



Віктор АНДРУЩЕНКО

Ключові слова: людина, освіта, культура, університет, навчання, виховання, тенденції змін.

Аналізуються природа й обставини, умови та напрями сучасних суспільних змін, зокрема, процеси, які обумовлюють актуалізацію інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації, а також відповідні тенденції у розвитку університетів як головних осередків освіти і науки; підкреслюється, що, як центри новітнього знання і зосередження інтелекту, університети не тільки не втрачають своєї історично сформованої ролі, але й посилюють її; зміни торкаються не історичної місії університетів, а конкретного змісту, форм організації та технологій навчання.

УДК 378.4

**УНІВЕРСИТЕТСЬКА
ОСВІТА: ТЕНДЕНЦІЇ
ЗМІН**

© Андрущенко В., 2012



ардинальні зміни у соціальному світі на межі ХХ і ХХІ століть привели до актуалізації у свідомості світової спільноти проблем освіти як головної умови прогресивного розвитку країн у третьому тисячолітті. Людство нарешті усвідомило мудру настанову давніх мислителів про те, що «ідеї керують світом», що наявність інтелекту, своєрідної мудрості народу й еліти, зміцнює державу і сприяє розвитку суспільства; відсутність або обмеженість його кидає народи у братовбивчі війни, призводить до збочень, для виправлення яких потрібні десятки, а може, й сотні років. Зміни у розумінні ролі інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації адекватно віддзеркалені, насамперед, в університетській освіті. І це закономірно. Адже від часу виникнення перших університетів (Болонський, Падуанський, Паризький та ін.) вона не тільки перебуває на вершині освітньої ієрархії, а й обумовлює пріоритети розвитку для всієї системи.

Зміни в університетській освіті трансформуються у нові вимоги щодо змісту та організації навчально-виховного процесу у

загальноосвітній, професійній і вищій школах. І, хоча профільні вищі навчальні заклади за окремими предметно-науковими напрямками розвиваються відносно самостійно, вони не можуть не враховувати зростання базового (фундаментального) знання, яке концентрується в класичних університетах і науково-дослідних інститутах академічного профілю. Не є винятком і педагогічна освіта. Її самостійність доволі відносна. Педагогічні університети нині здійснюють потужні самостійні предметні наукові дослідження (особливо в психолого-педагогічній галузі), але обсяг і глибина їх досі не порівнянні з рівнем досліджень у класичних університетах. Саме тому зміна базового знання (з фундаментальних дисциплін) університетського рівня визначає своєрідні параметри змісту педагогічної освіти. Вони немов «переливаються» у педагогічні заклади, визначають рівень науковості навчально-виховного процесу, обумовлюють параметри модернізації.

Щоправда, впродовж останніх років в Україні сформувалися декілька педагогічних університетів, які за рівнем розвитку науки цілком можуть конкурувати з деякими класичними університетами. Лідером серед них є Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Поряд із ним можна поставити педагогічні університети Харкова, Луганська, Тернополя й Одеси. Рівень наукових розробок з математики, фізики, хімії, географії, історії, археології чи ботаніки цілком відповідає рівневі досліджень у класичних університетах. Наукові ж досягнення у царині наук психолого-педагогічного напрямку, соціальної роботи чи виховання особистості навіть перевершують здобутки вчених класичних університетів. Це означає, з одного боку, що, незважаючи на педагогічне спрямування, у плані розвитку науки ці університети є самодостатніми; з іншого – утвердження їх у статусі «дослідницьких» є проблемою часу і наукового розвитку.

Буду відвертим: за рівнем розвитку науки з класичними університетами (наприклад, Київським національним імені Тараса

Шевченка, Харківським національним імені В. Н. Каразіна, Національним технічним університетом (КПІ) і деякими іншими) їм змагатися ще зарано. Продуктивнішою може стати співпраця університетів, у межах якої педагогічні навчальні заклади «підживлюються» фундаментальними науковими доробками класичних університетів, які, своєю чергою, «вбирають» у себе новітні психолого-педагогічні здобутки педагогічних університетів. Аналіз змін у класичних університетах слугує своєрідним ключем до розуміння тих можливих інновацій, які будуть реалізовані в нижчих підрозділах освіти. Зупинимося на аналізі цих змін більш детально.

Головне призначення університетів у всі часи полягало в збагаченні наукового знання, залученні до культури у формуванні інтелектуальної еліти держави і суспільства, підтримці наукових академічних традицій. Френк Ньюмен, керівник американського «Проекту майбутнього: політика в галузі вищої освіти у мінливому світі» (зі штабквартирою в Університеті Брауна) виокремлював *три атрибути*, необхідних для збереження за університетами служіння потребам суспільства: 1) соціалізація студентів – підготовка до їхньої ролі в житті суспільства; 2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність; 3) захист університету як домівки для безкорисливої наукової дискусії.

Отже, *першу функцію* університету – підготовку молоді до її ролі в житті суспільства – можна розподілити на три типи: підготовку до життя у спільноті, підготовку до інтелектуального життя та підготовку до професійної діяльності. Підготовка до життя у спільноті означає, передусім, підготовку до участі у громадських справах і демократичних процедурах, тобто це підготовка до громадянської участі в демократичному житті спільноти. Не зовсім зрозуміло, чи беруть відповідальність за цей тип соціалізації нові комерційні та віртуальні заклади освіти. Крім цього, переорієнтація традиційних університетів на ринок і залучення їх до прибуткових видів діяльності

можуть применшити значення інших видів діяльності, безпосередньо не пов'язаних із навчанням кваліфікованої робочої сили, а надто, якщо простір вищої освіти стане висококонкурентним.

Другий тип соціалізації студентів – підготовка до інтелектуального життя – полягає у розвитку їхнього інтелекту (з допомогою філософії, історії, літератури тощо), формуванні здатності до критичного мислення. Оскільки нові постачальники університетських освітніх послуг мають дещо спрощене бачення інтелектуальних умінь, спрямоване переважно на підготовку студентів до успішного виконання обов'язків на робочому місці, існує небезпека атрофії цього типу соціальної функції.

Нарешті, третій тип соціалізації студентів – підготовка до професійної діяльності – також наражається на небезпеку з боку нових постачальників освітніх послуг. Важко уявити адекватну соціалізацію до професії юриста або викладача у віртуальному просторі онлайн-курсів.

Друга функція університету, за типологією Ф. Ньюмена, – сприяння соціальній мобільності. Вища освіта відіграє стрижневу роль у визначенні шансів індивіда на висхідну мобільність; «нині доступ до вищої освіти, як ніколи раніше, визначає, хто братиме повноцінну участь у житті суспільства» [16]. Видається, за цим критерієм традиційні й нові університети нічим особливим не відрізняються один від одного, крім, хіба що, додаткового престижу, яким наділяють індивідів кращі з першого типу і який досі недоступний представникам іншого.

Зрештою, *третьою функцією* університету – слугування домівкою для безкорисливої наукової діяльності й розкутих дискусій – опиняється під загрозою у новостворених університетах, які нехтують підтримкою громадських дебатів і об'єктивної дослідницької діяльності. Водночас, за свідченнями Дженіс Ньюсон та Говарда Бакбайндера, стає зрозумілим, що «університет (дедалі більшою мірою) означає бізнес» [17]. Ми входимо в епоху «академічного капіталізму»

[21], коли понад усе непокоїть «втрата вежі зі слонової кістки» й «корпоративне поглинання академії» [22], говорячи мовою заголовка іншої книги; тому дедалі частіше кажуть про «підприємницький університет» [6] та «ініціативний університет» [24]. Ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітніх послуг і переформулюють місію традиційних вищих навчальних закладів.

Зміни, очевидцями яких ми є, можуть мати *далекосяжний і тривалий характер*: ринкові сили, не виключено, замінять державу (по-різному в різних країнах) у ролі рушійних сил освіти, науки й інновацій. Це невідомо, як змагання між державними та приватними закладами вплине на основну місію вищої освіти загалом. У контексті цього питання Ф. Ньюмен зазначає: зі зміцненням нових конкурентів багато традиційних закладів будуть змушені піти на компроміс щодо власних історичних функцій. Чи скочуватиметься академія в напрямку усередненого рівня, до універсуму відносної однаковості? Чи, можливо, посилення конкуренції розширить кількість розмаїтих альтернатив, створить оригінальні навчальні заклади, спроможні краще задовольняти різноманітні потреби студентів у різні періоди їхнього життя [15]?

Отже, сучасна інтерпретація університетської ідеї як єдності ціннісних орієнтацій – навчання, дослідження і виховання – суттєво розширює ці класичні уявлення, розглядаючи розвиток університетів не тільки як центрів освіти, науки і культури, а й комерційності.

Це означає, що нині треба ретельно проаналізувати такі *чинники розвитку університетської мережі*, як:

- трансформація ідеалів держави та її соціальної відповідальності в період глобального капіталізму;
- трансформація державного сектору загалом, включно з реформою пенсійного забезпечення, охорони здоров'я та освіти;
- поступовий занепад традиційної «гумбольдтівської» ідеї університету;

• зміна співвідношення держави й ринкових сил у забезпеченні різних громадських послуг, зокрема вищої освіти;

• крах «комуністичної» альтернативи після мирних революцій у Центрально-Східній Європі 1989 року та його ідеологічний вплив на майбутнє глобального капіталізму;

• виникнення нових (загальноєвропейських і транснаціональних) дискусій з приводу вищої освіти та її реформ, зокрема щодо діяльності університетів, які протягом останніх років відбувалися у Європейській Комісії, Світовому банку та Організації економічної співпраці й розвитку (ОЕСР);

• європейська інтеграція вищої освіти та дослідницької діяльності як виклик традиційним моделям вищої освіти в Європі (коли Болонський процес розглядають переважно як паралельний логіці «Лісабонської стратегії» для реформи європейської економіки, соціального забезпечення й освіти);

• виникнення «суспільств знань» із їхньою нагальною потребою в підтримці з боку освітніх інститутів;

• нарешті, прямий і непрямий впливи добре відчутних (у культурі, політиці, технології та економіці) ефектів глобалізації.

Можна порушити й кілька проміжних питань у цьому дискурсі: чи призводить тиск глобалізації до зростання примату ринку над державою як основного механізму регуляції суспільства? Освітня політика традиційної європейської держави добробуту трактувала вищу освіту як громадське (або соціальне) благо, і цей погляд спонукав державу збільшувати фінансування національних систем вищої освіти, наукових установ та закладів підвищення кваліфікації.

Нині дещо змінюється світоглядно-ідеологічне сприйняття вищої професійної освіти. Наразі ми є свідками переосмислення вищої освіти як приватного (або індивідуального) блага, тому природно постає питання: чи є це переозначення сигналом до зниження фінансової підтримки з боку держави? Але у «суспільствах знань» цьому переозначенню протистоїть зростання попиту на вищу освіту, тому видається слушним, що, з погляду «соціального капи-

талу», університет і надалі може розраховувати переважно на державні фонди для забезпечення своєї діяльності. Чи так це насправді?

Основою сучасного становища вищої освіти є виразний *парадокс*: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, проте, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, порівняно з попередніми десятиріччями. До якої міри це відчутно для України, годі й казати.

Якщо зважити на нагальність реформування нинішніх державних систем соціального забезпечення, державна підтримка вищої освіти у майбутньому, ймовірно, матиме тенденцію до скорочення. Національним урядам бракує простору для маневру при розподілі державних бюджетів між різними галузями, вже не кажучи про чимраз гостріші проблеми ефективного збирання податків у новій глобальній економіці.

З огляду на значущість, якою виробництво і поширення знання наділяється в новоявлених «суспільствах знань», дещо неймовірними і несподіваними видаються повсюдні наміри реформувати вищу освіту разом з іншими галузями державного сектору, іншими соціальними послугами, але вже після реформ охорони здоров'я та пенсійної системи. Суперечність між загальною настановою урядів і громадян (які вважають освіту найважливішим набутком для індивіда) та неспроможністю або небажанням тих самих урядів підтримувати нинішній рівень фінансування освіти, а, тим паче, збільшення державного фінансування вищої освіти й дослідницької діяльності в державних університетах, нині загострилася як ніколи.

Як наслідок, скрізь у світі бачимо зближення національних освітніх політик, які вже не трактують вищу освіту як щось особливе чи унікальне, а розцінюють її як безпосередній і дедалі більш вимірюваний чинник для розвитку нової знанневої економіки.

Зважаючи на пріоритетний розвиток університетської освіти, що найбільше відповідає новим потребам постіндустріальної цивілізації, до основних його завдань належать: зміцнення зв'язків між освітою, наукою і культурою, створення умов для повноцінної соціалізації студента, аспіранта через занурення в спеціально спроектоване науково-освітнє культурне середовище, формування високоосвіченого у професійному і культурному плані, гармонійно розвиненого фахівця-інтелігента ХХІ ст.

Аналізуючи основні тенденції і перспективи розвитку вищої школи, сформульовані в різноманітних документах, зокрема в російській Програмі «Університети Росії», можна зробити висновок про суть сучасної концепції вищої освіти, лаконічно сформульованої її авторами, як «університетизація вищої освіти, регіоналізація університетської освіти, розвиток інтеграційних соціокультурних функцій університетів» [2, 10]. З метою збереження і розвитку інтелектуального і творчого потенціалу будь-якої країни світу, університети мають стати регіональними центрами освіти, науки і культури, здатними здійснювати підготовку і переїдготовку ерудованих і висококваліфікованих фахівців, які адаптуються до умов ринкової економіки.

Серед актуальних проблем розвитку університетської освіти на сучасному етапі розвитку світової спільноти, що мають фундаментальне значення і найбільший суспільний резонанс, найсуттєвішою можна вважати проблему відповідності освітніх систем потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів, необхідність розв'язання якої періодично відчуває не тільки вітчизняна, а й уся світова освітня система.

Принципово нові вимоги до університетів *висуває Болонський процес*: освітянські структури у цьому разі опинилися між старими й новими викликами [1]. Певну стурбованість викликає «косметичність» змін систем вищої освіти, які може зумовити Болонський процес; але підстави для неї дають і потенційно хибні політичні рішення, які можуть запровадити у деяких пере-

хідних країнах на основі нерелевантного для цього регіону аналізу й хибних для нього рекомендацій. Джерелом занепокоєння є також різне розуміння «гармонізації» європейських систем вищої освіти, що потенційно призведе до розвитку «спільної категоризації кваліфікацій» або якогось досі неозначеного ядра європейської навчальної програми, про що свідчать такі пілотні проекти, як «Узгодження освітніх структур у Європі», а також дебати щодо пан-європейських акредитаційних схем і механізмів гарантування якості тощо.

Хоча слова «гармонізація» немає у Болонській декларації (у якій згадується тільки «конвергенція»), воно з'являється в Сорбонській декларації 1998 року («Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти»). Поточні проекти, зосереджені на головних європейських навчальних результатах, можливість впровадження «європейських знаків якості» та якоїсь форми європейської акредитації, справедливо викликають занепокоєння щодо кінцевого пункту реалізації Болонського процесу в сенсі змісту навчальних програм. Хоча Павел Згага і відповів, що «добробут – мета, а «спільні шляхи» – тільки засіб» [25, 253], тривога з приводу «європеїзації» навчального змісту не видається перебільшеною.

Коли скептики щодо Болонського процесу натрапляють на висловлювання на зразок заяви Ерика Фромента (президента ЄАУ, Європейської асоціації університетів), що країни – учасники Болонського процесу «постійно працюють разом над спільними темами, намагаючись скоротити розмаїтість своїх національних систем вищої освіти», або «ми намагаємося дати раду із отриманою нами у спадок великою європейською розмаїтістю, скорочуючи її на структурному рівні», або ж «вища освіта в Європі має бути уніфікована на європейському рівні та відмінна від решти світу» [10, 29–31], вони небезпідставно починають непокоїтися.

Отже, проблемою може стати традиційна для Європи *розмаїтість* університетів.

Як наголосив задовго до підписання Болонської декларації Зигмунт Бауман, «велике щастя університетів у тому, що, попри всі спроби самозваних рятівників, всезнайків та доброзичливців довести протилежне, вони незіставні, не вимірні однією мірою і – найважливіше – не говорять в унісон» [3, 25].

Болонський процес аж занадто фокусується на нових викликах і нових проблемах (тобто проблемах заможних демократій Західної Європи), а перехідні країни регіону, натомість, досі оточені викликами й проблемами старого типу, що виникли протягом останнього десятиліття внаслідок переходу від елітної до масової вищої освіти за обмежених ресурсів і в контексті грандіозної економічної трансформації різних форм економіки від комуністичної до ринкової [13; 14].

Навіть попри те, що спосіб розв'язання Західною Європою проблеми переходу від елітної до масової вищої освіти добре задокументований, глобальне середовище, в якому відбувся той процес, назавжди відійшло в минуле. Той процес відбувався за інакших політичних, економічних і соціальних умов, коли освіта, наука й інновації орієнтувалися на інші пункти референції; університети ще були національними скарбницями, які фінансувалися дуже щедро націями-державами у період консолідації розширеної кейнсіанської моделі держави добробуту; національне політичне життя ще значило більше за економіку, а національний престиж – більше за конкретні рішення щодо розміщення ресурсів.

Якісно нові вимоги до університетів визрівали протягом декількох десятиліть. Вирішальну роль у внесенні змін, на думку Андерса Дж. Гіндела, яку він висловив у праці «Освітня політика та європейське врядування», відіграли два періоди: перший тривав з 1993 до 1996 року (коли Європейська Комісія опублікувала «Білу книгу» Жака Делора про зростання, конкурентоспроможність і зайнятність, а також політичний аналіз «Викладання й навчання – прямуючи до суспільства навчання»),

а другий період – з 1997 до 1999 року, який вів до нинішнього періоду, що почався 2000 року: в цей час створювався Європейський простір наукових досліджень та інновацій (паралельно з Болонським процесом формувалася Європейський простір вищої освіти, започаткований 1999 року).

З огляду на сучасні тенденції, можна назвати такі основні документи минулого десятиліття: «Зростання, конкурентоспроможність, зайнятність. Виклики й шляхи у XXI сторіччя» (1993), «Висновки Голови Європейської Ради в Лісабоні» (2000) та «Конкретні завдання на майбутнє для систем освіти і професійного навчання» (2001). Ці документи нещодавно доповнив звіт Віма Кока «Віч-на-віч із викликом. Лісабонська стратегія зростання й зайнятості» (2004).

Європейська Рада в Лісабоні 2000 року різко змінила погляди на співвідношення національного і загальноєвропейського рівнів компетенції у вищій освіті. Саме на лісабонському саміті в березні 2000 року Європейська Рада (керівники держав – членів Євросоюзу) визнали, що ЄС опинився перед масштабними змінами, які постали на ґрунті глобалізації та економіки, яку рухає знання. Представники держав – членів Євросоюзу зійшлися на думці щодо стратегічної мети на 2010 рік: створити найбільш конкурентоспроможну та динамічну, що спирається на знання, економіку, спроможну до стійкого економічного зростання; створити більшу кількість робочих місць і досягти вищої соціальної згуртованості. Для досягнення цих орієнтирів необхідні не тільки докорінна трансформація європейської економіки, а й смілива програма модернізації системи соціального добробуту та освітньої системи [9, 7].

Нинішні тенденції, зокрема виникнення Європейського простору наукових досліджень, сформувалися на ґрунті цієї зміни інтересу, що сигналізувала про серйозне ставлення до ідеї економіки та суспільства в Європі, що спираються на знання. Все, що потім сталося із вищою освітою і наукою в Європі, слід розглядати в цьому контексті.

Поняття «економіка, що спирається на знання», мабуть, уперше означили в 1996 році в книзі ОЕСР під цією ж назвою, де його пояснено як такий, що постав унаслідок цілковитого визнання ролі знання й технології в економічному зростанні. Знання, яким володіють люди (тобто, «людський капітал») і яке втілене в технологіях, завжди було в центрі економічного зростання. Проте лише в останні кілька років визнали його значущість як чинника зростання. Економіки країн ОЕСР залежать від виробництва, розподілу й використання знання більше, ніж будь-коли» [18, 9].

Це і є вирішальним моментом для освітньої політики країн, що перебувають на перехідній стадії: як поєднати освітні реформи, спрямовані на два різні типи викликів – *давні й нові*, традиційні й пов'язані зі знанневою економікою та глобалізацією? Вольдемар Томуск висловив влучну думку: «Із занепадом держави добробуту та масифікацією вищої освіти на Заході східна візія багатого на ресурси університету перетворилася на нездійсненну мрію.

Проста правда про сучасну реформу вищої освіти полягає в тому, що єдине, що ми про неї знаємо напевно, це те, що ми б хотіли, щоб наші університети мали значно більше ресурсів. З огляду на ресурси, доступні в певних країнах, можна легко дійти висновку, що це абсолютно неможливо. Це емпіричний факт, який перекреслює багато нереалістичних програм зростання, розроблених, щоб привабити відповідні іноземні кошти» [23, 55].

Нині можна вирізнити деякі загальні кардинальні відмінності між поглядами на реформи в Західній Європі та перехідних країнах. Заплановані у Західній Європі реформи здебільшого мають *функціональний* характер (ретельне прилаштування, невеликі зміни тощо), тоді як реформи в деяких країнах Центрально-Східної Європи та Балканського півострова мусять бути більш змістовними (або *структурними*) [19].

Між цими двома типами реформ дуже мало спільного, окрім їхніх технічних деталей, а щодо Болонського процесу, у офіцій-

них документах досі чітко не розмежовані функціональні та структурні реформи, не визначені відповідні регіони для подальшого впровадження типів реформ.

Відмінності між становищем систем вищої освіти у цих двох частинах Європи справді дуже суттєві; напевно, так само відмінними мають бути відповідні аналізи, описи та політичні рекомендації. Проблеми й виклики, а відтак і належна глибина реформ, різняться у перехідних країнах. А тому будь-яке ретельне прилаштування або дрібні поправки, які запроваджують під егідою Болонського процесу і які ідеально підходять для багатьох західноєвропейських закладів, можуть стати суто косметичними змінами в Центрально-Східній Європі, якщо їх не супроводжуватимуть структурні перетворення. У цьому регіоні потрібна трансформація базових структур у системах вищої освіти – принаймні в деяких країнах регіону.

Вплив глобалізації на національні системи вищої освіти *непрямий і різноманітний*. Роджер Дейл стверджує, що «механізми, через які глобалізація впливає на національну політику, мають вирішальне значення для обумовлення природи її ефекту. Ці механізми – не просто нейтральні провідники; вони модифікують природу ефекту, який транслюють. Отже, на одному рівні можна доводити, що «механізми передання» самі мають незалежний вплив на повідомлення, на те, як глобалізація впливає на національну політику, і це важливе джерело розмаїття по всьому спектру ефектів глобалізації. Слід також зауважити, що природа і вплив глобалізаційних ефектів надзвичайно відмінні у різних країнах, відповідно до їхнього становища у світі та регіональних економіках» [8, 2]. Так само і серед країн – учасників Болонського процесу: їхнє економічне становище в Європі та на глобальній арені інколи просто непорівнянне.

Становище держав має вирішальне значення для будь-якого підходу урядів до реформи освіти, а отже, й до реакції освіти на глобалізацію: *об'єктивне* фінансове становище, *інтерпретація* цього становища та

ідеологічне ставлення до ролі державного сектору в освіті. Ці три елементи виявляються у тому, як країни «структурно адаптують» свої економіки до нового глобалізованого середовища [5, 47].

Хоча глобалізаційний аспект дуже недооцінений у болонських документах, глобалізація є одним із наскрізних чинників ширшої Лісабонської стратегії розвитку Європейського Союзу: вона має вирішальне значення для розуміння всього пакету реформ, зокрема реформ освіти й науково-інноваційного сектору в рамках процесів, передбачених утворенням Європейського простору наукових досліджень.

Тривогу може викликати понятійний апарат, яким послуговується сфера вищої освіти і науки в болонській ініціативі та Європейському просторі наукових досліджень, але, водночас, використовувана лексика й понятійний апарат, стандартні для нинішніх глобальних дискусій про вищу освіту, науку й інновації – від ЮНЕСКО до ОЕСР, Ради Європи і Світового банку. Нині важко користуватися будь-яким іншим словником, щоб при цьому лишатися залученим до значущих дебатів про майбутнє вищої освіти і науки.

Втім, непокоїть і відверто економічне (а часом – економістичне) бачення ролі вищої освіти в дискусіях про Європейський простір наукових досліджень. Хоча ідеали Болонського процесу викладені дещо іншою лексикою, їхні головні ідеї подібні: нам потрібні відчутні й вимірювані результати діяльності наших закладів освіти; університети зміняться, тому має змінитися і їхня науково-дослідницька діяльність, і навчання, яке вони пропонують; обов'язок університету – не тільки шукати істини в науці або формувати моральних і відповідальних студентів-громадян (тобто, не «Bildung» традиційної німецької моделі університету) у процесі навчання. Нині обов'язок університету здебільшого, а то й винятково, полягає у досягненні високих показників конкурентоспроможності європейської економіки та європейських систем вищої освіти порівняно з іншими економіками.

Мартін Карной справедливо твердить, що «ефекти впливу глобалізації на освіту значною мірою залежать від пристосування країнами структур своїх економік до нового глобалізованого середовища і їхньої інтерпретації ролі державного сектору в реформуванні освіти для задоволення потреб нового середовища. У більшості розвинених країн освітня реакція на глобалізацію набуває форми фінансово мотивованих реформ» [5, 61]. Така само ситуація спостерігається у більшості європейських посткомуністичних перехідних країн.

Необхідно зосередитися на *формуванні нової ролі* (або ролей) університету як суспільного інституту в рамках нового дискурсу «Європа знань». Університет відіграє суттєву роль у процесах, що відбуваються навколо формування спільних європейських просторів вищої освіти і науково-дослідницької діяльності, але в жодному з них університет не сприймають традиційно.

Інституційно університет змінюється разом із докорінними перетвореннями соціальних лаштунків, у яких він функціонує (виникненням лаштунків «глобалізації», «знаннєвої економіки» та «знаннєвого суспільства»). Формується новий світ, який набуває різних назв і форм, а відповідні соціальні, культурні й економічні процеси стають об'єктом дебатів, що точаться в науках про суспільство; проте останнім часом на нього дедалі частіше дивляться крізь призму глобалізації.

Ось що пишуть з приводу повсюдності вживання та корисності цього поняття Колін Гей і Бен Роземонд у праці «Глобалізація, європейська інтеграція та дискурсивне конструювання економічних імперативів»: «Глобалізація стала осьовим пунктом сучасного політичного дискурсу, призмюю, крізь яку політики сприймають контекст, у якому опинилися..., глобалізація забезпечила когнітивний фільтр, обрамлення або концептуальний шаблон, або ж парадигму, крізь яку можна зрозуміло впорядковувати соціальні, політичні й економічні процеси» [11, 148–151].

Спрямований винятково на зиск капіталізм, що не бере до уваги права працівни-

ків, державу добробуту та демократії – це капіталізм, який підриває свою власну легітимність, – стверджує У. Бек. Він зазначає: «Неоліберальна утопія – це щось на зразок демократичної безграмотності, адже ринок не може сам себе виправдати. Ринок – лише економічна форма, життєздатна тільки в поєднанні з матеріальною захищеністю, соціальними правами та демократією, а відтак – із демократичною державою. Поставити все на вільний ринок – значить зруйнувати, разом із демократією, увесь цей економічний режим» [4, 4].

У. Бек пропонує реальну протипагу трудовому суспільству минулого – суспільство *активних громадян*, яке «більше не закріплене у вмістилищі національної держави» і діяльність якого відбувається і на локальному рівні, і крізь кордони. Воно здатне дати відповіді на нові виклики індивідуалізації, глобалізації, падіння показників зайнятості та екологічної кризи [4, 5]. Антитезою трудового суспільства має бути суспільство мультидіяльності: самодіяльне, самосвідоме, політичне громадянське суспільство.

У. Бек чітко розрізняє поняття «глобалізація», «глобалізм» і «глобалістичність». *Глобалізацією* називається процес, коли транснаціональні гравці розхитують суверенні національні держави [4, 11]. *Глобалізм* – це ідея, що світовий ринок «скасовує або витісняє політичну дію», тобто це ідеологія неолібералізму; монокаузальна й економістична система поглядів, яка «редукує багатомірність глобалізації до єдиного – економічного – виміру» [4, 9]; «світоглядний вірус», головна догма якого в тому, що «всі і все – політика, наука, культура – мають підлягати примату економіки» [4, 122].

Глобалістичність означає, що віднині й надалі жодна подія, яка відбудеться на нашій планеті, не буде вузькою локальною подією. Всі винаходи, перемоги й катастрофи впливатимуть на весь світ. Нам слід переорієнтувати й реорганізувати своє життя і вчинки, свої організації та інституції уздовж осі «локальне – глобалістичне». У цьому розумінні глобалістичність позначає нову ситуацію другої модерності [4, 11–12].

Саме завдяки своїй здатності впорядковувати й робити зрозумілим наш світ, поняття глобалізації та дискурс глобалізації виявилися такими зручними для політиків. Це найважливіше поняття в основних європейських дискусіях щодо ролі вищої освіти, науки й інновацій, яке лежить в основі Лісабонської стратегії, а надто якщо його поєднати з такими супровідними поняттями, як «знаннєва економіка» та «знаннєве суспільство» і пов'язати із традиційним контекстом економічного зростання, національної та загальноєвропейської конкурентоспроможності й боротьби з безробіттям, що були започатковані 1993 року «Білою книгою» Жака Делора.

У новому глобальному порядку, що складається нині, університети прагнуть знайти собі нове місце, оскільки вони дедалі менше здатні та/або схильні дотримуватися традиційних ролей і завдань. Могутній потяг до нової якості вищої освіти у Європі уперше пов'язав із конкретними закладами Бертой Кларк у своїй праці «Творення підприємницьких університетів» [6].

В офіційному дискурсі щодо спільного європейського простору у вищій освіті, науці та інноваціях дедалі більше визнають, що майбутня роль університетів має бути радикально відмінною від традиційної модерної ролі університету в суспільстві.

Це може призвести до відносної маргіналізації наук про суспільство у фінансованій Європейським Союзом науці. Єдиний важливий пріоритет Шостої рамкової програми, дотичний до наук про суспільство, – «громадяни та врядування в суспільствах, що спираються на знання» із бюджетом у 225 мільйонів євро із сукупного бюджету в 16 мільярдів євро. Із глобальної перспективи «зростання рівня приватизації та «створення» вищої школи маргіналізує некомерційні галузі досліджень, зокрема в гуманітарних і суспільних науках» [12, 169]. В Україні саме зараз точиться дискусія про доцільність згортання гуманітарного блоку у підготовці фахівців у ВНЗ. Отже, *університет в Україні, Європі та світі, видається, справді входить у нову епоху.*

Пригадаймо невтішні висновки Біла Рідінгса із книги «Університет у руїнах»: «Визнання того, що *університет, яким ми його знаємо, – історично специфічна інституція, дуже важко сприймається членами академічної спільноти. Історія не подарувала незамінної або вічної ролі модерному науково-дослідному університету, тож необхідно осмислити горизонт його зникнення. Не прийняти перспективу його зникнення, а серйозно зважити на можливість, що університет у його сучасному вигляді не має шансів на майбутнє» [20, 128–129].*

Отже, досліджуючи роль університетів у суспільстві, розбудові держави і професійної освіти як соціального інституту її життєзабезпечення, можна зробити такі **ВИСНОВКИ.**

По-перше, університет у цьому разі є відносно самостійним суб'єктом суспільних відносин, і тому його розвиток детермінується двома джерелами соціальних змін, а саме: а) підставою, тобто власним станом і б) зовнішніми умовами.

По-друге, зміни у функціонуванні та розвитку університетів зумовлені, як мінімум, двома видами чинників: внутрішніми та зовнішніми. Серед внутрішніх вважаємо за доцільне відзначити: а) оновлення змісту професійної освіти; б) можливості сучасних інформаційних та педагогічних технологій; в) сталі університетські традиції; г) нову якість викладацького складу, кожен представник якого набуває властивостей науковця-дослідника. До зовнішніх чинників належать: а) новий поділ суспільної праці; б) розвиток фундаментальної і прикладної науки, зокрема й соціогуманітар-

ної; в) трансформація загальнолюдських і національних культурних цінностей; г) високий рівень інтелектуальної спроможності сучасного студентства; д) освітня політика конкретної держави чи наддержавних утворів, наприклад Об'єднаної Європи, або так званого Болонського процесу і Лісабонської стратегії розвитку європейських країн.

По-третє, нині спостерігається докорінна зміна місця і ролі університету в сучасному суспільстві. Він дрейфує від головного чинника формування національної свідомості, національної культури і національної держави до автономної підприємницької структури, що є активним діячем і творцем сучасних ринкових відносин. Держава добробуту лише тимчасово утримувала його «на балансі» державного патерналізму.

По-четверте, більшість університетів не змогли адекватно відреагувати на вимоги сучасного етапу глобалізаційного процесу. Вони здебільшого намагалися виправдати своє існування в поняттях традиційної гумбольдтівської моделі університету: академічна свобода та інституційна автономія; безсторонні дослідження, керовані інтересом дослідника; ідея унікального суспільного інституту, в основі якого – спільнота вчених і студентів тощо. На думку Мелоді, відповідь університетів на загальну вимогу вмотивувати свою соціальну роль зводилася до такого: університет не мусить бути підзвітним комусь іншому, крім самого себе. Певна річ, що в цій відповіді уряд і бізнес (спонсори освіти) побачили прагнення університету піклуватися про себе. Нині набирає сили ідея автономності університету.

Література

1. **Квіск М.** Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / М. Квіск; пер. з англ. Т. Цимбала. – К. : Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр. : С. 319–371. – (Парал. тит. арк. англ.)
2. Університеты как центры образования, науки и культуры в регионе / ред. колл. : А. Н. Тихонов, В. А. Садовничий и др. – М. : Изд-во МГУ, 2000 – 280 с.
3. **Bauman Zygmunt.** «Universities: Old, New, and Different» / Zygmunt Bauman // У кн. : Smith and Webster (eds.), 1997.
4. **Beck Ulrich.** The Brave New World of Work / Ulrich Berk; transl. by P. Camiller. – Cambridge : Polity Press, 2000.

5. **Carnoy Martin.** Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know / Martin Carnoy. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999.
6. **Clark Burton.** Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / Burton Clark. – Oxford : Pergamon-Elsevier Science, 1998.
7. **Clark Burton R.** The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective / Burton R. Clark. – Berkeley : University of California Press, 1984.
8. **Dale Roger.** Specifying Globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanisms / Roger Dale // Journal of Education Policy. – 1999. – Vol. 14. – No. 1.
9. European Commission. Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. – Luxembourg : Office for Official Publications of European Communities, 2002.
10. **Froment Eric.** The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education / Eric Froment // Higher Education in Europe. – 2003. – Vol. XXVIII. – No. 1.
11. **Hay Colin.** Globalization, European Integration and the Discursive Construction of Economic Imperatives / Colin Hay, Rosamond Ben // Journal of European Public Policy. – 2002. – Vol. 9. – No. 2, April.
12. **Henry Miriam.** The OECD, Globalisation and Education Policy / Miriam Henry, Bob Lingard, Fazal Rizvi, Sandra Taylor. – Amsterdam : Pergamon, 2001.
13. **Kwiek Marek.** Internationalization and Globalization in Central and Eastern European Higher Education / Marek Kwiek // Society for Research into Higher Education International News. – 2001. – No. 47, November.
14. **Kwiek Marek.** Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe / Marek Kwiek // Higher Education in Europe. – 2001. – Vol. XXVI. – No. 3.
15. **Newman Frank.** Policies for Higher Education in the Competitive World / Frank Newman. – 2000. – Режим доступу: www.futuresproject.org.
16. **Newman Frank.** Saving Higher Education's Soul / Frank Newman. – 2000. – Режим доступу: www.futuresproject.org.
17. **Newson Janice.** The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work / Janice Newson, Howard Buchbinder. – Toronto : Garamond Press, 1988.
18. OECD. The Knowledge-Based Economy. – Paris : Author, 1996.
19. **Rado Peter.** Transition in Education. Policy Making and the Key Education Policy Areas in the Central European and Baltic Countries / Peter Rado. – Budapest : Open Society Institute, 2001.
20. **Readings Bill.** The University in Ruins / Bill Readings. – Boston : Harvard University Press, 1996.
21. **Slaughter Sheila.** Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University / Sheila Slaughter, Larry L. Leslie. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1997.
22. **Soley Lawrence C.** Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia / Lawrence C. Soley. – New York : South End, 1995.
23. **Tomusk Voldemar.** The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post-Socialist Higher Education in Eastern Europe. / Voldemar Tomusk – Turku : University of Turku, 2000.
24. **Williams Gareth,** ed. The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity / Gareth Williams. – Buckingham : Open University Press, 2003.
25. **Zgaga Pavel.** Bologna Process Between Prague and Berlin / Pavel Zgaga // Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries. – 2003. – Режим доступу: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf.