ставлення самих її учасників, вимагає від них культивувати в собі «вміння бути вільним»: зростає ступінь свободи вибору, й людина, володіючи високою інформаційною культурою особистості, має вміти бути вільною, тобто вміти обирати з багатьох можливих варіантів найбезпечніші для неї<sup>2</sup>. Тим не менше, П. Друкер зазначає, що велика кількість варіантів, що оточує молоду людину, ставить перед нею питання: «Що мені робити із собою?», а не «Що мені робити?», а сучасне суспільство змушує людину запитувати в себе: «Хто я?», «Ким я хочу бути?», «Що я хочу дати цьому світові та що бажаю отримати за це?»<sup>3</sup>. Відтак можемо констатувати, що сучасне суспільство, незважаючи на прогрес науки й освіти, не дало однозначної відповіді щодо шляхів розвитку людського духу.

Окреслена нами ситуація також може слугувати підставою для алармістських настроїв щодо здійснюваних заходів у сфері поглиблення ідей академічної мобільності, адже труднощі та певні невдачі в реалізації освітніх реформ в Україні можуть дискредитувати саму ідею модернізації та інтернаціоналізації вітчизняної освіти і науки або стати

---

типу: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)

<sup>1</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 40.

<sup>2</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської.– Суми: ВТД«Університетська книга», 2006.– С. 164.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 214–215.

приводом для відродження ізоляціоністської освітньої політики в нашому суспільстві, хоча важко поставити під сумнів тезу, що не тільки Україна, а й жодна національна вища школа не в змозі сьогодні ізолювати готувати фахівців, які б відповідали вимогам постіндустріального, інформаційного суспільства<sup>1</sup>.

Дискурс академічної мобільності, на нашу думку, має задіяти методологічний апарат сучасної філософії освіти на шляху пошуку освітньої парадигми, а актуалізація академічної мобільності потребує здійснення послідовної державної політики в галузі освіти, яка б враховувала світоглядну наповненість цього процесу, негативними проявами якої можуть бути втрата молоддю моделей ідентифікації, гіпертрофована космополітизація студентів та інше. Тонкі грані позитивної та негативної свободи, реалізація невідчужуваних прав у системі освіти, небезпека перетворення свободи на свавілля у випадку недостатності ціннісного наповнення цих процесів загострює необхідність теоретичних пошуків у цій проблемній сфері.

У попередніх підрозділах ми зверталися до того, що ідея мобільності є невід'ємною складовою прав та свобод людини, яка набуває особливого значення на межі тисячоліть, коли суспільство перебуває у стані радикальної трансформації, а буття більшості соціальних інституцій, тим чи іншим чином, має динамічний, нелінійний мобільний характер. У дослідженнях ЮНЕСКО зазначається, що право на переміщення актуалізується в сучасному світі, який стає все більш глобальним та мультикультурним, а мобільність стає одним із провідних ресурсів, до якого повинні мати доступ усі люди; ставлення до мобільності не повинно відрізнятися від ставлення до інших фундаментальних та невідчужуваних прав людини<sup>2</sup>. У цьому плані академічна мобільність є однією з форм соціальної мобільності. А з іншого боку, актуалізація ідей академічної мобільності резонує із загальноцивілізаційними тенденціями та є однією з форм реалізації учасниками освітнього процесу своїх фундаментальних свобод, і, таким чином, є окремим феноменом.

---

<sup>1</sup> Колісник Л.О. Проблеми міжнародної академічної мобільності в українських реаліях / Л.О. Колісник, М.В. Мосьондз // Вісник Одеського національного університету. Соціологія і політичні науки. Науковий журнал – Том 16. Випуск 10. – Одеса: ОНУ, 2011. – С. 270–274.

<sup>2</sup> Миграции без границ. Эссе о свободном перемещении людей / Под ред. Антуана Пеку и Поля де Гюштенера: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155779R.pdf>

Бажання долучитися до пізнання інших культурних та академічних цінностей гармонійно вписується у розуміння людини в як полікультурної, на чому наголошує Л. Буєва: людина відкрита не тільки наявним формам культури свого суспільства, але й минулому (різноманітності історії, типам знаково-символічних систем, що змінюють одна одну в їх своєрідності та багатстві), при цьому, як істота вільна, вона має право обирати напрямок та зміст свого духовного життя та цінності з усього культурного спадку людства<sup>1</sup>. Щодо сучасного стану розвитку суспільства, Р. Інглхарт зазначає що в ситуації зростання соціальних ресурсів, коли організація суспільства ускладнюється, у людини збільшується можливість легше встановлювати та розривати контакти з іншими, посилюючи тим самим свою соціальну незалежність<sup>2</sup>.

Як було зазначено, для студентів та науковців академічна мобільність також є інструментом розвитку їх соціальної незалежності, що дає змогу достатньо вільно проектувати свою освітню та наукову траєкторію. Нами вже ставилося питання про те, чи дійсно академічна мобільність має потенціал до набуття особистістю якісно нового рівня свободи, і який саме зв'язок цього явища з контекстом глобалізації та властивих їй ринкових відносин. У якості відповіді зазначимо, що участь у програмах академічного обміну або навіть отримання паралельно диплома іноземного університету надає людині більшу свободу на глобальному ринку праці. На підтвердження нашої тези Н. Варгезе пише, що освітні провайдери та їхні клієнти (студенти) прагнуть розвитку міжнародного виміру освіти, адже факт участі у навчанні за кордоном надає привілеїв на глобальному ринку праці для більшості професій<sup>3</sup>.

Тож маємо достатньо підстав стверджувати кілька принципових позицій. Ключовою цінністю, на якій базується академічна мобільність, є свобода у сенсі фроммівської позитивної свободи. Це, у свою чергу, дає змогу підтвердити вектор сучасного розвитку суспільства на емансипацію людської особистості. Проте свобода без відповідальності втрачає свій онтологічний статус, і тому академічна мобільність має бути відповідаль-

---

<sup>1</sup> Буєва Л. Человек, культура и образование в кризисном обществе / Л.Буева // Alma Mater – М.: РУДН, 1997. – №4 – С. 15.

<sup>2</sup> Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. – С. 222.

<sup>3</sup> Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

ною. Дійсно, у сучасному світі, який стає все більш мультикультурним, мобільність стає не тільки одним із провідних ресурсів, але й виявом відповідальності. Оскільки ринкові механізми реалізації в освіті ліберальних ідей дістали неоднозначну оцінку, тому актуалізація ідей академічної мобільності потребує більш зваженого й відповідального ставлення самих її учасників, культивування в собі «вміння бути вільним». Оскільки у контексті фроммівської позитивної свободи академічна «мобільність для» стає не просто ще одним видом соціальної мобільності, а особливим феноменом, то гармонійне поєднання свободи і відповідальності є запорукою оптимального розвитку не лише вітчизняної освіти, але й українського суспільства. Поняттям «академічна мобільність для» нами концептуалізовано зв'язок з отриманням людиною якісно іншого рівня свободи (за аналогією зі «свобода для»), а сама академічна мобільність набуває статусу справжності, стаючи простором для самореалізації особистості в іншому академічному середовищі, а не тільки засобом втечі від обмежень вітчизняних академічних систем.

### **Глава 8.3.**

#### **«Справжня» та «несправжня» академічна мобільність**

Входження нашої країни до європейського простору вищої освіти співпало із процесами переходу до нової освітньої парадигми, коли в результаті освітньої діяльності формується людина з розвиненими творчими здібностями, здатна до саморозвитку. Ідеалом сучасної освіти стає не тільки знання чи навіть здатність вчитися, але й здатність перевчатися, забуваючи минулий досвід і, таким чином, звільняючи «місце» для нового. Необхідність підвищення евристичного потенціалу особистості підтверджує теза І. Предборської, що творчий характер мислення студента подає у формі адекватної реакції на ті соціальні запити, що формулює складне динамічне суспільство перед системою вищої освіти на її шляху модернізації в контексті нової парадигми: «Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, які необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу

в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням»<sup>1</sup>. Симптоматичним для сучасного освітнього дискурсу стає пошук інструментів підвищення рівня розвитку творчих здібностей студентів, викладачів та науковців, евристичного потенціалу їхньої діяльності, вдосконалення інструментів формування та розвитку гнучкого мислення в контексті соціальних трансформацій кінця ХХ – початку ХХІ ст. Важко не погодитись із запропонованим підходом, адже саме така людина матиме кращий потенціал для успішної життєвої і кар'єрної траєкторії.

Виходячи з актуальності проведення пошуків у цьому напрямку, ми ставимо за мету дослідити феномен академічної мобільності з метою пошуку зв'язку між процесами його імплементації та підвищенням творчих, евристичних здібностей особистості, що в неї включається. У контексті сказаного вище зауважимо, що академічна мобільність, до якої також причетні викладачі, науковці та адміністратори вищих навчальних закладів, у великій кількості випадків стають учасниками цього соціального явища не заради здійснення змістових зрушень у власному знаннєвому чи компетентісному вимірах.

Ідеться про те, що інколи академічна мобільність у своєму змісті підміняється академічним туризмом, коли можливість відвідати іншу країну стає домінуючим фактором для участі в ній, витісняючи на периферію цього процесу такі визначальні, на нашу думку, його складові, як долучення до досягнень іншого академічного середовища, розвиток навичок полікультурного мислення, удосконалення вмінь багатомовного спілкування в академічному середовищі, оновлення предметних знань тощо: «До безсумнівних позитивів належить здобуття досвіду, розширення навичок, налагодження інформаційно-комунікаційних каналів подальшої співпраці та інші. І навіть те, що можливість навчатися в іншій країні є додатковим стимулом для підвищення освітнього рівня на батьківщині, вивчення мов»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської.– Суми: ВТД«Університетська книга», 2006.– С. 23.

<sup>2</sup> Жураковська Л.А. Вплив міграції на освітній рівень населення і використання його інтелектуального потенціалу / Л.А. Жураковська // Міжнародна міграція та розвиток України в контексті європейської інтеграції: зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (16 жовт. 2007р., м. Київ) / упоряд. О. А. Малиновська; заг. ред. О. С. Власюк; Національний ін-т проблем міжнародної безпеки РНБОУ, Фонд ім. Фрідріха Еберта. – К.: Фоліант, 2008. – С. 69.

На нашу думку, існує велика різниця між псевдоакадемічним мотивом «відвідати НІМЕЦЬКИЙ університет», та справжньоакадемічним мотивом «відвідати німецький УНІВЕРСИТЕТ»: перша позиція демонструє вульгаризоване, спрощене сприйняття складного освітнього явища, яким є академічна мобільність, за яким людина не бачить можливості оновлення фахових та особистісних здібностей, вбачаючи в академічній мобільності змогу просто відвідати іншу країну, отримати можливість нелегального заробітку під виглядом академічного пілігримажу тощо.

Окрім домінування туристичних мотивів над мотивами трансформації свого особистісного потенціалу як фахівця і як члена полікультурного глобального суспільства, можуть бути присутні мотиви типу можливості працювати під час поїздки тощо. На нашу думку, це є закономірним, адже ринкові трансформації свідомості неминуче зміщують акценти здобуття освіти з ідеалістичних (пошук істини, саморозвиток) на прагматичні (здобуття фаху, заробляння грошей). Важливо, щоб особистісний потенціал людини зростав паралельно зі зростанням її доходів. Фінансово забезпечена, проте неосвічена, невихована людина – це не той освітній ідеал, до якого має рухатись система вищої освіти.

Хауг Г. стосовно європейського досвіду академічної мобільності зауважує, що останнім часом ця практика значною мірою була сконцентрована на співробітництві та обмінах у межах існуючих навчальних структур завдяки підвищенню «прозорості» національних систем освіти, їхньої гармонізації; проте майже відсутньою була робота, пов'язана зі структурними змінами та пошуком нових механізмів забезпечення мобільності<sup>1</sup>. Автор зауважує, що не є достатнім лише сприяння усуненню правових та адміністративних перешкод, поліпшення доступу до повної інформації та забезпечення свободи вибору; потрібні також заходи щодо конвергенції дій в освітньому просторі Європи, які б нівелювали розмаїтість освітніх систем та традицій<sup>2</sup>.

За таких умов, на нашу думку, реалізація ідей академічної мобільності має значно менший потенціал для розвитку її учасників, отримуючи ознаку «несправжності». Неважливо, якою є форма «академічної мобільності», набагато важливішим є її зміст. Сама по собі поїздка на навчання чи стажування в іншу країну не дає позитивного ефекту, як-

---

<sup>1</sup> Хауг Г. Европа будущего: Болонья и далее... / Гюи Хауг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2000. – №10. – С. 17.

<sup>2</sup> Там само, С. 17–18.

що у студента немає внутрішньої готовності до саморозвитку і вдосконалення. Ідеї академічної мобільності не можуть стати панацеєю від усіх накопичених проблем вищої освіти, а регулярний виїзд студентів за кордон не знімає потреби розвивати власну вищу освіту.

Симптомом, який свідчить про продуктивність здійснюваного нами пошуку в цьому напрямку, є те, що стан справ із імплементацією ідей академічної мобільності має відбиток підміни реального її змісту лише зовнішніми, декларативними проявами. Ця тенденція властива всьому процесові модернізації сфери вищої освіти України в контексті приєднання до Болонського процесу, з приводу чого І. Предборська зазначає, що реальний стан справ із модернізацією освіти в цілому має ознаки редукування реального змісту цих процесів до їх форми, залишаючи «поза дужками» вирішення важливих питань її впровадження: підвищення престижу знання; повага до гідності суб'єктів освітнього процесу; повага до інтелектуальної власності (боротьба з плагіатом); рівномірне поєднання обов'язкових та вибіркових курсів; демократизм; гнучкість навчального плану тощо<sup>1</sup>.

Аналіз проблематики «справжності» академічної мобільності, на нашу думку, є досить актуальним. Це пояснюється тим, що існує небезпека ритуалізації та фетишизації у процесах імплементації ідей академічної мобільності. Зокрема, для багатьох науковців відвідування заходів, що передбачає активний обмін досвідом та інформацією, набуває характеру ритуалу, що має, наприклад, певний графік повторень (щорічні конференції, щоквартальні круглі столи тощо), що постає можливістю продемонструвати статусні, а не змістові аспекти своєї наукової діяльності. Для студентів часто важливішим є сам факт поїздки за кордон, а не змістовне наповнення академічної подорожі. Провідним мотивом для участі у таких заходах часто стає неформальний вимір спілкування, що може бути нормою. Але важливо, щоб спілкування поєднувалося з реальною працею. Тому, не применшуючи важливості неформального аспекту академічної комунікації, все ж відзначимо важливість поєднання «приємного з корисним» у процесах академічної комунікації.

Проте більш важливим, на нашу думку, є звернення до глибинного значення поняття справжності, яке було якісно досліджене в роботах

---

<sup>1</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської.– Суми: ВТД«Університетська книга», 2006.– С. 11.

представників філософії екзистенціалізму (А. Камю, М. Гайдеггера, К. Ясперса тощо). Ми прагнемо, щоб справжність феномену академічної мобільності була інтерпретована, виходячи з цих ґрунтовних напрацювань. Зокрема, справжність є ознакою буття, яке спрямоване на досягнення високих духовних цінностей, таких як творчість, самореалізація, усвідомлення сенсу життя, які неможливі без отримання свободи, досягнення високого рівня самоусвідомленості, прагнення відрізнитись від інших; справжність протилежна до несправжності, яка проявляється у знеособленому бутті, в якому людина прагне уникнути відповідальності та занурюється у буденність.

Коли ми говоримо про феномен академічної мобільності, ми розуміємо, що бажання трансформуватися в іншому академічному та культурному середовищі є зануренням у «справжню» академічну мобільність з її складним характером перебігу, із проблемою необхідності щохвилини конструювати свою повсякденність у бікультурних (як мінімум) умовах, коли метою цієї діяльності є особистісна трансформація та зростання, самореалізація та здійснення свого освітнього проекту в термінах свободи.

На протвагу цьому, дотримання формальних вимог здійснення академічного пілігримажу заради зменшення екзистенціальної напруженості свого перебування в іншому академічному середовищі, або ж, заради туристичних, фінансових чи інших мотивів, дає підстави говорити про занурення у академічну мобільність у її несправжньому сенсі, в якому на периферію відведені процеси трансформації особистості, саморозвитку, творчості чи свободи.

На нашу думку, інтерпретуючи сутність «справжності» у екзистенціальній філософській традиції, саме справжньому перебігу будь-яких феноменів властиве інтенсивне переживання екзистенціалів тривоги, страху, самотності тощо; якщо ж людина обирає несправжність у якомусь із феноменів, вона задовольняється напівмірами, обирає затишок замість можливості розв'язати якісь фундаментальні протиріччя свого буття. Цей підхід, на нашу думку, правомірно може бути екстрапольований на феномен академічної мобільності, формулюючи два можливих «сценарії» її перебігу – справжній (трансформативний, напружений, суперечливий, відповідальний тощо) та несправжній, що може бути охарактеризований поняттями «закритість», «втеча від свободи», «уникнення відповідальності» тощо.

Розкривши особливості нашого розуміння «справжності», зазначимо, що В. Ландсман наголосшує на тому, що основним принципом



системи освіти повинен бути принцип збереження та примноження міжособистісної комунікації<sup>1</sup>. Погоджуючись із дослідником, ми висуваємо тезу, що академічна мобільність є важливим фактором включення особистості у процеси продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури, розкриваючи свій потенціал у якості члена глобалізованого суспільства.

На нашу думку, є підстави висувати тезу, що академічна та наукова діяльність є лише симуляцією, якщо вона позбавлена змістової комунікації, спрямованої на збагачення особистісних та професійних якостей. Закритість самої особистості, підміна глибинного змісту академічної мобільності лише зовнішніми її проявами не дає змоги розкрити на практиці потужний потенціал такого освітнього феномену, як академічна мобільність.

На наш погляд, виникає потреба у розробці критеріїв інтерпретації феномену «академічна мобільність» з позиції визначення його справжнього глибинного змісту. Таким критерієм може слугувати евристичність: академічну мобільність можна вважати «справжньою», якщо в результаті її здійснення особистість студента, науковця, викладача чи адміністратора навчального закладу здійснила змістові трансформації свого Я, результатом чого може бути збільшення евристичного потенціалу особистості, тобто її здатності до розкриття свого творчого потенціалу у своїй предметній сфері. Ми виходимо з позиції, що оновлення особистості, вихід за межі, в яких вона перебувала до здійснення акту академічної мобільності, і повинні бути справжньою метою та критерієм оцінки успішності здійснення академічної мобільності, адже вона втрачає свій глибинний зміст, коли результатом мобільності стає лише виконання формальних ознак (термін академічної мобільності – не менше шести місяців з можливістю зарахування вивчених дисциплін відповідно до вимог кредитно-трансферної системи тощо).

У дослідженні ми спираємося на розуміння евристичності в такому контексті: «Евристичність означає удосконалення, змінювання певного об'єкта, поліпшення умов праці; набуття нового знання у процесі пі-

---

<sup>1</sup> Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 нояб. 2010 г. / Харьк. обл. гос. администрация [и др.]; [редкол.: В.И. Астахова (отв. ред.) и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2010. – С. 200.

знання; пошук нових способів розв'язання завдань та проблем, розробка нових методів викладання наук у школі, вищому навчальному закладі; пропонування нових (альтернативних) ідей і формулювання на підставі цих ідей нового знання тощо. Але поштовхом пошуку “нового” є “старе”, тобто вже відоме, відкрите, сконструйоване»<sup>1</sup>. У цьому визначені ми намагаємося зафіксувати праксеологічний характер евристичності, коли вона розуміється як здатність людини до виходу на новий рівень осягнення предметного знання, на підвищення перетворювальних здібностей суб'єкта тощо.

Освітній потенціал таких особистісних трансформацій описує І. Зязюн: у центрі оновленої освітньої системи повинна перебувати творча сутність людини, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору й індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетенціями, коли основою освітнього процесу постає цілеспрямоване перетворення досвіду соціального на досвід особистісний, долучення особистості до всього багатства культури<sup>2</sup>.

Ми стоїмо на позиції, що однією з найбільш ефективних форм розвитку культурних компетенцій студентів є міжнародний життєвий досвід, який сприяє розвитку особистості, її інтелектуальному зростанню та формуванню навичок полікультурного мислення. Справді, під час відвідування іншої країни студенти виводять на якісно новий рівень своє бачення власної культури та інших культур, проводячи їх активне зіставлення, поглиблюють своє розуміння основ існування культури, компетентно вибудовують діалог із представниками інших культур. Соціальна динаміка вимагає того, щоб випускники навчальних закладів прагнули до актуалізації своїх творчих здібностей, щоб вони розуміли складний інноваційний характер суспільства, яке зараз утверджується, суспільства, в якому набуває актуальності теза П. Друкера: «Жодна з дійсно нових ідей не являє собою реальну, серйозну, гарно продуману та пророблену пропозицію. Усі вони починаються з припущення, здогадок, пошуку. Безумовно, дев'ять із десяти “світлих ідей” закінчується епіграмами»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Карамішева Н.В. Евристика: навчальний посібник / Н.В. Карамішева. – Л.: ПАІС, 2013. – С. 58.

<sup>2</sup> Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – К.; Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. – С. 324.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Епоха розрива: орієнтири для нашого м'янующегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 56.

На нашу думку, академічна мобільність (через включення особистості в нові життєві контексти як на буденному рівні, так і в специфічній сфері академічної (наукової) комунікації) призводить до удосконалення людиною своїх навичок гнучкого мислення, розвитку власного потенціалу, який реалізується у вирішенні евристичних завдань різного рівня складності. Ці процеси влучно описуються В. Карамишевою: «Евристика мислення – це процес руху думки варіативно, тобто пошук різних варіантів у пізнавальних ситуаціях та визначення оптимального варіанту; це процес побудови альтернатив; це відсутність суворої детермінованості процесу мислення законами логіки, наприклад, їх порушення, внаслідок чого може виникнути якийсь непередбачений, але цікавий результат; це нестроге виведення одного висловлювання з іншого (висновку із засновку), внаслідок чого засновок може бути альтернативним, гіпотетичним; це виникнення “логічних стрибків” у мисленнєвому процесі»<sup>1</sup>.

Ми вважаємо, що доцільною є постановка запитання, чи трансформується в цьому напрямку людина, коли отримує можливість оновити (в позитивному значенні цього слова, в жодному разі не обнулити) свої змісти, чи використовує вона цю можливість? Також закономірно постає питання, чи створено можливості у системі науки і освіти для реалізації свого потягу до нового, актуалізації своєї екзистенціальної відкритості? Е. Брукс справедливо зауважує, що креативність стала життєво важливим та високо поцінованим аспектом науки, технології, освіти та повсякденного життя наприкінці ХХ ст. у відповідь на запити економіки, соціальних взаємин та розвитку технологій<sup>2</sup>. Дійсно, без креативності не можна уявити фахівця будь-якої спеціальності, незалежно від сектору – державного, приватного чи громадського. Де б потім не працював випускник, він має бути носієм навичок творчого вирішення проблемних ситуацій.

Відповідно до аналізу Н. Карамишевої, термін «евристика» поширюється на наступні об'єкти:

- мисленнєвий процес, спрямований на пропонування ідей та гіпотез, на формулювання та розв'язання практичних та теоретико-пізнавальних задач та проблем, вироблення нової стратегії конкретної діяльності;

---

<sup>1</sup> Карамишева Н.В. Евристика: навчальний посібник / Н.В. Карамишева. – Л.: ПАІС, 2013. – С. 45.

<sup>2</sup> Brooks E.P. Designing Creative Pedagogies Through the Use of ICT in Secondary Education / E.P. Brooks, N. Borum, T. Rosenorn // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2014. – No.112. – P. 36.

- логіка інтелектуальної діяльності, спрямована на пошук істини, на відкриття та винаходи;
- метод дослідження, що не має суворого логічного обґрунтування, а спирається на досвід та інтуїцію;
- інтелектуальний прийом, принцип або певна процедура, яку виявляє або створює суб'єкт певного роду діяльності у процесі пошуку, розв'язання задачі або проблеми для досягнення результату;
- інтелектуальна або практична дія (акція, операція), що не задана чітким алгоритмом;
- наука (теорія), що вивчає особливості творчого мислення, методологію здобуття нового знання в різних сферах пізнавальної діяльності, методи розв'язання задач та вирішення проблем, що не задані чітким алгоритмом ( залежно від напрямку дослідження вирізняють наукову евристику, юридичну, інженерну, педагогічну тощо)<sup>1</sup>.

Велику роль у розгортанні процесів розвитку освіти для надання їй більшого ступеня інноваційності відіграє у пошук засад оновленої ідеї університету для ХХІ ст. На нашу думку, при її формуванні повинні бути враховані нові акценти, пов'язані із процесами академічних обмінів, будуть обґрунтовані специфічні інституційні реформи для надання їм характеру змістового інструменту оновлення особистості та підвищення її евристичного потенціалу. Дослідник В. Жуков зазначає, що нового статусу в цій ідеї повинна набути наука, що університет не може відмовитися від науки, адже буде страждати якість освіти: пасивне засвоєння знань без включення у наукові процеси скоує розвиток творчого потенціалу студента<sup>2</sup>.

Інноваційність станом на сьогодні є однією із ключових проблем модернізації освіти, на поширення інноваційних підходів та технологій спрямовані конкретні освітні реформи. Зі свого боку зазначимо, що інноваційність має як зовнішні ознаки, так і глибинний зміст, а тому існує загроза впровадження інноваційних ідей, позбавлених гуманістичного змісту. О. Тимошенко з цього приводу зазначає: «Інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття... Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефектив-

---

<sup>1</sup> Карамішева Н.В. Евристика: навчальний посібник / Н.В. Карамішева. – Л.: ПАІС, 2013. – С. 9–10.

<sup>2</sup> Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / В.И. Жуков; Московский гос. социальный ун-т. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 7.

ності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток»<sup>1</sup>.

Академічна мобільність, на нашу думку, є ефективним засобом підвищення інноваційного потенціалу особистості. При здійсненні акту академічної мобільності, з одного боку, людина генерує інноваційні підходи до свого повсякденного існування відповідно до малопередбачуваного характеру існування у незнайомій культурі; з іншого боку, вона активно засвоює інноваційний досвід, доступний в академічному середовищі. Таким чином, особистість виступає і активним споживачем інновацій, і суб'єктом їхнього творення, що дає підстави людині для підвищення власного евристичного потенціалу.

Тимошенко О. також відзначає, що з точки зору побудови духовної основи сучасних педагогічних технологій креативність надає можливість учню (студенту) не тільки розвивати свій висхідний творчий потенціал, але й формувати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку<sup>2</sup>. При цьому, на її думку, креативність є комплексним, складно організованим утворенням, яке включає, поряд із дивергентними інтелектуальними функціями, цілу плеяду власне особистісних якостей, що сприяють виявленню та розвитку цих інтелектуальних властивостей<sup>3</sup>.

Академічна ж мобільність також спрямована на комплексний розвиток багатогранної особистості, готової до інкорпорації до сучасного глобалізованого суспільства, адже вона сприяє розвитку широкого спектру якостей особистості, а сама особистість прагне до надання цим оновленням цілісного характеру, щоб академічна мобільність не стала своєрідними мовними курсами чи курсами підвищення кваліфікації, а прагнула б до всебічного оновлення її учасника в іншому академічному середовищі та іншій культурі.

Автори монографії «Науковий світогляд на зламі століть» роблять наголос на тому, що у ХХІ ст. співвідношення «людина – сфера знань» осмислюється як нелінійне, коли «сфера знання» відчужується від свого творця й перетворює його на свого заручника: знання з інструменту емансипації людини перетворюється на її поневолювача<sup>4</sup>. Безумовно, сфера наукового

---

<sup>1</sup> Тимошенко О.І. Філософія як методологія формування та впровадження високих педагогічних технологій: монографія / Олена Тимошенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2011. – С. 80.

<sup>2</sup> Там само, С. 61.

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Науковий світогляд на зламі століть: монографія / В.С. Лук'янець [и др.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: ПАРАПАН, 2006. – С. 9.

пізнання та, загалом, соціальна динаміка отримують складний та малопередбачуваний статус, коли набувають актуальності пошуки нових засад раціональності. У нашому сьогоденні події розгортаються відповідно до нелінійної моделі, а отже втрачає продуктивність звичний підхід із виділенням компонентів складної структури з їхнім подальшим покроковим аналізом, що властиві одновимірному (лінійному) мисленню.

Цікавою з цього приводу є теза: «Однією із найбільш характерних рис мислення є його лінійність... Спрощене, схематичне розуміння у відносно стабільних ситуаціях дозволяє передбачити далекі події. Але, коли реальність стає динамічною, складною, проста екстраполяція історичних тенденцій призводить до хибних умовиводів. Лінійне мислення перешкоджає вирішенню глобальних проблем, що стоять перед людством. Сучасна мінлива реальність потребує імовірнісного мислення»<sup>1</sup>. Фундаментальною вимогою часу стає гнучкість мислення людини в якості інструменту «співпраці», «діалогу» із новим, яке являє себе у вигляді безперервного потоку змін.

У ХХІ ст. саме одновимірне (лінійне) мислення, яке є природним для людини, перестає відповідати сучасній багатовимірній соціальній дійсності та постає однією із причин кризових явищ у сфері освіти, науки та в інших сферах життя: «Лінійне мислення часто (не завжди) виявляється недостатньо глибоким через однобічний та обмежений погляд на проблему, через рух думки в режимі примітивної покрокової ситуації. Нелінійне ж мислення володіє значно ширшими можливостями і, як правило, відрізняється більшою глибиною; отже, з точки зору пізнання, воно є більш перспективним»<sup>2</sup>.

У філософії освіти закономірно стверджується підхід до розуміння нелінійного мислення як до типу мислення, що є співмірним із зазначеними викликами, а сама освіта повинна орієнтуватися на формування у студентів стійких навичок нелінійного мислення. Контекст нашого дослідження вимагає того, аби був проаналізований потенціал феномену академічної мобільності для формування засад нелінійного мислення у студентів. Важливо наголосити на існуванні певного парадоксу: з одного боку, університет спрямовує свою діяльність на культиву-

---

<sup>1</sup> Філософські абриси сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 15.

<sup>2</sup> Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании / В.Айнштейн, Л.Серафимов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1998. – №3. – С. 40.

вання інноваційного нелінійного стилю мислення студентів, на розкриття їхніх творчих здібностей відповідно до вимог часу; з іншого боку, ще Х. Ортега-і-Гассет наголошував на загрозі формування «людини-маси» через стандартизацію мислення в освітньому процесі та орієнтацію на соціальні стандарти.

Сучасний світ потребує, щоб студенти були здатні піднятися над рівнем репродукції ідей інших до рівня створення власних ідей, керуючись розвиненими навичками творчого, гнучкого, критичного мислення, за допомогою яких долались б застійні явища, а мисленнєвий процес мав би нелінійний характер. Ми виходимо з розуміння нелінійного мислення як форми реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення глобалізаційного суспільства. Сучасний фахівець, з одного боку, повинен бути високоосвіченою людиною – носієм високого рівня професійних знань, які він здатен оновлювати протягом життя; з іншого боку, бути людиною, здатною до ефективних дій в умовах, що мають інноваційний характер, володіти здатністю успішного прогнозування та інтерпретування за цих умов.

Тип інноваційного суспільства, що формується, призводить до прискорення темпів розвитку, різкої зміни ціннісних орієнтацій у культурі, порушенням принципу додатковості між традиціями як способом збереження соціокультурного досвіду та інноваціями, спрямованими виключно на творчість та досягнення нових результатів, отже, глобалізація надає сучасній соціокультурній ситуації значної нелінійності<sup>1</sup>. Щодо становлення парадигми нелінійного мислення в освіті, то О. Уваркіна зазначає: «Звертаючись до досвіду західного інформаційного суспільства з його усталеними формами освіти, необхідно відзначити, що сучасна системна освіта також відійшла від класичних (картезіанських) лінійних схем, відмовившись від ідеї універсалізму та енциклопедизму освіти на всіх її рівнях»<sup>2</sup>.

У контексті нашого дослідження відстоюється позиція, що сучасний студент повинен мати розвинені здібності до гнучкого сприйняття

---

<sup>1</sup> Астафьева О.Н. Эвристические возможности синергетики в исследовании современных социокультурных процессов: дис. ... д-ра филос. н.: 24.00.01 / Ольга Николаевна Астафьева. – Москва, 2002. – С. 203.

<sup>2</sup> Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації: монографія / О.В. Уваркіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 212.

академічного середовища, особливо коли йдеться про поширення практики академічної мобільності, коли студент в іншій країні отримуватиме досвід засвоєння альтернативних підходів, досвід наукових традицій, культури в цілому, долаючи мовні та інші бар'єри.

Ми висуваємо тезу, що гнучке (флексибільне) мислення стає однією з головних засад педагогічної комунікації в цілому, та процесів академічної мобільності зокрема. Потрапляння студента до незнайомого академічного і культурного середовища надає його дійсності підвищеного нелінійного характеру, стаючи випробуванням його здатності варіативно, гнучко трансформувати свої знання та повсякденні практики, стає, з одного боку, полігоном для випробування його мисленнєвих компетенцій відповідно до вимог сучасності, з іншого боку, має потужний потенціал для подальшого розвитку цих здібностей. Соціологи Л. Федотов та О. Китаєва наголошують на неможливості подальшої інтерпретації соціальної дійсності в термінах лінійності: соціальні концепції та парадигми, створені наприкінці XIX – на початку XX ст., які вважалися непохитними та об'єктивними, ризикують бути незатребуваними наукою, ґрунтуючись на лінійності розвитку та відносній структурній простоті<sup>1</sup>.

Коли ми ведемо мову про академічну мобільність, то розуміємо її як свідомий процес оновлення знань, навичок, компетенцій, світогляду, яке повинно призводити для зростання евристичного потенціалу особистості. Ми розуміємо, що цей феномен у його «справжньому» сенсі актуалізується особистістю в якості складової життєвого проекту, в результаті здійснення якого людина повертається до рідного навчального закладу, ставши носієм нових академічних підходів, традицій тощо, стаючи учасником процесів оновлення середовища, у яке вона повернулася, уособлюючи собою приріст соціального капіталу. Проте, коли ми маємо насправді факти реалізації ідей академічної мобільності у її «несправжньому» вигляді, то набувають масштабності такий явища, як «відтік мізків» (brain drain), через який суспільство зазнає втрат: «Через вилучення зі структури населення найбільш соціально активної частини – його інтелектуальної еліти – знижується пасіонарність українського етносу. Усе це становить безпосередню загрозу безпеці суспільства, перспективам його соціального та економічного розвитку»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Федотов Л.Н. Новые категории в социологии / Л.Н. Федотов, О.Н. Китаева // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – №1. – С. 235.

<sup>2</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук Украї-



З цього приводу Н. Тиндик відзначає, що виїзд молодого покоління – майбутнього нації, сам по собі є надзвичайно важливою проблемою. Але, крім цього, при більш детальному розгляді системи освіти в Україні можемо прийти до висновку, що від'їзд певної групи студентів завдає подвійних збитків державі<sup>1</sup>.

Зокрема, дослідниця наголошує, що в умовах існування бюджетної та контрактної форм отримання вищої освіти ми маємо постановку складного питання щодо державної співвласності інтелектуального потенціалу людини, стверджуючи: «При контрактній формі отримання освіти... власником набутої системи знань є конкретна людина, власник цих знань. Індивід витрачав час, застосовував роботу мозку та витрачав кошти на здобуття освіти. Зовсім інша ситуація спостерігається при навчанні на бюджетній основі. В цьому випадку здобування освіти студентом фінансується за рахунок державного бюджету... Таким чином, держава стає співвласником інтелектуальної власності індивіда»<sup>2</sup>. Приводом для алармістських настроїв, на думку Н. Тиндик, є те, що ця форма співвласності має неформальний характер, не потрапляючи під вплив правової бази України, та набуває форми «обов'язкових» відпрацювань студентами по закінченню навчання, що майже не реалізується на практиці<sup>3</sup>.

Надання студентам та іншим представникам академічного середовища широких можливостей для здійснення процесів академічної мобільності і пов'язаних із цим процесів міграції формують ставлять широке коло питань щодо оцінки переваг поширення практик глобалізації в освітній галузі, на фоні можливих втрат для окремих країн у результаті активізації ідей “відтоку мізків”. У межах нашого дослідження ми не ставимо за мету проведення футурологічних досліджень розгортання процесів “відтоку мізків”, адже ця проблема має складний характер та потребує проведення окремих досліджень.

На підтвердження актуальності зазначеного пошуку наведемо тезу Х. Далі: «Дехто може природно дивуватися, як держава може прибуток з інвестицій в освіту своїх громадян, коли вони є абсолютно вільними для здійснення еміграції. Чи повинні держави продов-

---

ни, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 39.

<sup>1</sup> Тиндик Н.П. Трудова міграція в епоху глобалізації: інтеграція у світ чи втеча від бідності: монографія / Н.П. Тиндик. – Л. : ЛьвДУВС, 2009. – С. 511.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само.

жувати такі інвестиції у контексті вільної міграції та «відтоку мізків»? Чи може держава робити інвестиції в освіту у контексті потужних імміграційних потоків, які можуть знекровити освітні ресурси нації? Чи повинні якісь країни обмежувати народжуваність, знаючи, що молодь, яка виїжджає за кордон та надсилає перекази у зворотній бік, може розумітися в якості непоганої інвестиції, чи не спричинить це підвищення народжуваності?»<sup>1</sup>.

Етичні аспекти міграцій для дослідника постають у вигляді риторичних питань: «У контексті необмеженої міграції як держава може забезпечувати мінімальний прожитковий мінімум, соціальні програми, субсидувати медичне обслуговування чи безкоштовну шкільну освіту? Яким чином держава може покарати злочинців чи осіб, що ухиляються від сплати податків, якщо люди є вільними для здійснення еміграції? Більш того, скаже хтось, чи не було б дешевше розвивати програми еміграції для бідних, хворих та злочинців замість того, щоб здійснювати соціальні програми, відкривати тюрми?»<sup>2</sup>.

Неодноразово нами озвучувалася позиція щодо розуміння академічної мобільності як інструменту підвищення рівня людського капіталу, ідея включення в академічну мобільність задля можливості подальшого успішного працевлаштування. Було б правильно, на нашу думку, уникнути висвітлення альтернативної позиції, яка сформульована Я. Вирс-Єнсенем: на підставі соціологічного аналізу опитування учасників програм академічної мобільності ним здійснено узагальнення, що сам досвід академічної мобільності безпосередньо не надає доступу до краще оплачуваних або вищих позицій при працевлаштуванні, проте робить значний внесок у розвиток так званих «міжнародних компетенцій» особистості, які надалі можуть реалізовуватись у вигляді професійної міжнародної мобільності тощо<sup>3</sup>.

На нашу думку, для однозначної оцінки ролі академічної мобільності у підвищенні «вартості» людини на міжнародному ринку праці важко здійснити пошук об'єктивних критеріїв, яким може бути факт отримання робо-

---

<sup>1</sup> Daly H.E. Population, Migration, and Globalization / H.E. Daly // World Watch – 2004. – September / October – P. 42.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Wiers-Jenssen J. Student Mobility and the Labour Market: Paper II – Information Project on Higher Education Reform III. In Seminar for Bologna Experts – Making Mobility Happen, Rome, 30—31 March 2009 / Janneke Wiers-Jenssen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bolognaexperts.net/sites/default/files/student\\_mobility\\_labour\\_market\\_J\\_wiers.pdf](http://www.bolognaexperts.net/sites/default/files/student_mobility_labour_market_J_wiers.pdf)

ти в цілому, факт отримання роботи за кордоном чи у своїй державі, рівень отримуваної зарплати тощо. У цьому контексті академічна мобільність у її «справжньому» розумінні, на нашу думку, не повинна бути засобом вирішення нагальних завдань або утилітарних проектів, набуваючи форми міграції, а бути засобом реалізації етапу життєвого проекту, в якому особистість керується бажанням оновити свій евристичний потенціал та повернутись у свою країну для його актуалізації. Справа не в тому, що ми робимо в житті, а в тому, як ми сприймаємо власний життєвий проект, які цілі ставимо і які засоби обираємо для досягнення цих цілей. Можна бути продавцем, таксистом і бути гідною людиною, патріотом, а можна бути урядовцем чи бізнесменом, який не вірить у свою країну і не пов'язує з нею ані свого майбутнього, ані майбутнього своїх нащадків.

У підрозділі нами проаналізовано ідеї щодо розуміння евристичного потенціалу особистості, як критерію визначення ефективності актуалізації феномену академічної мобільності: якщо у процесі відвідування іншого академічного середовища людина здійснила трансформацію свого світогляду, ревізію та оновлення знань, навичок та компетенцій, то ми можемо говорити про актуалізацію нею феномену академічної мобільності у її «справжньому» розумінні; у випадку ж орієнтації особистості на формальне дотримання вимог до учасника академічної мобільності, уникнення нею процесів оновлення своїх складових як фахівця та особистості тощо академічна мобільність інтерпретується нами у своєму «несправжньому» сенсі, коли вона втрачає свою здатність до підвищення евристичного потенціалу її учасників.

Таким чином, ми маємо підстави зробити висновки, що приріст евристичних здібностей особистості може бути використано в якості критерію оцінки результативності здійснення акту академічної мобільності студента, викладача чи науковця вищого навчального закладу. Приріст евристичності у предметній сфері після повернення до свого навчального закладу може свідчити про повноцінне, а не формальне (в якості «академічного туризму» тощо) включення особистості у процеси міжкультурної комунікації, продуктивного співробітництва із представниками альтернативного академічного середовища, вдосконалення особистих навичок (мовні компетенції тощо). Водночас існує складне питання оцінки результатів участі особистості у програмах академічних обмінів, впливу отриманого приросту евристичного потенціалу особистості на подальшу реалізацію життєвого проекту. Обґрунтування цих критеріїв потребує проведення окремого дослідження. Водночас під евристичністю ми розуміємо здатність реалізувати творчий потен-

ціал особистості у своїй предметній сфері, реалізувати свої інтенції щодо здійснення змістових перетворень у цій сфері. «Справжня» академічна мобільність, на нашу думку, не має на меті здійснення подальшої еміграції, а слугує можливістю для людини розширити свій світогляд та знання з метою їхнього подальшого використання у предметній галузі своєї країни. Можна їхати на навчання за кордон з метою залишитися там і заробляти більше грошей, а можна, здобувши освіту за кордоном, повернутися і докласти всіх зусиль для розбудови рідної держави. Доречною, на нашу думку, є метафора про трьох будівельників церкви: перший із них говорив, що він возить каміння; другий, – що він годує сім'ю; третій, – що він будує Храм. Так і з академічною мобільністю: можна занурюватися в іншу культуру та академічні традиції з туристичною метою; можна – з метою знайти нових друзів; можна – з метою будівництва «храму» своєї особистості.

## **Розділ 9**

### **Соціокультурні рівні реалізації академічної мобільності в сучасному суспільстві**

Глава 9.1. Феномен флексибільного мислення особистості як умова реалізації академічної мобільності

Глава 9.2. Соціокультурні та педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності

Глава 9.3. Феномен віртуального університету та академічна мобільність

## **Глава 9.1.**

### **Феномен флексибільного мислення особистості як умова реалізації академічної мобільності**

Сучасна філософія освіти сповнена усвідомлення необхідності переорієнтації освіти на створення умов для культивування принципів інноваційного мислення суб'єктів освіти, забезпечення студентів здатністю адекватно сприймати стрімкі зміни в академічному середовищі та предметній галузі, вміння не тільки адаптуватися до нових умов, але й виступати в них у ролі активного учасника. На нашу думку, в процесі участі у програмах академічних обмінів людина розвиває її навички інноваційного, нелінійного мислення: інше культурне та академічне середовище має доволі непередбачуваний характер, а спроби бути активним суб'єктом цього середовища несумісні з лінійним, ригідним мисленням. У підрозділі 2.2. ми розкрили ситуацію щодо поширення практик мобільності та гнучкості в суспільстві, яку дослідники концептуалізували терміном «мобільний поворот», у цьому підрозділі ми спробуємо проаналізувати сутність флексибільного (гнучкого) мислення студентів та розкрити роль цього типу мислення у процесах здійснення академічної мобільності.

Відповідно до зазначених освітніх орієнтирів, гнучкість розуміється як одна з головних ознак повнофункціональної особистості, а саме: «Повнофункціональна, філософськи вихована людина здатна до постійного саморефлексованого контролю, до самоперебудови, вона свідомо та саморефлексуюча, може витлумачувати, враховувати й оцінювати впливи змін зовнішнього світу, адекватно реагуючи на них гнучкими змінами власного внутрішнього єства»<sup>1</sup>. Дійсно, освіта повинна готувати молодь, здатну виконувати нові ролі в суспільстві, швидко приймати рішення відповідно до соціальних запитів глобалізованого суспільства, а життєва успішність кожного залежатиме не тільки від того, як він оволодів рівнем освіченості та професіоналізму, а й від ступеня світоглядної зрілості, що відповідає сучасному стану розвитку суспільства.

Викладач має усвідомлювати необхідність розкриття потенціалу флексибільності у студентів, максимально реалізуючи потенціал

---

<sup>1</sup> Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В.Андрущенка, І.Передборської.– К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009.– С. 28.

діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними, враховуючи особливості кожного з них та прагнучи до становлення їхнього мислення у його тісному зв'язку з нелінійним соціальним контекстом. Введення до контексту педагогічного процесу розуміння викладачем загального рівня розвитку інтелекту студентів, а особливо прийняття до уваги його творчої складової дозволить викладачам реалізувати освітній процес на користь розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Справді, диференційовані, особистісно співмірні з кожним студентом підходи здатні підвищити мотиваційну складову процесу навчання, поглибити комунікацію між викладачем та студентом.

Відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання у стилі «prêt-à-porter», тобто «готового» знання: навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його творення й народження, коли йдеться про їхню участь у знанні, коли ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті<sup>1</sup>. Отже, ми можемо говорити про флексибільність мислення в якості психологічної характеристики особистості, що актуалізується в широкому спектрі життєвих ситуацій, особливо наголошуючи на необхідності створення педагогічних умов для розвитку цієї специфічної властивості, що дозволяла б студентам зустрічати нові життєві та академічні виклики, не вступаючи у конфлікт із власними цінностями та діючи відповідно до них.

Наступний підрозділ нашого дослідження присвячений філософському аналізу педагогічних засад розвитку флексибільного мислення студентів у процесі здійснення ними акту академічної мобільності. Зрозуміло, що флексибільність є стрижневою психічною якістю мобільності особистості, яка виражається у здатності коригувати зміст та процес діяльності у відповідно до проблемної ситуації, проявляє себе у толерантності щодо невизначеності життєвих ситуацій та протиставляється ригідності, яка символізує нездатність та несприйняття нововведень. Так, флексибільність, на думку А. Біглана, дозволяє особистості більше контактувати з довкіллям та свідомо змінюватися відповідно до змін або ж, навпаки, вміти зберегти засади своєї діяльності перед об-

---

<sup>1</sup> Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики / Ірина Предборська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>

личчям змін<sup>1</sup>. В обох випадках, запропонованих А. Бігланом, ідеться про якісне включення у нестандартну ситуацію та свідоме прийняття рішення за результатом її аналізу.

Зі свого боку хотілося б додати, що ми розуміємо флексибільність як засіб для якісної побудови гнучкої результативної життєвої стратегії в цілому, гнучкої освітньої траєкторії зокрема. У цьому контексті флексибільність не ототожнюється нами з нетворчим пристосуванням до змін, із беззмістовним оновленням життєвих змістів. Згідно з А. Бігланом, флексибільне мислення є такою орієнтацією, в якій людина чітко усвідомлює власні думки та відчуття та є здатною діяти відповідно до власних цінностей навіть коли думки та відчуття заважають діяти таким чином, а сам рівень флексибільності мислення людини на пряму пов'язаний із рівнем упередженості її суджень та егоїстичними орієнтаціями<sup>2</sup>.

Протилежністю до флексибільного мислення виступає так зване ригідне мислення. Етимологія слова «ригідність» (походить від латинського *rigidus* – твердий) виражає неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог, під нею ж розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відносини, коли цього вимагають суб'єктивні обставини. Під ригідністю розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відношення, коли цього вимагають суб'єктивні обставини<sup>3</sup>.

Андреев В. вводить поняття багатовимірною мислення, що характеризується множиною стратегій і тактик мислення, вмінням знаходити та використовувати широкий спектр підходів, методів для вирішення різноманітних (особливо творчих) задач та проблем, обираючи та застосовуючи для їх вирішення найбільш відповідні та ефективні рішення<sup>4</sup>. На нашу думку, дискурс типологізацій стилів мислення обтяжений семантичною розмитістю та синонімічністю деяких визна-

---

<sup>1</sup> Biglan A. Increasing psychological flexibility to influence cultural evolution / Anthony Biglan // *Behavior and Social Issues* – 2009. – No.18. – P. 16.

<sup>2</sup> Ibid, P. 15.

<sup>3</sup> Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О.Є. Блинова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – С. 220.

<sup>4</sup> Andreev V.I. Pedagogical Factors Stimulating the Self-Development of Students' Multi-Dimensional Thinking in Terms of Subject-Oriented Teaching / Valentin I. Andreev // *International Education Studies* – 2014. – Vol. 7, No. 7 – P. 65.



чень, що характеризується бінарними опозиціями «ригідність – флексибільність», «лінійність – нелінійність», «одновимірність – багатовимірність», «критичність – творчість», «дивергентність – конвергентність» тощо. У нашому дослідженні пропонується використовувати поняття флексибільного мислення для проведення подальшого дослідження.

На користь необхідності конкретизації термінологічної бази нашого дослідження свідчить приклад критики дослідницею Н. Чернецкою розмитості використання терміна «дивергентне мислення». Зокрема зазначена дослідниця звертає увагу, що у вітчизняній психологічній традиції дивергентне мислення інколи називають багатовимірним, багатоваріантним, альтернативним тощо, а його протилежність (конвергентне мислення) – лінійним, одновимірним, роблячи зауваження, що водночас дивергентне мислення є широким терміном та може розумітись і як найбільш важлива сутнісна характеристика творчого мислення, і як вид мислення у його структурі, і навіть як інтегральний показник інтелекту<sup>1</sup>.

У нашому дослідженні ми хотіли звернути увагу на важливість зазначених підходів для аналізу процесів включення в академічну мобільність. Ми ставимо перед собою завдання розкрити те, яку роль флексибільне мислення має для навчання та існування в цілому у напружених умовах іншої культури, іншого академічного середовища. На жаль, академічна мобільність в освітній практиці здебільшого розуміється в контексті дотримання формальних ознак – перетин кордонів, строки, кредитно-трансферна складова академічної мобільності тощо. Проте дуже рідко питання трансформації особистості у процесах академічної мобільності постає предметом аналізу.

Зупинимось детальніше на деяких аспектах міжкультурної комунікації в академічній мобільності, адже якісна комунікація також вимагає від особистості актуалізації флексибільного мислення. Не маючи розвинутих навичок флексибільного мислення, учасники програм не зможуть якісно вибудовувати комунікацію із представниками інших культур. Сам же діалог, що вибудовує студент в іншому культурному, етнічному, мовному середовищі, вимагає актуалізації толерантних світоглядних настанов, які також, у свою чергу, ґрунтуються на засадах гнучкості та відкритості.

---

<sup>1</sup> Чернецкая Н.И. Соотношение творческого мышления со сложными видами мышления / Н.И. Чернецкая // Перспективы науки и образования. – 2013. – №5. – С. 164.

Ми говоримо про свідому актуалізацію толерантного мислення, адже толерантність нами сприймається як активна життєва позиція, протилежна до поблажливого ставлення до Іншого. Розуміння Іншого є результатом внутрішніх перемовин між внутрішнім контекстом (те, як ми бачимо проблему своїми очима), та зовнішнім контекстом (те, як бачать проблему інші): залежно від ступеня гнучкості мислення ми здатні або сприйняти Іншого, або хоча б розпочати діалог, або ж навіть не вступити у цей діалог. Отже слід наголосити на потенціалі мультикультуральної освіти, яка б готувала будь-якого студента до подальшого існування в умовах інтегративного суспільства, сповненого комунікації із представниками інших культур, носіями інших цінностей тощо в житті незалежно від перспектив їхнього включення у процеси академічних обмінів.

Мультикультуралізм, як теорія та практика толерантного співіснування багатьох культур, має потужний потенціал у багатьох сферах, проте особливу цінність він має в освітній діяльності: завдяки йому долаються упередження щодо нерівності та ідеї дискримінації, а викладачі та студенти перетворюються на провідників соціальних та світоглядних змін через популяризацію ідей рівності, відкритості та толерантного ставлення, які, у свою чергу, стають можливими завдяки культивуванню флексибільного мислення. В умовах академічної мобільності студент повинен уміти бути відкритим до нового, оновлювати свої світоглядні горизонти, налагоджувати плідну комунікацію на засадах толерантного мислення.

Важлива роль при цьому має бути відведена викладачу, який повинен створювати умови для реалізації студентом у таких незвичних умовах своїх здібностей: в освіті студентів необхідно враховувати їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема, специфіку когнітивної сфери, визначаючи мету занять, виходячи з інтересів студентів, долаючи особисті труднощі кожного студента на шляху засвоєння ним знань<sup>1</sup>. Докладніше мультикультуралізм як ціннісно-світоглядна основа феномену академічної мобільності розглянутий нами у підрозділі 3.3.

Мобільність мислення є формою реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної,

---

<sup>1</sup> Веденева Е.В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе / Е.В. Веденева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 41 (300) – Томск: ЮУрГУ, 2012. – С. 87.

економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення глобалізованого суспільства. Звертаючись до специфіки академічної мобільності як інструмента розвитку флексибельного мислення, зробимо важливе зауваження: люди, що рідко бувають в інших країнах, перебувають під впливом власної культури, сталих нормативних основ своєї поведінки та рідко потрапляють у ситуації культурних невідповідностей, що пов'язано з негнучкістю поведінки та мислення; люди ж, які часто відвідують інші країни, мають особливу чутливість до нового, здатність гнучко перебудовувати внутрішні засади своєї активності<sup>1</sup>. Гнучкість мислення дає кращі результати при вирішенні навчальних та життєвих ситуацій в іншій країні, тому продуктивним виглядає культивування цього типу мислення як певної світоглядної орієнтації студентства.

На нашу думку, слід приділити увагу аналізу феномену критичного мислення в контексті пропонованих ідей. Американська дослідниця Дж. Форрестер визначає критичне мислення як «цілеспрямоване саморегульоване судження», що виявляє себе у виробленні обґрунтованих поглядів на події, методи та концептуальні структури, всередині яких відбувається прийняття рішення, у що вірити, а у що – ні, а ключовою характеристикою критичного мислення стають індуктивна та дедуктивна аргументація, вирішення проблем та скептичне ставлення<sup>2</sup>.

Згідно з П. Фрейре, існує три стадії розвитку критичної свідомості (усвідомленості як акту пізнання, що відкриває реальність, зміст соціальних, політичних та економічних суперечностей): неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); напівперехідна (спроби щось змінити); критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій)<sup>3</sup>. Для досягнення цієї мети, критична педагогіка повинна, на думку П. Фрейре, вирішувати такі завдання:

- партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність);

---

<sup>1</sup> Черданцева А.В. Психология путешественника. Изучение личностных характеристик / А.В. Черданцева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №333. – С. 151.

<sup>2</sup> Forrester J.C. Thinking Creatively; Thinking Critically / Julie C. Forrester // Asian Social Science – 2008. – Vol.4. –No.5 (May) – P. 101.

<sup>3</sup> Гайденко В. Критична педагогіка Пауло Фрейре / В.Гайденко // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 74–75.

- «ситуаційність», контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається);
- демократичність та мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності);
- десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу);
- орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал);
- орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що призведуть до соціальних змін)<sup>1</sup>.

Викладачі повинні чітко розуміти потенціал критичного мислення студентів та необхідність засвоєння ними вмінь відрізняти факти від думки, уникати алогічного стилю мислення та оцінювати логічність своїх умовиводів, розвивати свою незалежність мислення та його творчий характер. В умовах поширення ідей екранної, споживацької культури, ці навички матимуть вагоме значення не тільки при вирішенні професійних, фахових завдань, але й у своєму повсякденні, уникаючи маніпулятивних впливів.

Важливу роль критичного мислення відзначав і П. Фрейре, стверджуючи наступне: «Критичне осмислення практики – вимога для взаємовідношення між теорією та практикою. Інакше теорія стане просто базіканням, а практика – суто активізмом»<sup>2</sup>. Дж. Форрестер визначає чотири засадничі принципи існування навчального середовища, яке спрямоване на розвиток критичного мислення студентів, зокрема: стимулювання інтересу студентів; створення дискусій із глибоким змістом; розуміння та повага до думок інших; створення атмосфери довіри та допомоги<sup>3</sup>.

Ми погоджуємося, що від ступеня поваги викладача до мисленнєвих здібностей студентів та його розуміння механізмів роботи залежить інтенсивність розвитку студентів та успіхи у їхньому навчанні. На нашу думку, і самій освіті необхідно надати статус гнучкості через розширення наявних можливостей для навчання, адже, маючи широ-

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 45.

<sup>3</sup> Forrester J.C. Thinking Creatively; Thinking Critically / Julie C. Forrester // Asian Social Science – 2008. – Vol.4. –No.5 (May) – P. 101.

кий вибір можливостей, студент обере саме такий, який йому підходить та враховує індивідуальні властивості, отже ефективність навчання підвищиться.

Вважаємо за необхідне зупинитися на тому, яким чином корелюють творче та критичне мислення. Для цього звернемося до ідей Дж. Форрестер, яка стверджує, що критичне мислення, з одного боку, лежить в основі творчого мислення, з іншого боку, воно йде услід за творчим мисленням та є ширшим за нього, фокусуючись на оцінці ідей, що потрапляють у його поле зору, та визначаючи їхню логічність та перспективність здійснення<sup>1</sup>. Вищезгадана дослідниця систематизує ознаки творчого та критичного типів мислення, формулюючи наступні бінарні опозиції:

- творче мислення – критичне мислення;
- права півкуля – ліва півкуля;
- питання – відповідь;
- відкритість – обмеженість;
- асоціативність – лінійність;
- спекулятивність – прояснення;
- інтуїція – логіка;
- «так, і» – «так, але»;
- генерація – аналіз;
- дивергентність – конвергентність;
- горизонтальний – вертикальний;
- можливість – вірогідність;
- формування гіпотез – перевірка гіпотез;
- суб'єктивність – об'єктивність<sup>2</sup>.

Зрозуміло, що в освіті в цілому та при здійсненні актів академічної мобільності зокрема, креативні викладачі повинні заохочувати гнучко мислячих студентів до оцінки пропонованих навчальних методів та стилів навчання студентів, та, за необхідності, враховувати пропозиції студентів для підвищення ефективності навчального процесу. Саме у процесі такого творчого діалогу набувають розвитку студентські навички самоаналізу, критичне сприйняття педагогічної практики та чітке розуміння мети засвоєння певної інформації (з позбавленої форми суми знань вони перетворюються на глибинно усвідомлені знання у предметній галузі).

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Ibid.

Як бачимо, творче мислення орієнтоване на генерування нових артефактів культури, ідей, методів тощо, а критичне мислення перебирає на себе роль аналітика їхньої доцільності та виправданості. Звертаючись до взаємодії критичного та творчого мислення у процесі навчання, слід зазначити, що саме навчання, особливо в таких умовах, як інше академічне середовище, потребує актуалізації студентом як навичок критичного мислення, так і творчих підходів, тому непродуктивним, на нашу думку, може бути позиція домінування одного із цих двох стилів мислення над іншим, набагато важливішим є розвиток умінь продуктивного їх комбінування, залежно від безпосередніх умов. На нашу думку, саме у своєму поєднанні критичне та творче мислення підвищують ефективність перебігу мисленневих процесів, одночасно озброюючи студентів, як майбутніх фахівців, навичками мислити логічно і водночас нестандартно, нелінійно.

Уміле поєднання лінійних та нелінійних підходів у мисленні підвищує евристичний потенціал особистості студента. В умовах постійного зростання кількості інформації та необхідності її обробки людство постає перед фактом необхідності переходу на модель нелінійного мислення в усіх сферах своєї діяльності. Із цього приводу С. Айнштейн та Л. Серафимов зазначають: «Кількісну кризу неможливо вирішити шляхом кількісних (здебільшого – лінійних) змін у межах попередньої якості, він вирішується тільки на новому якісному рівні, перехід на який пов'язаний із нелінійними ефектами розвитку та мислення»<sup>1</sup>.

Якщо розглядати ригідність як континуум, один полюс якого – ригідність, а інший – флексибільність, то стає зрозумілим, що як надмірна ригідність, так і занадто виражена флексибільність викликають збій у процесі діяльності<sup>2</sup>. Дійсно, якщо екстраполювати дану модель на контекст академічної мобільності, матимемо два можливих полюси-крайнощі: крайня ригідна академічна мобільність, коли особистість залишається на позиціях неприйняття нових знань, нової культури; крайня флексибільна позиція – особистість здійснює академічну мобільність через повне «обнулення» своїх смислів, «вимиваючи» старі

---

<sup>1</sup> Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании / В.Айнштейн, Л.Серафимов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1998. – №3. – С. 40.

<sup>2</sup> Морогин В.Г. Процесс мотивации в норме и психической патологии / В.Г. Морогин // *Вестник ТГПУ*. – 2006. – №2. – С. 108.

знання, заміщуючи власну культуру культурою країни-реципієнта, реалізуючи академічну мобільність у якості *tabula rasa*.

Із цього приводу М. Слюсаревський пише, що у процесі адаптації людини до іншого культурного середовища мають місце дві протилежні тенденції: прагнення до консервації, самоізоляції або ж прагнення до асиміляції, що є крайнощами, порушенням процесу нормальної соціально-психологічної адаптації людини<sup>1</sup>. Коли ми говоримо про комунікацію особистості в умовах іншого академічного та культурного середовища, на перший план висувається пошук стратегій її акультурації в іншому культурному середовищі.

На думку вищезгаданого дослідника, цей пошук концентрується довкола аналізу відповіді на два фундаментальних питання, що дає можливість сформулювати чотири варіанти зазначених стратегій акультурації<sup>2</sup>. Ідеться про такі питання: по-перше, чи характеризується людина бажанням зберегти цінності власної культури при входженні до іншого етнокультурного середовища; по-друге, чи сповнена вона бажання плідної комунікації та можливостями щодо засвоєння цінностей іншого середовища<sup>3</sup>. Результуючі чотири варіанти дають такі можливі стратегії акультурації, згідно з думкою цих дослідників:

- асиміляція (негативна відповідь на перше питання, позитивна – на друге): орієнтація на заміщення наявних культурних цінностей новими, поглинання домінантною групою, ідентифікація з новою культурою;
- сепаратизм, сегрегація (позитивна відповідь на перше питання, негативна – на друге): меншість відкидає культуру більшості та зберігає свою культурну ідентичність;
- маргіналізація (негативна відповідь на обидва питання): людина не ідентифікує себе із жодною з двох культур через відсутність можливості або бажання меншості щодо культурної ідентифікації (глибинне несприйняття засад іншої культури, неможливість виявлення своєї культурної ідентичності тощо);
- інтеграція (позитивна відповідь на обидва питання): збереження власної культурної спадщини разом із доброзичливим став-

---

<sup>1</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 163.

<sup>2</sup> Там само, С. 179.

<sup>3</sup> Там само.

ленням до нової культури, плідна ідентифікація з обома культурами<sup>1</sup>.

Саме стратегію інтеграції розглядають як основний шлях до побудови мультикультурного суспільства, в якому зберігається широка палітра різних етнокультурних відтінків<sup>2</sup>. На нашу думку, продуктивність цієї моделі має великий евристичний потенціал при імплементації ідей академічної мобільності.

Аналізуючи бінарну опозицію «флексибільність-ригідність», слід дотримуватись критичної позиції, адже абсолютизація ролі флексибільності в нашому дослідженні може призвести до хибного трактування феномену ригідності, надання йому занадто негативного змісту. Слід нагадати, що саме ригідність дозволяє реалізувати адаптацію, завдяки їй ми здатні надавати стійкого характеру нашим оновленням. Дослідник феномену «ригідність» В. Морогін зазначає, що завдяки ригідності підтримується певний структурний інваріант людської діяльності: якби особистість була позбавлена якостей ригідності, вона була б нездатна засвоювати знання, формувати навички (в тому числі трудові), виробляти поведінкові стереотипи<sup>3</sup>.

Додаткову ясність у специфіку розуміння сутності флексибільного та ригідного мислення може внести теза Є. Веденеєвої: «Самостійний суб'єкт... відрізняється низьким рівнем ригідності мислення, тобто флексибільністю, що дозволяє йому за об'єктивній необхідності змінювати точку зору, ставлення, установку, поведінку, що впливає на впевненість у можливості самостійного здійснення життєдіяльності в цілому та на ефективність і якість професійної діяльності. Таким чином, низький рівень ригідності мислення... продукує власну активність, що стає передумовою готовності особистості до інноваційних процесів у розумовій діяльності, визначаючи її якість та успішність»<sup>4</sup>. Зараз педагогіка вимагає від студентів ставати членами плюралістичного глобального суспільства через розвиток освітніх програм, метою яких є індивіди, що не тільки сприймають їх власну культуру, але й

---

<sup>1</sup> Там само, С. 181.

<sup>2</sup> Там само, С. 182.

<sup>3</sup> Морогін В.Г. Процесс мотивации в норме и психической патологии / В.Г. Морогин // Вестник ТГПУ. – 2006. – №2. – С. 108.

<sup>4</sup> Веденева Е.В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе / Е.В. Веденева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 41 (300) – Томск: ЮУрГУ, 2012. – С. 92.



долучаються до процесів конструктивного діалогу з іншими культурами.

Проте це потребує упровадження мультикультурних підходів ще на епістемологічному рівні отримання знань, а отже вимагає глибинного викорінення будь-яких форм упередженого ставлення, яке виникає через ігнорування та вузькість по щодо будь-чого, що значно відрізняється від звичних культурних форм. Особливого статусу цей підхід набуває у процесах повсякденності іншого академічного середовища.

Контекст академічної мобільності у його зв'язку із проблематикою флексибільного мислення може бути прояснений із застосуванням ідей А. Черданцевої, дослідниці філософських засад туризму: «Ступінь залучення до подорожей та параметри відкритості (закритості) психологічної системи людини взаємопов'язані. Найбільш пов'язаною з участю у туристичній мандрівці особистісною характеристикою є ригідність (флексибільність). При цьому часті мандрівки людини виявляються пов'язаними з такою властивістю особистості, як пластичність її внутрішнього світу, сприйнятливість до нового»<sup>1</sup>.

Закономірно, що опозиція ригідності та флексибільності має бути подолана через освіту, яка одночасно має формувати також твердість ціннісних засад особистості, гнучкість її мислення. Ця контроверза впливає із самої природи освіти, яка будучи транслятором знань, форм поведінки та цінностей минулого, водночас покликана готувати людину до мінливого та непередбачуваного майбутнього. Іронія ситуації полягає в тому, що академічна мобільність, яка покликана розв'язати це протиріччя, сама стає його заручником. «Втеча» від національної освіти обертається «полоном» у іноземній системі. Так, академічна мобільність в засадничена мобільністю мислення, але останнє не гарантує адаптації до реальної соціальної системи. Часто, щоб бути успішним учнем, студентом, працівником, достатньо мати «тверду» позицію, тобто виконувати вказівки вчителя, викладача чи керівника. Але, з іншого боку, позбудьмося ілюзій, що така ситуація може зберігатися тривалий період. Рано чи пізно глобалізаційні тренди вимогливо поставлять питання про ефективність вітчизняної системи освіти, і чи складемо ми цей іспит – питання риторичне.

У попередніх підрозділах нами обґрунтовано підхід, згідно з яким зростання евристичного потенціалу особистості є критерієм

---

<sup>1</sup> Черданцева А.В. Психология путешественника. Изучение личностных характеристик / А.В. Черданцева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №333. – С. 152.

«справжності» феномену академічної мобільності. Розкривши потенціал флексибільного мислення для протікання процесів академічної мобільності, звернемо увагу на те, що евристичність особистості в якості важливої засади має гнучкість мислення, адже творча людина апріорі повинна мати розвинені навички флексибільного мислення. Нашу тезу підтверджують ідеї Н. Карамішевої: «Евристика мислення – це процес руху думки варіативно, тобто пошук різних варіантів у пізнавальних ситуаціях та визначення оптимального варіанту; це процес побудови альтернатив; це відсутність суворої детермінованості процесу мислення законами логіки, наприклад, їх порушення, внаслідок чого може виникнути якийсь непередбачений, але цікавий результат; це нестроге виведення одного висловлювання з іншого (висновку із засновку), внаслідок чого, засновок може бути альтернативним, гіпотетичним; це виникнення “логічних стрибків” у мисленнєвому процесі»<sup>1</sup>. Саме такий динамічний і нелінійний характер мають мисленнєві процеси в умовах іншої культури, інших академічних традицій.

Декларується, що метою вищої освіти в усьому світі стає формування студента як майбутнього фахівця нового типу, орієнованого на творчу діяльність в умовах глобалізованого суспільства, спрямованого на реалізацію своїх знань в умовах високої динаміки соціальних та економічних процесів. Отже, система вищої освіти спрямовує свої зусилля на підготовку фахівців, здатних пристосовуватись до умов, що змінюються, розвиваючи інструментами освіти адаптаційні здібності студентів, гнучкість їхнього мислення.

Окрему роль, на нашу думку, відведено процесам академічної мобільності, в яких динаміка повсякденності та необхідність оновлення своїх знаннєвих і світоглядних засад набуває потужного характеру. Дійсно, учасниками програм академічної мобільності стають, переважно, студенти навчальних закладів, у яких вони досягли високого рівня мовних компетенцій; рівня знань, що дозволить на якісному рівні інтегруватися до іншого академічного середовища; мають розвинені навички гнучкого мислення тощо. Цей неповний перелік особистісних якостей студентів провідних навчальних закладів є уособленням високого рівня людського капіталу, якого набувають студенти в цих навчальних закладах, який дає їм змогу успішно витримувати ви-

---

<sup>1</sup> Карамішева Н.В. Евристика: навчальний посібник / Н.В. Карамішева. – Л.: ПАІС, 2013. – С. 45.

пробування конкуренцією при спробах стати учасниками програм академічних обмінів.

Таким чином, у цьому підрозділі нами розкрито потенціал флексибільного (гнучкого) мислення в освітніх процесах, коли такий тип мислення стає засадою інтеграції студентів у складну соціальну динаміку та процеси стрімкого оновлення знань. Також показано, що флексибільність мислення є необхідною умовою успішного здійснення актів академічної мобільності. Нами було розкрито потенціал флексибільного мислення не тільки при вирішенні задач оновлення знань та навичок у іншому академічному середовищі, але й показано необхідність пошуку засад міжкультурного діалогу на принципах гнучкості мислення та відкритості по відношенню до Іншого. Продемонстровано, що високий евристичний потенціал особистості потребує розвинених навичок гнучкого мислення, а високий рівень гнучкості постає одним із чинників формування людського капіталу в умовах високого рівня конкуренції, як серед учасників програм академічної мобільності, так і на глобальному ринку праці.

## **Глава 9.2.**

### **Соціокультурні та педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності**

Як ми вже зазначали, академічна мобільність у її «справжньому» сенсі є засобом трансформації особистості, можливістю підвищити її евристичний потенціал, оновити знання та світогляд тощо. Було розкрито особливості мислення індивідумів, що стають учасниками програм академічних обмінів, там же було запропоновано тезу, що для змістовного оновлення людина повинна мати розвинені навички флексибільного (гнучкого) мислення. Надалі є можливість проаналізувати сучасні педагогічні стратегії, які акцентують свою діяльність на змістовій трансформації особистості в освітньому процесі, на доланні нею меж, на створенні екзистенціально важливих ситуацій у процесі навчання. Особливого значення набуває аналіз підходів граничної педагогіки (педагогіки трансгресії).

Сучасний стан розвитку вищої освіти визнається науковою спільнотою як кризовий: людство увійшло у фазу радикально нової соціальної динаміки, всі сфери соціального буття відчують вплив глобалізаційних процесів, а сама освіта перебуває у стані модернізаційного переходу, пошуку засад нової освітньої парадигми. Підходи класичної пара-

дигми не відповідають соціальним запитам, що висуваються до освітньої сфери. Кризову метафору сучасної освіти П. Друкер описує таким чином: «Ми швидко рухаємося назустріч педагогічній кризі. Студенти.. відкрито повстають проти усіх навчальних закладів, більше не вважають класні кімнати “доцільними”! Недоцільність – це найжахливіше, що може статися в освіті. Навіть гірше, школа навіює смертельну нудьгу»<sup>1</sup>.

І. Предборська звертає увагу на виникнення так званої «дидактичної стіни» між тим, хто отримує знання, і світом: невідповідність засад освіти сучасному станові соціального розвитку спричиняє відчуження освітньо-педагогічного процесу від людинотворчого сенсу педагогічної діяльності, якому властиві деперсоналізація і знеособлення навчання, а його результатом є позбавлена творчої ініціативи та індивідуальності, зашорена педагогічними догмами і професійними стереотипами, невпевнена у собі та обтяжена внутрішніми конфліктами особистість<sup>2</sup>. Дійсно, проблеми деперсоналізації та знеособлення навчання, відчуженості та профанації в освіті є одними із ключових, без розв’язання яких ефективність академічної мобільності, та й усієї системи освіти, може бути поставлена під сумнів.

Основи знань, на які традиційно спиралися викладачі, дали тріщину та похитнулися: релігії, традиції, досвід, мистецтво викладання, наука про виховання або нова педагогіка – все це позначене печаткою невпевненості<sup>3</sup>. Якщо спостерігаються кризові явища у «традиційних» формах освіти, якщо постають питання щодо кризи ідеї університету, то закономірно, що не меншої уваги потребують теоретичні розробки в галузі імплементації специфічних освітніх феноменів, що супроводжують процеси інтернаціоналізації та глобалізації освіти. Зокрема йдеться про специфіку впровадження у практику ідей академічної мобільності, про надання процесам здійснення академічних обмінів гуманістичного змісту, на перетворення академічної мобіль-

---

<sup>1</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 284.

<sup>2</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдено В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської.– Суми: ВТД«Університетська книга», 2006.– С. 76.

<sup>3</sup> Тардиф М. Образование как сфера социального взаимодействия / М.Тардиф // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 120.

ності на інструмент для розвитку та реалізації евристичного потенціалу особистості.

Говорячи про зміни у людській природі, притаманні нашому часу, ми вважаємо за необхідне говорити про перегляд ролі педагога у нових умовах, до якого висуваються радикально нові вимоги. З цього приводу зазначимо: педагог має усвідомлювати надзвичайну роль окремої особистості в добу глобальних трансформацій, адже нехтування культурними, естетичними, національно-патріотичними компонентами формування однієї людини породжує духовну кризу всього суспільства, а за таких умов майбутньому педагогу не достатньо бути вузькоспеціалізованим фахівцем (учителем математики чи фізики, біології чи хімії, історії чи права), необхідно стати особистістю, яка орієнтується в сучасних напрямках молодіжної культури та, водночас, є духовною людиною з високим рівнем усвідомлення неповторності національної самобутності української культури<sup>1</sup>.

На думку Е. Данску, вимоги до навчального середовища, орієнтованого на розкриття потенціалу кожного студента, можуть бути визначені таким чином: у навчанні поважається право бути відмінним; особистий потенціал повинен розвиватися на максимально можливому рівні; забезпечення рівності шансів в освіті передбачає розуміння та повагу природних та отриманих відмінностей; забезпечення в навчальних закладах умов для студентських потреб, можливостей, проблем та сфери інтересів відповідно до підходу «освіта для всіх, освіта для кожного з нас»<sup>2</sup>. Зрозуміло, що дослідник не тільки має на увазі тактичну ціль – забезпечення рівності освітніх шансів шляхом розвитку природних та отриманих відмінностей, що саме по собі вкрай важливо, але й він ставить стратегічну мету – забезпечення справедливості не лише в навчальних закладах, але й у суспільстві загалом. Право і можливість бути «не таким, як усі» мають бути фундаментом не лише університетського життя, але й суспільних відносин. Як інтереси суспільства не можуть бути визначальними при виборі долі окремої людини, так і інтереси освіти не можуть домінувати над потребами студента.

Пригноблююча функція освіти для П. Фрейре полягає в тому, що вона досі здійснюється в атмосфері, де учні сприймаються як пасивні

---

<sup>1</sup> Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 237.

<sup>2</sup> Danscu E. The teacher's personality within the Differentiated Pedagogy / E. Danscu // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2013. – No.76. – P. 925.

та покірні на фоні всезнаючих авторитарних вчителів, легітимізуючи соціальні відносини такого характеру в термінах опозиції «хазяїн-раб». Підпорядкованість досягається відносинами субординації учнів поруч із авторитетом учителів, передбачені соціальними ролями у навчальному закладі, практиками постановки завдань та контролю їхнього виконання. Такі вчителі не можуть прагнути атмосфери піклування, відвертої комунікації, а учні перебувають у стані пригноблення, підкріпленого інструкціями, навчальним планом тощо. Отже, в такій атмосфері не може поставати питання про створення вчителем екзистенціальних ситуацій, спрямованих на трансгресію учня, на розкриття його потенціалу.

Друкер П. стверджує, що молодь у сучасному суспільстві звикає до високих стандартів передачі інформації, а це перетворює типове низькоефективне навчання на нестерпну каторгу для них<sup>1</sup>. Говорячи про ситуацію на початку ХХІ ст., деякі дослідники відстоюють позицію, що зараз нагальною є проблема надання засадам педагогіки глибокого гуманістичного характеру: засадою освіти повинна стати «педагогіка серця»<sup>2</sup>. Ми поділяємо цю думку, особливо зважаючи на глибокі історичні корені подібного підходу в українській філософії та освіті.

Незважаючи на теоретичну обґрунтованість необхідності переходу до діалогічної моделі вищої освіти, не зайвим буде зауважити, що в Україні на практиці все ще відбувається процес відходу від монологічної моделі, а швидкість імплементації прогресивних ідей демонструє інертний характер трансформацій в освітній галузі. На жаль, дослідники здебільшого фіксують такий стан справ: «Існуюча практика підготовки фахівців не передбачає розвитку творчої позиції майбутнього фахівця, оскільки традиційна система навчання за своєю природою не здатна забезпечити творчу позицію, розвиток незалежного інтелектуального мислення, адже основним способом передачі знань є монолог, а всю відповідальність за результати навчання викладач бере на себе. Розвиваючими компонентами в такому випадку є: репродуктивне мислення, установка на стереотипну

---

<sup>1</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 284.

<sup>2</sup> The Heart of Education. Learning to Live Together. Selected papers presented at the 16th UNESCO-APEID International Conference – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227373e.pdf>

поведінку, недостатня здатність вирішувати проблеми самостійно»<sup>1</sup>. Крізь призму академічної мобільності ця ситуація виглядає ще більш драматичною: репродуктивне мислення та стереотипна поведінка не лише не сприяють академічній мобільності, але й повністю її знецінюють.

Реалії української освіти позначені впливом монологічних практик, перелік яких був сформульований П. Фрейре: вчитель вчить, а учні вчаться; вчитель знає все, а учні – нічого; вчитель думає, а за учнів думають; вчитель говорить, а учні слухають покійно; вчитель дисциплінує, а учні підкоряються; вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; учитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї; вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протигагу свободі учнів; вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж його прості об'єкти<sup>2</sup>.

Перехід до справжньої освіти згаданий автор бачить у переході від монологічної (суха трансляція знань учителем) до діалогічної взаємодії в системі «вчитель-учень», яка б дистанціювалася від суб'єкт-об'єктної інтеракції, реалізуючи принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії: «Визвольна освіта полягає в пізнавальній діяльності, а не в передачі інформації... Практика проблемно орієнтованої освіти виходить з уявлення про те, що суперечність вчитель–учень можна подолати. Діалогові стосунки – неодмінні для реалізації здатності дійових осіб процесу пізнання співпрацювати в дослідженні того ж самого пізнавального об'єкта – неможливі в інших умовах»<sup>3</sup>.

Вчений зауважує, що справжня освіта має починатися зі зняття суперечності вчитель – учні через примирення полюсів протистояння в той спосіб, коли обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями<sup>4</sup>. Академічна мобільність тут виступає однією з можливостей, якою можна скористатися, а можна і не скористатися. Суперечність «вчитель – учень» можна подолати лише маючи упевне-

---

<sup>1</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 87.

<sup>2</sup> Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – С. 55.

<sup>3</sup> Там само, С. 61.

<sup>4</sup> Там само, С. 54.

ність, що процес пізнання має проблемно орієнтований характер, а суб'єкти освіти готові до сприйняття нового досвіду, хочуть вийти за межі власного соціокультурного і пізнавального простору. Академічна мобільність, по суті, орієнтована саме на реалізації цих потреб академічної спільноти.

Існуючі педагогічні практики, які освіта успадкувала від індустріального суспільства, критикуються концептом «депозитної освіти» (П. Фрейре), що характеризується трансляцією у процесі викладання переважно готових форм культури, здебільшого, а досвід «роботи на межі» культурних форм у навчальних закладах практично відсутній. На фоні цього процеси академічної мобільності наповнені діяльністю такого характеру, і виникає необхідність, на нашу думку, аби студент мав досвід роботи в педагогічному середовищі трансгресивного характеру ще до початку академічної подорожі. Сучасне суспільство характеризується позбавленням авторитету багатьох наративів епохи Модерну, не є винятком і сфера освіти, зазнає ревізії статус та авторитет учителя в освітніх практиках: вже не вважається сакральним те, про що говорить учитель, а сама освіта постає у вигляді набору інструментів для трансляції інформації, яка сприймається зі скепсисом відносно щодо її продуктивності.

Дійсно, постмодерністська ревізія освітніх завдань попередньої доби, які складаються з безпосередньо навчальних завдання та завдань соціокультурного ґатунку, призводить до необхідності переоцінки потенціалу освіти в якості середовища для трансляції знань, формулюючи питання про створення в освіті проблематизуючої атмосфери з високим пізнавальним потенціалом, яка позбавлена авторитарності викладача. Академічна мобільність не усуває цих протиріч повністю, але є гарною передумовою для їх зняття. Потенціал освіти для трансляції знань прямо залежить від гнучкості, мобільності освіти, що актуалізує проблему якості академічної мобільності як викладачів, так і студентів. Постмодерністська ревізія освітніх завдань доби Модерну призводить до «знекорінення» суб'єктів освіти, до розчарування в силі науки, що має і позитивний бік: забуваючи старе, ми звільняємося для сприйняття нового.

У сучасній педагогіці активного розповсюдження набуває педагогіка відмінностей (*differentiated pedagogy*), яка концентрує свою увагу розбудові гнучких навчальних підходів, що враховували б різницю навчального потенціалу та стилю мислення кожного студента, а голов-



ною цінністю педагогічного процесу виступає його особистість<sup>1</sup>. Ця педагогічна стратегія, побудована навколо особистості студента, вимагає наявності у викладача низки психолого-педагогічних, наукових, методологічних, менеджерських та соціальних компетенцій для здійснення такого типу навчання, щоб у ньому було створено умови для дотримання таких вимог:

- різниця між студентами є усвідомленою, вона є відправною точкою навчально-виховного процесу;
- студенти у процесі навчання досягають своїх власних, особисто визначених цілей;
- використовуються творчі форми діяльності (групова, парна тощо);
- навчальний час регулюється гнучко відповідно до конкретних потреб студентів;
- підтримується незалежна діяльність студентів та їхня взаємодопомога один одному; студенти разом із викладачем беруть участь у формулюванні критеріїв оцінювання тощо<sup>2</sup>.

Отже, відповідно пропонованих підходів, центром сучасної педагогічної практики повинна стати особистість студента з її безпосередніми інтересами, потребами та можливостями, а самі студенти повинні активно долучатися до процесів створення, розуміння знання, що загалом має підвищити їхню результативність як майбутнього фахівця і як члена сучасного суспільства.

Дійсно, в освіті повинні культивуватися підходи, що враховують індивідуальне мислення студентів, зокрема розуміння того, що усі ми думаємо, навчаємося та творимо у різний спосіб, що повинно змусити вчителів переглянути свої підходи: процес навчання повинен набути індивідуального змісту, який враховував би специфіку мислення студентів, а відмінності між студентами сприймалися б у позитивному контексті. З цього приводу Е. Данску пише, що педагогіка повинна культивувати цінність відмінності (вербальної, інтелектуальної тощо), пропонуючи студентам більш високу автономію у виборі навчальних програм, навчальних методів та, загалом, ритму навчання<sup>3</sup>. На думку Н. Веденєєвої, важливо, щоб викладач умів та прагнув оцінити рівень

---

<sup>1</sup> Danscu E. The teacher's personality within the Differentiated Pedagogy / E. Danscu // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2013. – No.76. – P. 924.

<sup>2</sup> Ibid, PP. 924–925.

<sup>3</sup> Ibid.

творчого мислення, інтелектуальний розвиток кожного студента, щоб продуктивно організувати навчальний процес на засадах диференційованої складності, сприяючи розвиткові студентів та підвищуючи мотивацію і віру у власні знання, забезпечуючи ефективність сприйняття та обробки інформації з урахуванням індивідуальнопсихологічних особливостей студентів<sup>1</sup>.

Поки що освіта не в змозі продемонструвати, що вона перетворилась на середовище, що концентрується на забезпеченні інтелектуальних потреб студентів, вона досі займається трансляцією знань. Зрозуміло, що академічна мобільність у цьому контексті відверто «оголює» дану проблему. Студент, який має можливість зіставити рівень викладання, зміст і форми навчання в університетах різних країн, стає більш вимогливим і критичним до архаїчних форм, як, наприклад, монологічна лекція чи класичний семінар. Досвід академічної мобільності дозволяє такому студентові (чи викладачу) критично проаналізувати процес та результати власної діяльності. Відповісти самому собі на питання: а що я, власне, роблю тут, у рідному університеті? Часто об'єктивна відповідь може бути не надто приємною, коли сховатися за стіну «традиції» та «неписаних правил» уже не вдається.

Окреслена ситуація, на нашу думку, дозволяє говорити про актуальність філософського обґрунтування потенціалу нових педагогічних практик, які наблизили б освіту до вирішення описаних вище проблем. У педагогічній науці набувають популярності підходи радикальної освіти, які конкретизуються у проектах гендерної, феміністської, трансгресивної (граничної) та інших видів освіти, в яких значної трансформації зазнають традиційні (класичні) уявлення про роль викладача, відбувається перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «студент – викладач», долаються прояви дискримінації тощо. М. Тардіф обґрунтовує цю тенденцію наступним чином: «У той час, як викладачі раніше володіли «професією-знанням» (теологія, філософія, раціоналізм, педагогіка, фундаментальні науки, встановлені цінності тощо), яка визначала природу самого процесу навчання.., сучасні викладачі не мають таких символічних ресурсів, аби узаконити свої дії. Навпаки,

---

<sup>1</sup> Веденева Е.В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе / Е.В. Веденева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 41 (300) – Томск: ЮУрГУ, 2012. – С. 87.

етноплюралізм, культурний релятивізм, руйнування системи цінностей, складність визначення фундаментальності освіти, прогресуюча декваліфікація знань – усе це призводить викладача до необхідності самому покладати на себе нерозв'язні протиріччя»<sup>1</sup>. Із цього часу, продовжує М.Тардіф, лише особистий досвід викладача та його індивідуальність стають значущими ресурсами, здатними визначити їхні дії та зміст процесів впливу на особистість<sup>2</sup>.

Важливу роль у сучасних умовах починають відігравати ідеї розбудови плюралістичного, полікультурного суспільства інструментами освіти. Сьогодні навчальні програми розробляються з забезпеченням того, аби студенти відчували себе членами глобального плюралістичного суспільства на засадах прийняття своєї культури та конструктивного діалогу з іншими культурами. Актуальність пошуку засад оновленої педагогіки підкреслюється П. Друкером: «Учорашнім педагогам не залишається нічого іншого, окрім як підтримувати ту школу, яка у них є і яку вони знають... У результаті, ми отримали школу, яка деформує замість того, аби формувати. Це школа, в якій панує нудьга та зовсім відсутні стимули, досягнення та задоволення»<sup>3</sup>.

Ми стоїмо на позиціях розуміння людського буття в термінах незавершеності та відкритості: людська природа є, існує, але існує не як незавершене ціле, а як процес, який заснований на її принциповій відкритості та ґрунтується на біологічній незавершеності людини, певному випадінні останньої з еволюційного ряду, що, до того ж, не може цілковито компенсуватися культурними артефактами<sup>4</sup>.

У сучасній зарубіжній педагогіці активно вживаються поняття «прихований робочий план» (під яким розуміється система метакомунікацій, через яку здійснюється контроль змісту), «критичне мислення», «трансгресія» тощо, а їх використання спрямоване на утвердження нового освітнього ідеалу – інноваційної, вільної людини, здатної до самотворення, самооргані-

---

<sup>1</sup> Тардіф М. Образование как сфера социального взаимодействия / М.Тардіф // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 119.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 269.

<sup>4</sup> Грані людського буття: позитивні та негативні виміри антропокультурного: монографія / Є.І. Андрос [та ін.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К.: Наукова думка, 2010. – С. 15.

зації, адаптації в мультикультурному середовищі<sup>1</sup>. Зокрема, прихований робочий план є продуктивним засобом трансляції ключових цінностей мультикультуралізму (повага, рівність, толерантність тощо). З його допомогою вдається розвивати рівень міжкультурного взаєморозуміння студентів, створюючи умови для рівності в навчальному процесі, для плідних дискусій на засадах рівності.

Сучасна складна соціальна динаміка, експоненційне зростання кількості знань тощо вимагають відходу від традиційних форм організації освітнього процесу, залишаючи позаду властиві класичній моделі освіти підходи, коли навчання могло бути формалізоване у вигляді системи дій для отримання суми знань. Такі педагогічні підходи набувають особливого значення у полікультурному середовищі, в якому розгортаються процеси академічної мобільності.

Ми погоджуємося з І. Предборською, що цікавим досвідом для вітчизняної системи освіти є ідеї граничної педагогіки Г. Жиру, до ключових понять якої відноситься концепт «трансгресія»<sup>2</sup>. У нашому дослідженні пропонується проаналізувати евристичний потенціал трансгресивної (граничної) педагогіки в умовах сучасного академічного середовища та здійснити спробу обґрунтувати перспективність поширення її ідей на процеси імплементації академічної мобільності. Ключовим аспектом розуміння трансгресивності у педагогічних аспектах є її розуміння в якості способу інтерпретації процесів подолання меж, які заважають розвиткові особистості. У нашому дослідженні ми також намагаємося здійснити пошук та подальший аналіз підходів, які надають процесам отримання освіти за кордоном трансформуючого характеру по відношенню до людини, що включена у ці процеси.

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям у сучасній педагогіці, який почав оформлюватись у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос,

---

<sup>1</sup> Предборська І. Досвід західної педагогіки та пост-болонські реалії української освіти / Ірина Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: матеріали міжнар. наук. конф., 10–12 травня 2007 року / ред. В. Ф. Живодьор [та ін.]; Сумський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Національний ун-т Києво-Могилянська академія. Кафедра політології, Белгородський гос. ун-т, Международный центр философии образования, Новосибирский гос. педагогический ун-т. – Суми, 2007. – С. 65.

<sup>2</sup> Там само, С. 66.

Дж. Бетлі, Р. Кун та ін.) та гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.)<sup>1</sup>. Також під трансгресивною педагогікою розуміється напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації людини в житті<sup>2</sup>. Дослідник М. Гітлінг відзначає, що термін «трансгресія» в освітній проблематиці використовується відносно нещодавно та увійшов до освітнього наукового апарату з біології, де в теорії спадковості під трансгресією розуміється подолання метисами тих рис, які були властиві організмам батьків<sup>3</sup>.

Під поняттям трансгресії в освіті розуміється особливий екзистенціальний стан у навчальному процесі, зумовлений зміною індивідом внутрішніх ідентифікаційних детермінант, розширенням власного досвіду шляхом включення до нього іншого соціокультурного та смислового поля<sup>4</sup>. Трансгресивна педагогіка намагається через діалог та віру у здатність людини до розвитку стимулювати створення умов для долання нею меж.

Концептуальними засадами трансгресивної педагогіки є: стимулювання різностороннього розвитку багатовимірної особистості; створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж; опертя на діалогічність, конкретність і віру в людину як істоту, здатну до розвит-

---

<sup>1</sup> Заболотна О.А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС / О.А. Заболотна // Науково-педагогічна спадщина О.А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління : матеріали X Міжнародного міжнародного педагогічного читання, 2 лютого 2012 р., Черкаси / ред.: Т.М. Десятов, О.А. Біда, Л.Ю. Вовкочин; МОНМС України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – С. 29.

<sup>2</sup> Заболотна О. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 141.

<sup>3</sup> Гітлінг М. Атрибути трансгресії в педагогіці / М.Гітлінг // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №3. – С. 36.

<sup>4</sup> Заболотна О.А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС / О.А. Заболотна // Науково-педагогічна спадщина О.А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління : матеріали X Міжнародного міжнародного педагогічного читання, 2 лютого 2012 р., Черкаси / ред.: Т.М. Десятов, О.А. Біда, Л.Ю. Вовкочин; МОНМС України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – С. 29.

ку; ствердження необхідності активізувати в учнях здатність до осмислення подій»<sup>1</sup>.

Розглянемо етимологію поняття «трансгресія» для чіткішого прояснення сутності педагогіки трансгресії. Вважається, що вперше термін «трансгресія» був використаний Ж. Батаєм у його авторській концепції естетики у середині ХХ ст., проте активного вжитку він набуває у роботах М. Фуко. У творчому доробку М. Фуко для визначення сутності цього поняття знаходимо тезу: «Трансгресія – це жест, що звернений на межу... Межа і трансгресія зобов'язані одне одному щільністю свого буття: не існує межі, через яку абсолютно неможливо переступити; з іншого боку, марною буде будь-яка трансгресія ілюзорної або примарної межі... Чи не вичерпує трансгресія все свої буття в той час, коли переступає через межу, не відаючи іншого існування, окрім цієї миті?»<sup>2</sup>. Описуючи трансгресію далі, автор зазначає, що трансгресія доводить межу до межі її буття; вона пробуджує в ній усвідомлення неминучого зникнення, необхідності знайти себе у тому, що виключається ним, необхідності випробування своєї позитивної істини в русі самовтрати<sup>3</sup>. Згідно з М. Фуко, трансгресія нічого нічому не протиставляє, нічого не висміює, не намагається завдати порушити засади: вона стверджує певне буття, буття на межі, вона стверджує цю безмежність, у яку вона перестрибує, відкриваючи її існуванню вперше<sup>4</sup>.

Досліджуючи досвід використання поняття «трансгресія» у науковому дискурсі, Д. Дроздовський наводить такі відомості: трансгресія може вживатися в біблійному тлумаченні – це поняття трапляється в Біблії (у зв'язку з недотриманням Божих заповідей, а також як синонім до поняття «гріха»); трансгресія також позначає додання меж, порушення норми, вихід за певні суспільно-моральні чи суспільно-правові усталені принципи, зазначаючи, що це поняття, яке має полісемантичну природу і значну семіотичну валентність, вживається для позначення виходу за межі (релігійні, морально-етичні, суспільно-правові)<sup>5</sup>. Да-

---

<sup>1</sup> Заболотна О.А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О.А. Заболотна. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – С. 92.

<sup>2</sup> Фуко М. О трансгрессии / Мишель Фуко // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб.: Мифрил, 1994. – С. 118.

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Там само.

<sup>5</sup> Дроздовський Д. Література й візуальне мистецтво епохи метамодернізму: Трансгресія, транс-міграція, транзитивність / Д. Дроздовський // Сучасні проблеми худо-

лі дослідник стверджує, що трансгресія втілює принцип долаття людиною соціальних конвенційних обмежень, символізуючи одвічну проблему співвіднесеності родового (універсального, суспільного) та індивідуального (особистісного, окремішнього) у людському житті<sup>1</sup>.

Ригалов В. та Фесенко Л. зазначають, що трансгресія є одним із ключових понять філософії постмодернізму, яке фіксує феномен переходу межі, і, перш за все, – межі між можливим та неможливим: вона є поглядом на межу, нездоланну межу<sup>2</sup>. Ділі дослідники продовжують: «Трансгресія – це поняття, що позначає ситуацію досягнення суб'єктом зовнішньої позиції по відношенню до чогось та вихід за межі, на той бік явищ, станів та об'єктів»<sup>3</sup>.

Сучасний американський дослідник Г. Жиру, один із засновників граничної (трансгресивної) педагогіки, стверджує, що гранична педагогіка пропонує студентам можливості залучити численні референції, що складають різні культурні коди, досвіди і мови, виступаючи в ролі педагогічного процесу з наміром спростування існуючих меж знання і створення нових<sup>4</sup>. Цей автор зазначає, що гранична педагогіка виступає проти викладання як трансляції знання, або проти того, що П. Фрейре називав «накопичувальною освітою», виступає проти навчання, заснованого на вуаеристському споживанні текстів<sup>5</sup>.

Трансгресивна педагогіка активно реалізує принцип суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентами, створюючи умови для продуктивного діалогу та зростання, змістової трансформації усіх суб'єктів освітнього процесу: на думку Г. Жиру, критично прислуховуючись до думок своїх студентів, створюючи доступ до різних наративів як для себе, так і для студентів, легітимізуючи відмінність як засадничу умову розуміння обмежень власного знання, викладачі також стають тими, хто долає межі<sup>6</sup>. У трансгресивній педагогіці студенти

---

жньої освіти в Україні: зб. наук. пр. / Ін-т проблем сучасного мистец. НАМ України. – К.: Музична Україна, 2013. – Вип. 8. – С. 250–251.

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Фесенко Л.А. Проблемы взаимодействия культуры и политики в условиях трансгрессивного развития / Л.А. Фесенко, В.В. Рыгалов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки» – 2013. – №1. – Т. 13. – С. 138.

<sup>3</sup> Там само.

<sup>4</sup> Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г.Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 82.

<sup>5</sup> Там само, С. 84.

<sup>6</sup> Там само, С. 87.

розуміються як різносторонні, багатовимірні особистості, здатні критично аналізувати свою діяльність та змінюватися.

У своєму дослідженні ми відстоюємо позицію, що трансгресія особистості, вихід її за межі є важливим елементом педагогічних засад вищої школи, проте надзвичайної актуальності ці явища набувають при організації процесу навчання в іншому академічному середовищі, в якому студент (науковець, викладач, адміністратор навчального закладу) велику кількість часу проводить у процесах, спрямованих на трансформацію знаннєвих та компетентісних засад своєї фахової діяльності, і, що не менш важливо, щохвилини знаходячись в умовах багатокультурної взаємодії.

Уілкінс Е. зазначає, що педагогіка, за своєю природою, працює над тим, щоб умовно стабілізувати нестабільний та незакінчений характер процесів формування ідентичності за допомогою штучних, готових категорій та дозволених дискурсів, пропонуючи особистості певний набір соціальних та політичних взаємин<sup>1</sup>. Що ж нового до педагогіки привносить трансгресивний підхід?

Відповідно до трансгресивної моделі розуміння людини, людське життя та розвиток детерміновані трьома компонентами, які є взаємопов'язаними та спрямованими один на одного: дія, особистість та середовище, а психологічні механізми трансгресії виконують у функцію мотиваційних процесів, що забезпечують поштовх до дії; визначають готовність людини витратити необхідну для цього кількість енергії; задають загальний напрямок пошуку цінностей; підтримують дію, впливаючи на її тривалість<sup>2</sup>.

На нашу думку, трансгресивна педагогіка набуває актуального звучання в сучасних умовах при вирішенні завдання навчити студента навичкам якісного засвоєння нових культурних форм чи норм, практиці їхнього творення тощо. В академічній мобільності набувають актуальності підходи, коли в мистецтві викладача розкривається його глибинне бажання розвитку учнів, коли у процесі повсякденної академічної інтеракції, керованої навчальними планами та іншими формальними детермінантами, вчитель залишається здатним до продуктивної взаємодії, спрямованої на розвиток особистості з урахуванням її особливо-

---

<sup>1</sup> Wilkins A. Shades of Freire: Exorcising the spectre haunting pedagogy / Andrew Wilkins – Journal of Pedagogy. – 2013. – Issue No. 4 (1) – P. 7.

<sup>2</sup> Гитлинг М. Атрибути трансгрессии в педагогике / М.Гитлинг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2003. – №3. – С. 36.



стей, з урахуванням культурних контекстів студентів з інших країн, а у процесі навчання викладач демонструє відсутність упереджень та емоційну відкритість.

Академічна мобільність у координатах трансгресивної педагогіки виступає не лише засобом пізнання нового знання, але й розширення світогляду людини, що, у свою чергу, забезпечує відкритість до подальших інновацій. Людина, яка навчалася за кордоном, не тільки легше сприймає нову інформацію, нові форми роботи, але й сама стає їх генератором. Звичайно, бурхлива діяльність студента чи викладача, який повернувся з-за кордону, викликає спершу опір колег, але з часом ситуація змінюється – те, що було «ворожим», стає «своїм».

Відзначається, що не кожний вихід за межі того, чим є індивід та чим він володіє, можна віднести до розряду дій трансгресивних: наприклад, біологічне дозрівання, завдяки якому молодий організм будує свої психічні системи (наприклад, мовні структури), є наслідком функціонування генетичного коду, а не інтенціональним актом суб'єкта, тоді як трансгресія – це зміна цілеспрямована<sup>1</sup>. Серед існуючих систем класифікації трансгресивних дій на увагу заслуговує система, запропонована М. Гітлінгом, який виділяє чотири їх типи залежно від змісту індивідуальних цілей суб'єкта:

- практичні дії, спрямовані на фізичний світ, творення штучного світу (спрямованість «на речі», територіальна експансія, збільшення матеріальних благ тощо);
- дії, спрямовані на людей (спрямованість «на інших», розширення контролю над іншими, розширення індивідуальної свободи в інституціональній системі, збагачення альтруїстичної діяльності тощо);
- символічні дії (спрямованість «на символи», створення нових мисленнєвих конструкцій, розширення особистого знання про зовнішній світ, наукова творчість, мистецтво тощо);
- дії доквілля, спрямовані на творення самого себе (спрямованість «на себе», свідоме творення себе відповідно до свого проекту, саморозвиток тощо)<sup>2</sup>.

У випадку трансгресивної концепції розуміння особистості в освітньому процесі, вона постає відкритою системою, що взаємодіє із зовнішнім світом та діяльністю індивіда і трактується як когнітивна система, пов'язана з переробкою інформації, спостереженням, фантазією,

---

<sup>1</sup> Там само.

<sup>2</sup> Там само.

запам'ятовуванням, мисленням, а її воля (як система управління) виконує функції керівника та регулятора<sup>1</sup>. Окремо хотілося б зацентувати увагу на потужному зв'язку між трансгресивною педагогікою та ідеями П. Фрейре. Зокрема дослідник зазначає, що вихідним пунктом для організації змісту освіти має бути поточна, конкретна, екзистенціальна ситуація, що відбиває сподівання людей, яку, використовуючи певні базові суперечності, педагог повинен подати як виклик, що вимагає відповіді<sup>2</sup>. Отже, викладач відповідно до ідей цього відомого дослідника, повинен стати активним створювачем екзистенціально важливих для студентів ситуацій, включення в які допомагало б трансформуванню або, в контексті нашого дослідження, трансгресуванню особистості студента.

Предборська І. наголошує на тому, що трансгресивний прорив, який створюється в освітньому середовищі, відкриває нові обрії пізнання, можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку, що може кваліфікуватися як аналог біфуркаційного розгалуження, а через метафору «пограниччя» здійснюються пошуки інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчається практика створення інтеркультурних цінностей<sup>3</sup>. Зауважимо, що студенти у стінах університетів переважно мають справу з адресованою в їхній бік трансляцією готових форм культури, коли наявним є брак екзистенціального досвіду на межі культурних форм.

Саме на пошук засобів творення нових культурних норм та форм і спрямовує себе трансгресивна педагогіка, адже динамічний характер соціальної дійсності потребує від кожної людини, а особливо – випускника навчального закладу, молодого фахівця, бути практично готовим до творення нових культурних форм. Акти ж трансгресії мають місце в ситуаціях, коли індивід свідомо виходить за межі того, чим він є і чим він володіє, тим самим розширюючи свій простір, роблячи відкриття та

---

<sup>1</sup> Там само, С. 37.

<sup>2</sup> Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – С. 77.

<sup>3</sup> Предборська І. Досвід західної педагогіки та пост-болонські реалії української освіти / Ірина Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: матеріали міжнар. наук. конф., 10–12 травня 2007 року / ред. В. Ф. Живодьор [та ін.]; Сумський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Національний ун-т Києво-Могилянська академія. Кафедра політології, Белгородский гос. ун-т, Международный центр философии образования, Новосибирский гос. педагогический ун-т. – Суми, 2007. – С. 66.

формуєчи себе відповідно до власного проекту<sup>1</sup>. Водночас досвід академічної мобільності, на нашу думку, дозволяє людині набути навичок діяльності на межі порядків, стати трансгресивною особистістю в освітніх та культурних вимірах її життєдіяльності.

Вважаємо за необхідне зробити акцент на тому, що трансгресивні педагогічні підходи мають особливий статус в умовах інтернаціонального академічного середовища, в якому відбувається полікультурний діалог та обмін культурними формами. При здійсненні академічної мобільності, особистість знаходиться на межі двох культур (власної та культури країни-акцептора), а вміння інкорпоруватися до іншої культури, виходити за межі власної звичної культури, здійснюючи щохвилинну ревізію та оновлення культурних, мовних, знанневих та компетентнісних горизонтів свого життя, стає єдиною можливістю уникнути маргіналізації через втрату власної культури та неприйняття Іншості.

Отже, освітній та буденний виміри процесів академічної мобільності повинні мати трансгресивний характер, який характеризується свідомим оновленням себе, свідомим виходом за межі. Академічне середовище при здійсненні акту академічної мобільності має потенціал перетворити її учасника на маргінальну особистість, якщо вона не зможе приймати виклики повсякденності та вибудовувати стратегії змістового оновлення себе відповідно до них. М. Слюсаревський пише щодо цієї ситуації: «Маргінальне середовище – це та зона, де дві культури переплітаються, і культура, яка освоює простір, комбінує, поєднує особливості обох культур. У центрі такого переплетіння – маргінальна людина, яка намагається стати лідером “між двох вогнів”»<sup>2</sup>.

Водночас наголосити на тому, що трансгресивні освітні підходи реалізуються в діалоговій формі та залежать, з одного боку, від здатності студента трансформуватися та долати межі; з іншого боку, від умов, створених викладачем задля здійснення трансформацій. Отже, сучасний вчитель у полікультурному середовищі є відповідальним не тільки за передачу знань, але й повинен бути своєрідним «агентом» мультикультурного мислення, допомагаючи створенню міжкультурної комунікації, сприяючи студентам із різних культур вирішувати завдання не

---

<sup>1</sup> Гитлинг М. Атрибути трансгрессии в педагогике / М.Гитлинг // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №3. – С. 37.

<sup>2</sup> Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – С. 96.

тільки навчального характеру, але й пришвидшувати їхню суспільну адаптацію<sup>1</sup>.

В університеті традиційного, індустріального суспільства студентів навчають бути ефективними агентами існуючої культури з її набором культурних форм, проте чи зможе випускник такого типу бути агентом мультикультурного мислення та професійної інноваційної діяльності, чи зможе бути ефективним учасником процесів академічних обмінів? Досвід роботи з «ніщо», властивий трансгресивним освітнім практикам, на нашу думку, паралельно формулює й питання аксіологічного плану, адже трансгресивна педагогіка ґрунтується на цінностях незнання, на відміну від класичної педагогіки з її культом знання. Викладач повинен спрямовувати пізнавальну діяльність студентів у такому напрямку, щоб студенти постійно ставили собі питання щодо сутності та корисності отриманих щойно знань та знаходили на них чіткі відповіді. Проте це питання потребує проведення окремих досліджень, а розробка такої масштабної теми не входить до завдань, які вирішуються в підрозділі та роботі в цілому.

Як уже зазначалося, в нашому дослідженні ми виходимо з розуміння освіти в цілому та академічної мобільності зокрема в якості засобів змістової трансформації особистості. Побудова роботи послідовно розгортає цю тезу, використовуючи методологічні підходи різних філософських шкіл та напрямків.

Схожість цього підходу та підходів трансгресивної педагогіки засвідчує теза М. Гітлінга: «Трансгресивна діяльність регулюється законом росту: досягнення мети підсилює мотивацію до здійснення подальших кроків, пов'язаних із виходом за звичні межі... Вихід за звичні пізнавальні та міжособистісні межі, здійснення нетрадиційних та творчих функцій, таких як дослідження природи чи боротьба за владу, приносять задоволення, незалежно від того, чим вони закінчуються – успіхом чи поразкою. Цей факт підвищує мотивацію до здійснення такого роду діяльності»<sup>2</sup>.

У четвертому розділі нами було проаналізовано феномен академічної мобільності у контексті позитивної та негативної свободи, окресле-

---

<sup>1</sup> Maasum T. Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy / T. Maasum, N. Maarof, M. Ali // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – ?-о.134. – PP. 101–102.

<sup>2</sup> Гитлинг М. Атрибути трансгрессии в педагогике / М.Гитлинг // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №3. – С. 38/

но можливість інтерпретації цього феномену як «справжнього» чи «несправжнього». Коли ми стаємо на позиції трансгресивного розуміння людини, ми також маємо можливість інтерпретувати феномен академічної мобільності у термінах свободи. Представники школи трансгресивної педагогіки наголошують, що особливе значення в житті індивіда має боротьба за розширення індивідуальної свободи, яка є обов'язковою умовою виходу за межі того, чим він є і чим він володіє, висувуючи тезу, що трансгресія і є реалізованою свободою<sup>1</sup>.

Трансгресивні дії людини можуть мати позитивний і негативний характер: завдяки позитивним трансгресивним діям людина змінює світ, розвиває культуру, технології, здійснює відкриття; негативна трансгресивна діяльність часто притаманна людям, які керуються егоїстичними мотивами, тому «відповідальність» є одним із провідних концептів трансгресивної педагогіки<sup>2</sup>. Відповідальність, як відомо, є однією із ключових цінностей у новій парадигмі освіти (разом із демократією, гуманізмом, толерантністю тощо).

Сьогодні педагогічна реальність є такою, що життєвою необхідністю стає потреба, щоб студенти ставали громадянами глобального суспільства через участь в освітніх програмах академічних обмінів, які орієнтовані на індивідуумів, що відкриті для конструктивного діалогу з іншими культурами, а не тільки обмежуються сприйняттям та розвитком власної. У цьому ж контексті можна використати тезу Г. Жиру, який стверджує, що гранична (трансгресивна) педагогіка наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти долають межі, коли вони стають трансгресорами для пізнання іншості у її власному розумінні, коли в освітньому процесі створюються «прикордонні зони», де різноманітні культурні ресурси оформлюють нові ідентичності<sup>3</sup>. Ми погоджуємося, що подолання обмеженості власної культури є важливим моментом становлення в освіті особистості нової формації, носія плюралістичного, полікультурного світогляду.

---

<sup>1</sup> Там само, С. 39.

<sup>2</sup> Заболотна О.А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС / О.А. Заболотна // Науково-педагогічна спадщина О.А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління : матеріали X Міжнар. ювіл. Захаренк. пед. читань, 2 лют. 2012 р., Черкаси / ред.: Т.М. Десятов, О.А. Біда, Л.Ю. Вовкочин; МОНМС України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – С. 30.

<sup>3</sup> Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г.Жиру // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 81.

Польський дослідник засад педагогіки трансгресії Ю. Подгурецький стверджує, що трансгресія – це винахідницькі та експансивні функції, що виходять за типові межі діяльності; це функції, завдяки яким особистість чи колектив формують нові структури або знищують структури, що встигли стабілізуватися, створюють нові цінності (позитивні чи негативні); ці функції є джерелом прогресу та регресу<sup>1</sup>. Продуктивним у контексті нашого дослідження є підхід цього дослідника, який зазначає, що концепція трансгресії трактує людину не в якості прискіпливого перетворювача символів і не як замкнену систему свідомості, а як індивіда, що робить трансгресивні дії у світі, що сповнений динаміки та ризику, а самі вони є джерелом пригод та трагедій<sup>2</sup>.

Таким чином, у цьому підрозділі нами розкрито теоретичні засади трансгресивної педагогіки та обґрунтований її потенціал в якості засади розбудови освітньої практики в умовах глобалізації з її високим динамізмом та полікультурністю. Показано, що глобальні виміри освіти, які реалізуються через ідеї академічної мобільності, підвищують актуальність використання трансгресивних підходів в умовах культурної інтеракції в академічному середовищі. Аналіз показав, що трансгресія особистості, тобто вихід її за межі власного соціокультурного та пізнавального поля, є не лише важливим елементом педагогічних засад вищої школи, але й є головним завданням академічної мобільності. Інше академічне середовище, в якому студент (науковець, викладач, адміністратор навчального закладу) проводить багато часу, каталізує процеси внутрішньої трансформації, пришвидшує набуття нових компетентностей та сприяє становленню ціннісних пріоритетів, орієнтованих на співпрацю, кооперацію, дружбу, взаємопідтримку, спільну відповідальність.

### **Глава 9.3. Феномен віртуального університету та академічна мобільність**

Сучасна освіта має ряд протиріч, коли безпрецедентний динамізм соціального світу щодня вимагає нових підходів в освітній справі, проте така консервативна сфера як освіта за своєю природою не спромож-

---

<sup>1</sup> Подгурецки Ю. Трансгрессия // Ю.Подгурецки – Вестник ТГПУ. Серия. Гуманитарные науки – 2007. – Вып. 11(74). – С. 66.

<sup>2</sup> Там само, С. 68.

на оперативно реагувати на виклики. Одним із головних є те, що, з одного боку, освіта, орієнтована за своєю природою на майбутнє, потребує інновацій в умовах високої динаміки суспільних процесів; з іншого боку, освітня галузь має велику силу інерції через складність функціонування та громіздкість бюрократичної складової освітнього процесу. Аналізуючи вітчизняний контекст проблеми, виходимо з обставини, що наявна в Україні система університетської освіти була сформована за доби панування індустріальної парадигми суспільного устрою: випускники вищих навчальних закладів були у процесі навчання зорієнтовані на вирішення вузьких, спеціалізованих завдань конкретних сфер виробництва. Проте постіндустріальне суспільство з високим темпом змін технологій, виробничих відносин та, взагалі, суспільного життя ставить під питання затребуваність фахівців «індустріального» типу в умовах, коли виникає ситуація неможливості передбачення стану технологій предметної галузі, для якої готують фахівця.

За цих обставин виникає закономірна необхідність у підготовці фахівців нового типу – таких, що вміють адаптуватися до швидких змін, які озброєні фундаментальними та універсальними знаннями. Закономірним виходом із цієї ситуації є пропонована більшістю спеціалістів ревізія ідеї університету, яка надала б вищим навчальним закладам характеру відповідності сучасним цивілізаційним запитам, серед яких одну з ключових ролей відіграє тенденція глобалізації, що орієнтує освітню галузь на комерціалізацію, менеджеризм, «демаркацію кордонів» для освітніх провайдерів, поширенню практик академічної мобільності тощо. У цьому підрозділі здійснюємо спробу аналізу наявних перспективних моделей університету, обґрунтувавши відповідність цих моделей цивілізаційним викликам, а також розкрити роль академічної мобільності у закладах зазначеної моделі. Отже, згідно з логікою нашого дослідження, потрібно послідовно здійснити експлікацію пропонованих дослідниками теорій кризи університету, проаналізувати можливі шляхи їхнього подолання у вигляді оновленої «ідеї Університету», та, найголовніше, розкрити місце та роль феномену академічної мобільності в цій моделі.

На нашу думку, феномен академічної мобільності є одним із чинників, який активно впливає на оформлення сучасної моделі університету, адже поширення ідей цього явища та сприяння їхній реалізації в освітньому просторі визначено в якості однієї з головних засад формування загальноєвропейського освітнього простору. Наша країна, хоча й із суттєвим запізненням, робить кроки в бік нормативного забез-

печення цього підходу – «Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» було затверджене МОН України лише у травні 2013 р.

Поряд із глобалізаційним «порядком денним», домінуючого характеру в більшості сфер людської діяльності набувають інформаційні комп'ютерні технології. Розглядаючи перспективи розвитку університетів у світі в цілому та в Європі зокрема, ми виходимо з того, що подальший розвиток вищої освіти як галузі економіки суспільства знань буде спрямований на глибше впровадження інформаційних технологій. Не останню роль в усвідомленні цієї тенденції відіграють ідеї фламандської ініціативи «Європа-2020», яка має назву «Digital Agenda for Europe». Цей європейський тренд, метою якого є «перезавантаження» європейської економіки з метою створення умов, аби європейська громада та бізнес отримували найбільші результати від упровадження цифрових технологій, сформульований у вигляді семи ключових ідей-стовпів (Seven Pillars), тринадцяти специфічних цілей та 101 дії з їхньої імплементації<sup>1</sup>.

Ці сім стовпів, на нашу думку, мають важливе значення для окреслення вимальовування контурів вищої освіти в недалекому майбутньому. В порядку денному вони формулюються таким чином:

- Digital Single Market – створення єдиного цифрового ринку із мінімальними бар'єрами для поширення онлайн-послуг за межі країн;
- Interoperability & Standards – розвиток стандартів сумісності для реалізації послуг, збереження даних тощо;
- Trust & Security – розвиток довіри та безпеки для членів глобального цифрового ринку;
- Fast and ultra-fast Internet access – швидкий та надшвидкий Інтернет для розвитку систем інтернет-телебачення, відеоконференцій тощо;
- Research and innovation – дослідження та інновації для створення цифрової інфраструктури, переведення ідей у форму товарів та послуг на цифровому ринку, гармонізація зусиль різних країн Європи;
- Enhancing digital literacy, skills and inclusion – підвищення цифрової грамотності, навичок роботи з комп'ютером;

---

<sup>1</sup> Digital Agenda for Europe. A Europe 2020 Initiative – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>



– ICT-enabled benefits for EU society – вирішення соціальних проблем Європи (зменшення витрат енергоносіїв, підтримка людей похилого віку, покращення рівня надання послуг тощо) за допомогою сучасних інформаційних технологій<sup>1</sup>.

Дійсно, зараз важко уявити сферу актуалізації особистості, яка була б повністю дистанційована від глибинних процесів інформатизації та комп'ютеризації, а обсяг інформації та швидкість розгортання інформаційних процесів не дозволяють елімінувати обчислювальний потенціал комп'ютерної техніки зараз і в майбутньому. Дослідниця Г. Радіч зазначає, що кінцевою метою цифрового порядку денного для Європи є створення шляхів для максимізації соціального та економічного потенціалів комп'ютерних технологій, щоб зробити Європу провайдером розумного, сталого та інклюзивного зростання на глобальному рівні. Інтернет має потужний потенціал для освіти, комунікації, вирішення бізнес-задач та забезпечення свободи слова<sup>2</sup>.

Аби залишитися в авангарді цивілізаційного поступу, університетам треба визнати існуючі виклики та позбутись, у необхідному обсязі, зачарованості академічними традиціями (за аналогією до гайдегчерівської «зачарованості технікою»). Здійснюючи пошук засад ідеї університету в ХХІ ст., Я. Пелікан у своїх теоретичних побудовах виходить із переконаності в тому, що традиції, на яких базується сучасний університет, не слід ігнорувати, наче музейний експонат; сучасне покоління не може змістовно зрозуміти, чим є університет, сформулювати ідею сучасного університету, не звертаючи уваги на його спадщину<sup>3</sup>. Ми погоджуємося з цією думкою, відстоюючи обґрунтованість конструктивної ревізії ідеї університету, в результаті чого були б збережені досягнення та змістова специфіка вітчизняної університетської освіти, які б гармонійно вписалися в реалії та специфіку сучасного суспільства, із обґрунтованим долученням до них світового досвіду.

Таке історичне самовизначення університетів дозволило б зберегти їхню важливу місію з трансляції та розвитку якостей та цінностей людської культури. Відомий польський дослідник М. Квієк ставить питання щодо кризи сучасних університетів: «Чи можна традиційну “ідею

---

<sup>1</sup> Ibid.

<sup>2</sup> Radic G. The usage of information technology in the implementation of the Bologna Principle of the student mobility / Gordana Radic // Journal of Information Technology and Applications. – 2011. – Vol. 1. – No. 1. – P. 25.

<sup>3</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 66.

університету” (висунуту німецькими ідеалістами початку ХІХ сторіччя і далі розвинену кардиналом Ньюменом, Ортегою-і-Гассетом, Карлом Ясперсом і Юргеном Габермасом) переформулювати в такий спосіб, щоб університет не виродився в «інститут-оболонку» в наш час?»<sup>1</sup>.

Напруженість, що утворилася довкола пошуку моделі університету ХХІ ст., підсилюється високим рівнем очікувань вирішення цієї складної теоретичної задачі, яким саме чином «університет, як традиція» витримає тиск ринкових реалій. Соціальна роль університетів не завжди включається у процеси аналізу ідеї університету, проте на початку ХХІ ст., ознаменованого тектонічними соціальними трансформаціями, вона стає дуже важливою, а перенесення її аналізу на периферію дослідницького інтересу зменшує евристичний потенціал згаданих досліджень. В. Врагов зазначає, що під соціальною функцією університету розуміються певні дії університету відповідно до взятих на себе обов’язків, що відповідають на соціальні запити<sup>2</sup>.

У цьому ж контексті Н. Ладижець наголошує на необхідності прояснення сутності університетської освіти у зв’язку зі змінами в освітніх практиках на межі ХХ – ХХІ ст.: «Експансія кількості університетів, які виникають, їхня очевидна масовізація, призводить до розмивання образу університету, девальвації його ідеї та самої університетської освіти. Нерозуміння її специфіки, неповнота та неадекватність у відтворенні зразків поглиблюють деформації, що склалися, наперед визначаючи схильність до часткової, спеціалізованої освіти, що не корелює ані з дослідженнями, ані з широкими засадами культури, ані з індивідуалізацією освітнього процесу»<sup>3</sup>. Пропонований авторкою підхід особливо цінний тим, що ідея університетської освіти визнається елітарною, адже зростання чисельності університетів не призводить до зростання якості освіти, яку вони пропонують суспільству. Скоріше відбувається зворотній процес: через зростання доступності, цінність вищої

---

<sup>1</sup> Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К. : Таксон, 2009. – С. 28.

<sup>2</sup> Університеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17–19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – С. 25.

<sup>3</sup> Ладыжец Н.С. Университет как объект социально-философской рефлексии: автореферат дис. ... д. филос. н. / Наталья Сергеевна Ладыжец: 09.00.11 / МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1993. – С. 2.

освіти як соціальної цінності девальвується. Соціальний статус людини з вищою освітою нічим не відрізняється від статусу людини, що не має її. І це зрозуміло. За умови, коли в нашій країні випускники з дипломами за фахом «Міжнародна економіка» чи «Правознавство» працюють промоутерами чи мерчандайзерами, повага до університетів знижується все більше й більше.

Альтернативну думку щодо функції університету в сучасну добу озвучує Б.Ридінгс: автор стверджує факт нівелювання зв'язків між університетом і культурою в контексті того, що сама ідея культури перестала відігравати ключову роль: «Хоча Університет продовжує існувати, його не можна зрозуміти, якщо брати за точку відліку виключно його взаємозв'язок із культурою. Оскільки транснаціональний капіталізм позбавив культуру сенсу та сьогодні інституціональна система демонструє здатність функціонувати без посилення до цього терміну, то осмислення ролі освіти більше не можна вибудовувати навколо ідеї оволодіння культурою або спротиву їй»<sup>1</sup>. Позиція цього дослідника також заслуговує на увагу: за умови, коли відчувається криза культури, традиційних цінностей, сподівання, що університет стане місцем, де загальні процеси культурної деградації втратять силу. У зв'язку з цим, плідною є інша думка Б. Ридінгса про транснаціональний капіталізм як термінуючий фактор культурного розвою. Дійсно, сьогодні інституціональна система вищої освіти спокійно продовжує існувати без змісту, для цього достатньо, щоб відтворювалася форма, яка б створювала певний «симулякр» освіти.

Таким чином, розмаїття підходів до осмислення проблеми формування засад університетської діяльності яскраво демонструє факт залежності дотримуваних підходів від методологічної орієнтованості дослідника (у випадку із критикою університетів Б.Ридінгсом спостерігається постмодерністська методологічна спрямованість). Говорячи про аналіз феномену віртуального університету та місця академічної мобільності у цьому концепті, методологічним орієнтиром також виступає сприйняття інформаційних технологій у модерністських та постмодерністських ідеях: для перших сучасні інформаційні технології виступають в якості утилітарними засобами для задоволення потреб людини, подолання обмежень, підвищення ефективності тощо та є

---

<sup>1</sup> Ридінгс Б. Університет в руїнах / Білл Ридінгс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 189.

нейтральними; для других інформаційні технології мають естетичну природу, є результатом мовних ігор людей, наближаються до розуміння їх у якості творів мистецтва.

Ідеї Б. Ридінса щодо постмодерного університету поділяють автори «Міжнародної настільної книги вищої освіти», стверджуючи, що університети як організації професійного (колегіального) характеру повинні трансформуватись у контексті становлення постмодерного та постіндустріального суспільств, а базовими ідеями, що мають лягти в основу нової моделі університету, повинні бути релятивізм, інтелектуальне багатоголоснісся, гнучка відповідальність та ерозія традиції авторитарного знання<sup>1</sup>. М. Дж. Амільбуру акцентує увагу на тому, що дух Університету як прагнення до істини та добра перебуває під загрозою, адже на його зміну приходить виробництво вимірюваних навичок та знань, що може призвести до непередбачуваних антропологічних змін, коли у людини буде відсутній зв'язок із істиною та реальна можливість її досягнення, а саме людське життя буде редуковане до вистави з широким діапазоном сценаріїв розвитку поза цими зв'язками<sup>2</sup>.

Університети у своїй діяльності повинні орієнтуватися на запити суспільства та не можуть собі дозволити їхнього ігнорування: коли університети будуть задовольняти потреби суспільства, то суспільство буде процвітати, а університети – разом із ним. Демонструючи при цьому високу повагу до суспільства, університети зможуть утримуватися на позиціях визнаних відповідальних авторитетів у питаннях прогресу людства. Захоплення застарілими ідеями може призвести до того, що університет опиниться під руїнами цих ідей. Зміни в університетах, як відомо, протікають повільно та складно, і якщо університетське співтовариство не змінить свого менталітету та академічної культури, то зміни будуть відбуватися так само повільно, як і раніше, а ризик того, що університет буде відставати від життя, буде наростати.

Дійсно, університету не завадить увійти у тісніший діалог із «зовнішнім світом», слухати та запитувати у суспільства про його проблеми, порушивши багатовікову традицію, коли в ранг ігнорування потрапляло все те, що не було «по-університетськи сакральним» або вихо-

---

<sup>1</sup> International handbook of higher education - Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. – Pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – P. 19.

<sup>2</sup> Amilburu M.G. What's new in the University's Current Crisis / M.G. Amilburu // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2014. – No.116 – P. 688.

дило за межі традицій чи уявлень університетів. Цікавою виглядає думка О. Сафронової, яка стверджує, що будь-яка зі сфер людського буття зазнає сьогодні суттєвих трансформацій: кардинальні зміни відбуваються у сфері мислення, радикально змінюються засади та типи наукових культур, виникає новий тип історичної епохи, а університетська освіта повинна віддзеркалити цей дух часу<sup>1</sup>.

Друкер П. висуває слушну тезу, що організація, незалежно від цілей, повинна вміти позбавлятися від учорашніх завдань і скеровувати вивільнену енергію та ресурси на нові, більш продуктивні завдання: якщо організація збирається максимально використовувати свої можливості, то вона повинна відмовлятися від непродуктивних та позбавлятися від застарілих напрямків діяльності<sup>2</sup>. Екстраполюючи цю думку на організаційні засади університету, маємо зауважити, що вона містить у собі певний дуалізм. Пізнаючи сутність університету, ми водночас пізнаємо, наскільки він залежний від традиції, тобто «застарілих напрямів», за П. Друкером. З іншого боку, зберігаючи вірність традиціям, університет закриває двері для інноваційного розвитку, до прогресу, що, у кращому випадку, обернеться втраченою абітурієнтів, а в гіршому – призведе до випуску «спеціалістів», які не готові для сучасних викликів глобалізованого світу.

Для останніх, очевидно, краще було б не мати жодної освіти, аніж мати ту, яка підготувала їх до життя у світі, якого не існує. Ці міркування безальтернативно виводять нас на потребу модернізації вищої освіти на засадах гармонійного поєднання інновації та традиції. Але це лише «добрий намір», декларація, лозунг, доречний для політиків, а не для науковців. Тому для наповнення процесів модернізації реальним змістом звернемося до напрацювань сучасних вітчизняних та зарубіжних учених. Так, у якості одного із кроків результативного здійснення модернізаційних процесів в освіті, на думку О. Уваркіної, є дотримання таких вимог: «Реформа освіти – системна, прозора і науково обґрунтована. Реформа не задля реформи або руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення рівня якості освіти, яка б забезпечила життєвий успіх людини і суспільства загалом»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дис ... канд. филос. наук : 09.00.11 / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – С. 3.

<sup>2</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 169.

<sup>3</sup> Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації: монографія / О.В. Уваркіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 231.

Зауважимо, що докорінна ревізія ідеї університету, яку особливо відстоюють представники постмодерністської філософії, протистоїть підходу, окресленому Я. Пеліканом. Говорячи про університетську традицію, яка за сучасних умов часто є об'єктом критики, він звертає увагу на таке: «Той, хто повстає проти традиції як диктату авторитету, часто на свій подив виявляє: вона тримається на сплетіннях настільки ж тонких і настільки ж міцних, як інтелектуальні чесноти... Професори філософії в університетах ХХІ століття, як і раніше, матимуть справу з Платоном і Аристотелем не як з музейними експонатами, а як з колегами та наставниками»<sup>1</sup>.

Повертаючись до П. Друкера, можемо запозичити в нього критерії ефективності сучасного університету. Він запитує: «Як визначити ефективність роботи університету? За займаними посадами та зарплатою студентів через двадцять років після випуску? За ілюзорною “репутацією” тих чи інших факультетів яка переважно стає не більше ніж самовихвалянням та саморекламою університетів? За кількістю вчених ступенів або наукових премій випускників? Або за розмірами грошових пожертвувань на розвиток альма-матер? Усі ці критерії відбивають суб'єктивну оцінку – причому дуже обмежену – призначення університету»<sup>2</sup>. Пошук критеріїв оцінки ефективності університетів ускладнюється тим, що університети, на тлі комерціалізації своєї діяльності, пропонують навчання за популярними (станом на сьогодні) напрямками, дистанціюючись від питань соціального передбачення та ідей збереження за собою статусу інституції, відповідальної за поступ людства.

Прогнозована дослідниками у найближчому майбутньому «смерть Університету» не є проблемою тільки самих університетів: як будь-яке людське творіння, вони не можуть розумітись у термінах вічності та незмінності, але якщо університети зникнуть, то це стане проблемою всіх демократичних суспільств, адже суспільствам потрібні “території”, які б захищали такі цінності, як свобода думки, прагнення до істини, автономія, раціональна аргументація при вирішенні спірних питань тощо, дотримання яких унеможлиблюється впливом на університети економізації та політизації<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – С. 100.

<sup>2</sup> Друкер П.Ф. Епоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 171.

<sup>3</sup> Amilburu M.G. What's new in the University's Current Crisis / M.G. Amilburu // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2014. – No.116 – P. 689.

З одного боку, постмодерністський підхід пропонує відмову від наративу академічного духу як певної світоглядної установки, оформленої в результаті багатьох століть академічної практики, що втілюється у прагненні до істини, відкритому мисленні, духу інновацій тощо. З іншого боку, Е. Раутенфельд зазначає, що в контексті Болонського процесу та підписання Лісабонської декларації статус університетів значно виріс, адже на університети було «покладено відповідальність» за успіх такого проекту, як Європейський Союз у найближчому майбутньому<sup>1</sup>.

Багато питань, що постали перед університетами в умовах становлення інформаційного суспільства, сформульовані відомим колективом дослідників так:

- кого потрібно навчати?
- чого повинні вчити університети?
- як саме повинні навчатись студенти?
- як довго необхідно вчити студентів для отримання ними вищої освіти?
- хто саме повинен навчати?
- де повинно проходити навчання?
- якою повинна бути інфраструктура?
- наскільки потрібні наукові дослідження?
- хто повинен платити за вищу освіту?
- яким чином управляти університетом?
- перед ким університети повинні звітувати?
- наскільки незалежними університети мають бути?<sup>2</sup>

Необхідно відповісти на широкий спектр нагальних питань, наведених вище, та обґрунтувати взагалі доцільність університетів, або ж їхню нову форму, яка адаптована під реалізацію свого нового призначення у нових умовах: «Кожна організація, незалежно від її юридичного статусу та форми власності, повинна бути інструментом спеціального призначення. Виправданими можуть бути тільки ті її дії, які необхідні для виконання визначеної для неї мети. В іншому випадку вони втрачають свою законну силу. Призначення, а не форма повинно визначати, що є законним для організації, а що ні»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Rautenfeld J. Erika (von). The construction of European identity in higher education in Germany and Great Britain / J. Erika von Rautenfeld. – Marburg: Peter Wiehl, 2011. – P. 124.

<sup>2</sup> International handbook of higher education - Dordrecht (The Netherlands): Springer, 2007. – Pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – P. 233–234.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 217.

Отала Л. зазначає, що університети вже не можуть залишатися замкненими, що необхідний перехід у режим відкритих систем, що підтримують діалог із багатьма партнерами, живих організмів, що взаємодіють з іншими соціальними організаціями усюди, де має місце навчання: університети мають «іти» в офіси, на фабрики, намагатися бути ближче до замовника<sup>1</sup>.

Формулюючи ідею «університет майбутнього», низка дослідників висуває тезу, що він повинен бути доступним, гнучким, інноваційним та сприяти майбутньому працевлаштуванню. Доступний – студенти бажають отримувати знання в режимі онлайн; гнучкий – більшість студентів хоче, щоб навчальні курси були доступними будь-коли, без фіксованого розкладу, що враховувало б вимоги студентів, що працюють, або була можливість навчатися у зручний час; інноваційним – близько половини студентів хотіли б отримувати персоналізовані інструкції або тьюторинг у режимі он-лайн, вважаючи досвід навчання у традиційних аудиторіях менш важливим; сприяння майбутньому працевлаштуванню – студентам потрібні університети, що безпосередньо фокусуються на навчанні студентів, підготовлених до успішної роботи, потрібної виробництву або суспільству<sup>2</sup>.

Звернувшись до європейського досвіду розробки проблеми глобалізації вищої освіти, зазначимо, що Європейський науковий фонд (European Science Foundation) сформулював низку питань, пошук відповідей на які є нагальною необхідністю при розробці теоретичних засад сучасної вищої освіти, робота над якими дозволить науковому суспільству чіткіше зрозуміти, що буде уособлювати «університет майбутнього», зокрема:

- яким чином зміни у балансі влади між учасниками процесу отримання вищої освіти впливають на соціальні функції вищої освіти та яким чином вони реалізуються;
- чи повинні університети розвивати свої межі та переймати нові функції разом з іншими соціальними інститутами, аби підтримати свою значущість у сучасному інформаційному суспільстві;

---

<sup>1</sup> Отала Л. Задача обучения на протяжении всей жизни – вызов университетам / Лиинамайя Отала // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1997. – №4 – С. 30.

<sup>2</sup> Rethinking What a «Traditional» College Education Entails: Five Misconceptions About the Online Learning Experience – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi\\_b\\_5571263.html](http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi_b_5571263.html)



- чи мають різні форми вищої освіти різницю у взаєминах з більшими соціальними чи економічними структурами, частиною яких вони є;
- яким чином національний, регіональний, локальний контексти допомагають визначити риси сучасних систем вищої освіти, яку роль відіграють у цьому органи державної влади;
- чи повинні університети відрізнятися розміром та змістом їх міжнародних зв'язків та до чого призведе їх розвиток;
- як нові форми порівняльних досліджень можуть допомогти кращому усвідомленню процесів взаємодії вищої освіти та суспільства, виявити специфіку цих процесів у різних частинах Європи або навіть світу<sup>1</sup>.

Дійсно, взаємодія вищої освіти і суспільства є ключовим питанням, якщо поставити за мету виживання людства в масштабах планети у ХХІ ст. Без перебільшення, є підстави стверджувати, що розвиток сучасних університетів не тільки «віддзеркалює» тенденції суспільного розвитку, а навіть сам їх формує. Показовими є місце і роль сучасного університету в європейському суспільстві, європейській економіці та політиці.

У сучасній науці, на думку низки дослідників, активно закріплюється підхід щодо розуміння рівня підтримки ідей академічної мобільності в навчальному закладі в якості критерію відповідності рівня підготовки в цьому закладі сучасному стану розвитку суспільства: «Всебічна та гармонійна модель освітнього середовища університету для реалізації мобільності освіти студентів, її цілісна єдність виступає показником рівня підготовки студента як майбутнього професійного фахівця до здійснення багатогранної професійної діяльності»<sup>2</sup>.

Поза усіляким сумнівом, що професіонал, який не має досвіду взаємодії з іноземними колегами, програє конкурентну боротьбу з тим, хто подібний досвід отримав завдяки академічній мобільності, адже у сучасному світі важливо не настільки те, що людина знає, а те, чи вміє вона вчитися та оновлюватися. Цей досвід дуже важко отримати, не виїжджаючи з одного університету, навіть найкращого у світі. І навпа-

---

<sup>1</sup> The University of the Future [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.esf.org/research-areas/social-sciences/news/ext-news-single-view/article/the-university-of-the-future-468.html>

<sup>2</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 86.

ки, переїжджаючи з одного закладу в інший, навіть не найкращий, студент отримує «синергетичний» освітній ефект, який не матиме кожен окремий випускник цих закладів. Це саме той випадок, коли два плюс два дорівнює не чотири, а п'ять, шість... і більше.

Однак саме академічна мобільність дає можливість вибудувувати власну академічну траєкторію студенту в межах функціонування світової системи вищої освіти. Отже, академічна мобільність повинна актуалізуватися як один із головних принципів сучасної вищої освіти, заснованої на класичних засадах (науковість, систематичність, фундаментальність, професійна та предметна спрямованість). Саме імплементація ідей академічної мобільності є способом подолання сутнісного протиріччя між властивою освітній сфері тенденцією до сталості, незмінності, закінченості змісту освіти та новими завданнями, вимогами до інноваційних змін<sup>1</sup>.

Далі вважаємо за доцільне звернути увагу, що у попередніх підрозділах дослідження було окреслено необхідність культивування у стінах університету типу мислення студентів, який відповідав би актуальному станові суспільної динаміки, а сам студент ставав би здатним до якісного осягнення дійсності, керувався б загальнолюдськими цінностями, основу яких складає толерантність та відкритість іншому. Система цінностей, закладена в ідею університету ХХІ ст., на нашу думку, повинна ще більше зорієнтуватися на самореалізацію особистості студента, самовизначення та самовираження як домінантні цінності людського існування взагалі.

У зв'язку з цим при обґрунтуванні концепцій університету нового тисячоліття набувають актуальності ідеї академічної мобільності в якості інструмента розвитку особистісних та професійних якостей людини при її включенні в зазначені процеси. Період інтенсивної кількісної експансії університетів добігає кінця: багатьом із них доведеться навчитись вести конкурентну боротьбу, насамперед за студентів, адже в більшості країн фінансування навчальних закладів залежить від контингенту студентів, чим більше у студентів буде можливостей вибору, тим більше навчальним закладам доведеться приділяти уваги врахуванню їх потреб та бажань<sup>2</sup>. На нашу думку, саме використання ідей академічної мобільності спроможне надати вищого рівня гнучкості як

---

<sup>1</sup> Там само, С. 70.

<sup>2</sup> Хауг Г. Европа будущего: Болонья и далее... / Гюи Хауг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2000. – №10. – С. 17.

самого навчального процесові, так і трансформуванню організаційних засад університетів.

Як уже зазначалося, академічна мобільність є складним процесом особистісного та професійного розвитку, у процесі перебігу якого особистість щохвилини наражається на необхідність вирішення життєвих ситуацій та проведення їх одночасного аналізу з позицій власної та іншої культури. До того ж, академічна мобільність сприяє забезпеченню знаннями про основні культурні відмінності країн, осмисленню власного культурного досвіду та культурному самовизначенню учасників міжкультурної комунікації<sup>1</sup>. Ці факти викривають цікаву тенденцію розвитку сучасної вищої освіти – єдність національної та інтернаціональної освіти. Ця обставина, у свою чергу, вказує на необхідність ціннісного переозброєння як студентів (майбутніх фахівців), так і їхніх педагогів.

Розгортаючи дослідження далі, вважаємо за необхідне висвітлити проблематику трансформації ідеї університету в контексті комерціалізації сфери вищої освіти. Ми спостерігаємо таку картину: традиційно послуги вищої освіти надавалися державними органами через державні заклади освіти, проте у відповідь на виклики глобалізації та зменшення ролі держави більшість урядів були змушені впроваджувати ринково орієнтовані реформи, спрямовані на підтримку та розвиток освітньої галузі. Зокрема цими реформами передбачено різні форми відшкодувань для державних закладів, а також підтримку розвитку приватної складової в галузі вищої освіти. Провайдери міжнародних освітніх послуг, на думку Н. Варгезе, більше нагадують інвесторів аніж освітян: міжнародний ринок академічної мобільності та міжнародної освіти вимірюється мільярдами доларів, створюючи умови для потужної конкуренції навчальних закладів за кожного студента, який є генератором фінансових надходжень та прибутку<sup>2</sup>.

Ця тенденція, на нашу думку, є вкрай тривожною. На перший погляд, великі інвестиції криють у собі великі можливості, але це пов'язано із рядом ризиків: вихолощення духовної компоненти освіти, деградація академічної освіти та фундаментальної науки, виведення

---

<sup>1</sup> Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – С. 26.

<sup>2</sup> Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

виховної компоненти з цілісного освітньо-виховного процесу і, зрештою, дегуманізація освіти як такої.

Важливим кроком до розуміння освіти в якості актора ринкових відносин є включення освітніх послуг до переліку GATS (General Agreement of Trade in Services). З одного боку, освіта традиційно розглядалась як суспільне благо та послуга, що надається державою більшою мірою, аніж як ринково орієнтована діяльність, проте GATS пропонує розглядати освіту як об'єкта торгівлі, а вектор розвитку освітньої сфери вбачається у поглибленні її рис в якості комерційної діяльності. Я. Тілак зауважує, що GATS не бачить різниці між торгівлею освітніми послугами та продажем автомобілів, комп'ютерів, одягу або фінансових послуг, логічно пропонуючи використовувати приватизацію та комерціалізацію у вищій освіті, а також створювати максимально сприятливі умови для міжнародної освіти без бар'єрів для закордонних фірм щодо доступу до освітніх ринків<sup>1</sup>.

Дослідження ЮНЕСКО останніх років акцентують увагу на тому, що міжнародна освіта є найбільш помітним проявом глобалізації у сфері вищої освіти, а саме цей вимір освіти найбільше детермінується ринковими законами, долучаючи до цієї діяльності велику кількість провайдерів послуг та студентів-клієнтів, які згодні купувати освітні послуги<sup>2</sup>.

Академічна мобільність повинна стати одним із ключових предметів дослідження в контексті подальшого переходу сфери вищої освіти на ринкову основу, адже програми академічних обмінів повинні набувати рис, співмірних із процесами комерціалізації. Вже зараз університети не є гомогенними товариствами студентів та викладачів, що поділяють єдиний університетський дух: університети стають гетерогенними товариствами людей, які мають широкий спектр інтересів та цілей, а економічна складова життєдіяльності академічного співтовариства набуває пріоритетного статусу<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Tilak J.B.G. Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS) / Jandhyala B.G. Tilak – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997e.pdf>

<sup>2</sup> Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

<sup>3</sup> International University president Conference «Search for excellence: prospects of higher education in the 21st century»: proceedings. – Taipei, Taiwan: National Chengchi University, 1997. – P. 156.

І знову підкреслимо: комерціалізація у сфері академічної мобільності має бути не метою, а засобом. Метою ж має бути сама людина, її життєтворчість. Незважаючи на різні інтереси студентів і викладачів, вони все ж мають єдину мету – знання. Ринкові відносини не мають перетворитися на «прокрустове ложе» для вищої освіти загалом і академічної мобільності зокрема. Справа не в тому, що гроші роблять гроші, а в тому, що людину творить людина.

Організаційні зміни в університетах, на думку Б. Р. Кларка, повинні спрямовуватися на включення ринкових інструментів у повсякденну діяльність, адже уникнути соціальних реалій, коли університет стає активним членом економічного життя суспільства знань, буде неможливо<sup>1</sup>. Це вимагатиме від університету, за визначенням автора підходу, перейти у стан так званого «підприємницького університету» через впровадження низки реформ, до яких Б. Р. Кларк відносить такі:

- посилення управлінського начала (вижити та здійснити прорив університети зможуть тільки через посилення ефективності, гнучкості та динамічності управляючих структур);
- розширення периферії (організаційний захід, спрямований на зростання структурних одиниць, які ефективніше, аніж академічні структури, здатні встановлювати контакти зі сторонніми організаціями, промисловістю, фінансовою сферою тощо);
- диверсифікація фінансування (збільшення частки коштів, що надходять від грантів, місцевих органів самоврядування, благодійних організацій, фондів різного спрямування тощо);
- стимулювання академічного співтовариства (паралельно з організаційними реформами стимулювати прогрес та інновації безпосередньо в академічному середовищі, долучати його до вирішення конкретних організаційних та фінансових завдань тощо);
- інтегрована культура підприємництва (поширення підприємницької ідеї в колективі, демонстрація практичних досягнень, поширення організаційних цінностей для надання підприємницькій моделі статусу реально діючого механізму тощо)<sup>2</sup>.

Поширення ринкових практик в освіті закономірно піднімає питання конкуренції, а, отже й якості послуг, тому гнучкість та «дослуховування»

---

<sup>1</sup> На пути в будущее (реферат монографии Б.Р.Кларка «Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования». – Пергамон Пресс, 1998) // *Alma mater*. – М.: РУДН, 1998. – №11. – С. 41.

<sup>2</sup> Там само, С. 40–41.

до потреб замовника стають здоровою альтернативою високій інерції університетів та скутості традиціями. Однак фетишизація потреб замовника, на кшталт «клієнт завжди правий», в умовах комерціалізації вищої освіти веде до зниження вимогливості до студентів з боку адміністрації (деканатів) та викладачів. Більше того, в деяких навчальних закладах якщо студент-контрактник платить гроші, то він узагалі може не напружуватися щодо навчання. А спроби окремих викладачів навести лад і вимагати з таких студентів виконання найпростіших вимог навчальної програми наражається на «глуху стіну» як з боку студента, так і з боку керівництва навчального закладу. Наслідки такого підходу доволі просто спрогнозувати: профанація освіти, деградація особистості, занепад суспільства. І, що цікаво, виправити цю ганебну практику швидко не вдасться, адже в гру вступає інертність системи освіти.

Ці роздуми відсилають нас до проблем взаємодії освіти і ринку праці. Коли ми говоримо про специфіку ринку праці, що існує у глобалізованому суспільстві, то слід брати до уваги факт наявності неабиякої конкуренції серед випускників вищих навчальних закладів, коли наявність диплома про закінчення університету стає лише одним із критеріїв оцінки привабливості потенційного працівника в очах роботодавця. За умови масовізації вищої освіти, за влучним твердженням У. Бека, диплом лише надає можливість взяти участь у конкурсі на вакантну посаду<sup>1</sup>.

Барблан А. з цього ж приводу ставить питання щодо якості знань, за які випускник отримує диплом у сучасних ринкових умовах: «Наявність документа означає тільки одне: якийсь час людина присвятила систематичному навчанню, що відбувалося у певних умовах та певному місці з використанням спеціальної бази (бібліотек, аудиторій та лабораторій – реальних або віртуальних). Документ також потребує визнаної оцінки якості, яка і стає її ознакою, а назви, подібні до Оксфорду та Кембриджу, – своєрідною гарантією»<sup>2</sup>.

І знову маємо застереження: все залежить від мотивації до навчання студента. Якщо він хоче вчитися, то він отримає якісну освіту і в провінційному виші, а якщо не хоче, то і «назви» подібні до Оксфорду та Кембриджу, не є жодною гарантією від неучтва і невігластва. Інша справа, що у відомих закладах існує особлива «академічна» атмосфера,

---

<sup>1</sup> Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седелник, Н. Федорова. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 228.

<sup>2</sup> Барблан А. Маркетинг как элемент нового мирового порядка в высшем образовании / А.Барблан // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №11. – С. 32.

є різноманітні навчальні ресурси тощо, які збільшують шанси на отримання якісної освіти, проте стовідсоткової гарантії жоден університет світу дати не може, а це і не потрібно, адже вступати до ВНЗ має вже мотивований на здобуття освіти абітурієнт.

Прогнозується, що до 2025 р. кількість міжнародних студентів зросте в чотири рази, що значно загострить конкуренцію за право надавати освітні послуги, а отже вимагатиме, щоб диплом університету ставав брандом, цікавим кінцевому покупцеві – міжнародному студенту. Проте завдання забезпечення якості ускладнюється ще й тим, що міжнародна освіта потребує врахування провайдером вищої освіти специфічних особливостей культур, які представляють студенти: «Незважаючи на розуміння очікувань споживачів, незважаючи на спроби побувати в їх «шкурі», ймовірність того, що навіть зроблені на замовлення курси виявляться нездатними задовольнити ці очікування, є дуже реальною: адже і соціальна інтеграція, і вертикальна мобільність обумовлені різним контекстом, різними рушійними мотивами, зрештою, різною історією – в Африці, Південно-Східній Азії, Китаї, Бразилії»<sup>1</sup>.

Орієнтація на міжнародного студента, який є більш платоспроможним, ніж «вітчизняний», спотворює пріоритети деяких університетів у нашій країні. Гонитва за «довгим долларом» обертається зниженням якості освіти, не говорячи про банальний брак компетентних англомовних викладачів та навчальних аудиторій. Виникає враження, що університет прагне за будь-яку ціну зарахувати на навчання міжнародного студента, майже не беручи до уваги рівень освіти чи елементарного знання мови, якою буде вестися підготовка (англійської, російської, української).

Тілак Я. стверджує, що ринкові відносини, за законами яких живуть сучасні університети, спричинили активізацію двох найбільш важливих та найбільш помітних форм торгівлі у освіті: йдеться про міжнародну мобільність студентів та міжнародну інституційну мобільність<sup>2</sup>. Створюючи університетські філії за кордоном, навчальні заклади намагаються здешевити вартість освітніх послуг за рахунок мінімізації витрат студентів на переїзд та проживання в іншій (зазвичай, дорожчій) країні. При цьому академічна мобільність, як інструмент розгортання міжнародної освіти та глобалізації її простору, потребує зважених та теоретично обґрунтованих підходів щодо

---

<sup>1</sup> Там само, С. 28.

<sup>2</sup> Tilak J.B.G. Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS) / Jandhyala B.G. Tilak – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997e.pdf>

засад свого здійснення, в яких на перше місце виходив би саме складний контекст розгортання глобальних просторів вищої освіти та досліджень, а результати здійснення акту мобільності знаходилися в тісному зв'язку з контекстом міжнародних ринків праці, орієнтованих на виробництво інформації.

Перехід університетів на ринкову модель є адекватною реакцією на зміну зовнішніх умов (у термінах теорії еволюції Ч. Дарвіна), коли виживання та розвиток якогось виду залежить від його вміння вписуватись у нові умови. Якщо екстраполювати цей підхід на умови глобальної економіки, то виживання та розвиток університетів (як суб'єктів господарювання) залежить від уміння трансформуватись відповідно до вимог «агресивного» середовища. Зокрема Д. Тапскотт наголошує на необхідності докорінно переглянути уявлення про навчання, більше того, про зв'язки між навчанням та роботою, навчанням та повсякденним життям споживача освітніх послуг<sup>1</sup>. Університети все більше починають орієнтуватися на досвідчених, дорослих (працюючих) студентів, що мають досвід та безпосередню «виробничу» мотивацію до навчання, яким ближчі неklasичні форми викладання – тьюторство, відеопосібники, відеоконференції, а не аудиторні заняття. У відповідь на виклики глобалізації, на думку С. Клепка, у європейських країнах активно формується нова університетська парадигма, коли традиційним університетам (гумбольдтівського типу) щодалі більшу конкуренцію складають нові «приватні» і «центральні» університети для людей, які вже мають досвід роботи, а не для вчорашніх школярів<sup>2</sup>.

У відповідь на глибоке включення сфери вищої освіти у ринкові відносини зазнає змін модель управління навчальним закладом, домінуючу роль у якій виконують управлінські підходи, запозичені університетом зі сфери бізнесу (так званий феномен «менеджеризму» у вищій освіті): «Менеджеризм виходить із позиції, що “управління та менеджмент” є соціально-технічними практиками, колективним агентами та інституціями, відповідальними за впровадження ідей, яких потребують університети в сучасному технологічно та економічно розви-

---

<sup>1</sup> Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество. Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта / Д. Тапскотт; пер. И.М. Дубинский, Ю.В. Родионов; ред. пер. С. Е. Писарев. – К.: INT Пресс ; М.: Рефл-бук, 1999. – С. 239.

<sup>2</sup> Клепка С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепка – Полтава: ПОІПО, 2006. – С. 265.



неному суспільстві»<sup>1</sup>. Отже, менеджеризм є ідеологією, яка покладає відповідальність на систему управління навчальними закладами за їхню відповідність рівню науково-технічного прогресу та соціального устрою. Один із дослідників цих процесів пише, що, згідно з концепцією менеджеризму, під управлінням та менеджментом розуміються абстрактні соціальні інституції, що є кращими за інші форми організаційного управління та діють на засадах універсального раціонального контролю й координації спільних зусиль у сучасному суспільстві<sup>2</sup>.

Звертаючись до історичної генези провідних університетів та їхнього менеджменту, П. Друкер зазначає, що проблема управління навчальними закладами має вже майже столітнє коріння та відіграє важливу роль у виживанні університетів як соціальних організмів: «У західному світі до 1914 року не було жодного університету, в якому б нараховувалося більше п'яти тисяч студентів. Найбільший із них – Берлінський – розрісся настільки, що ним не змогли керувати, а тому незадовго до Першої світової війни дослідницькі лабораторії були розділені та перерформовані в окремі заклади»<sup>3</sup>.

Апелюючи до факту, що протягом багатовікової історії університети були носіями культурного потенціалу націй, Б. Ридінгс описує їх сучасний стан у контексті розгортання глобалізаційних тенденцій таким чином: «Університет стає інститутом іншого типу; він більше не пов'язаний із долею національної держави, адже він перестає виступати в ролі творця, захисника та поширювача ідеї національної культури... Університет... стає транснаціональною бюрократичною корпорацією, або пов'язаною із транснаціональними інстанціями управління, такими як Європейський Союз, або такою, що функціонує незалежно, за аналогією до транснаціональної компанії»<sup>4</sup>. Автор правий у тому сенсі, що бюрократизація сучасного університету так само необхідна, як і неминуча: університет не може залишатися невеличкою групою «шукачів істини», він ізоморфний до суспільства, його базових інститутів. Що ж до національної культури, то вона сама під загрозою і не може

---

<sup>1</sup> Deem R. Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities / R. Deem. – New York: Oxford University Press, 2007. – P. 6.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 152.

<sup>4</sup> Ридингс Б. Университет в руинах / Билл Ридингс; пер. с англ. А.М.Корбуца; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 12.

стати для університету фундаментом, на якому останній міг би вкорінитися.

Вассер Г. зазначає, що для університетів настала доба ринкової моделі діяльності, ознаками якої стає впровадження дистанційного подовженого та пожиттєвого навчання, технологічних послуг для промисловості, які потребують для свого існування менеджерського супроводу поряд із науковим, отже університети змушені наймати професійних менеджерів для роботи адміністративного апарату з ринковоорієнтованою структурою, порушуючи питання, чи може такий конгломерат називатись університетом у його історичному визначенні<sup>1</sup>. Дійсно, менеджеризм у вищій освіті в розвинених країнах набув значного масштабу, а університети усе більше стають схожими на потужні бюрократичні машини, а не осередки університетської традиції. На нашу думку, слід це сприймати як закономірність, позбувшись ілюзій, що може бути інакше в сучасних умовах.

Ридінгс Б. із прагматичної точки зору закликає визнати, що сучасний університет не має використовувати ідею університету епохи Модерну, наводячи метафору застарілого ренесансного міста: або люди змушені позбавлятися від помпезних будівель та будувати нові, раціонально організовані квартали, або ж винаходити нові й нові способи використання застарілої інфраструктури, вузьких кривих вуличок<sup>2</sup>. При цьому автор формулює концепт постісторичного університету, зокрема, закликає до спроби усвідомити, що означає мати Університет, позбавлений ідеї завдяки втраті культурних та національних орієнтирів у ХХІ ст., використовуючи термін «постісторичний університет»<sup>3</sup>.

У постісторичному Університеті ключовим елементом стає бюрократичне адміністрування, а викладання починає виконувати, по суті, три адміністративні функції:

- по-перше, просте адміністрування студентів викладачами (утримання їх подалі «від вулиць»);
- по-друге, підготовка адміністративного або управлінського класу (самовідтворення адміністративної системи);

---

<sup>1</sup> Higher education in Europe and the United States of America: A diverse collection of essays / H. Wasser, S. Fortier. – Lanham [etc.]: University Press of America, 2007. – P. 75.

<sup>2</sup> Ридінгс Б. Університет в руїнах / Білл Ридінгс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 204.

<sup>3</sup> Там само, С. 194.

– по-третє, адміністрування знань (функціональне програмування студентів)<sup>1</sup>.

При цьому автор наголошує, що існує ще й четверта функція – подальше адміністрування викладача університетом за допомогою процесу оцінювання<sup>2</sup>. Б. Ридінгс наголошує, що в сучасному університеті, як і раніше, реалізуються три його основоположні функції: дослідження, викладання та адміністрування, проте ідея адміністрування значною мірою домінує над науково-педагогічною складовою<sup>3</sup>.

Ми дотримуємося вимог об'єктивності при аналізі університету в його ринково адаптованих формах, отже алармістські настрої щодо майбутнього цієї тенденції повинні бути висвітлені також. Наприклад, Г. Нив вважає, що визначення університетів просто як «провайдерів послуг», що вклоняються, побачивши кожен вигідний контракт, є неприпустимим із урахуванням їхньої відповідальності перед суспільством, особливо коли вимоги, пов'язані з достовірністю знання, суспільство формує в абсолютно протилежному напрямку<sup>4</sup>. Цей дослідник далі зазначає: «Дехто розглядає підприємницький університет як заключну форму перетворення навчання у фірму на вищому рівні. Навчання ін'єктується у виробничий сектор замість того, аби «обслуговувати» фірму зовні. Проблема підприємницького університету, не пов'язана з питаннями власності та змісту освіти, лежить у площині відповіді на питання, чи дійсно академічна свобода є умовою ефективності навчання... Оскільки суспільство оцінює вищу освіту за її якістю та ефективністю, цю проблему також не можна випускати з поля зору»<sup>5</sup>.

Як уже зазначалося вище, одним із яскравих симптомів поширення ринкової моделі на сферу вищої освіти є включення освітніх послуг у перелік GATS (General Agreement of Trade in Services). Етичні виміри цієї проблеми заслуговують на проведення окремого дослідження або навіть низки досліджень, здатних оцінити спроби редукувати процес отримання знань в університеті до утилітарного процесу купівлі, та не входять до цілей нашої наукової розвідки. Проте, цей факт вартий ува-

---

<sup>1</sup> Там само, С. 238.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само, С. 199.

<sup>4</sup> Нив Г. Глобалізація... Угроза? Возможность? А может, и то, и другое? / Г.Нив // Alma Mater. – М.: РУДН, 2003. – №8 – С. 38.

<sup>5</sup> Там само.

ги в контексті нашого пошуку ролі нових форм навчання в сучасній парадигмі освіти, сприяючи проясненню соціокультурних та економічних передумов трансформацій у галузі вищої освіти.

Ми погоджуємось із думкою, що в сучасних умовах головною метою університету є те, щоб він ставав по-справжньому глобальним: не просто сучасним університетом, що має зв'язки з іншими країнами, а таким університетом, що надає освітні послуги у міжнародному вимірі<sup>1</sup>. Отже, трансформація університетської моделі повинна мати глибинний характер і не бути обмеженою лише зовнішніми проявами. Комерційний характер освіти надає нового звучання етичним проблемам, на кшталт доступності освіти, засад соціальної мобільності, дискримінаційних проявів тощо: «Неконтрольоване та нерегульоване поширення вищої освіти може призвести до створення нових форм нерівності та актуалізації існуючих. Особливо, коли йдеться про велику кількість приватних та міжнародних провайдерів освіти. Існує ризик стратифікації студентів, заснований на вартості їхнього навчання»<sup>2</sup>.

Як було продемонстровано вище, університет як соціальний інститут переживає кризу, ознаменовану пошуком нових ефективних форм свого існування в умовах глобальних ринків та експансії інформаційних технологій. Однією з таких провідних форм існування вважається так званий віртуальний університет (поряд із ним використовуються поняття «відкритий університет», «мегауніверситет» тощо). У контексті нашого дослідження віртуальний університет постає осередком втілення ідеї академічної мобільності, а саме ідеї віртуальної академічної мобільності. П. Друкер ще кілька десятиліть тому зазначав, що навчання буде зазнавати впливу нових інформаційних можливостей сильніше, аніж будь-які інші сфери людської діяльності, зауважуючи, що навчання залишається єдиним традиційним ремеслом, де ми ще не винайшли таких інструментів, які дозволили б значно підвищити продуктивність простої людини, порівнянно з успіхами технічних наук, медицини тощо<sup>3</sup>. У сучасній науці утверджується думка, що завдяки новим

---

<sup>1</sup> International University president Conference «Search for excellence: prospects of higher education in the 21st century»: proceedings. – Taipei, Taiwan: National Chengchi University, 1997. – P. 89.

<sup>2</sup> Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development / N.V. Varghese – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>

<sup>3</sup> Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – С. 33.

технологіям мегауніверситети можуть стати в майбутньому найбільш економічним і ефективним типом вищих навчальних закладів<sup>1</sup>.

Терміном «віртуальний університет» зазвичай позначають університет, за формою викладання та навчання побудований на базі електронних ресурсів (Інтернет тощо), за допомогою яких створюється середовище, що забезпечує навчальну діяльність, коли студенти долучаються до навчальних матеріалів та розроблених курсів: усі системи, діяльність та політика спрямовані на підтримку цієї ключової функції – організації включення студентів у роботу з навчальними матеріалами та курсами<sup>2</sup>.

На існуванні розмитої семантики та спорідненої термінології дискурсу віртуального навчання наголошують С. Деповер та Ф. Орівел, стверджуючи: «Термін “віртуальний кампус” зазвичай означає інституцію, що пропонує послуги електронного навчання через мережу Інтернет. Проте, ситуація зараз далека від одностайного використання саме цього терміна. Дехто надає перевагу іншим термінам, як, наприклад “віртуальний університет”, “цифровий університет”, “цифровий кампус”, або (зазвичай в Італії) “телематичний університет”. Навіть більше, для деяких науковців слово «кампус» відсилає тільки до сфери вищої освіти, тоді як інші не бачать причин, які б заважали поширити його використання на сферу початкової та середньої школи, на весь приватний освітній сектор»<sup>3</sup>.

Поряд зі значними термінологічними перепонами існує проблема сприйняття поступу сучасних технологій в освітній сфері, який часто трактується як такий, що здійснює негативний вплив на подальшу долю освіти. Ми стоїмо на позиціях, що конструктивний пошук шляхів імплементації ідей дистанційної освіти, віртуальної академічної мобільності тощо не повинен сходити на рівень «демонізації» технологій, а обґрунтування їхньої доцільності чи недоцільності мало б неупереджений характер. У цьому ми

---

<sup>1</sup> 4-а міжнародна конференція «Роль університетів у майбутньому інформаційному суспільстві». Технічна та гуманітарна освіта в інформаційному суспільстві. RUFIS-2000, 25–29 вересня 2000 [р.], Київ = The 4th International conference «Role of universities in the future information society». Science and humanities education in the information society. RUFIS-2000: [зб. доп.] / Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К.: [б. в.], 2000. – С. 9.

<sup>2</sup> Yengina I. Re-thinking virtual universities / I. Yengina, D. Karahocab, A. Karahocab, H. Uzunboyluc. // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2010. – Issue No.2 – P. 5769.

<sup>3</sup> Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>

поділяємо думку Ю. Мурашової, яка стверджує: «Діалог таких тенденцій розвитку університетської освіти, як гуманізація та інформатизація, можливий у ситуації, коли у сфері інформатизації освіти більше уваги буде приділятися змістовному боку проблеми, тобто змінам цільової орієнтації та змісту самого освітнього процесу»<sup>1</sup>.

Дійсно, існують приводи для алармістських настроїв щодо здатності візуальних (віртуальних) технологій в освіті привчати суб'єкта до засвоєння візуальних образів у готовій формі, уникаючи операції аналізу умов та обставин його виникнення. До того ж, на думку Б. Гершунського, існує загроза неможливості виховання цілісної особистості у випадку мінімізації безпосередньої комунікації між викладачем та студентом: «Неможливо виховати людину, а, в більш широкому плані, неможливо створити умови для самотворення особистості, залишаючись у межах інформаційного підходу, який зараз є панівним. Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю»<sup>2</sup>. Алармістська метафора дослідників Л. Лисоченка та М. Опенкова озвучена ними так: «Той, хто піддається ілюзії, що з появою дистантного навчання відкривається світ інтелектуальної інтуїції з безпосереднім доступом до самих речей, лише технічно озброює дитячу мрію “вчити уроки уві сні”, поклавши підручник під подушку»<sup>3</sup>.

Прихильники класичної університетської традиції також опозиційно сприймають ідеї e-learning. Якщо розглядати університети тільки в поняттях виробництва, збору, збереження, передачі та оцінювання інформації, то реальний кампус можна й скасовувати, проте, якщо розуміти кампус як місце інтенсивної «зустрічності», тоді жоден обсяг віртуальної зв'язаності не зможе її замінити<sup>4</sup>. Університет як середовище

---

<sup>1</sup> Мурашова Л.Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – С. 127.

<sup>2</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский; РАН, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – С. 304.

<sup>3</sup> Лысоченко М.Н. Онтология мобильности (размышления над книгой Маурицио Феррариса «Ты где? Онтология мобильного телефона» / М.Н. Лысоченко, М.Ю. Опёнков – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-mobilnosti-razmyshleniya-nad-knigoy-mauritsio-ferraris-ty-gde-ontologiya-mobilnogo-telefona>

<sup>4</sup> Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – С. 431–432.

для комунікації, трансляції специфічного академічного знання та життєвого досвіду повноцінно не може бути замінений системою віртуальних освітніх практик.

Футурологічні прогнози щодо ролі віртуальних технологій у сучасному університеті, безперечно, за висхідну точку мають ставлення дослідника до феномену Інтернету, експансії комп'ютерних технологій на всі сфери суспільного життя. Цікавою з цього приводу є теза: «Можливо, ми всі поділені на два ворожі табори щодо Інтернету. Один табір вважає Інтернет носієм потужного потенціалу для людського прогресу, що змінить наші засади мислення, тоді як, як інший табір вважає його зворотнім боком прогресу – хитрою (проте потужною) іграшкою або засобом для контролю над людьми, суто комерційним методом тощо. Для термінологічного розрішення перший табір називають «технофілами», а інших «луддитами»<sup>1</sup>.

Аби оцінити масштаби досліджуваного феномену, вважаємо за доцільне звернутися до статистичних даних, що являють собою за обсягами студентства сучасні віртуальні університети. Для цього звернемося за прикладом до низки потужних університетів нової формації в Європі та світі: «Відкритий університет Великобританії, наприклад, приймає щороку понад 250 000 студентів, більшість із яких живе поза його межами. Він є одним із найбільших університетів Європи разом із Іспанським національним університетом дистанційного навчання (UNED). Деякі з університетів були відкриті у країнах, що розвиваються, та мають більшу кількість студентів. Найбільшим є Відкритий національний університет імені Індіри Ганді (IGNOU) в Індії з більше ніж 1,5 млн студентів. Такі інституції намагаються надавати освіту за низькою вартістю за рахунок стандартизації їхніх програм та обмеження найбільш дорогих освітніх компонентів, отже воно базується на екстенсивній взаємодії між студентами та тьюторами»<sup>2</sup>.

Наведені масштаби діяльності обґрунтовують доцільність використання поряд із терміном «віртуальний університет» ще й терміна «мегауніверситет». До того ж, наприклад, у США тільки 15 млн університетських місць, а останні дослідження показують, що близько 100 млн

---

<sup>1</sup> Youth in the information society. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1997. – P. 61.

<sup>2</sup> Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>

людей хотіли б продовжити свою освіту; у Китаї ж співвідношення складає 5 млн на 80 млн<sup>1</sup>.

На нашу думку, аби глибше зрозуміти ідею віртуального університету та місце дистанційних технологій у ньому, слід проаналізувати генезу технологічних аспектів реалізації цієї ідеї. Періодизація розвитку систем дистанційної освіти, найрозвиненішою формою з яких є сучасні віртуальні університети, не є однозначною. Зокрема частина дослідників вважає, що дистанційна освіта пройшла три стадії розвитку:

- перше покоління належить до періоду активного використання письмових завдань, друкованих робіт та поштових послуг для доставки їх студентам (так звана освіта, заснована на друкованій кореспонденції);
- друге покоління характеризується активним використанням радіо та теленосіїв додатково до друкованих матеріалів, що відсилає нас до «індустріальної моделі» дистанційного навчання з її високим рівнем розподілу праці та потенціалом навчати тисячі студентів одночасно (більшість відкритих університетів у світі, включно з Британським відкритим університетом, Корейським національним відкритим університетом, Відкритим університетом Японії тощо почали з цього покоління навчальних закладів);
- третє покоління дистанційної освіти використовує інформаційно-комп'ютерні технології та забезпечує активну взаємодію додатково до навчальних матеріалів<sup>2</sup>.

Альтернативною системою періодизації вважається така, яка в якості першого періоду називає модель із надсиланням кореспонденції; в якості другого періоду – моделі із використанням мультимедійних систем, заснованих на друкованих матеріалах, аудіо-та відео-технологіях; третім періодом вважається модель теленавчання, заснований на використанні телекомунікаційних технологій для забезпечення можливості синхронної комунікації; четвертий період позначається терміном «гнучка модель навчання» – на онлайн-обміні

---

<sup>1</sup> 4-а міжнародна конференція «Роль університетів у майбутньому інформаційному суспільстві». Технічна та гуманітарна освіта в інформаційному суспільстві. RUFIS-2000, 25–29 вересня 2000 [р.], Київ = The 4th International conference «Role of universities in the future information society». Science and humanities education in the information society. RUFIS-2000: [зб. доп.] / Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К.: [б. в.], 2000. – С. 11.

<sup>2</sup> Aoki K. Generations of Distance Education: Technologies, Pedagogies, and Organizations / K.Aoki // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* – 2012. – No.55 – P. 1184.



матеріалами через мережу Інтернет; нарешті, п'ятий період має назву «розумна гнучка модель навчання» та заснований на інтерактивній природі мережі Інтернет<sup>1</sup>.

Хотілося б зауважити, що дослідження не має за мету популяризувати концепцію віртуального університету та віртуальної академічної мобільності як засадничого феномену його існування, ми намагаємось дотримуватися вимог неупередженості та об'єктивності у висвітленні потенціалу тих чи інших підходів. Саме тому ми визнаємо факт часткової відсутності педагогічних засад здійснення віртуальної академічної мобільності на фоні зростаючої популярності форм дистанційної освіти у міжнародному вимірі. Окремі дослідники відзначають факт перманентної нестачі розвідок та методик щодо психологічних та педагогічних аспектів реалізації ідеї e-learning, стверджуючи, що література та конференції переважно фокусують увагу на потенціалі технології, використанні нових підходів у організації онлайн-курсів та на адміністративно-організаційних аспектах електронного навчання<sup>2</sup>.

Ці факти підтверджують актуальність здійснюваного нами дослідження та подальших наукових розвідок у цьому напрямі, адже результатом зазначеної вище ситуації є брак теоретичних засад здійснення навчання у комп'ютерному просторі: самі вчителі зустрічають перешкоди при застосуванні звичних для них дидактичних принципів, а у студентів формується брак чіткого усвідомлення мети курсу. Наприклад, деякі студенти потребують відчуття психологічної близькості та командного духу, який забезпечує активна безпосередня комунікація з викладачами та студентами, а її відсутність негативно впливає на здатність до активного та результативного навчання.

Мак-Ларен Г. обґрунтовано вимагає уваги педагогів-дослідників до ідеї, що подальше поширення Інтернет-технологій в освітню практику може докорінно змінити діяльність головного мозку, його здатність до фокусування на глибоких концепціях, що потребує розвиненої «довготривалої пам'яті» у студентів; завдяки візуальній перестимуляції студенти використовують тільки «короткотривалу» пам'ять, що обмежує їх рівнем, трохи вищим, аніж мисливці-збирачі або процесори для обробки даних, а самі вони стають не здатними до сприйняття великих

---

<sup>1</sup> Ibid, P. 1985.

<sup>2</sup> Simuth J. Principles for e-pedagogy / J. Simuth, I.Sarmay-Schuller // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – No.46. – P. 4454.

фрагментів інформації з метою аналізу її змісту та контекстуалізації, що так важливо для навчального процесу<sup>1</sup>.

Паралельно виникає стурбованість, аби застарілі методологічні підходи не отримали «реінкарнації» в умовах дистанційної освіти, аби не відбулося перенесення підходів, що втратили свою актуальність, у освітнє середовище лише зі зміною технологічних засобів передачі інформації, щоб технологічне оснащення процесів навчання корелювало з безпосереднім їхнім змістом. Віце-президент США А. Гор писав, що, опосередковуючи своє світосприйняття тією чи іншою технологією, ми отримуємо додаткову силу, але щось і втрачаємо в цьому процесі<sup>2</sup>.

У контексті нашого дослідження, окрім аналізу віртуального університету як моделі вищого навчального закладу ХХІ ст., важливо розкрити місце академічної мобільності (віртуальної академічної мобільності) в цій моделі. Оцінити роль віртуальної академічної мобільності ми можемо, визнавши той факт, що віртуальна форма академічної мобільності в багатьох випадках використовується для того, аби «наситити» та забезпечити фізичну мобільність студентів (як форма попередньої підготовки тощо), а також за її допомогою залишаються у тісному академічному контакті з навчальним закладом удома протягом періоду перебування за кордоном.

До того ж віртуальна академічна мобільність може мати перевагу порівняно з фізичною мобільністю у випадку неможливості безпосередньо відвідувати курси за кордоном. Проте ми не маємо права цілком звужувати безпосередню прикладну роль віртуальної академічної мобільності, адже вона надає доступ до змісту освіти, підходів та системи оцінювання, що є недоступним у вітчизняних навчальних закладах, підсилює рівень взаєморозуміння та співпраці між людьми, що мають різні лінгвістичні та культурні засади, забезпечуючи інструментами для навчання у середовищі, адаптованому до індивідуальних потреб кожного<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> McLaren G. The triumph of virtual reality and its implications for philosophy and civilization / Glenn McLaren // *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*. – 2012. – Vol. 8. – No. 1. – P. 385.

<sup>2</sup> Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор Альберт, переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на ХХІ століття» та Інститут сталого розвитку. – К. : Інтелсфера, 2001. – С. 204.

<sup>3</sup> The contribution of non-classical learning and teaching forms to the emerging European Higher Education Area (Ghent, 4–5 June 2004) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605\\_Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605_Report.pdf)

Нам здається важливим, аби при обґрунтуванні нових навчальних технологій, що відповідають сучасній технологічно розвиненій добі, керуватися розумінням моделей суспільної організації, які підтримують та породжують сучасні технології. Д. Зільберман-Келлер відстоює позицію, що важко, та й не потрібно, «викорінювати» комп'ютерні технології, що вони є звичним для сучасного студента засобом отримання інформації, отже потрібно скористатися цим фактом при проектуванні навчальних систем: «Сучасні технології (та інструменти для участі в сучасній культурі) імпліцитно пропонують критику традиційних форм навчання. Будь-який студент із мобільним телефоном за 100 доларів має не тільки доступ до таких знанневих сервісів, як Wikipedia, але й може розвивати їх. Тоді як навчальні заклади традиційно дотримуються такої моделі, коли знання транслуються через вторинні тексти та викладача, такі технології, як Google Earth, електронний друк та відео роблять тексти та співтовариства завжди доступними»<sup>1</sup>.

Деповер С. та Оривел Ф. відзначають, що віртуальна академічна мобільність, як протилежність фізичній мобільності, має значні економічні переваги для розробників освітньої політики: по-перше, вартість дистанційного навчання є низькою, особливо коли задля цього не треба полишати роботу або продовжувати виконувати інші важливі сімейні чи соціальні зобов'язання; по-друге, зникає необхідність обов'язкового розриву зі звичним середовищем, що дає змогу засвоювати знання у більш комфортних умовах, одночасно уникаючи проблеми «відтоку мізків», яка проявляється в міжнародних студентів у вигляді бажання залишитись у країні, де вони проходять навчання<sup>2</sup>.

З іншого боку, віртуальна академічна мобільність не завжди виступає опозицією до фізичної мобільності: вона може бути використана в якості інструмента для насичення та підтримки процесів безпосередньої мобільності, надаючи засоби для організації зворотного зв'язку з рідним навчальним закладом у процесі перебування за кордоном; також вона може запропонувати (хоча б частково) переваги фізичної мобільності для тих, хто не може їх отримати через перебування за кордоном; інструменти віртуальної академічної мобільності дозволяють організувати

---

<sup>1</sup> Mirror images: popular culture and education / ed. D.Silberman-Keller [a.o.]. – New York [etc.]: Peter Lang, 2008. – P. 112–113.

<sup>2</sup> Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>

низку підтримуючих функцій: доступ до змісту, підходів та оцінювання, що не доступні у вітчизняних навчальних закладах на фоні підвищення співпраці між людьми з різним мовним та культурним середовищем, враховуючи їхні індивідуальні особливості тощо<sup>1</sup>.

Наведені факти свідчать, що система вищої освіти в усьому світі орієнтується на впровадження ідей дистанційного (віртуального) навчання, поширюючи практику віртуальної академічної мобільності. Як ми побачили, економічна складова згаданих модернізаційних процесів є домінуючою. Окрім відповідності цього підходу ринковим реаліям, хотілося б зазначити, що засади віртуальних університетів вписуються в контекст нової парадигми мислення у вищій освіті, яку характеризують як нелінійну. Зокрема вважається, що Інтернет може забезпечувати нелінійне середовище, яке є багатим на різні форми демонстрування знань із забезпеченням інтерактивності через широкий спектр засобів, з одного боку, кидаючи студентам цікавий виклик для засвоєння принципу «навчатися тому, як навчатися», з іншого боку, стаючи можливим засобом для поширення плутанини, тривоги та розгубленості<sup>2</sup>.

Отже, віртуальне академічне середовище сприяє розвитку нелінійного мислення студентів, яке є формою раціональності, співмірною із сучасною складною соціальною динамікою, якій властиві інноваційність та прискорені темпи розвитку, трансформація ціннісних засад тощо.

Використання терміна «віртуальний» для позначення певних освітніх феноменів потребує розкриття того, що являє собою віртуальна реальність як освітня технологія. Під віртуальною реальністю в освіті розуміється штучне середовище, що створюється комп'ютерними засобами комунікації, яке забезпечує взаємодію з іншими об'єктами віртуального навчального середовища<sup>3</sup>. Хотілося б нагадати, що поширення ідей віртуального навчання, з одного боку, корелює із впровадженням сучасних досягнень інформаційних технологій в освіту, з іншого, із модернізацією в контексті зближення просторів вищої освіти зі сферою бізнесу, на перетині яких народжуються нові моделі взаємин

---

<sup>1</sup> The contribution of non-classical learning and teaching forms to the emerging European Higher Education Area (Ghent, 4–5 June 2004) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605\\_Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605_Report.pdf)

<sup>2</sup> Ryan S. The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning / Steve Ryan. – Psychology Press, 2000. – P. 42.

<sup>3</sup> Communication technology for learning – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement\\_id=4403&product\\_id=274](https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=4403&product_id=274)

замовників послуг у вигляді представників бізнесу, та університетів як їхніх постачальників.

Прикладом може слугувати те, що найбільша американська компанія Sun Health-Care Group, що займається наданням медичних послуг (із річним обігом у 3 млрд дол.), створила власну мережу для навчання співробітників, що працює у 614 відділеннях цієї фірми, які розкидані по всьому світу, що дозволило їй не тільки значно скоротити витрати на навчання персоналу, але й підвищити його якість<sup>1</sup>. Віртуальні практики у навчанні, як було показано вище, формують можливості утвердження в освітній сфері такого феномену, як віртуальний університет, орієнтований на міжнародних студентів, яким, завдяки можливостям електронного навчання, не обов'язково здійснювати фізичну академічну мобільність. Поширення феномену віртуальної академічної мобільності відбулося через розуміння його як можливості поєднати ідеї глобалізації та високі темпи розвитку інформаційних технологій, а реально її значення для освітньої галузі ми побачимо вже у найближчому майбутньому.

Перспективність електронних технологій навчання для, наприклад, інклюзивної освіти відзначена авторами монографії «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України», які пишуть, що на наших очах відбувається перехід від писемної до електронної освітньої культури, а розвиток дистанційної освіти дає широкі можливості навчання і соціалізації для тих людей, які не можуть здобути освіту у звичайних її формах, передусім для тих, хто має якісь фізичні вади, коли створене людиною штучне інтелектуальне середовище може дати їм те, чим обділила природа, ввести їх у людське суспільство, забезпечити роботою<sup>2</sup>.

Проте ми не можемо не помічати іншого боку використання віртуальних технологій в освіті, що може призводити до формування специфічного типу мислення та редукції творчих здібностей суб'єкта освіти через відсутність безпосередньої комунікації з викладачем: «Інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість цього процесу сприяють розвитку “технократичного” формального мислення, умінь роботи з абстра-

---

<sup>1</sup> Колин К. Информатизация образования / К. Колин // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 19.

<sup>2</sup> Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко [та ін.]; голова ред. кол. В.Кремень; АПН України, Інститут вищої освіти. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 182–183.

ктною і символічною інформацією... Залишається емоційна складова навчання, а вона грає неабияку роль і в мотивації, і в процесі засвоєння знань, і в розвитку творчих засад людини. Особливо це важливо для вивчення гуманітарних»<sup>1</sup>. Дійсно, відсутність безпосередньої комунікації з викладачем призводить до вихолощення духовної сутності освіти, що, у свою чергу, екстраполюється на духовний вимір життя суспільства.

Аналізуючи феномен віртуального університету вище, ми вже зверталися до підходів, які відбивають песимістичну точку зору на віртуалізацію сфери навчання. Н. Громико, відомий як послідовний критик гомеостазу комп'ютерних технологій та освітньої практики, пише: «Перехід від ніщо – того, що не можна побачити та образно представити, у дещо – того, що не можна побачити, проте можна зрозуміти та уявити, побудувавши образ самостійно, став основною процедурою, що тиражується... Єдина складність полягає в тому, що людина, стикаючись із візуальною картинкою або шматком тексту, вирваними з контексту, принципово не може встановити, з якими обставинами та обстановкою мав страву виробник стимуляційного продукту»<sup>2</sup>.

Дослідник Ф. Альтбах піддає критиці ідеї віртуальної академічної мобільності, стверджуючи, що економічна складова надання послуг в університетах негативним чином впливає на якість освіти: «Новий неоколоніалізм діє через провайдерів знання, які продають на світовому ринку все, що завгодно. Серед виставленого на продаж – академічні програми усіх видів, що пропонуються у вигляді спільних із місцевими університетами або підприємницькими структурами проектів; відділення університетських кампусів, що надають закордонні ступені та сертифікати; академічні ступені, що отримуються за допомогою інформаційних технологій; корпоративні тренінгові програми та багато іншого»<sup>3</sup>. Ця цитата важлива в контексті нашої роботи саме тим, що піднімає проблему відчуження в освіті. Виникає парадокс, коли академічна мобільність перетворюється з «друга» освіти на її «ворога». Все залежить від мети та умов її реалізації. Відділення університетських кампусів, що надають закордонні ступені та сертифікати від «звичайних»

---

<sup>1</sup> Там само, С. 183–184.

<sup>2</sup> Громько Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования / Н.В. Громько // Вопросы философии – №2. – 2002. – С. 177.

<sup>3</sup> Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международных товар: крушение идеи общественного блага / Филипп Г. Альтбах // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – С. 43.

традиційних університетських підрозділів неприпустиме, позаяк це поглиблює дискримінацію і, зрештою, підриває основи освіти, її цінності.

Очевидно, що конструктивний пошук шляхів імплементації ідей віртуального університету та віртуальної академічної мобільності не повинен сходити на рівень «обожнення» чи «демонізації» віртуальних технологій, мати неупереджений характер технофільного чи луддитського гатунків. У цьому контексті продуктивним стає підхід, окреслений П. Фрейре: «Обожнення чи демонізація технології чи природничих наук – вкрай негативний шлях до неправильного мислення... Правильне мислення вимагає глибини, а не поверхневості в осягненні й інтерпретації фактів. Воно передбачає відкритість, що дає змогу переглянути висновок. Воно визнає не лише можливість нового вибору чи нової оцінки, а й право на це»<sup>1</sup>.

Ми поділяємо думку, що класичні онлайн-курси, побудовані на простому вивченні навчальних матеріалів текстового або відео характеру, які просто розміщені на веб-сторінці, мають низьку освітню цінність, адже вони не дозволяють студентам інтенсивно контактувати з викладачем та одногрупниками, ставлячи під питання доцільність віртуальних форм навчання<sup>2</sup>.

Як висновок, зазначимо актуальність питання балансу між віртуальними та фізичними формами здійснення академічної мобільності, актуалізуючи створення онлайн-курсів із потужною інтерактивною складовою, з високим рівнем діалогічності освітньої комунікації. Ще однією із методологічних складностей обґрунтування потенціалу віртуальної академічної мобільності є протиріччя між представниками сучасної соціальної філософії і соціології та дослідниками феномену комунікаційних технологій: перші відстоюють позицію, за якою в людській культурі час, місце та простір конституюють одне одного; другі весь час намагаються обґрунтувати підхід, що комунікаційні технології є дуже ефективним засобом, що дозволяє діяти в культурі на відстані, нічого при цьому не втрачаючи.

Отже, при обґрунтуванні потенціалу віртуальних практик академічної мобільності необхідно виводити з периферії дослідницького інте-

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – С. 52.

<sup>2</sup> Simuth J. Principles for e-pedagogy / J. Simuth, I.Sarmay-Schuller // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – No.46. – P. 4456.

ресу наявні сьогодні та потенційні недоліки цих систем, особливо звертаючи увагу на психологічні аспекти нового типу комунікації, що пропонують засоби електронного навчання.

Будучи позбавленими безпосередньої, неопосередкованої комунікації із іншими студентами та своїми тьюторами, деякі студенти можуть відчувати себе ізольованими, полишеними напризволяще, позбавленими орієнтирів для успішної ідентифікації себе у навчальному процесі. Проте, ми все-таки відстоюємо евристичність віртуального університету в якості тенденції розвитку вищої освіти у ХХІ ст., яка забезпечує відповідність університету ринковим та інформаційно-технологічним викликам сучасності, актуалізуючи феномен віртуальної академічної мобільності. Віртуальний університет є сучасною моделлю, яка постає результатом синтезу університетської традиції з досягненнями інформаційно-комп'ютерних технологій, та активно використовує можливості феномену віртуальної академічної мобільності для забезпечення відповідності вимогам сучасного ринку освітніх послуг.



## ПІСЛЯМОВА

Досить складно писати післямову до книги, яка поставила більше питань аніж дала відповідей. Головним змістовним підсумком цього дослідження, на нашу думку, є розширення горизонту сприйняття освіти як соціокультурного феномену глобальної доби. У анотації та передмові до монографії ми зробили зауваження, що робота не пропонує єдино правильну інтерпретацію феномену освітніх ландшафтів ХХІ ст. та версії концепту «академічної мобільності».

Методологічний орієнтир монографії – це солідарність із потребою реабілітації людини як живої тілесної істоти у сучасній філософській рефлексії. На відміну від картезіанської дихотомії духа і тіла сучасна філософсько-антропологічна версія людини вбачає у тілесності її фундаментальну онтологічну ознаку. Аналіз сучасних наукових праць переконливо виявляє евристичність концепту «ландшафт» для дослідження як природи, так і суспільства та людського досвіду. Дійсно, сучасні дослідження освіти спираються як на природничі науки, так і на соціогуманітрані теорії та методи пізнання. Тому закономірно, що у сфері досліджень освіти присутнє поняття «освітній ландшафт». Уявлення про феномен освітнього ландшафту відштовхується від конкретного «тут», місця перебування індивіда або культури, яке окреслюється горизонтом сприймання, властивого суб'єкту як живій тілесній істоті. Освітній ландшафт має ознаки, які відрізняють його від інших способів репрезентації освітньої реальності (освітньої системи, освітнього простору тощо). Серед таких ознак у цій книзі визначено й описано наступні: пластичність, динамічність, антропологічність, вітальність, просторовість, композиційність, семантичність, символічність, темпоральність, ритмічність, полімасштабність, гібридність, контекстуальність, ситуативність.

Разом із тим, масив того, що ще має бути дослідженим в освітніх ландшафтах, набагато перевершує те, що представлено в книзі. Перспективи досліджень у галузі освітніх ландшафтів є надзвичайно багатогранними. У цій роботі зазначається, що явище освітнього ландшафту центрується навколо трьох полюсів: суб'єктивного (індивідуум), інтерсуб'єктивного (суспільство) та символічного (культура). Кожен із цих аспектів потребує більш ґрунтовного аналізу, що

має значний евристичний потенціал. Існує п'ять основних підходів до освітнього ландшафту: індивідуальний, типологічний, метафоричний, конструктивістський та міфологічний. Кожен із цих підходів (та їх взаємодія) може стати цікавим предметом аналізу в майбутніх працях. Серед інших сюжетів, які, ймовірно, зацікавлять майбутніх дослідників, насамперед галузеві дослідження освітніх ландшафтів, виявлення чинників та закономірностей динаміки їх змін, порівняльні дослідження освітніх ландшафтів різних регіонів і країн, прогнозування та планування освітніх ландшафтів, інституціоналізація освітніх ландшафтів, антропотехнічні практики в освітніх ландшафтах, естетика освітніх ландшафтів, освітній ландшафтний дизайн та багато інших.

Розуміючи академічну мобільність в якості ключової складової процесів розбудови глобального освітнього ландшафту, автори чи не вперше у вітчизняному та пострадянському дискурсі окреслили контури філософсько-освітньої проблематики академічної мобільності. Поширення практик мобільності породжує широкий спектр викликів сучасній системі вищої освіти, пошук відповідей на які є актуальною проблемою. Її вирішення передбачає ревізію принципів раціональності суб'єктів освітнього процесу, зокрема, реалізуючи перехід нелінійного, гнучкого типу мислення відповідно до потреб в осягненні складної соціальної дійсності. Академічна мобільність передбачає зміну національних освітніх ландшафтів в процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, проте, в межах глобального освітнього ландшафту, актуалізуючи бінарну опозицію «глобальне-локальне» у бутті учасників програм академічних обмінів. В книзі пропонується авторський аналіз соціокультурних передумов актуалізації феномену академічної мобільності в наш час, визначено співвідношення феномену академічної мобільності із концептами позитивної і негативної свободи, досліджено когнітивні особливості, педагогічні стратегії та інституційні засади ефективної реалізації у вищій освіті зазначеного освітнього феномену.

Разом із тим, порядок денний проблематики академічної мобільності як важливої складової глобального освітнього ландшафту, лише отримав оформлення своїх контурів у нашій книзі. Заслуговує на ретельнішу увагу пошук аксіологічно-світоглядних засад реалізації проектів академічної мобільності, центром яких мають стати цінності толерантного ставлення до Іншого, орієнтація на продуктивну взаємодію в умовах мультикультурного академічного середовища.

Існує потреба в теоретичному обґрунтуванні та практичному оновленні педагогічних стратегій у вищій школі як середовища безпосередньої реалізації проектів академічної мобільності: стратегії модернізуються у відповідності із запитами полікультурного суспільства, сприяючи якісному перебігу процесів академічної мобільності на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Університети як соціальні інституції мобільного за своєю природою глобального освітнього ландшафту не можуть залишатись осторонь ринкових викликів перед сучасною освітою, які спонукають до поширення ідей академічної мобільності, впровадження сучасних інформаційних технологій в освітню практику.

*Наукове видання*

**Віктор Андрущенко,  
Володимир Савельєв,  
Денис Свириденко,  
Сергій Терепищій**

# **ОСВІТА У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ**

*Оригінал-макет – В. Чалчинський*

Підп. до друку 10.12.2016. Формат 70×100/16.  
Ум. друк. арк. 31,6. Тираж 500. Зам. 334.

*Видавець і виготовлювач ТОВ «МП Леся».  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи серія ДК № 892 від 08.04.2002.*

03148, Київ, а/с 115.  
Тел./факс: + 38 050 469 7485, 407 6197  
E-mail: lesya3000@ukr.net