

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ТЕРЕПИЩИЙ Сергій Олександрович

УДК 1: 37]: 316.32: 004

**ФІЛОСОФСЬКА ПАРАДИГМА
СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня

доктора філософських наук

Науковий консультант:

ГЕРАСИМОВА Ельвіра Миколаївна,
доктор філософських наук, професор

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ	21
1.1. Географічно-просторові поняття у філософському дискурсі.....	21
1.2. Загальнонаукові інтерпретації поняття ландшафту	37
1.3. Міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер дослідження ландшафтів.....	52
1.4. Концептуалізація освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти	71
Висновки до першого розділу.....	98
РОЗДІЛ 2. ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ	105
2.1. Освітні ландшафти аграрного суспільства.....	105
2.2. Освітні ландшафти індустріального суспільства	123
2.3. Освітні ландшафти інформаційного суспільства	142
Висновки до другого розділу	164
РОЗДІЛ 3. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ	168
3.1. Глобалізація та її вплив на локальні освітні ландшафти	168
3.2. Альтернативний глобалізм: суспільний та концептуальний виміри...	188
3.3. Освітні ландшафти майбутнього: глобальна трансформація у локальній перспективі	200
Висновки до третього розділу	218
РОЗДІЛ 4. ОСВІТНІЙ ЛАНДШАФТ ЄВРОПИ У ГЛОБАЛЬНОМУ	
ПРОСТОРИ	221
4.1. Урбаністичний освітній ландшафт Європи.....	221
4.2. Регіональний вимір європейського освітнього ландшафту.....	238

4.3. Вектори трансформації освітнього ландшафту Європи	257
Висновки до четвертого розділу.....	268
РОЗДІЛ 5. ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ	271
5.1. Національні освітні ландшафти перед цивілізаційними викликами ...	271
5.2. Проблемне поле модернізації українського освітнього ландшафту ...	289
5.3. Стратегії удосконалення освітнього ландшафту України	307
Висновки до п'ятого розділу	326
ВИСНОВКИ.....	331
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	339

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Останнім часом світова спільнота демонструє зростання уваги до освіти як економічного та культурного засобу розвитку людства. Актуальність теми дослідження в тому, що освіта, *по-перше*, як важливий соціальний інститут завжди перебуває у центрі цивілізації, так як суб'єкт залучається до різноманітних соціокультурних феноменів, еволюціонує в адитивності до систематизації знань, навичок, умінь, здібностей, які набуває індивід у процесі навчання, що вимагає зміни змісту освіти, факторів її розвитку та оновлення. Освіті належить функція відтворення людської спільноти і цивілізації, так як саме у сфері освіти закріплюються і отримують розвиток набуті культурні цінності, а сама освіта виявляється ареною зіткнення економічних, політичних, національних і суспільних інтересів, виступаючи одним з рушіїв еволюції людського розвитку. *По-друге*, освіта виявилася вирішальним фактором перспектив суспільно-економічного розвитку та реалізації соціокультурних тенденцій розвитку країн, тому філософська парадигма сучасних освітніх ландшафтів як найбільш складного для трансформації і модернізації компонента освітньої системи вимагає кардинальної перебудови ключових факторів, що впливають на її відбір і структуру. *По-третьє*, у плані проведення більш глибокого і повного аналізу сутності концепту «філософська парадигма сучасних освітніх стандартів» її слід розглядати з позиції методології, аксіології і педагогічної антропології, тому що в їх основі орієнтація на особистість в різних історичних умовах, враховуючи час, місце дії, соціально-культурні передумови у розвитку освіти, взаємозв'язок і роль державної політики і суспільного руху у сфері освіти. *По-четверте*, протягом кількох останніх століть освіта та її рефлексія розвивалися у межах картезіанської концепції раціональності, яка базувалась на новоєвропейській метафізиці, в основі якої було розмежування природи та самосвідомого суб'єкта. Проте така однобічна інтерпретація визначила уявлення про модерний освітній ідеал інтелектуала, який здатний змінювати

світ за законами розуму. Останнім часом природничі науки виявили потужну динаміку змін, які продемонструвала вихід наукового знання за межі модерної раціональності. *По-п'яте*, нові інформаційні технології виступають перспективним інструментом реформування і модернізації освітніх ландшафтів, що змінюють зміст освіти у зв'язку з трансформацією її цілей, підвищення вимог до якості освіти, що пов'язані з розповсюдженням педагогіки співробітництва. Постіндустріальна стадія розвитку, що еволюціонує у «суспільство знань», формує принципово нову систему цінностей освітнього ландшафту, в основі якого – самореалізація індивіда і реалізація його власного творчого (креативного) потенціалу. *По-шосте*, всезагальна модернізація і глобалізація, що охопили до кінця ХХ- початку ХХІ століття більшість видів діяльності суспільства і людини, породжені успіхами науково-технічного прогресу, викликаними економічними і соціальними перетвореннями, що висунуло в основу філософських парадигм сучасних освітніх стандартів – навчання індивіда у відповідності з ситуацією, що вимагає приймати активну частку у створенні власної освітньої траєкторії, в основі якої формування базових і спеціальних компетенцій. *По-сьоме*, постільки *філософська парадигма сучасних освітніх стандартів* є основою духовності, культурологічний аспект відбору змісту освіти відповідно повинен орієнтуватися на загальнолюдські цінності, світову і національну культуру і включати в себе вивчення основ філософії, етики, естетики, історії релігій, геоінформатики тощо. *По-восьме*, особливістю філософської парадигми освітніх стандартів є усвідомлення суспільством необхідності надання освітньому процесу діяльнісного спрямування, що привело до бурхливого розвитку компетентнісного підходу, який повинен активно використовуватися на всіх рівнях освіти. В основі філософської парадигми освіти - підвищення якості освіти, модернізація змісту освіти, формування вмінь і компетенцій, що викликало до життя систему модернізації змісту освіти, адекватної до світових тенденцій та наданні освіті статусу пріоритетної цілі глобального характеру, визнання її фактором, що визначає соціальні зміни та економічне

зростання. *По-дев'яте*, не випадково останнім часом у зв'язку з глобалізацією у лексикон гуманітарних наук стали проникати такі терміни, як «ландшафт», «простір», «картографія», «довкілля», «рельєф», які набули широкої розповсюдженості незалежно від географії як наукової парадигми. Це привело до того, що у сфері освітніх досліджень з'явився новий термін «освітній ландшафт». Однак, не зважаючи на його широке вживання у цілому ряді наукових праць, в офіційних документах ЮНЕСКО, європейських структурах та публічних виступах, філософську концептуалізацію освітнього ландшафту досі не було здійснено.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Коло джерел дослідження склало кілька груп. Виокремимо найбільш впливові для даного дослідження праці. *До першої групи джерел* слід віднести роботи представників феноменологічної течії, зокрема, доробок Е. Левінаса, який вводить поняття «тут» на позначення вихідного феноменологічного місця, яке, поряд з поняттями «тепер» та «Я», є іпостасю людського буття. Особливу увагу приділено концепту тілесності у феноменології Е. Гуссерля (в рамках проекту обґрунтування «життєвого світу» свідомості) та М. Мерло-Понті (в рамках розробки концепту плоті як живої стихії єдності «живого тіла» та світу). Значення ландшафтно-просторових вражень у людському існуванні показано на прикладі філософії М. Гайдеггера, який вважав їх засобом для окреслення співбуття (Mitsein) людини з Іншими у світі підручного суцього. Важливими для цієї роботи є концепція «духовного ландшафту» О. Шпенглера та цивілізаційна концепція А. Тойнбі. Залучено також аналітику ландшафтних образів «тваринної віри» (Д. Сантаяна) та «поетики стихій» (Г. Башляр). Важливими для розкриття змісту проблеми є філософський доробок у постструктуралізмі (М. Фуко), в постмодернізмі (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), в історико-філософських роботах (Б. Рассел) та у філософії освіти (Д. Дьюї).

Другу групу джерел склали роботи географічних наук. Від XIX ст., коли А. Гумбольдт визначив ландшафт як «загальний характер місцевості» та ввів його в науковий обіг, зберігається його подвійне значення: як об'єктивної

природної реальності та як суб'єктивної категорії сприйняття. Важливими є поняття «культурного ландшафту» (К. Зауер) та доробок французької школи географії людини («géographie humaine» – П. Відаль і Ж. Брюн). Плідною роботою, яка розкриває сучасний зв'язок географії та гуманітарного знання, є праця американських географів «Передбачення ландшафтів, творення світів: географія та гуманітаристика» (С. Деніелс, Д. Делізер, Д. Енткін, Д. Річардсон та ін., 2011). Американський дослідник Р. Каплан у книзі «Помста географії. Що можуть розповісти географічні карти про прийдешні конфлікти і битви проти неминучого» (2012), аналізуючи геополітичні конфлікти сучасності, відзначає вплив географічного чинника на сучасну політичну карту світу.

Третю групу джерел склали роботи, присвячені темі глобальних трансформацій сучасного суспільства загалом і окремих сфер, зокрема освіти. Глобалізація з 80-х рр. ХХ ст. є універсальним позначенням якісних зрушень у сучасному світі, які привернули до себе увагу широкого загалу дослідників. Багато з них є доволі нейтральними, зокрема теорії Е. Гіденса та С. Леша; інші теорії помірковано критикують наслідки глобалізації (У. Бек, Ж. Дерріда), З.Бауман; до активних критиків наслідків та тенденцій глобалізації можна віднести К. Агітона та І. Валлерстайна. Таке розмаїття наукових позицій та соціальних теорій доводить, що глобалізація є складним та багатограним явищем, що потребує, в тому числі, й галузевого підходу. Яскравим прикладом такого вектора досліджень є роботи А. Аппадурай, який розгортає теорію глобалізації культури; особливе місце у книзі займає аналіз концепції «суспільства знань» (Х. Кюблер, С. Сьорлінг, Г. Вессурі та ін.).

Четверту групу джерел дослідження склали документи – звіти, комюніке, законодавчі акти, публікації ЮНЕСКО, інші міжнародні та національні матеріали з питань освіти. Зокрема, це такі документи: Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти: нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для соціальних змін та розвитку (2009); Звіт ЮНЕСКО «Вища освіта, наукові дослідження та інновації: зміна динаміки» (2001 – 2009); Звіт з виконання Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій

«Горизонт 2020» (2016); Закон України «Про вищу освіту»; Закон України «Про освіту» та ін.

П'яту групу джерел становлять зарубіжні дослідження сучасної освіти. Насамперед варто назвати ґрунтовну роботу «Зміни освітніх ландшафтів» (2010), видавництва «Springer», з якої, власне, народилась ідея цього дослідження. У ній колектив грецьких авторів розмірковує над трансформаціями, які відбуваються в національних та глобальному освітніх ландшафтах. Важливими є ідеї М. Гіббонса з праці «Нове виробництво знань. Динаміка науки і досліджень у сучасних суспільствах» (1994), де він ґрунтовно аналізує ті видозміни, до яких змушені вдаватися університети у контексті нової парадигми освіти. Також варто назвати роботу «Глобалізація та вища освіта» (С. Марґінсон та М. Ван дер Венде, 2006), в якій автори зосереджують увагу на двох аспектах впливу глобалізації на вищу освіту – економічному та явищі культурного симбіозу. Плідним для кількох частин цього дослідження є матеріали онлайн-курсу «Глобалізація вищої освіти і досліджень для економіки знань» (2014) на платформі «Coursera» професора географії Університету Вісконсин-Медісон (США) К. Олдса та професора соціології освіти Брістольського університету (Велика Британія) С. Робертсон. Цікавим дослідженням є робота Х. Вайтбрід «Латаття і кібер-корова, ландшафт у якості платформи для освіти в інтересах сталого розвитку» (2015). Ще одним джерелом ідей цієї роботи є стаття «Політика і філософія в сучасному освітньому ландшафті» (2016) дослідника освіти з Нової Зеландії, головного редактора журналу «Policy Futures in Education» М. Тезаря, який обґрунтовує нові філософські засади «політики майбутнього» в освіті.

Нарешті, *шосту групу джерел* склали роботи вітчизняних дослідників. Серед них насамперед слід назвати ряд праць, де окреслено концептуально-теоретичне поле вітчизняної філософії освіти: «Філософія сучасної освіти» (1996) В. Лутая, «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти» В. Андрущенко та Л. Губерського (2012), «Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати» (2005) В. Кременя, «Футурологічні

розвідки сучасної філософії освіти: теоретичні побудови і проблеми їх здійснення» (2002) М. Култаєвої, «Історія філософії в її зв'язку з освітою» (2006) Г. Волинки, «Філософія педагогічної дії» (2008) І. Зязюна та ін.

Окремі аспекти модернізації вітчизняної освіти в умовах глобалізації висвітлені у працях «Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу» (2005) В. Андрущенко, «Саморегуляційна парадигма освіти в епоху становлення світового громадянського суспільства» (2008) В. Бега та Ю. Бех, «Філософія загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти» (2007) Е. Герасимової, «Ідеал освіченості для людини у ХХІ столітті: мета освіти» (2012) С. Клепка, «Смисложиттєві орієнтири особистості» (2006) В. Муляра, «Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні» (2012) Н. Скотної та ін. *Питання удосконалення освітньої політики України* всебічно аналізуються у працях В. Андрущенко та В. Савельєва «Освітня політика (огляд порядку денного)» (2010), М. Михальченка «Соціально-політична трансформація України: реальність, міфологеми, проблеми вибору» (1997), О. Дем'янчука «Державна політика і державне управління: політологічні аспекти» (2008), І. Іванюк «Освітня політика» (2006), В. Заблоцького «Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія» (2001), С. Пролеєва «Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму?» (2007) та ін.

Методологічним підґрунтям дослідження стали філософські роботи «Раціональність і виміри людського буття» (1997) М. Поповича, «Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі» (2001) О. Гомілко, «Синергетичні концепти і нелінійні контексти» (2009) Н. Кочубей, «Метаморфози духовності в ландшафтах буття» (2002) І. Степаненко, «Сон розуму в сутінках освіти» (2001) О. Хоми та ін. Різнобічні питання трансформації сучасної української освіти піднімаються у працях В. Вашкевича («Формування та розвиток історичної свідомості студентської молоді в Україні в період суспільних трансформацій», 2007), В. Воронкової («Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри)», 2008),

О. Кивлюк («Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика», 2011), О. Скубашевської («Філософія інноваційного розвитку освіти інформаційного суспільства (світоглядно-філософський аналіз)», 2010) та ін.

Серед вітчизняних досліджень ландшафту як загальнонаукового поняття заслуговує на окрему увагу фундаментальна робота М. Гродзинського «Пізнання ландшафту: місце і простір» (2005), у якій автор обґрунтовує розуміння ландшафту як загальнокультурного, а не тільки як природничо-географічного чи художнього поняття. Також слід назвати В. Пащенко, який у роботі «Методологія постнекласичного ландшафтознавства» (1999) обстоює думку про необхідність поєднання класичних, некласичних і постнекласичних традицій у географічному пізнанні. Цікавою з фактичної та методологічної точки зору є праця російського дослідника В. Каганського «Культурний ландшафт і радянський залюднений простір» (2001), де, зокрема, запропоновано термін «антиландшафт». Серед досліджень на межі філософії та географії слід назвати працю Ю. Тютюнника «Тоталлогія ландшафту» (2002).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження пов'язане з темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України №732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 22 грудня 2006 р.).

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 6 від 30 січня 2014 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у концептуалізації філософської парадигми сучасних освітніх ландшафтів як способу пізнання й інтерпретації освіти.

Вказана мета вимагає послідовного розв'язання наступних **завдань**:

- дослідити експлікацію географічно-просторових понять у філософському та загальнонауковому дискурсах;
- визначити міждисциплінарні і трансдисциплінарні засади методології дослідження ландшафтів;
- здійснити концептуалізацію освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти;
- проаналізувати історичну генезу освітніх ландшафтів аграрного, індустріального та інформаційного суспільств;
- розглянути вплив глобалізму та альтернативного глобалізму на зміни освітніх ландшафтів;
- розкрити глобальну трансформацію освітніх ландшафтів майбутнього у локальній перспективі;
- з'ясувати генезу та сучасні зміни урбаністичного освітнього ландшафту Європи;
- проаналізувати регіональний вимір європейського освітнього ландшафту;
- виявити вектори трансформації освітнього ландшафту Європи;
- дослідити вплив цивілізаційних викликів на національні освітні ландшафти;
- окреслити проблемне поле модернізації українського освітнього ландшафту;
- обґрунтувати стратегії удосконалення освітнього ландшафту України.

Об'єкт дослідження – освітній ландшафт як концепт філософії освіти.

Предметом дослідження є філософська парадигма сучасних освітніх ландшафтів у глобальній та регіональній перспективі.

Методи дослідження. Методологічні засади дослідження освітніх ландшафтів засновані на перетині міждисциплінарного та трансдисциплінарного підходів, що обумовлене, з одного боку, тенденціями у сучасних соціогуманітарних науках, які поступово відкриваються до природничого знання, а з іншого, – специфікою самого предмета

дослідження. Дисертаційна робота побудована на принципах системності, об'єктивності, цілісності, історизму та розвитку. Використано традиційні описові та аналітичні методи: аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, систематизації, класифікації та ін. Важливе місце належить методу інтерпретації, де ландшафт розуміється як з етимологічно-семантичної, так і з традиційної природознавчої точки зору. Ключовим методом слугує метод філософської концептуалізації, завдяки якому визначено атрибути (ознаки), що відрізняють концепт «освітній ландшафт» від інших способів опису освіти. Для з'ясування окремих питань філософської парадигми сучасних освітніх ландшафтів у глобальній та регіональній перспективі частково використовується структурно-функціональний метод, прогностичний метод, елементи схематизації, генералізації та картографування. Збереження цілісності дослідження, пов'язане з поєднанням класичних наукових методів, з одного боку, та їх критичним осмисленням та підвищенням ролі трансдисциплінарної комунікації, з іншого.

Наукова новизна дослідження полягає у філософській концептуалізації освітнього ландшафту як способу дослідження освіти, збереження, передачі та виробництва знань у глобальній та регіональній перспективах.

Вперше:

- здійснено концептуалізацію освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти, під яким розуміється 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. Через аналіз значень місця, образу, мети, змін і методу розмежовано поняття «система освіти» та «освітній ландшафт». Виявлено, що за останні десять років у міжнародних документах щодо освіти та в академічних дослідженнях усе частіше використовується поняття «освітній ландшафт». В основі концептуалізації освітнього ландшафту ознаки, які відрізняють це поняття від інших способів репрезентації освітньої реальності: пластичність, динамічність,

антропологічність, вітальність, просторовість, композиційність, семантичність, символічність, темпоральність, ритмічність, полімасштабність, гібридність, контекстуальність, ситуативність. Запропоновано загальну парадигму концептуалізації освітнього ландшафту як соціального явища та продемонстровано три полюси, навколо яких центруються дослідження освітніх ландшафтів: суб'єктивний («індивідуум»), інтерсуб'єктивний («суспільство»), символічний («культура»). Виявлено п'ять основних підходів: індивідуальний, типологічний, метафоричний, конструктивістський та міфологічний та окреслено перспективи досліджень у галузі типології та методів дослідження освітніх ландшафтів;

- проаналізовано історичну тenezу освітніх ландшафтів аграрного, індустріального та інформаційного суспільств, в контексті якої виявлено, що освіта сьогодення керується боротьбою низки філософських суперечностей, які виникають у найдавнішу для світової цивілізації еру – аграрну. Виникнення специфічних «освітніх ландшафтів» на культурних теренах Стародавнього світу, по суті, виступає підґрунтям майбутньої гетерогенізації локальних освітніх традицій. Базуючись на науковій теорії «локальних цивілізацій», А. Тойбні виділяє та описує існування різних освітніх ландшафтів. Аналізуючи спільні історичні та філософські тенденції в кожному з таких регіонів, доведено, що виникнення народної освіти, секуляризація системи навчання та виховання, а також початок процесу становлення егалітарної вищої школи є закономірним наслідком формування національних економік у більшості країн промислового світу;

- виявлено вектори трансформації освітнього ландшафту Європи, зокрема досліджено класифікацію європейського освітнього ландшафту крізь призму картографування різноманіття його значень. Чітка, а головне, багатовимірна класифікація особливостей різних освітніх систем та суб'єктів у Європі та в Україні не лише не зашкодить їх ідентичності, але й підкреслить їх самобутність, що привабить як місцевого, так і іноземного абітурієнта. Реалізація такої цілі стає можливою за умов дотримання специфічних

принципів багатовимірної класифікації, яка і є засобом картографії європейських освітніх ландшафтів. Взявши за принцип діалектичну єдність інтеграції та локалізації в сучасних уніфікаційних реаліях, розкрито присутність складної імпліцитної структури причин та наслідків глобалізаційних явищ;

- *обґрунтовано стратегії удосконалення освітнього ландшафту України, в контексті якої розглянуто загальні моделі управління соціальними системами, які могли б бути імплікованими в український освітній ландшафт. Базуючись на досвіді вітчизняних та іноземних дослідників у галузі освітнього менеджменту, показано вагоме значення ідей теорії управління та менеджменту у завданні підготовки, здійснення та контролю виконання політичних рішень. Зроблено спробу логічно підійти до типових моделей пошуків вибору за допомогою семантичного аналізу та синтезу понять «модель», «освітня політика» та «рішення».*

Уточнено:

- *експлікацію географічно-просторових понять у філософському та загальнонауковому дискурсі. Акцентуючи увагу на філософській парадигмі ХХ–ХХІ століть, автор відстоює точку зору, за якою ландшафтні образи апелюють до найпримітивніших елементів свідомості – переживання існуючою реальністю власного місця у світі. Через звернення до концепту тілесності у феноменологічній традиції показано принципову відмінність «живого тіла» та «фізичного тіла». Акцентуючи увагу на наукових інтерпретаціях ландшафту, проаналізовано етимологію та структуру значень «landshaft» та окрему увагу приділено інтерпретаціям ландшафту у вітчизняній науковій традиціях;*

- *міждисциплінарні та трансдисциплінарні засади методології дослідження ландшафтів, зокрема, проаналізовано трансдисциплінарний географічний поворот та його внесок у розвиток гуманітаристики. Доведено, що унітарні та універсальні поняття людства, у тому числі цілісність та авторитет індивідуального людського суб'єкта, зміщуються на наукові дослідження, підкреслюючи релятивізм знань, культурну поліфонію, а також соціальне конструювання реальності. Проаналізовано поняття «культурного ландшафту»,*

«радянського ландшафту», «геокультури» та «географічних образів» та розглянуто спроби визначення «універсальні» ознаки ландшафту;

- *особливості впливу глобалізму та альтернативного глобалізму на зміни освітніх ландшафтів.* Показано, що глобалізація поєднує у собі елементи інтеграції та диференціації – загальні ознаки, що екстраполуються на одиничні соціальні групи, проходять широку систему локалізації, адаптуючись до умов нової системи існування. Реальне та віртуальне у сучасному глобалізаційному суспільстві стають настільки переплетеними, що стає усе важче визначити їх межі. Описано два специфічні трактування поняття «альтернативний глобалізм»: перше пов'язане з використанням даного терміну для позначення громадського руху; друге відображає будь-яку, у тому числі теоретичну, критику глобалізації, її проявів та можливих наслідків;

- *проблемне поле модернізації українського освітнього ландшафту,* в контексті якого продемонстровано, як глобальні процеси трансформують національні освітні ландшафти. Український освітній ландшафт так само змінюється – з'являються нова логіка, моделі та механізми, але ці зміни мають певні особливості, які відрізняють українську ситуацію від ситуації інших держав. Зосереджено увагу на причинах того, що для України Болонський процес виявився гібридним, та показано, що у випадку України, ця реформа вступила в суперечність не із самоврядною європейською університетською традицією, а з радянською централізованою традицією.

Набуло подальшого розвитку:

- *уявлення про регіональний вимір європейського освітнього ландшафту.* Проаналізовано проблему інтернаціоналізації сучасної освіти з точки зору її впливу на регіональну ідентичність, показано зв'язок між зростанням значення приватної ідентичності у західній культурі та індивідуалізацією навчання у сучасних університетах. На основі доведення діалектичної єдності сталого та мінливого самоусвідомлення людини розкрито сутність новітньої «ринкової» ідентичності, яка виконує роль плюралістичної та адаптивної функції сучасної соціалізації, що приховує зростаюче розмивання кордонів між розумінням

глобального та локального. В результаті проведеного аналізу виявлено приховані небезпеки, які має міжнаціональне реформування освіти в Європі.

- *знання про глобальну трансформацію освітніх ландшафтів майбутнього у локальній перспективі. Розкрито, що антиципація майбутнього освітніх ландшафтів базується на аналітиці актуальних змін статусу знання. У фокусі дослідження перебувають процеси меркантилізації знань, що позначає товарний статус знань у сучасному суспільстві, та доведено тезу про радикальну об'єктивізацію епістеміологічної доктрини сьогодення, у контексті якої увагу приділено інтерпретації загального уявлення про призначення знань у масовій свідомості сучасної людини;*

- *уявлення про генезу та сучасні зміни урбаністичного освітнього ландшафту Європи, в контексті чого досліджено взаємодію університету і європейського міста протягом історії. Базуючись на історичних фактах співіснування цих двох соціальних феноменів, продемонстровано нерозривну єдність їх часового розвитку та обґрунтовується думка, що новітні університети та міста існують на новому рівні конвергенції, яка супроводжується посиленням тиску суспільної необхідності на навчальну та наукову діяльність університетів. Проаналізовано міжнародну експансію освітнього простору та виявлено три головні стратегії просторового розширення університетів – висхідну, низхідну та екстеріорну.*

- *знання про вплив цивілізаційних викликів на національні освітні ландшафти, в результаті чого виявлено головні тенденції сучасної інтернаціональної освіти на рівні національних освітніх інститутів. Розкрито головні протиріччя у процесі дифузії глобалізації у національній освітній ландшафт. Проаналізовано виникнення суспільства «економіки знань» як ресурсної бази сучасного капіталізму та діалектичні відношення «глобального та локального» як у структурі освіти, так і в соціальній системі національної держави загалом.*

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дослідження визначається тим, що в ньому вперше розроблено концепт «освітній ландшафт» як поняття філософії освіти, що створило умови для глибшого проникнення у природу складних процесів змін сучасної освіти. Виявлення ознак освітнього ландшафту (пластичність, динамічність, антропологічність, вітальність, просторовість, композиційність та ін.) створило принципово нові можливості для подальших досліджень у галузі філософії освіти. У роботі вдалося виявити, 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. Визначено п'ять основних підходів до освітнього ландшафту: індивідуальний, типологічний, метафоричний, конструктивістський та міфологічний, кожен з яких (як і їх взаємодія) може стати цікавим предметом дослідження для наступних праць. Серед інших проблемних напрямів, які, ймовірно, зацікавлять майбутніх дослідників, насамперед слід назвати галузеві дослідження освітніх ландшафтів, виявлення чинників та закономірностей динаміки їх змін, кроскультурні 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.

Матеріали дослідження можуть бути використані для формування змісту навчальних дисциплін, таких як «Філософія освіти», «Онтологія освіти», «Вища освіта і Болонський процес», «Освітня політика», «Економіка освіти», «Геофілософія» та ін.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної роботи автора. Усі положення, висновки і узагальнення

зроблені автором особисто, що знайшло своє відображення у його наукових публікаціях.

Кандидатська дисертація «Філософські засади стандартизації вищої освіти» (спеціальність 09.00.10 – філософія освіти) була захищена у 2010 році, її матеріали в тексті дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, на низці науково-теоретичних і науково-практичних конференцій, а саме: Міжнародній науково-практичній конференції «Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини у контексті сьогодення: восьмі Шинкаруківські читання» (Київ, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (Суми, 2013), Міжнародній науково-практичній конференції «Мультикультуралізм – релігія – толерантність» (Ольштин, 2014), Другій міжнародній науково-практичній конференції «Політологія, філософія, соціологія: контур міждисциплінарного перетину» (Одеса, 2014), Філософських читаннях пам'яті Івана Бойченка «Людина. Історія. Системи» (Київ, 2014), VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (Кіровоград, 2014), Міжнародній науковій конференції «Культурно-інтелектуальна складова цивілізаційного поступу українства» (Київ, 2014), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток суспільних наук: європейські практики та національні перспективи» (Львів, 2014), Міжнародній науковій конференції «Духовна поліфонія Європи» (Ольштин, 2014), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософія, суспільство, освіта: виклики сучасності» (Київ, 2014), Дніпропетровській сесії III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Придніпровські соціально-

гуманітарні читання» (Дніпропетровськ, 2014), Міжнародній науково-практичній конференції «Трансформаційні суспільства: між новою владою та старою освітою» (Київ, 2015), XVII Міжнародній науковій конференції для студентів і молодих науковців «Релігія і фундаментальна наука в добу глобалізації» (Львів, 2015), П'ятій Всеукраїнській науковій конференції «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Міжнародна освіта: стан та перспективи розвитку» (Київ, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Реформа вищої освіти в Україні: критичні питання у сфері законодавчих та інституційних трансформацій» (Київ, 2015), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (Дніпропетровськ, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство» (Львів, 2015), Другій міжнародній конференції «Особистість, суспільство, політика» (Люблін, 2015), Міжнародній науково-практичній конференції «Імперативи поступу України в умовах цивілізаційних викликів сучасного світу» (Київ, 2015), Всеукраїнській науковій конференції «Філософія як культурна політика сучасності» (Острог, 2015), Другій Міжнародній конференції «“Креативна деструкція”: інноваційні практики в академічних дослідженнях та викладанні» (Чернівці, 2016).

Публікації. Основні положення дисертації відображено в 39 публікаціях, з них: 1 одноосібна монографія (17, 03 д. а.), 18 наукових статей, опублікованих у вітчизняних фахових виданнях з філософських наук, 4 – статті у зарубіжних наукових журналах та виданнях України, які включено до наукометричних баз, 16 – інші публікації.

Структура та обсяг дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається зі вступу, п'яти розділів (16 підрозділів), висновків до розділів, загальних висновків та списку використаних

джерел (436 найменувань на 41 сторінці). Загальний обсяг дисертації – 379 сторінок, основна частина дисертації – 338 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ

1.1. Географічно-просторові поняття у філософському дискурсі

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* [371]. 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» [61, с. 194]. 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 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» [131, с. 7].

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 сюжетах, аспектах, фактах біографій у художній і політичній творчості тощо» [104, с. 243].

Детально до проблематики тілесності звертається українська дослідниця *О. Гомілко* у праці «Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі» (2001) [50]. 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 конституантою людини, умовою можливості її буття, тобто її онтологічною сутністю» [50, с. 12]. Для нашого дослідження евристичне значення концепту тілесності полягає у розкритті антропологічних ознак освітнього 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 [119, с. 7–66]. 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. Олівг*, «ландшафт, в основному своєму значенні, це не просто ідеалізований культурний 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» [379, с. 36].

Варто зазначити, що питанням генези та трансформації значень слова «ландшафт» присвячено безліч спеціальних праць. Наприклад, німецький дослідник *К.-Ф. Шранбер* говорить, що лише в Німеччині існує понад тисячу таких досліджень [398, с. 21–33]. 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:

- 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» [56, с. 11]. Цікаво, що в українській мові є слово «лан» (поле, що обробляється), яке деякі дослідники вважають відповідником «*land*».

Непростий і суфікс зв’язку «*schaft*». 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 «*schaft*» є англійське «*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» [378, с. 12–13].

В. Калуцков, досліджуючи концепт ландшафту в німецькій мові, визначає такі смислові шари його значень: територіальний (країна, край, місцевість, область, округ, провінція, кантон), візуальний (ландшафт, вид, сфера буденного, фотографія), художній (ландшафт, пейзаж, мистецтво, географія), земський (феодалне представництво, земські чини, земство, політика, управління) [90, с. 10].

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 сходить на братів і сестер у Христі» [239, 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 [278, с. 13].

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. *X. 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» [145, с. 46–47]. Варто зауважити, що в оригіналі філософ писав іспанською, а в цій мові не живляють 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 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» [138]. 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» [137]. Ця ідея лежить в основі метафізичного підходу до ландшафту російського філософа *В. Подороги*. У книзі «Метафізика ландшафту» (1993) [159]. 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 підрозділу, 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 цілісність єдиної належності яких, окреслюється *горизонтом*

сприймання, властивого суб'єкту. Горизонт – це метафора, до використання якої вдавалося багато філософів ХХ 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.

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» [61, с. 495]. 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 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» [130, с. 339–340].

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» [158, с. 263]. 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-наколишньому 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» [257, с. 141].

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 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» [258, с. 323]. 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 [259]. 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 «ландафт» та «тілесність» у своїй філософії: «...насправді як для зору, так і для мислення потрібні складні тілесні механізми, і ландшафт, яким його бачить людина, не менше людяний, ніж космос, яким його конструює філософія» [173, с. 41]. 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» [173, с. 53].

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 розмежовує 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» [18, с. 10]. 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» [18, с. 20].

У роботі «Земля і мрії волі» Г. Башляр детально аналізує роль ландшафтів в художній творчості поетів, письменників та художників. 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» [19, с. 20]. 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 (бруду), 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. Гюго, 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 центризму 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 абсолютно новими» [253, с. 220]. 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» [253, с. 232].

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 імплантація 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» [84, с. 25]. 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 зміщується подібним чином, то обов'язково з інтенсивністю, немає ніякого змішання просторів і форм, оскільки останні вже зруйновані заради нового порядку, напруженого, інтенсивного порядку» [64, с. 140]. Саме такий «простір 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» [65, с. 67]. У рамках такого запиту французькі мислителі висувають 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» [65, с. 111]. 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» [65, с. 112].

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 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» [166, с. 448–449].

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, або ж гірських та рівнинних мешканців. Це дає підстави припускати незалежний, впливовий статус ландшафтних образів в металевих структурах осіб та народів.

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.

1.2. Загальнонаукові інтерпретації поняття ландшафту

Переходячи до аналізу походження «ландшафту» як наукового поняття зазначимо, що уявлення про ландшафт, на думку К. Мінка [368], першим в науці використав *А. Гумбольдт*, який вживав це поняття для позначення естетичного смислу образу реальності.

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 [412].

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. *Psychologie der Umwelt*) був уведений німецьким психологом *В. Гельпахом* [332]. Фундаторами цього

напрямку були американські психологи *В. Інтельсон* та *Г. Прошанські* [386]. Зокрема, було розроблено поняття «прив'язаність до місцевості». Помічено, що, описуючи себе, люди часто ідентифікують себе з певним регіоном, містом 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 [26]. 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» [241, с. 70]. 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*» (загальний характер земного регіону) [420, с. 11–26]. Це загальне тлумачення він деталізує у такий спосіб: «для того, щоб охопити Природу в усій її величі, необхідно представити її у двох аспектах – як реальний феномен, а потім – суб'єктивно, як він відбивається у почуттях людей» [Цит. за 373]. З цього

впливає, 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. французькі дослідники *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» [56, с. 14–15].

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» [270]. 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» [270, с. 337]. Прикладами є берег Середземного моря, долина Нілу, Середньоевропейська 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 [233]. 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», мінойської, 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 [396, с. 270]. У 1925 році побачила світ праця К. Зауера «Морфологія ландшафту» [397]. 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 природній 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» [397, с. 309]. Погляди К. Зауера близькі до трактування концепту ландшафту у французькій традиції «*géographie humaine*» (географії людини), про яку згадувалося в попередньому підрозділі.

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» (1939) [331] стала класичною.

Серед сучасних праць, у яких знаходимо ґрунтовно розроблену концепцію «культурного ландшафту», особливу увагу привертає робота *В. Каганського* «Культурний ландшафт і радянський залюднений простір» (2001) [89]. Автор називає свій дослідницький підхід «герменевтикою ландшафту», яку визначає як «активне “читання” ландшафту (простору), орієнтоване на концептуальне освоєння його різноманіття... ландшафт може бути “прочитаний” лише через різноманіття місць» [89, с. 7]. 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» [89, с. 15–16].

В. Каганський визначає культурний ландшафт як «будь-який земний простір, життєве середовище достатньо великої групи людей... яка освоїла цей простір утилітарно, семантично і символічно» [89, с. 24]. Він висловлює думку, що культуриний 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» [89, с. 31]. 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) живуть у Європі... на Землі». І влучно додає: «конфлікт сусідів дуже часто є результатом їх масштабного дисонансу» [89, с. 35].

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» [89, с. 35]. Підкреслимо: і полімасштабність, і ритм є важливими ознаками також для нашої концепції освітнього ландшафту, про що йтиметься у наступному підрозділі.

Іншою методологічною знахідкою видається його система з чотирьох ключових понять/зон [89, с. 63–67]:

- 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» [89, с. 66].

Розвиваються дослідження культурного ландшафту і в Україні. Зв’язок багатоманітності культури і ландшафту відзначавчав український філософ *С. Кримський* у статті «Діяльність і культура»: «наприклад, значним культурним кроком людства XV ст. вважається демонстративне сходження Петрарки на гору з метою помилуватися пейзажем, що знаменувало утвердження ціннісно-сислового статусу пленеру» [105, с. 2]. Далі він пише: «розширення смислового потенціалу буття (у даному випадку феноменів ночі, ландшафту, моря) посилює потужність культурного бачення світу, багатоманітність онтології культури» [105, с. 4].

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» (2000) [116] та «Культурний ландшафт: теорія і практика» (2010) [110]. Близьким до концепту «культурний ландшафт» є поняття «етнокультурний ландшафт», що також активно досліджується.

Окрім культурного (етнокультурного) ландшафту в сучасній літературі широко використовується поняття «*геокультура*» [83]. 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.

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 становлення та розвитку ландшафтознавства в Україні [134]. *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» [134, с. 317].

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» [56, с. 16]. Цей напрям згодом також дістав назву генетичного ландшафтознавства.

2. *Некласичне (системне) ландшафтознавство* – (70–90 рр. ХХ ст.). - Н. Солнцев, В. Сукачов, Б. Сочава, О. Ісаченко та інші. 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). Одним із

актуальних прикладів негативного впливу людини є «місячні ландшафти», які залишаються після варварського видобутку бурштину [52].

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 системнією... системний підхід не поганий чи недостатній,... він просто частковий» [241, с. 8]. 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*» [241, с. 5]. На думку цього автора, початок ландшафтної погляду на світ слід шукати ще у філософсько-поетичній спадщині *Емпедокла* [241, с. 75].

Більш детальну розробку ландшафтних ідей з позиції філософії знаходимо в пізнішій роботі цього ж автора «Філософія географії» (2011) [242]. 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 [242, с. 4]. 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» [242, с. 46]. 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 найширому контексті. Зокрема на базі Лабораторії постнекласичних методологій у 2006 році було проведено тематичну конференцію «Тоталогічні образи ландшафту» [234]. Навіть

побіжний аналіз тематики доповідей, які були представлені на ній, презентує широкий діапазон інтерпретацій, які знаходять поняття «ландшафт» у сучасному дискурсі [234, с. 3–4]: «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» [148, с. 253].

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, 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?» [56, с. 3].

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» [55, с. 6].

Як зазначалося в попередньому підрозділі, 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. 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 [13].

Найбільш вдалим підходом є відшукування *ознак* ландшафту, які відрізнять цей феномен від будь-яких інших, адже саме ознаки дають змогу зробити *визначення* будь-якого поняття.

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 [241, с. 21–35]:

- *місце*, яке надає ландшафту його «першовластивості» – «*де*»;
- *ризома*, яка являє собою зв'язність кожного елемента ландшафту з іншим. Прикметно, що засновник вчення про ризому Ф. Гваттарі у якості «типової ризоми» приводить приклад карти;
- *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» [241, с. 32].

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 [56, с. 42]:

- 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.).

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» [56, с. 43].

Окрім ознак, М. Гродзинський, розглядаючи ландшафт, вважає найбільш загальними такі чотири його властивості [56, с. 57–70]:

- *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, 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» [56, с. 57].

Ще одним прикладом є аналіз поняття культурний ландшафт, який здійснив український дослідник *Г. Денисик*. Він виокремив такі загальні ознаки культурного ландшафту [110, 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 самостійно 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» [110, с. 4].

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. Троу*, «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» [237].

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» [54, с. 7]. 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 ландшафту більш відповідними є одні філософські системи, а для інших – інші» [55, с. 10]. 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.

1.3. Міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер дослідження ландшафтів

Відома робота *Ж. Делеза та Ф. Гваттарі* «Що таке філософія?» (1991), яка вже згадувалась у попередньому підрозділі, 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» [65, с. 58]. 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» [161, с. 188]. 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 ті чинники, що впадають в око, тоді як сам факт, що вони впадають в око, має бути вказівкою, що їх можна пояснити значно ощадливіше» [74, с. 653].

Використовують термін «інтерпретація» щодо ландшафтів і географії. Зокрема український географ *М.Гродинський* 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» [56, с. 33–34]. У зв'язку з цим у межах цього підрозділа доцільно зупинитися на соціокультурних інтерпретаціях поняття ландшафту на перетині географічного та гуманітарного знання.

На думку американських дослідників, 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» [315, с. 7].

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 [315, с. 8–20]. 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.

Гуманітарні науки традиційно використовують описові, герменевтичні та аналітичні методи. У них рідко можна зустріти загальноновизнані 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. Екстремальним прикладом масового співавторства є випадок із статтею з молекулярної біології, до співавторів якої залучені усі гравці он-лайн гри «Eterna». Гра спеціально розроблена 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 [276].

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» (1967) [16] та *М. Фуко* «Що таке автор?» (1969) [254].

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 в «холодні обійми Science» [60]. 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» [11]. 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 не наукою, а системою наук» [241, с. 52]. 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 взаємозв'язку 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. Гумбольдом*, коли він створив еталон класичного університету. «Оскільки наукові заклади можуть 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 невимушену, таку що не переслідує заздалегідь заданої мети» [59, с. 27–28].

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 майбутньому будуть боротися

за освоєння інформації» [123, с. 20]. 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» [56, с. 8]. 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 цілей, 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» (2002) [241] 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 нефаківців. Однак і сама географія застосовує нетрадиційні теорії та підходи, наприклад, герменевтику, еволюційну теорію чи ІТ-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» (2011) [315]. Її автори вивчають широке коло проблем: вплив на людину географічного зображення, що виражене в картах, фотографіях, зображеннях, 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 BBC «Карти: сила, грабунок і володіння» (2010) [292], 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.

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 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 «імпаكتу».

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 «двомірна 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 XIX століття, принаймні так це уявляють інші вчені «не географи», журналісти та широка громадськість.

Схожі проблеми спостерігаються і у галузі гуманітарних знань. На думку *П. Феєрбенда* сучасне наукове знання загалом, і предметне поле гуманітаристики зокрема, розгортається за принципом поліферації [246, с. 29–108], 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» [248, с. 41].

Одним із прикладів міждисциплінарного поєднання зі сфери менеджменту є дослідження малазійських авторів *С. Кумара* та *Д. М. Джана*, які використали у своїй статті концепт «ландшафти знань» (knowledge landscapes) для критичного огляду попереднього доробку науковців у своїй країні [346]. 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» [346, с. 1027]. 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 «продуктивність», «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 XIX століття в роботах британського мораліста *І. Бентама*. Він формується

таким чином: «цінність будь-якої дії визначається ступенем користі її наслідків для суб'єктів діяльності» [25, с. 9]. 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 відносною 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 цілей...» [341, с. 32]. Саме на таких конкретних прагматичних засадах, що розглядають гуманітарні 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 [Див.: 27]). 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.

У вже згаданій роботі «Передбачення ландшафтів...» [315], 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, виявлять 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. Гуманітарії зіграли провокаційну роль у визначенні так званої «кризи зображення», стверджуючи, що навіть фактичні описи та зображення світу 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 [315, 32–42].

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 [315, с. 44–48].

Аналізована книга «Передбачення ландшафтів...» є лише одним із прикладів сучасного етапу розвитку географії. Інший 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» [91, с. 32–33]. 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» [91, с. 8].

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 сучасному 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 *смысл*. Географічно-політичний *смысл* 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 *смысл* – 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 *смыслу* (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. Замятін* 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» [84, с. 8]. 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 враження щодо певного соціального явища, при чому як на внутрішньому, так і на міжнародному 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» [84, с. 9]. 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

культури 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» [83, с. 5].

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 [245].

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» [84, с. 38]. 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. Концепт регіональної ідентичності є продуктивним і для третього, і для четвертого розділів цієї роботи.

1.4. Концептуалізація освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти

У попередніх підрозділах 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 освітнього 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» [82]. Питання, де розташовані ці заклади, в яких регіонах і чому саме там, не є предметом поняття «система освіти». У той же час поняття «освітній ландшафт 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* [147] та *Н. Лумана* [125] соціальна система задана набором функціональних проблем: адаптація, досягнення мети, інтеграція, підтримка зразка. З цієї точки зору, система освіти 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 – 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 [71]. 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 [304].

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 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» [301]. 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» [334], де у різних контекстах знаходимо вживання поняття ландшафт: «зміни в ландшафті знань» (changes in the knowledge landscape) [334, с. 8], «зміни в ландшафті вищої освіти» (changes in the landscape of higher education) [334, с. 10], «різноманітний ландшафт» (diverse landscape) [334, с. 13], «ландшафт вищої освіти Об'єднаного Королівства» (the UK higher education landscape) [334, с. 43] та ін. Бачимо, що ландшафт, так само як і у першому прикладі часто вживається разом зі словом «зміни», 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» [336]. 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) [336, с. 8], «ландшафт вищої освіти» (the higher education landscape) [336, с. 9], «сучасний цифровий ландшафт» (today's digital landscape) [336, с. 10], «сучасний освітній ландшафт» (the modern educational landscape) [336, с. 11], «освітній ландшафт Канади» (the Canadian Education Landscape) [336, с. 25], «непостійний ландшафт вищої освіти» (the shifting landscape of higher education) [336, с. 27] «зміни ландшафту навчання» (changing the landscape of learning) [336, с. 35] 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» (2010) [295], видавництва «Springer». Серед тем, які потрапляють у поле зору дослідників, зокрема такі: якість освіти, наслідки нових соціальних характеристик виробництва знань, 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» [428] 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 довкілля, 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 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» [419]. 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 мульткультуралізму 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.

За економічною моделлю:

- державний,
- ринковий,
- змішаний.

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 фундаментальною 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 попередньому підрозділі 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 підрозділах, 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 дисертації, 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» [322].

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» [322, с. 77]. Одним із наслідків цієї тенденції є те, що «спільна місія вищої освіти стала нечіткою і різноманітнішою, її складніше визначити і захистити» [322, с. 78].

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» [322, с. 79].

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.

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» [322, с. 80].

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. Пролєв* визначають як «перехід від аналізу буття сущого до осмислення онтологічних феноменів, в котрих експлікується 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» [49].

Класична парадигма освіти базувалась на новоевропейській метафізиці, «засадничими чинниками котрої були концепти природи (природного світу) та “Я” (самосвідомого суб'єкту) (тобто метафізичні принципи натуралізму та гуманізму)» [49, с. 141]. 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 вихвалити 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?» [183]. 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 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» [374]. 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 вагомому 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 [3].

Цікавим питанням у контексті аналізу просторовості освітнього ландшафту є існування знакових місць на мапі. У попередньому підрозділі вже зверталася увага на працю *В. Каганського* «Культурний ландшафт і радянський залюднений простір» (2001) [89]. 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. Фізика в Місті поважають за красу і силу. 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» [89, с. 226]. І

далі В. Каганський продовжує: «для населення немає сумнівів, що Арзамас-16 є центром і гарантом існування світової науки і культури... Виробництво атомних бомб тотожне 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» [89, с. 229].

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 XXI 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 соціальної 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» [117, с. 84]. 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» [153, с. 262]. 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 [90, с. 15].

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 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, втілившись 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» (2014) [111]. 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 дисертації.

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 Міністерства 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 [101], 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 – впровадження Закону «Про вищу освіту» [81]. Трансформація змісту освіти в сучасних вітчизняних університетах є поштовхом для міркувань з приводу місця українського випускника у власній державі та у світі загалом.

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 праці – 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.

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

ландшафтом у межах цієї роботи. Раніше зазначалося, що завданням цієї праці 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 спрацьовує» 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.

Швейцарський дослідник з Університету Цюриха *Н. Бекхауз* пропонує «чотириполюсну» модель дослідження ландшафту [282], 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.
- *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, є підстави стверджувати, що їх дослідження «центруються» навколо трьох (із чотирьох) полюсів:

- по-перше, *суб'єктивний полюс* («індивідум») 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.

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 конкретним, 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» [388], «ландшафт вищої освіти Великої Британії» [431], «освітній ландшафт Гани» [345], «освітній ландшафт Німеччини» [426], «освітній ландшафт

Індії» [308], «освітній ландшафт ЄС» [348], «зміни ландшафту освіти Африки» [338] 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 [380], «постколоніальний освітній ландшафт» [343], «мобільне навчання в ландшафті вищої освіти» [314] та інші. У такому розумінні він не має чітких меж і зустрічається на різних континентах і у різних країнах.

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, і стосовно гендерних питань, зокрема [360], програми доступності та розміщення [393], вплив глобалізації на мовну ситуацію в освіті [403], експансію онлайн освіти [358], оцінювання (евалюація) вчителів [410] 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 [303] цікаві питання фінансування освіти, тому для них освітній ландшафт складається з бюджетів, доходів, видатків; а політологів [306] 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 [330].

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) одного 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 кожний конкретний момент часу для кожної людини (або соціальної групи); варіативність такої ієрархії пластів» [132]. 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» [90, с. 36].

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.

Висновки до першого розділу

Дослідження показало, що у некласичній філософії XX-XXI століть проблема географічно-просторових понять хоч і не висвітлювалась системно, однак була предметом уваги багатьох відомих мислителів. В цій частині дисертації запропоновано нову філософську інтерпретацію поняття ландшафт. Новий погляд на це поняття описує систему образів культурної та природньої географії території, що репрезентується в межах визначеної колективної свідомості суспільства, народу чи етнічної групи. Важливо підкреслити, що ландшафт – це структура образів, які формуються навколо найпримітивніших, фундаментальних феноменів свідомості, зокрема дорефлексійного відчуття власного місця в світі.

Елементи новочасної аналітики ландшафту ми віднаходимо в пізніх роботах М. Гуссерля. В його обґрунтуванні «життєвого світу» індивідуальної свідомості, декларувалась наявність спільної системи просторово-культурних образів та значень, які виступали інтерсуб'єктивним «фоном» людського існування. М. Гайдеггер, в межах власної екзистенційної аналітики буття підручного сущого, вбачав у ландшафтних образах підставу для розуміння загальної картини світу, в якій *Desain* є співприсутнім з іншими людьми.

Дослідження географічно-просторових вражень свідомості складає також вагому частину робіт Г. Башляра. Башляр вважав, що поряд з мисленням, уява є іншою незалежною складовою процесу пізнання, а ландшафтні образи являють собою основу для формування «вихідних інструментів» уяви – метафор. На його думку, специфіка природного ландшафту та візуальний зміст матеріальної культури беззаперечно визначають головні атрибути творчої манери автора, особливо в «стихії земної уяви». Адже близькість земельних метафор (наприклад, твердості, м'якості, родючості чи безплідності) детермінуються, по-перше, оточуючим автора середовищем та, по-друге, природньою схильністю його свідомості.

В роботах М. Фуко питання про значення просторових образів в структурі суспільного буття стоїть поряд з проблемою здійснення та збереження влади. Аналізуючи еволюцію політичної складової в процесі містобудування в Європі, Фуко приходять до висновку про визначальне значення принципів регулювання простору в сучасній політиці. Поряд з тим француз визнає фундаментальний статус системи географічно-просторових образів в людському існуванні та підтверджує автономність даної проблеми по відношенню до обґрунтування атрибутів мислячого суб'єкта. З іншого боку, представники французького постмодернізму – Ж. Делез та Ф. Гваттарі, в даному контексті запропонували навіть нову парадигму філософського мислення – геофілософію. Її вихідним принципом є подолання опозиції суб'єкта та об'єкта через декларування діалектики примітивних просторових образів – всезагальної «землі» та визначеної «території».

Аналіз загально наукових інтерпретацій поняття ландшафту виявив, вони присутні у багатьох галузях знань. Одним із найсучасніших прикладів є використання цього поняття у фізиці (зокрема у теорії струн), у психології (енвайроментальна психологія) та особливо в географічних науках (ландшафтознавство). Розвиток географії від описового до конструктивного етапу пролягає саме через конституювання категорії «ландшафт». Від початку наукового вживання термін «ландшафт» мав подвійне значення: по-перше, він розглядався як об'єктивна природна реальність, а по-друге, як суб'єктивна категорія сприйняття. Характерно, що А. Гумбольдт, зусиллями якого це поняття набуло наукового змісту, 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. Французькі дослідники П. Відаль і Ж. Брюн у рамках «géographie humaine» (географія людини) запропонували гуманістичне тлумачення ландшафту.

Вітчизняне ландшафтознавство розвивалось від класичного (В. Докучаєв, Л. Берг, А. Григор'єв) до некласичного (Н. Солнцев,

В. Сукачов, Б. Сочава, О. Ісаченко) і до постнекласичного етапу. Проаналізовано сучасні роботи теоретико-концептуального характеру (М. Гродзинський, Ю. Тютюнник), методологічного (В. Пащенко), історичного (С. Міхелі) та ін.

Існують три основні підходи до розуміння ландшафту як продного утворення – 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.

Зосереджено увагу на міждисциплінарному напрямі дослідження – естетиці ландшафту. Суть його полягає в аналізі сприйняття людиною ландшафту в найширшому контексті під впливом ряду чинників – біологічного, еволюційного, культурного, персонального тощо. 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.

Аналіз методологічних засад дослідження ландшафтів виявив перехід від міждисциплінарного до трансдисциплінарного підходу. На думку багатьох дослідників, роль географії та її внесок у гуманітарні науки останнім часом зростає. Аналіз показав, 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.

Детальне вивчення географами ландшафтів 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.

Тенденції переходу від міждисциплінарної до трансдисциплінарної методології 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» та ін.

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.

Особливу увагу приділено аналізу геокультури, яка 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. На основі цього розрізнення показано роль просторового образу, в тому числі, його акумулюючу функцією в свідомості людей – він здатен швидко зберігати та відтворювати специфічне враження щодо певного соціального явища, при чому як на внутрішньому, так і на міжнаціональному рівні.

Концептуалізація освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти відбувалася за двона напрямками, по-перше через розмежування цього поняття від інших, а по-друге через виявлення і обґрунтування специфічних його ознак. Евристичність освітнього ландшафту як концепту для опису освіти у порівнянні із концептом системи освіти полягає в більш багатогранному урахуванні значення антропологічних, культурних та соціальних умов. В останні десять років у міжнародних документах ЮНЕСКО, Світового Банку, Європейських структур щодо освіти та у наукових дослідженнях все частіше використовується поняття «освітній ландшафт». 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.

Досліджуючи форми, види, типи освітніх ландшафтів виявлено різну їх специфіку. 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. За економічною моделлю: державний, ринковий, змішаний.

Уявлення про феномен освітнього ландшафту, яке висувається у цій роботі, 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). Такими ознаками є пластичність/динамічність, антропологічність/вітальність, просторовість/композиційність, семантичність/символічність, темпоральність/ритмічність, полімасштабність/гібридність, контекстуальність/ситуативність.

Концептуалізація освітнього ландшафту «центруються» навколо трьох полюсів: по-перше, суб'єктивний полюс («індивідум») 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.

Виокремлено підходи до дослідження освітніх ландшафтів. По-перше, освітній ландшафт як конкретна модель освіти регіону (індивідуальне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт є конкретним, має більш 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. По-друге, освітній ландшафт як тип освіти (типологічне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт не є конкретною моделлю, а характерним культурно-історичним типом освіти. У такому розумінні він не має чітких меж і зустрічається на різних континентах і у різних країнах. По-третє, 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. По-четверте, освітній ландшафт як дослідницький інструмент (конструктивістське розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт формує дослідник, який для своїх потреб обирає ті чи інші ознаки. По-п'яте, освітній ландшафт як міф (міфологічне розуміння). Згідно з цим підходом освітній ландшафт подібний до міфологічних систем, 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.

РОЗДІЛ 2. ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ

2.1. Освітні ландшафти аграрного суспільства

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 цього підрозділа 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 визначенні, 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 протиположні 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 родоплемінному 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 розвиненою є праця, чим більш обмеженим є кількість її продуктів, і, як наслідок, багатство суспільства, тим сильніше проявляється залежність суспільного ладу від родових зв'язків» [126, с. 247]. 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.

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 [233]. 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 закорінена 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.
- *Західний* – ландшафт, що сформувався після падіння Західної 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 доквілля, 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» [274, с. 32]. 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 добродесність 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*» [12]. «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 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 пайдеєю та еросом, який прослідковується на сторінках «Бенкету» *Платона*. Вустами таємничої гості бенкету – Діотими – Платон визначає ерос як фундаментальну рухоми 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» [155, с. 69].

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 особистостями. 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» [155, с. 83]. 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 (Платона), був рушійною силою або пристрасстю педагога до того, що спартанський Лікурґ назвав «кращою освітою (*kalliste paideia*), а саме, культивування розуму і, що більш важливо, – душі (*psyche*)» [341, с. 22]. 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, калокагатія 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 – добродітності, 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 еkleктичною, освітою та строго 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. Пролеєв, «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 творчого й успішного життєвого сценарію. З іншого боку, освітній процес розкладає й нищить самобутню 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» [164, с. 18].

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 [156]. Ця боротьба виявляє себе й у філософських пошуках різних за своїми ідейними поглядами філософів. Наприклад, Демокріт 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» [68, с. 231]. На противагу Демокріту, можна поставити постать *Платона*, для якого далеко не всі люди здатні навчатися та отримувати освіту, а лише ті, хто має до цього природній дар, наприклад до філософії або військової науки, який частково (хоч і не завжди) відбивається в генетичному походженні [156].

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 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 добродетності, 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 добродетель, або, зрештою, ті, що ведуть до вищого вивіреного знання» [11, с. 592–593]. 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 [10, с. 394–395], – 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 того, 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 осмилена 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 самозадоволеність) [68, с. 154], вважав, що метою життя є власне добре налаштування духу [68, с. 153], 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» [157, с. 436]. Звідси і розуміння Платоном добра як «досконалої самодостатності, до якої всі прагнуть» [124, с. 517].

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 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 автаркції, 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 можливість 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 [94, с. 259]) 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 [316, с. 153–159]. 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 [Див.: 299; 376; 327; 53; 150]. 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 рівнем 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, риторіку, 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 [433, с. 177 – 188].

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

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 новоєвропейського раціоналізму велич людського мислення є вже центральним ціннісним предметом, безвідносним атрибутом людяності та навіть законом об'єктивної реальності, наприклад у філософії *Г. Гегеля* [42], де закони логіки є законами буття.

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.

2.2. Освітні ландшафти 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 отримував 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 попередньому підрозділі 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, які були предметом аналізу в попередньому підрозділі, 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 попередньому підрозділі, базуючись на генераційній моделі цивілізації *А. Тойнбі* [233], виділено окремі освітні ландшафти аграрного суспільства. У межах підрозділа, присвяченого індустріальному історичному типу освітніх ландшафтів, варто лаконічно охарактеризувати ті, що зберігають свій статус в епоху промисловості кінця XVIII – першої половини XX 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 еталонами 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. Ален* [2] 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 промислому 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 [2, с. 35–61].

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 [177]. 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 безпосередньо, чи ні, бо таке знання саме є скарбом і достатньою винагородою за роки праці» [140, с. 107].

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» [143, с. 119]. 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 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 XIX 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 напряду 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 протигагу 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» [267, с. 57]. 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 існування [107, с. 55]. 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» [58, с. 10]. 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» [39, с. 20].

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 явищ можна побачити і вираз натурфілософського погляду на світ як на сукупність гармонійно взаємопов'язаних явищ, і опис того, як насправді працюють природознавці» [267, с. 58]. 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 [269, с. 12]. 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 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» [106, с. 69].

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 Університету» [140], 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 [59, с. 29]:

- *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 невпинним 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 [77, с. 6–7].

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 ХІХ 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 – 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» [337, с. 195]. 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» [174, с. 169]. У світоглядних переконаннях Гумбольдтів проявляються ті ідеали елліністичної науки, які збереглися та по-новому проявилися більш як через тисячу п'ятсот років із часу 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. Сміт*, «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» [184, с. 560].

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» [20, с. 164]. Це означає, якщо освіта в ранню індустріальну епоху і 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 ХХ 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» [311, с. 1]. 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 ХІХ 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 ХVІІ столітті та триває й до сьогодні.
- «*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» [311, с. 2].

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 XIX століття є яскравим прикладом цієї тенденції – на її теренах закономірно виникла й сучасна діалектична суперечність *між монокультуралізмом та полі-культуралізмом* 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 увійшли 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» [63, с. 198–200]. Однак унаслідок державного перевороту восени того ж року, більшість 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» [244, с. 308]. 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 [112, с. 299–306]. 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 [382], оскільки обидва ці атрибути здобули свій реальний статус якраз в умовах промислово-державних перетворень.

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.

2.3. Освітні ландшафти інформаційного суспільства

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 системою 3G, інтернетом користуються 2,7 млрд людей, існує близько 6,7 млрд мобільних телефонних контактів [0]. 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» [257, с. 122], і її нинішня діяльність є суцільно інформатизованою.

Як слушно відзначає український філософ С. Кленко, «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» [97, с. 97].

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 характерними 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 [355]. Він розкриває реальний та потенційний статус науки й освіти у контексті 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 [310].

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 [302, с. 45]:

- 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 XXI 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 не вигідним 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 знань». Перше, що було детально описано у відомих працях *Е. Тофлера* [235] та *Д. Белла* [23] відображає структурні перетворення у сфері світового виробництва, – це збільшення орієнтації прогресивних регіональних економік на роботу з нематеріальними товарами [46]. 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» [154, с. 104]. 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 протигагу 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» [129, с. 57].

Наш 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 «інформація» 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» [289]. 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:

- *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 XXI 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» [163].

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 [163]:

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

- 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 [422, с. 269].

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 збільшення обсягу інформації не обов’язково призводить до приросту знань» [92, с. 58].

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» [128, с. 123].

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 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 [318]. 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» [48, с. 521]. 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, *поміrkованих* і *радикальних критиків*. Зупинимось на цьому детальніше.

Серед сучасних прихильників концепції «суспільства знань», що популярні за кордоном, проте мало відомі в Україні варто виділити шведських дослідників *С. Сьорлінга* та *Г. Вессурі* [406]. 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 не вигідними» та недоцільними. 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 неминує, здійснює серйозний вплив на виробництво знань і академічну свободу» [406, с. 84]. 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 *T. 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 (“нові знання”)» [427, с. 17]. 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 “кітів” взагалі не буде» [272, с. 156]. 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 фатальна 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» [85, с. 508]. 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» [85, с. 511]. 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».

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» (2010) [28], 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» [28, с. 133]. 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 уможливлених 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 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» [28, с. 137]. Нова наука має справу не з технікою індустріальної 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 відзначати 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 напрямок 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» можна віднести й іншого німецького дослідника *Х.-Д. Кюблера*, який у 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 [114, с. 225–230]:

- 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 суголосо «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.

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» [422, с. 237]. 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. Форстрон* 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 неокolonіалізм, і нарівні з функціонально еквівалентними іншими формами й технологіями панування; чи то буде суднобудування, промислове виробництво, чи науковий заклад» [319, с. 228]. 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 закономірно призведе до зменшення заробітної плати у людей з якісною освітою:

- дефіцит кадрів буде задоволено;
- 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» [405, с. 91].

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.

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 складова змісту освіти (в тому вигляді в якому вона існує зараз) є мало адаптованою до сучасної молодшої 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 [391, с. 14–18]. 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 [135, с. 67–80]. 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.

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» [381, с. 7–8]. Тож іще однією вагомою аксіологічною перевагою «суспільства знань» в освіті є її спрямованість на лібералізацію особистості.

Окрім зазначених вище 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:

- етичною відповідальністю;
- соціальною відповідальністю;
- екологічною відповідальністю.

Якщо раніше фізик, що займається ядерними технологіями міг і не підозрювати про можливості 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.

Висновки до другого розділу

Здійснено аналіз освітніх ландшафтів аграрного історичного типу. Виділено найдавніші навчальні ландшафти в історичному проміжку соціально-економічних формацій рабовласницького та феодального суспільств, описано філософські підстави утворення ціннісних векторів розвитку освітніх просторів нашої планети, що мають сучасне практичне та аксіологічне значення. В межах аграрного типу на основі історико-цивілізаційної моделі А. Тойнбі було виокремлено наступні освітні ландшафти: древньоєгипетський; древньокитайський; шумерський; індський; сирійський; еллінський; вавилонський; арабський; іранський; західний; православно-християнський; далеко-східний японо-корейський та далеко-східний.

Базуючись на філософській спадщині К. Ясперса вказано на фундаментальне значення зародження філософських цінностей освіти в часи аграрного виробництва для розуміння протиріч сучасної глобальної освітньої системи. Вказано на «осьовий» історичний статус ранньої духовної історії людства, що мало своє відображення і в зачатках філософських теорій навчання та виховання.

В наслідок аналізу Античного освітнього ландшафту віднайдено феномен зародження таких освітньо-діалектичних протиріч як діади свободи та контролю в вихованні, елітарного та масового статусу освіти, протиріччя необхідності загального розвитку та спеціалізованого навчання. В межах культури Середньовіччя окремої уваги було приділено університету як специфічному феномену індустріальної епохи. Виникнення останнього в аграрну епоху – це феномен, що «випереджає» свій час та пришвидшує розвиток суспільства навколо себе.

Аналіз освітніх ландшафтів індустріального суспільства виявив, що саме в цей період сформувалися засади базової європейської науково-педагогічної раціональності та духовності. Фундаментальну роль в процесі становлення

«класичної» європейської освіти зіграла тодішня освітня реформа в Пруссії, що сформувалася на засадах інтелектуальної діяльності братів Гумбальдтів, Й. Фіхте, Й. Песталлоці та інших. Постать В. Гумбальдта була розкрита нами як новітній тип інтелектуала, науковця та чиновника, для якого розвиток людського потенціалу в вигляді національної особистості став своєрідним еталоном та педагогічно-політичною метою.

Ідеали, за якими була створена європейська освіта модерну розвивалися в рамках дотримання своєрідної «тріади» принципів. По-перше, будь-яка організація навчання та наукової діяльності повинна базуватися на гранично можливій свободі досягнення знань. По-друге, головною активною силою держави та духу суспільства є особистість, оскільки саме її потенціал здатен реалізувати конкретні цілі. По-третє, наявність університетів як місця присутності національного духу, де прагнення та натхнення особистостей колективно спрямовуються, надихаються та вдосконалюються в конструктивному руслі.

Вища освіта на думку В. Гумбальдта повинна існувати у нерозривній єдності з науковою діяльністю, що стає можливим як реалізації наступного діалектичного процесу: наявність первинного принципу будь-якого знання; прагнення досягнення ідеалу; синтез принципів та ідеалів у єдину ідею узгоджену колективним (об'єктивним) духом.

Проаналізувавши індустріальні тенденції в історії розвитку більшості освітніх ландшафтів, можна зробити висновок за яким в межах різних в кожному з них відбувалися відносно схожі події, що мали під собою глобальні історичні причини. Останні є тісно пов'язаними з переживанням кожною державою стадії формування національної економіки, яка в свою чергу здійснює опосередкований вплив і на освітній вимір соціального існування народів.

Виявлені переваги та недоліки концепції суспільства знань у контексті її імплементації в освітньому ландшафті інформаційного суспільства. Серед негативних аспектів, по-перше, 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. По-друге, 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. По-третє, орієнтація на задоволення інтересів найбагатших представників суспільства. Виникає феномен «наднавченості» (overeducation), який задовольняє великих капіталістів, але ігнорує інтереси найманих робітників. По-четверте, цивілізаційно-культурна монополія країн Західного світу. Це ґрунтується на припущенні, що ідея суспільства знань є логічним продовженням попередніх етноцентристських проектів – колоніалізму, неокolonіалізму тощо.

Серед позитивних аспектів суспільства знань виділено такі. По-перше, забезпечення становлення «нової науки», яка, на відміну від науки Просвітництва, усвідомлює моральні імплікації власної діяльності. Для неї характерна спрямованість на реалізацію проекту сталого розвитку. По-друге, тяжіння до цінності демократизації. Збільшення свобод учасників педагогічного процесу призводить до пропорційного підвищення цінності особистості в очах співробітників вишів та студентів. По-третє, конкретизація наукових досліджень. Орієнтації науковців та педагогів на конкретні проблемні сфери діяльності ставить їх перед конкретною етичною, соціальною та екологічною відповідальністю. По-четверте, боротьба з надмірним консерватизмом. Пришвидшення змін в освіті, які необхідні суспільству, переорієнтація освіти на реальні, а не ідеальні суб'єкти навчання.

Виділено головні перепони, які ускладнюють виникнення суспільства знань на базі інформаційного суспільства. По-перше, епістеміологічна. Полягає у фундаментальній зміні статусу знань у сучасній соціальній системі, їх технологізація та зведення до прагматичного знаменника. По-друге, 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. По-третє, консьюмерна. Пов'язана з орієнтацією типових представників сучасного суспільства на споживання вторинної, фрагментарної, подекуди «негативної» інформації, що призводить до нових соціальних проблем. По-четверте, 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.

РОЗДІЛ 3. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ

3.1. Глобалізація та її вплив на локальні освітні ландшафти

Зі зміною орієнтації світового господарства від матеріального до нематеріального виробництва змінюються також майже всі сфери виготовлення інформаційних продуктів: знань, статистичних даних, новин тощо. У буденній свідомості мешканців пострадянського простору поняття глобалізації асоціюється насамперед з експансією брендів та діяльністю так званих транснаціональних компаній. Звичайно, ці явища є вагомими ознаками присутності глобалізаційного рухів, проте вони не є їх визначальними атрибутами та описують лише поверхневі торгівельні наслідки більш глибоких зрушень. Глобалізація поєднує в собі елементи інтеграції та диференціації – загальні ознаки, що екстраполуються на одиничні соціальні групи, проходять широку систему локалізації, адаптуючись до умов нової системи існування. Це помітно навіть на рівні торгівлі та брендової політики компаній.

Глобалізація супроводжується стирання інформаційних кордонів. Щоденно в потоках різних знаків проходить неймовірно велика кількість знань, що раніше були доступними лише окремим регіонам, або ж людям з особливим статусом. Зовсім очевидно, що це явище не є випадковим етапом формуванням світової інформації, а є відповіддю людству на потребу «бути інформованим», подекуди навіть тими фактами, які її не торкаються. «Бум» епохи споживання матеріальних товарів перетворюється на «бум» споживання інформації, де візуальне стає конкурентом реальному.

Глобалізація констатує наявність в світовому суспільстві потреби споживати якомога ширше коло інформації, що дозволяє віднайти інтерес там, де його могло б і не бути. Людина глобальної епохи формує своє відношення до тих речей та подій, які б раніше навіть не стали предметом її мислення. Більше того, сучасна інформація носить дискретний, не цілісний

характер. Ми сприймаємо отримані дані по фрагментам та сюжетам, тому кінцеве наше уявлення про світ є аплікаційним, інколи навіть суперечливим. Як наслідок, в такій феноменальній картині світу, де інформація стає головним джерелом мовлення (у буденному дискурсі ми усе більше використовуємо формули висловлювання властиві інформаційним мережам сучасності), з'являються пробіли знань про реальність, які, однак, є для нас непомітними, в силу гігантського об'єму тих інформаційних знань, які ми отримуємо або можемо отримати.

Неоднозначний термін «*глобальна інформація*», на нашу думку приховує набагато більше специфічно сучасних ознак досвіду індивіда чи соціуму, а ніж здається на перший погляд. По-перше, глобальна інформація не є пасивною, при перетворенні безпосередньої реальності в знак у тій чи іншій мірі змінюється сутність розуміння речей. По-друге, глобальна інформація завжди поверхнева, до інтерпретації і узгодження її з дійсністю вона несе лише часткове означення фактів та подій. По-третє, як уже зазначалося, глобальна інформація носить дискретний характер, позначення наю реальності відбувається не поступово цілісно, а сюжетними частинам, різними за сенсом, змістом, сутністю, інколи навіть протилежними одна одній.

Глобалізація сучасності формує ідеал інформованої людини, для якої культом є не цілісність та узгодженість розуміння предметів, а їх актуальність та доцільність. Глобальна інформація у порівнянні з знаннями минулого, набагато легше відповідає потребами прагматичного ідеалу сучасності. Причому сенс такого переходу і досі залишається прихованим від його учасників. Враховуючи вище згадані факти надзвичайно актуальним виявляється дослідження сутності глобалізації у її відношенні до феномену сучасної інформації, знань та освіти.

Поняття інформації виникає в сучасній науці з зародження теорії систем управління – кібернетики Н. Вінера, теорії повідомлення К. Шенона та ін. Згодом в сучасній соціогуманітарній науці, зокрема після появи в

середині ХХ століття праць Е. Тофлера та Д. Белла, виникає поняття «інформаційного суспільства». Як зазначає дослідник глобалізаційних реалій *О. Назарчук*: «інформаційним можна вважати таке суспільство, яке здатне забезпечувати постійний і оптимальний приріст кількості інформації для функціонування всіх своїх підсистем, щорозвиваються, здатне її обробити і спожити. Очевидно, що більш досконалим є те суспільство, яке виробляє і споживає більшу кількість інформації. Таке суспільство створює розгалужену інституційну підсистему інформаційних потоків, відповідальну за внутрішній і зовнішній інформаційний обмін. Інформація є кровоносною системою суспільства, без якої суспільний організм не міг би рухатися і жити» [136, с. 91]. *О. Назарчук* у своєму визначенні слушно підкреслює інформаційну залежність суспільства, яке для підтримання усіх сфер своєї діяльності повинно якомога інтенсивніше обмінюватися даними. Але в той же час дослідник оминає питання щодо того, які феноменальні наслідки такої залежності.

Індивідуальна та колективна свідомість занурена у вир «вимушеної комунікації» трансформує поняття цінності знань. Інформація не вимагає глибокого розуміння сутності явищ, головні її якості це мобільність, універсальність, еквівалентність, здатність до використання, доцільність, а головне актуальність. В сучасному інформаційному просторі *дійсне лише те, що актуальне*. Інформація є необхідною, проте вона не є в повному сенсі цього слова позитивною для розуміння цілісності реальності. Адже її головним атрибутом є *мобільність*, а не глибинність дескрипції суцього.

В наслідок зміни сутності повідомлень у сучасному глобалізаційному просторі змінюється і сутність комунікації. Відтепер, в публічному поверхневому співіснуванні вона виступає як інструмент отримання інформації, а її самобутня суб'єктоутворююча роль залишається на другому плані. Як наслідок, не дивлячись на те, що комунікація набуває глобального характеру, «глобальний суб'єкт» не може утворитися у повній мірі. Тому однією з головних проблем глобалізації стає проблема *відсутності*

суперечності між індивідуальними (бізнес, держава, конфедерації, воєнні блоки) та глобальними інтересами. Глобальне співтовариство формально має одну суб'єктивність у вигляді організації ООН, але фактично вона не виступає як репрезентатор інтересів світу, а є скоріше ареною лобіювання національних інтересів. Репрезентувати та захищати глобальні інтереси важко в силу інструментального характеру сучасної політичної та економічної комунікації. У ній інформація грає визначальну роль оскільки вона здатна швидко змінюватися та трансформуватися під впливом індивідуальних інтересів.

Відтак виникнення суб'єкта глобальних інтересів, або ж трансформація ООН в таку інстанцію, на нашу думку, є одним із нагальних питань сучасності. Глобальні проблеми людства продекларовані у виступах представників Римського клубу, заснованого *А. Печчеї*, лише підтверджують відсутність такого суб'єкта, який не може бути утворений без збереження дійсної комунікації на усіх рівнях суспільних відносин.

Звичайно, глобалізація як неоднорідне явище, існує та розвивається з різною інтенсивністю в кожному регіоні. У 2002 році Швейцарський економічний інститут створив індекс глобалізації країн світу, який покликаний відобразити рівень інтеграції тієї чи іншої країни в світове співтовариство. «Автори проекту визначають глобалізацію як процес, який руйнує національні кордони, інтегрує національні економіки, культури, технології та управління, а також виробляє складні відносини і взаємозв'язки, опосередковані через різноманітні потоки, що включають людей, капітали, ідеї і так далі. У зв'язку з цим Індекс включає в себе змінні, що вимірюють економічні, соціальні та політичні аспекти глобалізації» [87]. Загальний показник швейцарські вчені сумували за наступними пропорціями:

Економічна глобалізація –36%;

Соціальна глобалізація – 39%;

Політична глобалізація – 25%.

Станом на 2013 рік Україна займала 47 місце в рейтингу найбільш «глобалізованих», наш найближчий сусід Росія 48 місце. Очолюють список Бельгія, Ірландія та Нідерланди. США займають 34 позицію [87].

Як ми бачимо найбільший рівень глобалізованості демонструють країни Європи, що не є дивним, проте серед 10 найвищих позицій немає жодної країни «Великої сімки». Такі результати означають, що рівень глобалізації не прив'язаний до рівня розвитку країни загалом, проте багато в чому визначається й іншими показниками. Досить наглядним є той факт, що найбільш глобалізованою країною виявилась Бельгія. Визначальну роль Брюсселя у формуванні головного «тону» уніфікаційних процесів важко переоцінити. Будучи штаб-квартирою ЄС та НАТО, столиця Бельгії є символом глобалізаційного стану сучасного суспільства.

У глобалізаційному суспільстві, що інтегрується нерівномірно, неоднорідно розподіляються і потоки інформації. Втрата золотого еквіваленту грошей, перехід від диктату матеріального до нематеріального виробництва, наперед реакція економіки на можливу політичну чи соціальну інформацію констатують зменшення ролі праці у структурі формування економічних відносин. В сучасному капіталізмі праця стає непотрібною, її місце займає інформація, вона диктує вартість товарів, ресурсів, курс валют тощо.

Одним з найбільш відомих філософів ХХ ст. *Ю. Габермас* у своїй роботі «Постнаціональна констеляція і майбутнє демократії», розглянув проблеми сучасного капіталізму і її взаємодії з системою влади та циркуляцією інформації в суспільстві. *Ю. Габермас* чітко розділяє поняття демократичного устрою та національної держави. На його думку, національна держава наділена багатьма соціально-історичними особливостями, стійкість та збереження яких необхідна при накладанні на неї демократичного устрою західного типу. «Національно державний устрій демократичного процесу можна схематично проаналізувати з чотирьох точок зору. А саме: сучасна держава виникла як держава управління та збору

податків таяк наділена суверенітетом на певній території держава, яка може розвиватися в рамках національної держави у напрямку до демократично-правової та соціальної державі» [256, с. 109]. Відповідна максима державного розвитку, на думку німецького мислителя стає по особливому актуальною в сучасній глобалізаційній реальності, яка декламує небезпеку фактичної дискримінації найбільш незахищених верств населення. Самі ці верстви отримали найменше вигоди з глобалізації, і в той же час саме вони отримують від неї найбільше шкоди. Цю несправедливість, як вважає Ю. Габермас, варто подолати за рахунок формування легітимної демократії, де усі адресати права є водночас їх авторами. Такий ідеал держави в наслідок глобалізаційного втручання стає усе менш досяжним.

Ю. Габермас вважає глобалізацію можна розглядати лише як процес, а не результат. Він підкреслює якісну інформаційну функцію мереж, у всіх сфера суспільного буття сучасності. «Я використовую термін «глобалізація» для опису процесу, але не кінцевого стану. Він характеризує зростаючий обсяг і інтенсифікацію транспортних, комунікаційних і обмінних відносин за межами національних кордонів. Подібно до того, як в XIX столітті залізниця, пароплави і телеграф призвели до згущення і прискорення товарних і пасажирських перевезень, а також інформаційного обміну, - так і сьогодні супутникова техніка, космічні польоти і цифрова комунікація знову таки сприяють розширенню і згущенню мереж. «Мережа» перетворилась в ключове слово, незалежно від того, чи йде мова про шляхи перевезення товарів і пасажирів; про потоки товарів, капіталу і грошей; про електронні перенесення та обробку інформації, або ж про кругообіг між людиною, технікою і природою» [256, с. 112].

Інформаційні потоки міжнародного світу створюють нові виклики для формування цілісної колективної ідентичності, що в свою чергу руйнує закостенілу структуру національної єдності та соборності. Як наслідок, «становлення «полікультурного громадянства» вимагає такої політики і таких законів, які вцент потрясуть те, що стало вторинною натурою

національної основи держави – громадянської солідарності. У полікультурних суспільствах буде необхідною «політика визнання», так як ідентичність кожного окремого громадянина переплетена з колективними ідентичностями і заради стабілізації змушена перебувати в мережі взаємного визнання» [256, с. 119].

Економічна диктатура ринку, який реалізується в структурах обміну інформацією, не забезпечує повну свободу всіх його учасників. «Ринки справедливо вихваляються за те, що вони поєднують ефективну і економну передачу інформації зі стимулом до доцільної її обробки. Але цю функцію принципово обмежує нечутливість по відношенню до зовнішніх витрат; до того ж, ринки глухі до інформації на всякій мові, що не є мовою цін. В іншому реальні ринки виконують функцію ціноутворення лише вельми недосконало, оскільки вони, як правило, не задовольняють ідеальні вимоги до вільної конкуренції» [256, с. 136-137]. Ціноутворення ринку, що відтепер відділене від праці та засобів виробництва, формується засобами самої торгівлі та інформаційного обміну, що в свою чергу створює простір для додаткової дискримінації – *дискримінації ціни*.

Мова йде про той факт, що вплив інтенсивного інформаційного кругообігу має на ряду з позитивними аспектами і негативні. В потоці інформатизованості суспільства зникає необхідність в конкретній праці, що ставить під загрозу устрій сучасної національної держави. З цього приводу широко відомий французький філософ *Ж. Дерріда* у своєму виступі «Глобалізація, світ, космополітизм» досить слушно демонструє двоякий стан сучасного інформаційного суспільства. «Те, що відбувається дійсно підкреслює певну тенденцію до непомітного скороченню часу праці, як праці в реальному часі і в конкретному місці, так і до усунення самого тіла робітника. Все це впливає на працю в її класичних формах, в тих формах, які ми успадкували; це впливає на працю за допомогою нашого нового відчуття кордонів, за допомогою віртуальної комунікації, швидкості переміщення і всеосяжність інформації» [70, с. 134]. Інформація та віртуальна комунікація

перебирають на себе функцію двигуна соціально-економічного життя планети. Вони, по суті, стають новою продуктивною силою Маркса, яка штовхає історію у бік нової уніфікації, де немає місця працівнику, але є місце інформації.

Реальне та віртуальне в сучасному глобалізаційному суспільстві стають настільки переплетеними, що стає усе важче визначити їх кордони, точно так само як важко визначити фактичні економічні кордони сучасних глобалізованих держав. Ж. Дерріда вбачає у цьому фундаментальний історичний поворот: «Ця капіталістична ситуація (де капітал відіграє невід'ємну роль між дійсним і віртуальним) є ще більш трагічною в абсолютних цифрах, ніж це коли-небудь було в історії людства. Людство, напевно, ніколи не було так далеко від глобалізаційної або глобалізованої однорідності, від стану «праці» та стану «поза працею», про який так часто згадується. Велика частина людства перебуває «поза працею», коли вона хоче працювати або трудиться більше, а інша частина занадто завантажена працею і хоче трохи розвантажити себе, або навіть покласти кінець праці, яка так бідно оплачується на ринку. Будь-яке красномовне дослідження прав людини, яке не бере до уваги цю економічну нерівність, може перетворитися на балаканину, формалізм або вульгарність» [70, с. 135].

Один з відомих дослідників глобалізації, американський соціолог індуського походження *А. Аннадурай* висунув досить цікаву теорію «уявних світів», яка по новому відкриває для нас діалектику взаємодії віртуального та реального в сучасному суспільстві. На його думку головним атрибутом глобалізованого світу є «детериторизація» - втрата прямої взаємозалежності між соціальним процесом та конкретним простором існування. «У час глобалізації, на його думку, формується «глобальний культурний потік», який розпадається на п'ять культурно-символічних просторів-потоків:

- 1) *Етнопростір* – утворюється потоком туристів, іммігрантів, біженців, гостербайтерів,
- 2) *Технопростір* – (утворюється потоком технологій);

- 3) *Фінанспростір*– утворюється потоком капіталів,
- 4) *Media простір* – утворюється потоком образів;
- 5) *Ідеопростір*– утворюється потоком ідеологій» [277, с. 485].

Внаслідок взаємодії цих структур утворюються різні «явні світи», що підтримуються за рахунок інформаційно-символічного обміну. На думку американського дослідника, локалізація у вигляді релігійного фундаменталізму, націоналізму, традиціоналізму не є збереженням раніше утвореної системи суспільства, а є таким же якісно новим новоутворенням як і глобальне. Детериторизація у рівній мері властива локально та глобальному. Тому новим атрибутом сучасної епохи є не перехід від локального до глобального, а скоріше втрата фактичної територіальної прив'язаності головних сфер суспільного буття. Тобто, рух від територизації до детериторизації.

На думку А. Аппадурай, глобалізація змінює не самих учасників соціального процесу, а зв'язок завдяки якому соціальна дія стає можливою. Причому, трансформація має місце не лише у макрогрупах, але й серед окремих індивідів. «Глобалізація скоротила дистанцію між елітами, змінила ключові зв'язки між виробниками та споживачами, розірвала багато зв'язків між працею та сімейним життям, затерпаліні між тимчасовими локальностями та уявними національними легітимностями. Реальність відтепер здається більш прагматичною, і менш дидактичною, більш емпіричною та менш дисциплінарною, ніж 50-60 роках...» [277, с. 8–9].

Завдяки привілеї інформації в сучасному глобалізованому суспільстві границі між віртуальним та реальним стають топологічними, їх не можливо чітко прокласти, адже значення віртуального відтепер є не менш практичним, ніж значення реального. Цей феномен ґрунтується на тому, що інформація в своїй сутності завжди є віртуальним знаком. Знаком, який за словами французького структураліста *Де Сосюра* топологічно зміщається до символу. Тобто, окрім функції позначення набирає надмірні значення, і навпаки позбувається їх. Звичайно мова йде, не про інформацію загалом, а скоріше

про значну її частину. Зокрему ту з неї, яка виражена не штучними, а природними мовами. Взаємодія живої мови та інформації утворює досить небезпечний сурогат знань, з прагматичним функціональним наповненням, але без цілісного стабільного значення, адже природна мова не є однозначною. Звідси і одна з головних суперечностей сучасного інформаційного суспільства: функціоналізм інформації зумовлює втрату цілісності знань та уявлень про світ.

Інформація стає головною транзитною структурою глобалізованого світу, подібно до крові в судинах живого організму, вона транспортує необхідні значення для виробництва та перевиробництва товарів, формує ціни, впливає на гроші, уніфікує та руйнує границі національних економік.

Як наслідок в інформаційному суспільстві відбувається фетишизація знань як товару. Особлива роль даного явища в межах культурного простору Західного світу, де реакція на новітні виклики теперішнього відбувається найшвидше. З становленням постіндустріального суспільства або соціуму «Третьої хвилі», описаних Е. Тоффлером [235] та Д. Беллом [23] ще у 60-х роках минулого століття, сучасний світ зазнав тотальної експансії ринкових законів та капіталістичного виробництва на усі виміри діяльності людини. Внаслідок значного скорочення проміжку між знанням та його використанням, між винаходом та товаром, в решті решт між теорією та практикою, антагонізм цінності минулого та теперішнього звузився до вкрай короткого часового проміжку, що призвело до поступового росту домінації необхідності над традицією. Дискурс з приводу імплантації реформ та інновацій стає розростається вертикально, а не горизонтально, тобто він охоплює ширше коло інтересів, однак займає менше місця на часовому промені історії. Така тенденція спонукає консервативні еліти вдаватися до «прогресивних» методів захисту своїх інтересів, що яскраво проявляється, наприклад, у намаганні сучасних антиглобалістів відкинути негативні аспекти глобалізації, а не перешкоджати її становленню загалом.

Відтак, сучасна епоха в межах Західного світу характеризується прагматизацією цінностей, що в тому числі зумовлено інтенсифікацією соціальних дискурсів з приводу реформ та інновацій. Як було зазначено вище, становлення постіндустріального суспільства характеризується стрімким розповсюдженням ринкових законів та принципів капіталістичного виробництва на не-економічні сфери соціального буття. Навіть на семантичному рівні все більш доцільно стає говорити про *виробництво культури*, а не її *творіння*, оскільки перший спосіб її втілення в сучасному світі є беззаперечно домінуючим. Культура набула ознак товару, а її розкол на масову та елітарну на початку ХХ століття, лиш підтверджує подібну ідеологічну схизму. Так само як і матеріальний продукт може бути розрахований на різних споживачів, так і нематеріальні товари мають загального та специфічного покупця. Теза про те, що масова культура може бути товаром, а «висока» культура – ні, не витримує критики, оскільки саме продукти «високої» культури найбільш яскраво відображають ознаки присутності механізму новітньої капіталістичної оцінки вартості. А саме, пригнічення ролі у цьому механізмі критерію праці творця (виробника), відчуження культурного продукту від суб'єкта (міграція авторського права), утворення не-трудова систем присвоєння вартості продукту.

Подібний етап маркентилізації освіти, що закономірно веде до утворення її масового та елітарного модусу, відбувається в межах *західного освітнього ландшафту* починаючи з другої половини ХХ століття. Доступність «вищої освіти», що стала головним лейтмотивом педагогічно-адміністративних реформ в Європі, засвідчує процес домінування в західному навчальному ідеології строгого прагматизму, продиктованої остаточним та повним залученням освіти в сферу новітнього виробництва. Українська вища освіта перебуваючи на стадії самовизначення тяжіє до екстраполяції реформаційних систем Заходу, однак в якій мірі наша освіта мусить відображати стан речей у Європі? Чи можливо та потрібно завбачлива прийняти прагматичну стратегію реформування, за яку борються та скоріше

за все остаточно виборять прогресивні сили західного освітнього простору? Відповіді лежать в глибинній структурі самого явища сучасної західної освіти.

Уже не для кого не є секретом те, що вища освіта в Західному світі поступово стає видом індустрії, а університети – освітніми маркетами. Аби зрозуміти причини такого розвитку подій варто, перш за все, звернути увагу найбільш очевидні чинники академічної меркантилізації. Французька дослідниця освітніх трендів *К. Мусселін* у своїй роботі «Університети і ціноутворення на ринках вищої освіти» [370] слушно відмічає кілька очевидних тенденцій, що спонукають освіту рухатися в товарному напрямку. «Два основних аргументи, як правило, мобілізують документальне засвідчення [ринкової] еволюції. Перший має відношення до перетворення в природи продуктів, що випускаються вищими навчальними закладами. Кілька десятиліть тому, в цілому, було само собою зрозумілим, що навчання і наукові дослідження є (або мають бути) типовими товарами, тобто товарами, які є неконкурентними (їх споживання не перешкоджає споживанню іншими) і невідокремлюваними (ті, хто не платять за цей товар, тим не менш, можуть його споживати). В результаті, виникла ідея, що стала домінуючою в багатьох країнах: навчання має бути доступним для якомога більшої частки населення, а вартість масифікації слід нести суспільству загалом, тому що це на користь останньому. Масифікація та вільний доступ стали девізом» [370, с. 75].

Однак сьогодні, вільний та безкоштовний доступ, який реалізувався за рахунок суспільства зазнає масового розчарування. З непрозорістю тієї колективної користі, яку він приносить. Багато учасників освітнього дискурсу вказують на те, що в такій системі представники нижчого та нижчого середнього класу платять за освіту дітей вищого середнього класу, оскільки лише останні мають реальну можливість забезпечити комфортний навчальний процес для своїх нащадків. Крім того, після отримання

навчальних ступенів випускники безплатної освіти приносять користь в першу чергу собі, а не колективу людей, які оплатили їм навчання.

Другим очевидним чинником меркантилізації можна вважати підвищення економічного значення головних предметів діяльності вищої освіти, зокрема знань та науки. «Потенційні застосування отримані від фундаментальних досліджень та їх трансформації в інновації та промислової продукції призвело до розширення та узагальненню прав інтелектуальної власності з метою захисту використання нових застосувань і генерування фінансування для тих, хто розвивав їх. В результаті, договірні дослідження розширилася і продукти цих контрактів більше не розглядатися як не-конкурентні і не-виняткові: доступ до певних знань відтепер може бути затриманий, або ж взагалі обмежений в області патентування та ліцензійних угод» [370, с. 76]. В наслідок такого статусу знань, університет, що є носієм реального прибутку, просто не може розповсюджувати його безплатно.

Ще одним чинником меркантилізації освіти, можна вважати змінну смислової причини буття знань в сучасному соціумі. Відомий французький філософ та теоретик постмодернізму *Ж.-Ф. Ліотар*, ще у 60-х роках минулого століття передбачив певні фундаментальні зрушення в аксіологічній структурі формування та обміну знаннями. Він називає ці перетворення «екстеріоризацією» знань, або їх «об'єктивацією». Ж. Ліотар слушно підкреслює великий сенс того, що знання набувають надвагомого значення в сучасному соціумі. На перший погляд може здатись, що освіта має справу з усе тим же способом пізнавальної передачі, однак, варто констатувати, що в університетах ми уже має справу з зовсім іншим знанням – знанням вартісним, товарним. Тобто таким, яке існує для того аби реалізувати себе «соціальному практиці».

В наслідок такого підходу відбувається строгий розподіл функцій в сучасній освіті. Відомий ідеал «класичної» вищої освіти про єдність в одній особі «ученого» та «викладача» поступово втрачає своє дійсне аксіологічне значення. Викладач/учений – це не вигідна та неефективна соціальна роль з

точки зору здобуття «вартісного знання». Так само як і чітке конвеєрне виробництво характеризується строгістю посади та функцій робітника, так і сучасний університет – стаючи «освітнім маркетом», диверсифікує функції своїх учасників.

В умовах набуття знаннями масового товарного статусу змінюється і призначення університетської освіти. На противагу сакральній істинності будь якої пізнавальної мети, на порядок денний сучасних суб'єктів вищої освіти стає продуктивність. Не має істотного значення наскільки знання отримане в ході дослідження або навчання є близьким до істини, тобто наскільки *повно* воно відображає дійсність (в індустріальній епосі еволюція дослідження була пов'язана з повнотою розкриття певного явища), центральну роль відіграє його здатність виготовляти економічне та соціальне благо. Як влучно відзначає дослідник в сфері філософії освіти *В. Триков*: «Оскільки в епоху постмодерну істина вже не становить головну рушійну силу інтересу до пізнання (такою силою стають ефективність, продуктивність), то явно чи неявно, але питання, що задається студентом, проходять професійну підготовку, державою або установою вищої освіти, це не запитання «Чи вірно це?», а скоріше «Чому це служить?». У контексті меркантилізації знання найчастіше це питання означає «Чи можна це продати?» [238, с. 48]. «Як це застосувати?» – є чи не найбільш поширеною фразою з уст сучасних здобувачів навчальних ступенів, при чому «застосування» стосується своєрідного нарративу життя сучасної людини, що блукає в інформаційній комунікації масового суспільства. Цим нарративом є особливий міф «успішності», який відображає прагнення індивіда до певного рівня особистісного розвитку, а до статусу «успіху», що досить часто ототожнюється з «абсолютним результатом розвитку».

Відповідні зміщення акцентів освітнього дискурсу призводять до обмеження ролі «живого» викладача, як ретранслятора суспільних цінностей. Викладач усе частіше замінюється на машину, збільшується доля самостійної роботи студента не лише на практичних, але й на лекційних заняттях.

Відбувається маргіналізація «особистості» вчителя – у структурі взаємовідношення «студент-викладач-знання» наставник стає не носієм, а посередником змісту; засобом навчання, а не його творцем. Зміна позиції викладача на роль засобу навчання окрім іншого пояснює зменшення уваги до педагогічної освіти. Суспільна думка хибно вважає, що не має різниці хто є вчителем, адже головні в освіті зовсім не технології.

Економізація буття освіти надає їй також і нового темпорального змісту. Університет відтепер налаштований на оптимізацію ресурсів – як матеріальних, так і часових. Зміст навчання дедалі більш зміщується в сторону швидкого надання студенту засобів для вирішення конкретних завдань та проблем. «Загальне» бачення певного предмету або спеціальності розпадається на конкретні технології дії, що мають забезпечити більш прагматичний результат освіти. Однак, повільне реагування університетських планів на найновіші інструменти професійної діяльності ставлять під питання таку праксеологічну завантаженість. Дедалі більше науковців вважають, що прагматизація університету ніколи досягне своєї мети – руху «у ногу з часом» – а тому загальний, абстрактний погляд на професійну підготовку повинний знову стати центральним лейтмотивом [399, с. 120-127]. Тим не менш, поки економіка визначає напрямок становлення історії вищої освіти, таке повернення до класичних коренів виявляється мало можливим. Як відзначає американський дослідник проблем вищої освіти *С. Мітчел*: «Економісти завжди були зацікавлені в прибутковості інвестицій. Логічно, що інвестиції в проекти або сектори нематеріального виробництва в значній мірі визначаються швидкістю повернення очікуваного інвесторами прибутку. Як наслідок, ставки прибутковості в освіті є головним інтересом освітніх економістів та адміністраторів навчальних закладів в цілому. Важливість цих ставок підвищується в середовищі, що характеризується зростанням конкуренції через обмеження державних ресурсів, які видаються на освіту, а також зростаючою загрозою жорсткої економії» [366, с. 4–5]. В наслідок, такого

підходу до освітнього виробництва, відбувається імплементація елементів експлуатації в структуру організації освіти. Ситуація в якій опинилися сучасні навчальні заклади Заходу є процесом товаризації відносин між надавачами освітніх послуг та їх споживачам, що веде до досить закономірних економічних наслідків.

Описуючи атрибути «класичних» капіталістичних відносин між продуктом виробництва та його споживачем або виробником, фундатор світової політекономії *К. Маркс* в своїй найвідомішій праці «Капітал» розкрив сутність такого соціального явища як *товарний фетишизм*. Це явище передбачає підміну в масовій свідомості уявлення про людські відносини з приводу вартості та цінності товарів на метафізичне відношення речей до інших речей. Споживачам здається, що річ сама по собі має певну споживчу вартість, ніби її цінність іманентно прикріплена за нею, а не виникає в ході виробничого обміну. «Товарна форма і те ставлення вартостей продуктів праці, в якому вона виражається, не мають абсолютно нічого спільного з фізичною природою речей і впливаючими з неї відносинами речей. Це – лиш певне суспільне ставлення самих людей, яке приймає в їхніх очах фантастичну ферму відносини між речами ... у вартості не написано на лобі, що вона таке. Більше того: вартість перетворює кожен продукт праці в соціальний ієрогліф. Згодом люди намагаються розгадати сенс цього ієрогліфа, проникнути в таємницю свого власного суспільного продукту, тому що визначення предметів споживання як вартостей є суспільним продуктом людей не в меншій мірі, ніж, наприклад, мова» [127, с. 53–54]. Кожен товар на капіталістичному ринку в очах буденної людини набуває ознак самоцінності, «езотеричної» вартості подібної до релігійної благодаті.

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» [351].

Однак, яке відношення товарний фетишизм, що на перший погляд розкриває суть матеріальних відносин, має до локальних освітніх ландшафтів?

Очевидно, що в історичний період, що ми іменуємо «інформаційним», знання і освіта поступово стають товаром. Подібно до того як працівник на підприємстві кінця XIX століття вкладає свою працю в товар, що формує вартість на основі узгодження часу праці з суспільною необхідністю отриманого продукту, так і в нашу епоху знання виготовляються дослідником/викладачем та набувають вартості в контексті їх здатності задовільнити потреби інших людей. Фетишизація знань розкриває зміст того процесу, який ми спостерігаємо на протязі половини минулого сторіччя та початку цього. Знання стають *радикально об'єктивними* – відчуженими від дослідників/викладачів. В масовій свідомості їх вартість інтерпретується як результат відношення до інших товарів, а не до праці дослідника та результату суспільної взаємодії. Цінність знань в такій формі організації суспільства є високою, однак більшістю ця цінність інтерпретується як *широка здатність знань перетворюватися на інші товари*. Одним із доказів товарного фетишизму в нематеріальному виробництві є становлення сучасних не-еквівалентних грошей (скасування матеріального еквіваленту грошових знаків), вартість яких масовою свідомістю розуміється як результат оціночної взаємодії між іншими товарами, а не як наслідок суспільних відносин. Якраз *можливість знань перетворюватися* на гроші, які в свою чергу є своєрідним метафізичним абсолютom нинішнього капіталізму, стає головною економічною мотивацією буття навчальних закладів, особливо з огляду на орієнтацію останніх на «масове навчання».

Важливо також підкреслити, що включення університетів в класичні товарно-ринкові відносини між виробником та споживачем, продиктовані також і ще однією вагомою причиною. Зокрема, ця причина полягає у падінні монополії університетів на навчання та дослідження. В наш час виникає усе більше поза університетських закладів освіти та науки, що призводить до збільшення кількості «учасників гри», які визначають «правила» педагогічно-дослідницької діяльності. Крім того, падіння університетської імперії призвело до виникнення конкуренції між самим університетами та їх зовнішніми опонентами, ще раз підштовхнувши виші до «товарного погляду на свій продукт».

Досить багато вчених поділяють думку щодо опредметнення абстрактної вартості нематеріальних товарів та як наслідок створення своєрідної псевдо-універсальної системи цінностей всіх явищ у світі. Дискурс з приводу вартості продукту в цьому випадку позиціонується як такий, що уже стався, а отже відноситься до сутності виготовленої речі/послуги/знання. Досить радикальне узагальнення цього погляду можна знайти у відомого філософа *С. Жижека*: «Ще раз повторимо, що визначальна суть капіталізму – цього утилітарного, бездуховного універсуму, полягає в дематеріалізації самого реального життя, перетворення його в фантазматичне шоу» [75, с. 33]. Основна суть матеріального в його здатності буди пасивним по відношенню до активного розуму людини, який надає матеріальному певного смислу. Внаслідок розпаду сутності складних матеріальних явищ, відбувається описаний нами процес відчуження значення від того, хто це значення надає.

Товарний фетишизм знань є визначальним «рельєфом» сучасного західного освітнього ландшафту, він відображає сутнісне перетворення природи знань, а разом з ним і призначення освіти. Перетворюючись на продукт споживання, знання набувають все ширшого асортименту властивостей та стають вузько галузевими. Така диверсифікація є досить

характерною ознакою ринкової пропозиції та визначається великим спектром потенційних покупців цього нематеріального товару.

Голандський дослідник проблем вищої освіти *Ф. Ван Вут* виділяє п'ять головних векторів освітньої диверсифікації, що найбільш притаманні західному освітньому ландшафту:

- *Системна різноманітність*, що полягає у диференціації інституційних типів, їх розмірів;
- *Структурна різноманітність*, яка відноситься до збільшення відмінностей у формах поділу влади між інституціями пов'язаними з освітою, а також змінами у їх ієрархії;
- *Програмна різноманітність*, відноситься до кількості навчальних ступенів та їх підрівнів, об'єму навчального рівня, його співставності з іншими академічними одиницями формального підтвердження отриманої освіти.
- *Процедурна різноманітність*, описує відмінності в способах викладання, дослідження та/або в послугах, що надаються навчальними інститутами.
- *Репутаційна відмінність*, вказує на неформальну, комунікаційну відмінність між інституціями в формі престижу та статусу.
- *Конституційна відмінність*, охоплює відмінності в формі обслуговування студентів (житло, бібліотеки, кампуси т. п.), а також на відмінності в способі організації факультетів, адміністрації.
- *Ціннісна відмінність*, пов'язана з урізноманітненням в соціальному оточенні та культурі [424, с. 1–2].

Кожен з цих векторів демонструє тяжіння сучасних закладів вищої освіти до забезпечення якісної ринкової пропозиції, яка в свою чергу детермінована вузько прикладною та прагматичною природою «товарного» знання.

Звичайно, можна заперечити цей факт, вказавши на одночасний ріст кількості міжгалузевих досліджень. Однак префікс «між», в цьому випадку, вказує не на що інше, як на більш глибокий рівень диверсифікації – мова йде не про синтез галузей, а про утворення нових на базі кількох старих. Наприклад, так само як автомобіль типу «cross-over» є результатом попиту на товар, що є сумішшю ознак джипу та легкового транспорту, так і різноманіття міждисциплінарних досліджень розкривають прагматичну, прикладну мету новітньої науки. Диверсифікація знань закономірно відображається і на процесах урізноманітнення в локальних освітніх ландшафтах.

3.2. Альтернативний глобалізм: суспільний та концептуальний виміри

Ледь не щодня людство активно перетворює навколишні природні ландшафти: вирубує ліси, перетворюючи їх на поля; висушує болота, створюючи простір для штучної забудови; розорює степи, аби досягнути максимального врожаю або ж здійснює багато інших трансформацій продиктованих утилітарними цілями. Зміняться десятиліття, за ними століття, а постіндустріальна людина в своїй сутності залишиться істотою практичною. Тобто такою, що може скільки завгодно підкреслювати значення духовного та екологічного благополуччя, але питання виживання та матеріальної стабільності в загальному зрізі завжди стояло на першому місці – усе інше являлось скоріше надбудовою, а ніж базисом. Навіть у XXI столітті, коли людина стоїть віч-на-віч з глобальними екологічними катастрофами та прірвою економічної несправедливості, ідеал успішної особистості чи трудового колективу залишається вульгарно прагматичним – це вдалий бюрократ-бізнесмен або прибуткова корпорація, тобто суб'єкт, що концертує в своїх руках як найбільше загальнопланетарних ресурсів, які, що традиційно в капіталістичному суспільстві, виражені в прибуткових активах.

Етична доктрина утилітаризму, що лежить в сутності ліберального капіталістичного устрою, визначає прагматику масової свідомості сьогодення та закономірно відображає її на діяльності людства загалом. Головним атрибутом цієї доктрини можна вважати орієнтацію морального суб'єкта на первинне оцінювання результатів практичної дії в будь-яких соціальних системах, що піддаються критичному огляду. В сучасному суспільстві, з практичної точки зору, нікому не буде цікавим наукове дослідження, яке хоча б в теорії не призведе до «корисного», в першу чергу виробничо-матеріального результату. Так само як і мало кого зацікавить освіта, що не дає змогу отримати хороший прибуток, як з точки зору роботодавців, так і з боку абітурієнтів. Саме ця етико-моральна особливість «глобального соціуму» з його ідеологічним міфом «успішності» і призводить до нових

реформаційних тенденцій, що направлені на тотальну «економізацію» усіх невиробничих сфер людської діяльності – освіти, мистецтва та культури в цілому.

Освіта не так давно почала реагувати на подібну інтенсифікацію «утилітарного поступу» [108]. Починаючи з середини ХХ століття в Америці, а пізніше і в Європі в ланці вищої освіти (найбільш чутливої щодо економічної доцільності в інформаційному суспільстві) відбувається ряд нововведень направлених на фактичне утворення вищих навчальних маркетів – установ систематизованого нематеріального виробництва освітніх послуг. Цей процес триває і досі, відобразившись, в тому числі, в такому політично-адміністративному явищі як Болонський процес. «Освітні маркети» перебувають у ідейному конфлікті з традиційною концепцією університету. Остання ж уже давно існує в стані ідеологічної кризи, а тому усе більше здає свої позиції під пресом «продукту» глобальної економіки.

Криза зіткнення європейського університету та утилітарного освітнього маркету з подвійною силою відбивається на українській науково-педагогічній спільноті де зовнішньо екстрапольована невизначеність посилюється внутрішнім постмодерним конфліктом між «традицією та інновацією». Саме тому, на сьогоднішній день виявляється в край актуальним розглянути загальні дискурс альтернативного глобалізму, яке стає все більш відчутною опозицією глобалізму.

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 свої 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 проявам світової інтеграції, виникає опозиційний рух антиглобалізму, вивчення аргументованої специфіки якого стає все більш актуальним, особливо з огляду на все 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 “антиглобалісти”, а справжні послідовні глобалісти» [192, с. 14]. 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 (САНО). Перша всесвітня зустріч проти «глобалізації» відбулася саме у штаті Чіапас, у джунглях, на контрольованій сапатистами території, влітку 1996 р.» [192, с. 14]. 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 убитий, 200 осіб отримали поранення різної тяжкості, сотні були арештовані» [192, с. 16].

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» [192, с. 19]. 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 глобалізм. Нові світові рухи протесту» [1]. К. Агітон 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 можливість 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» [1, с. 14].

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 противагу МВФ» [1, с. 16]. 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» [1, с. 16]. 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.

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» [1, с. 16]. 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» [1, с. 17].

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» [1, с. 188]. 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...
- 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» [1, с. 189].

Саме тут виникає об'єднуюча функція протесту, яка, на думку відомого філософа *Ж. Дерріди*, піклується про можливість дійсної універсалізації, а не гомогенізації та гомо-гегемонії [70, с. 124–140]. 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» [1, с. 189]. 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 регулювання, в той час як у випадку провалу міжнародних кампаній активісти можуть обмежитися захистом національних досягнень» [1, с. 197]. Тому в умовах,

коли повна поразка неможлива, атиглобалізаційна активність стає як ніколи актуальною та необхідною.

Іншим відомим опозиціонером ліберальній глобалізації є відомий німецький дослідник *I. Валлерстайн*. У своїй роботі «Світосистемний аналіз» [34] він намагається довести біфуркаційний характер початку XXI 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 *I. 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» [34, с. 86]. 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. *I. 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 *світоєкономіки*... 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» [34, с. 87]. 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» [34, с. 194]. 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 альтер-глобалізації

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 організацій. Використавши ідейний досвід іншого опозиціонера, німецького соціолога І. Валлерстайна, викоремлено головну тенденцію сучасного глобалізаційної дійсності – фактичну домінацію капіталу над політичною владою.

3.3. Освітні ландшафти майбутнього: глобальна трансформація у локальній перспективі

У попередніх підрозділах 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 сьогodнішніх соціоекономічних, політичних та культурних реалій. Не зважаючи на ущільнення зв'язків між націями, поряд із трендами взаємозалежності національних 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 [390]. 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 перетворення 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 [320]. 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 [297]. 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 [329].

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 [15]. 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 [168].

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 неоднозначністю 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» [395, с. 66]. 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» [395, с. 67]. 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 вагомим 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”» [395, с. 67]. Це часто робиться шляхом зіставлення цілі системи менш розвинених країн із країнами, економічно більш передовими. 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» [395, с. 67–68]. 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» [29, с. 6]. 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 цьому: «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» [359, с. 5]. Антиномія сучасної освіти полягає у необхідності наперед програшного вибору між економічною доцільністю та духовною значимістю. Допоки останнє протиріччя не буде вирішено, вища освіта буде залишатися на перехідному етапі.

На початку підрозділа 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» [359, с. 9]. 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* [374]. На прикладі Європейського регіону дослідники 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 ревно 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» [374, с. 1]. 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 організують 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» [374, с. 9]. 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 питання є досить багато. Відштовхуючись від запропонованої потрібної 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 [374, с. 11–13].

Імортна модель 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.

Експортна модель 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.

Партнерська модель 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.

Мережева модель 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 філіальних) 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 [374, с. 14–16].

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, як правило, геометрично збільшує потенціал області в багатополлярному світі [374, с. 3].

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 [342, с. 21–24].

Проте головне відношення між розбудовою регіону та вищою освітою – це політичне відношення. Воно форсується державами та лише формулюється асоціаціями університетів і регіональними організаціями. Регіоналізація вищої освіти – це експансія політичного та економічного адміністрування на університети [305].

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 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 [407, с. 93–94].

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 [353, с. 101–103]. 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.

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» [321, с. 44]. 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» [317, с. 66].

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 доступність. 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'язують 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 строгу об'єктивацію: «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 набутися вартості у новому продукті, і в обох цих випадках, – щоб бути виміняним. Воно перестає бути самоціллю і втрачає свою “споживчу вартість”»

[123, с. 26]. 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 сформували 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 наративних, а також денотативних, прескриптивних, дескриптивних і т. п. частинок, кожна з яких несе в собі прагматичну валентність у *sui generis*» [123, с. 67]. У цьому твердженні Ж. Ліотар влучно підкреслює відмінність сучасної постмодерністської прагматики від утилітаризму XIX 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 [402, с. 39–62].

Інший 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» [322, с. 76]. 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».

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 Західного світу можна спостерігати співіснування протилежних способів продукування знань – першого, або традиційного, та другого, або новітнього [321, с. 45]. Покажемо основні відмінності між цими двома епістеміологічними парадигмами:

Перший спосіб продукування знань:

1. 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.
2. У першому типі виробництво знань здійснюється широкою гомогенною академічною спільнотою. Знання виробляються в межах навчальної інституції та національної держави.

3. Виробництво знань продиктовано визначними канонами специфічного академічного спів-товариства. Останнє діє в межах дисциплінарного поділу. Міждисциплінарний синтез здійснюється *post factum*.
4. 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".
5. 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 продукування знань:

1. 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.
2. 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.
3. Суб'єкт є гетерогенним з погляду навичок та досвіду людей, що до нього причетні. Властиве збільшення числа потенційних місць, де можуть бути створені знання.

4. Характеризується набором теоретичних конструкцій, методів дослідження і способів практики, які можуть не бути розташовані на домінуючій в академічному просторі дисциплінарній схемі.
5. 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 [353, с. 102]. Спрогнозувати наслідки такого перетворення у сфері вищої освіти досить важко, однак, безумовно, майбутнє освіти буде радикально змінюватися протягом найближчих 50-ти років.

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. Раіке*: «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» [387, с. 77]. Стрижнеподібний ієрархічний ландшафт соціального буття знань від початку ХХ століття стає усе більш подібним до «ризому», влучно описаної в роботах *Ж. Делеза* та *Ф. Гваттарі* [64]. Розподіл знань

перестає мати системний характер та набуває функціонального характеру, до чого, по суті, і адаптується європейський освітній ландшафт.

Висновки до третього розділу

Аналіз соціального явища глобалізації та її впливу на локальні освітні ландшафти показав, що розгортання процесів інтеграції в межах більшості країн світу стає дедалі більш наглядним та масштабним, а дискусія, що виникла навколо цього поняття, стала досить неоднозначною. З одного боку присутня думка, що даний процес уніфікації не є історично специфічним явищем, а сама глобалізація була властива й іншим епохам, а тому її завершення є неминучим. З іншого, поборники унікальності глобалізаційного процесу наголошують на тому, що в такій кульмінації та якісній взаємодії людство ще ні коли не перебувало, а отже нас чекає дещо нове та революційне. Обидві думки мають право на існування, а прогнозування майбутнього в настільки складній та багатофакторній системі соціальних відносин є вкрай складним.

Показано структурну єдність понять глобалізації, інформації та інформаційного суспільства. Констатовано перехід суспільства від споживання матеріальних товарів, до споживання послуг, а згодом і до максимального споживання інформації. Інформація стає головним джерелом мовлення – ми усе більше використовуємо формули висловлювання властиві інформаційним мережам сучасності, «білі плями» цілісних знань про реальність для нас непомітними, в силу гігантського об'єму тих інформаційних знань, які ми отримуємо або можемо отримати.

Через поняття детериторизації показано, що сутнісною характеристикою глобалізації є втрата фізичного простору і більшості визначальних соціальних процесах. Цей феномен стає можливим завдяки інформаційній динаміці сучасного суспільства. Досліджено віртуальну теорію, пов'язану з формуванням «уявних світів», в наслідок накладання різних культурно-символічних просторів. Зокрема, етнопростіру, технопростіру, фінанспростіру, медіа простіру, ідеопростіру.

В рамках дослідження альтернатив глобалізації проаналізовано феномен антиглобалізму в політико-громадському та теоретично-науковому вимірі. Показано подвійність трактування термін «антиглобалізм», який можна розуміти як соціально-протестний рух та, водночас, як опозиційну течію в соціальних науках. Розкрито сутність найбільш відомого на сьогоднішній день антиглобалізаційного руху – «Руху за глобальну демократизацію». Описано основні етапи їх діяльності та показали суперечливі політичні позиції їх представників.

Проаналізовано теоретичні надбання одного з головних поборників «альтер-глобалізації» К. Агітона. Показано, що 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 організацій. Використавши ідейний досвід іншого опозиціонера, німецького соціолога І. Валлерстайна, виокремлено головну тенденцію сучасного глобалізаційної дійсності – фактичну домінацію капіталу над політичною владою.

В рамках антиципації освітніх ландшафтів майбутнього вдалося розглянути відношення між регіоналізацією та глобалізацією в контексті проблем освіти. Аналіз був здійснений в руслі експлікації поняття «новітньої регіоналізації». За методологічну основу роботи взято твердження за яким глобалізація не породжує конфлікт між гомогенним та гетерогенним, більше того, остання сприяє топологічному перетіканню глобального в локалізоване. Наголошено на неоднозначності рушійних сил освітніх реформ, що призводить до присутності лише умоглядного конституювання глобалізації. Тим не менш її наслідками є ряд реформ та фактів, що дали хороше підґрунтя для розкриття феномену навчальної глокалізації.

В ході аналізу гетерогенної природи світової уніфікації виявлено, що існування універсального рецепту успішної освітньої політики в умовах інтеграційної локалізації моделей виробництва та культури є неможливим.

Окреслено наявність на світовій арені освітньої політики країн експериментаторів та країн, що наслідують інновації.

Виявлено, що специфіка новітньої епістеміологічної доктрини в межах західного освітнього ландшафту тісно пов'язана з постмодерним способом виробництва знань, реалізація якого призводить до закономірних та синхронних перетворень в сфері вищої освіти. В ході стрімкого включення в глобальне виробництво знань університети безумовно детерміновані новими спробами пристосовування до умов та правил інформаційно-капіталістичної гри, що відтепер долає обмеження національних держав.

Описано феномен «університету постмодерну», або «пост-університету» як способу трансформації класичних навчально-наукових інституцій, їх вихід з замкнутого академічного простору на простір «дійсного» ринку праці та інформації. Деякі дослідники вважають, що пост-університет є лише гіпотетичним етапом розвитку вищої освіти в майбутньому, інші ж наголошують на тому, що це реальність сьогодення. Однак, безумовним є той факт, що цей феномен має значне місце в західному освітньому ландшафті та так чи інакше впливає на ряд реформ в цій сфері.

Освітні ландшафти майбутнього розгортаються на фоні радикальної прагматизації навчально-наукових цілей та методів. Зокрема, перетворення на етапі переходу від класичного університету до пост-університету пов'язані з диверсифікацією функцій освіти, соціальною реструктуризацією учасників педагогічного процесу, акцентуацією поступового відділення навчання від науки, проблемною орієнтацією досліджень, розширенням сфери відповідальності закладів, урізноманітненням джерел фінансування, технологізацією та бюрократизацією педагогічно-дослідницьких установ.

РОЗДІЛ 4. ОСВІТНІЙ ЛАНДШАФТ ЄВРОПИ У ГЛОБАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

4.1. Урбаністичний освітній ландшафт Європи

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, підряництва, посередництва та інших вторинних послуг, усе більше ускладнюються, створюючи додаткові чинники для отримання прибутків та формування вартості товарів.

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» [247, с. 142] (*курсив – С. Т.*). 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» [247, с. 157].

Українська дослідниця *М. Препотенська* виділяє «людину мегаполісну» як окремий антропологічний тип. На її думку, «комунікативним феноменом буття Homo megalopolisus є дискурс юрби. Їй

притаманні еклектична 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, взаємоторантність» [162, с. 53].

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 плоти 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» [93, с. 36].

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 суспільства. 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» [120, с. 23]. 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 [296, с. 148–150]:

- 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

принципово 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 Болоньї – 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 досить вагомий вплив на університет – поряд із юриспруденцією центральним предметом вивчення в університеті стала теологія [418].

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 мантия» [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» [374, с. 2]. Відтак, статус університету минулого був надзвичайно авторитетним, що подекуди набував ознак надміського утворення, з власними законами існування, які навіть ставили у залежність саме місто.

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» [374, с. 5].

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» [374, с. 3]. 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 [374, с. 9–11]:

- *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 до отримання прибутку, а проблема вичерпування енергоносіїв ще актуальніше поставила питання про можливість 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» [374, с. 12]. 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 актуальності місцевих фірм та громад» [374, с. 14]. 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» [374, с. 14]. 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 вищів 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» [374, с. 14]. 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 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» [374, с. 15]. 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)» [374, с. 16]. 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 «університетського 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» [430, с. 303].

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 [422, с. 256–285].

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 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 сформувану *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'Site» 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'Site може вважатися продуктом попередньої епохи, яка здебільшого відображала “міжнародну” уяву і рамки, що віддзеркалюють дуже сильне домінування державно-національного мислення» [374, с. 1].

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'Site 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 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» [374, с. 4].

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» [374, с. 5].

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 [180, с. 4]. 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 конкурентоспроможне місце для науки і досліджень [430, с. 304]. 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» [430, с. 306]. 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.

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 [268].

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 [268].

Події у Франції показали радикальну ідеологічну та пропагандиську 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.

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 [363, с. 101–107]. 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» [168, с. 66]. 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 місті 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» [273, с. 138].

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.

4.2. Регіональний вимір європейського освітнього ландшафту

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 природньою 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 [364, с. 65–76].

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» [80, 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.

У рамках цього підрозділу проаналізуємо регіональний вимір європейського освітнього ландшафту. Зокрема, 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 [365].

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 «нобелів» нараховувалось аж 276 осіб, тоді як їх найближчий

переслідувач – Великобританія – задовольнялась лише 102-ма лауреатами з громадянством Об'єднаного Королівства [172].

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* [372, с. 115–119]. 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 утворюють нерозривну єдність. Одна мета не може бути відокремлена від решти без того, щоб не ліквідувати духовну сутність університету і водночас не загинути самій» [273, с. 66].

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» [432] (*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 [31, с. 5–44]. 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 Європа, як певний ідеологічний концепт, стала можливою саме завдяки мобільності» [175, с. 97].

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» [31, с. 35]. 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 [326]. Японська система освіти досить давно прийняла американський патерн освіти для економічного розвитку. Часткова ліквідація гуманітаристики зі структури освітньої системи є, по суті, радикальним 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» [423, с. 44].

В роботі *М. Барбера* та його колег «Лавина наближається: вища освіта і революція попереду» (2013) [284] 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 використання 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. Кюверса, 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 [31, с. 19–20]. 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» [413, с. 263]. Як бачимо, і в цьому випадку міжнародні організації зіграли роль рушія освітнього тренду, який, тим не менше, мав би розпочатися вже давно.

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 видку 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» [413, с. 281]. 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 приймається 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 [328, с. 11–33]. Уперше цей термін був використаний в суто економічному контексті – в 1983 році професор Гарвардського університету *Т. Левітт* опублікував працю «Глобалізація ринків» [350], 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 [17, с. 9].

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 [21, с. 121].

Англійська школа глобалістики є більш нейтральною в питанні етичної оцінки глобалізаційних наслідків. Зокрема, відомий британський дослідник *Р. Робертсон* для руйнування стереотипного інтерпретування глобалізації як прихованого економічного та політичного космополітизму вводить термін *глокалізація*, що акцентує увагу на поєднанні загального та локального в соціальних метаморфозах сучасності [390]. 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» [47, с. 29].

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. Дерріда* 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, гомо-гегемонізації» [70, с. 130].

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 громадянина переплетена з колективними ідентичностями і заради стабілізації змушена перебувати в мережі взаємного визнання» [256, с. 119]. 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 потребностей: 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 Его 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 “самості” (ipseite), “себе самого”. Індивід тотожний самому собі. Протилежними тут можуть бути слова “інший”, “інакший”» [169].

Саме тому, ідентичність особистості слід сприймати як діалектичний процес, у якому стикаються сталість її власного «Я» та її здатність змінюватися у процесі життєдіяльності та 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» [325, с. 24]. 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» [325, с. 24]. 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 [436]. 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 національної 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» [294, с. 20].

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.

Саме ринок поєднує у собі вимогу наявності ознак локальної та глобальної ідентичностей. Адже лише така вільна адаптація допомагає швидко використовувати переваги локальних ресурсів (купівельних,

трудова, матеріальна) та глобальних комунікацій. Університети, що орієнтовані на створення успішних випускників, завжди будуть тяжіти до формування відповідного «середнього» 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» [294, с. 76].

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 культу 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» [369, с. 16].

Здатність освіти асимілювати культури, створювати умови для виникнення 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» [141, с. 136].

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 Его, тобто персони та особистості. Як наслідок, дуальність ідентичності стає одним з атрибутів вестернізації країн, що розвиваються, особливо в епоху глобалізації.

4.3. Вектори трансформації освітнього ландшафту Європи

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» [5, с. 36–37].

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 трансдержавних проектів у різних сферах інтелектуального, духовного та розважального 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 [339]. 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 цього підрозділа 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 прозорості 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 збільшені 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 будуть підтримувати відповідне розмаїття місій» [286, с. 57]. 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 стейкхолдерів дізнатись про інституційні місії та профілі Європейських освітніх інституцій» [286, с. 58]. 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 стекхолддерів освіти, для яких має бути розроблено відповідну систему класифікації, можна виділити кілька суб'єктів.

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 розширені 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 [288, с. 178–179]. 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:

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 не-ієрархічно.* 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 новоутворень.* Із проведенням певної класифікації є ризик, що дані на яких вона ґрунтується, можуть досить швидко застаріти, а збір нової інформації може виявитися надто затратним. Саме тому класифікаційна модель повинна бути максимально стійкою до часових змін та просторових перетворень [286, с. 62–63].

Дотримання вищезазначених принципів дозволить досягнути гнучкої, ефективної та ліберальної 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 [421, с. 53–61]. До того ж утворені групи, найімовірніше, відображають більш широкі інституціональні, культурні та соціально-економічні подібності між промислово розвиненими 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 [421, с. 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 [435, с. 76–95]:

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.

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» [339, с. 27]. 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 [425], 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 [435, с. 82–83].

4. Класифікації мають реагувати на те, що класичні юридичні визначення типів вищих навчальних закладів більше не працюють достатньою мірою. Класичні системи класифікації освітніх інституцій наразі не є ефективними, вони потребують більш багатовимірного адаптаційного погляду на сучасну освіту [285, с. 63–72].

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 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 [279, с. 152].

Становлення диференційованої класифікаційної системи європейського освітнього ландшафту є необхідним явищем, до якого має бути готовою і українська академічна спільнота [95, с. 42–45]. 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.

Висновки до четвертого розділу

В рамках дослідження урбаністичних освітніх ландшафтів Європи здійснено загальний аналіз історичної та сучасної конвергенції між містом та університетом. Наголошено на урбанізаційних тенденціях в структурі сучасного міста, що має свої відображення на екстенсивних принципах розвитку університетів. Університет в своїй елементах, що залишилися від його класичної форми, є своєрідним рудиментом духовного минулого Європи, що дедалі більше набуває ознак нематеріального виробництва.

В ході дослідження обґрунтовано необхідність заглиблення в історичний аспект взаємовідносин між містом та університетом. На первинній стадії свого розвитку університет являв собою аналог цеху середньовічних ремісників, де школяр є учнем, бакалавр – підмайстром, магістр – майстром. Це вказує на рефлексивний атрибут цих закладів, що постійно запозичують елементи економічної системи в якій вони існують.

Була проаналізована роль Болонського університету в історичному спектрі життя Болонії, вказано на невід'ємність та закономірність їх конвергенції. Розглядаючи ідеологічний вплив університетської спільноти на міське населення, було проаналізовано історичний випадок «Червоного травня» в Франції, продемонстровано ключову роль студентства в даному повстанні та вказано на ініціативну силу інтелектуальної молоді.

На основі загальних історичних та сучасних фактів конвергенції міст та їх університетів, було виділено наступні аспекти впливу університету на буття сучасного міста: демографічний. економічний. інфраструктурний. ідеологічний, культурний. Вказано на фактичній втраті автономії міських університетів, що в даній історичній ситуації перебувають під найсильнішим тиском суспільної необхідності. Як наслідок, університет з самостійної духовної інстанції Європейського культурного світу, перетворюється на елемент капіталістичної системи з інформаційно-кадрового забезпечення.

Аналіз регіонального виміру європейського освітнього ландшафту виявив, що з 80-х років ХХ століття чиновники у сфері вищої освіти Європи остаточно усвідомили свою роль наздоганяючих щодо мультикультурної вищої освіти США. Розгортання Болонського процесу декларує перетворення класичного університету Європи з його універсальним та національним знанням на прогресивний університет Америки, де пропагується проблемно орієнтоване знання з міждержавною системою його виробництва та контролю якості.

Показано, що поряд з очевидними перевагами інтернаціоналізація вищої школи приховує для Європи і ряд небезпек. Зокрема, вона може означати гомогенізацію наукових традицій, що особливо вплине на розмаїття гуманітарної науки, де не існує єдиної системи верифікації знань. Разом із тим, як усе більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, приймаючи єдину систему значень та верифікації, масштаби національних співтовариств учених скорочуються, а результати їх досліджень залишатимуться на периферії.

Проаналізувано зв'язок між локальною та глобальною ідентичністю в контексті розвитку сучасних університетів. Спираючись на класиків світової глобалістики, ми визначали глобалізацію як процес світової культурної, економічної та соціальної інтеграції та уніфікації. Було відзначено полісемантичність самого поняття ідентичності, яке поєднує ознаки сталості та змінності само сприймання. У сучасному західному суспільстві наявне поступове зростання значення індивідуальної ідентичності порівняно з колективною. У сфері освіти це можна спостерігати на прикладі втрати національної орієнтації університетів, поступового зникнення статевої детермінації професій, індивідуалізації навчальних планів, змісту освіти тощо.

Аналіз векторів трансформації освітнього ландшафту Європи виявив, що різноманіття освітніх інституцій на разі є однією з головних переваг на ринку педагогічно-наукових послуг, а створення новітньої багатовимірної системи

класифікації дозволить підтримати якісне розмаїття закладів та профілів в рамках відповідного освітнього ландшафту. Проведено загальний теоретичний аналіз підстав, принципів, передумов та труднощів здійснення інституційної класифікації в освітньому ландшафті Європи. Виявлено, що формування єдиної системи класифікації в Європі продиктоване об'єктивною соціально-економічною необхідністю.

Обґрунтовано, що мультимірна класифікація освітніх інституцій повинна бути здійснена на фоні поліцентричного освітнього дискурсу, який зорієнтований на конструктивне зіткнення різних та багатьох політичних стратегій та цінностей. Гетерогенізація політичного фону європейської освіти має підтримати диверсифікаційні процеси всередині системи, що забезпечить вихід на вищий рівень у якості та доступності наукових і навчальних послуг. Класифікація є засобом картографії Європейського освітнього ландшафту, а отже, як і будь-яке інше картографування, вона повинна дотримуватися балансу між множиною інформативності та ясністю розуміння в очах усіх суб'єктів освітньої практики. В зв'язку з цим надзвичайно важливим є дотримання прагматичних принципів багатовимірної класифікації, що вказують на об'єктивність, багатозадачність, ліберальність та гнучкість вихідної структури.

Разом з тим багатовимірна класифікація інституцій вищої освіти повинна бути готовою до подолання специфічних труднощів пов'язаних з кількісною та якісною мінливістю національних освітніх систем, з протиріччям між класичним та новітнім підходом до академічного різноманіття, а також з шириною учасників освітньої практики.

РОЗДІЛ 5. ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

5.1. Національні освітні ландшафти перед цивілізаційними викликами

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 [354]. Планетарний обмін викликає закономірне явище утворення нових структур та моделей життєдіяльності, спільних цінностей, варіантів ведення політики тощо.

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 актуальність. У межах цього підрозділа 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» [357]. 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;
- 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» [384, с. 2].

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 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» [320]. 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» [320]. 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 проходження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) та електронної подачі 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» [297, с. 3]. 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» [297, с. 4]. У сфері вищої освіти зв'язок ринку праці та 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» [329, с. 1–6]. 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» [329, с. 2]. 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 імпровізації, як до їх власної творчості, і, нарешті, закласти основу комплексного мислення, пов'язаного із суворими реаліями практичного життя» [329, с. 2].

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 запізнаної» 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» [329, с. 3].

Ці твердження демонструють, наскільки впевнені окремі західні науковці в доцільності підлаштування всіх аспектів освітньої системи під виклики ринкової економіки, у тому числі й учителів.

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 маргіальною 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 сценарії 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» [81] 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 напряму 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» [265, с. 91].

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;
- посилення світового домінування євроатлантичної культури;
- поява зарубіжних освітніх провайдерів на територіях національних держав;
- втрата національної культури та ідентичності» [178, с. 81].

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 [252, с. 15–16].

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 вищу ланка 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 Стенфордського 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» [294, с. 14]. 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 закономірно 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”» [294, с. 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 [294, с. 42–44].

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» [294, с. 44]. 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 підрозділах. Узагальнюючи результати кількарічних досліджень [374], 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 від того, яким він був до глобалізації» [374, с. 2]. 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» [374, с. 2]. 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 зараховано 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» [374, с. 3]. 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» [374, с. 4].

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 [374; 281].

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.

5.2. Проблемне поле модернізації українського освітнього ландшафту

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 «потокості» актуального тощо).

Плідним для розуміння української ситуації є аналіз В. Каганським радянського простору, який «втільний у культурному ландшафті та є його станом. Але стан цей – вироджений, майже антиландшафт» [89, с. 19]. Він 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» [89, с. 136–137]. 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 «розсорбуємо» його структурну інерцію, розбираємо проблемний спадок; уламки радянського простору ще довго будуть падати на нас – не лише в переносному сенсі» [89, с. 19].

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 [102, с. 13–14]. 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 [435, с. 13–14]. 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 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 “G. I. 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» [409, с. 14]. 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 «G. I. 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 [323, с. 118–131]. До 1956 року приблизно 2,2 млн ветеранів використали можливості «G. I. Білля» для того, щоб навчатися в коледжі або університеті, і додатково 5 600 000 скористалися програмою цих переваг для своєрідного тренувального заходу [365, с. 18]. 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. Цей досвід

може бути використаний і в сучасній Україні, де ветерани теж потребують підтримки і залучення до цивільного життя.

У США результат не забарився, успіхи у сфері освіти дозволили їх університетам «на голову» обігнати своїх європейських конкурентів. 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. 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» [409, с. 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» (1988) [356], Болонської декларації (1999) [187] 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» [187]. 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 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 [347].

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 [375].

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* [324]. 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 конституює 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» [324, с. 19–20]. 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 протиположними до так званої російської “буржуазної культури”» [324, с. 70]. Ідеологією КПРС була єдність одного світового класу – пролетаріїв – заради домінації над експлуатуючим класом буржуа, що суттєво відрізняється 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 протиположність західній і мусульманській культурам), як наслідок, у війнах, які вони вели в Чечні та Афганістані, з’явився простір для появи культурних конфліктів» [324, с. 71]. Одним із болючих 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» [103, с. 158]. Акцент інтернаціональної політики на етнічній ознаці є пережитком минулого, що зник ще на початку XIX століття 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...» [335, с. 111–125].

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 [189], навчальні посібники [30]. 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 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» [30, с. 4]. 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» [30, с. 6].

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» [182].

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 переліку посад, які можуть займати особи з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» [243].

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 постреволуційною 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 український філософ *В. Андрущенко* ще у 2005 році зазначав, 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...» [6, с. 7].

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).

Після Революції гідності (2014) чи не основним досягненням політиками найвищого рангу пред'являлося суспільству і міжнародній спільноті саме реформування вищої освіти, яке втілене в новому прогресивному законі [81]. 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» [4].

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.

Прошло 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 цього є *непродуктивна гібридність*. Зупинимося 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;
- 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:

- 1) бакалавр;
- 2) магістр;
- 3) 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 [81]: «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?

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 *псевдо-болонським*. 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. Наведемо окремі приклади переваг і викликів реалізації Болонського процесу в Україні.

Переваги:

1. Запобігання корупції на всіх рівнях освітніх інституцій, зрозумілість системи для міжнародної спільноти, прозорість і обґрунтованість прийняття рішень.
2. Зрозумілий зв'язок і наступність різних циклів навчання, можливість завершити освіту на кожному зі ступенів без втрати можливості подальшого навчання.
3. Кращі можливості для підзвітності суспільству освітніх інституцій, прозорість перед стейкхолдерами, оперативне надання інформації бенефіціарам.

4. Скорочення видатків на дублюючі функції, неефективні навчальні програми, імітацію навчальної та наукової роботи.

Виклики:

1. Інертність традиційних інституцій, загроза дискредитації в очах громадськості традиційних ступенів та інституцій, що їх присуджують.
2. Необхідність докорінного перегляду навчальних програм, укрупнення курсів, розробки курсів за вибором студентів.
3. Проблема безробіття через вивільнення викладачів і адміністративного персоналу.
4. Додаткові видатки, пов'язані з оформленням документації та навчанням персоналу університетів новим методам роботи.

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 далі.

Переваги. Покращення фінансового контролю за діяльністю університетів з боку держави. Збільшення організаційного контролю за

діяльністю студентів, викладачів, кафедр, факультетів у середині університетів. Інтенсифікація самостійної роботи студентів протягом семестру.

Вади. 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. Відволікання часу викладачів та адміністративного персоналу для виконання формальних вимог, які не пов'язані з якістю навчального процесу та якістю досліджень в університеті.

Можливості. Створення системи внутрішнього моніторингу якості підготовки фахівців. Запровадження дисциплін за вибором студента шляхом складання індивідуального навчального плану.

Загрози. Нераціональна бюрократизація, підміна понять, спотворення та дискредитація Болонських реформ. Золстання недовіри та взаємних звинувачень учасників навчального процесу. 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 вади 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 (2015) [432], які, можливо, дадуть нові імпульси. Проте сподіватися, що в Україні буде віднайдено «унікальний» шлях лише із допомогою ззовні без власних зусиль, не варто.

5.3. Стратегії удосконалення освітнього ландшафту України

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 тисяч 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 цьому підрозділі підрозділі 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 дослідників освітньої політики варто назвати *В. Андрущенка* та *В. Савельєва*, які, аналізуючи сучасний світовий дискурс, зосереджують свою увагу на концептуально-теоретичній складовій [9]. *І. Іванюк* досліджує основні міжнародні підходи до аналізу та формування освітньої політики [88]. *В. Гальперіна* досліджує широке коло проблем освітньої політики, зокрема здійснює аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствознавстві [40]. *Т. Фініков* розглядає сучасні підходи до аналізу освіти, які використовують системну методологію [250]. *Л. Хиженяк* зосереджує свою увагу на державній освітній політиці, зокрема на пошуках її моделі в умовах глобалізації [263]. *В. Бондар* розглядає способи організації педагогічного управління з метою оптимізації навчального процесу у школі [30].

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 [176]. *В. Лазарєв* зупиняється на можливостях освітнього менеджменту в контексті асиміляції навчальних, наукових та технічних інновацій [115]. Проблеми структурно-системного підходу до педагогічного управління порушуються в дослідженні *Т. Шамової* та її колег [266] тощо.

Не меншу увагу приділено проблемам освітнього управління і в західній науковій традиції. Дослідниця *Д. Ріннер* в роботі «Ландшафт освітньої політики Америки» [389] 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 [362]. *М. Генсон* розглядає основні моделі організаційної поведінки освітніх керівників, зокрема звертає увагу на типові ролі директора школи [43]. Проблема ефективного реструктурування застарілих систем управління присвячує свою роботу *К. Постер* [385]. Вузкоспеціалізованій 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» [291].

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 зупинимось 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 [69, с. 26]. 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*» [69, с. 27], тобто місце, з якого здійснений вибір не може бути змінено чи скореговано управлінцем. У сфері організації та реформування освіти рішення 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 поняттю 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 вагоме 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»* [88, с. 7]. 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 [88, с. 11], 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 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”» [271, с. 5]. 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» [271, с. 19]. 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 екстрапольовані у сферу освітньої політики. Широковідомими є такі: модель «сміттевого 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 «сміттевого контейнера» була запропонована М. Когеном, Дж. Марчом та Дж. Олсеном і є подібною до ідеї мозкового штурму [300, с. 1–26]. Її сутність полягає у безперервній генерації пропозицій та вирішень багатьма учасниками дискурсу, більшість з яких будуть відкинуті до так званого «сміттевого 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 [69, с. 48]:

- 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.

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 [290]. 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 редукаціонізмом [165]. 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 її 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 [340]. 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 щаблі, за допомогою складної системи моніторингу. Очевидним є те, що в межах освітньої політики ця модель є продуктивною методикою для сектора контролю якості та оцінювання.

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» [69, с. 53]. 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 [69, с. 47–59].

Дискретно-інкрементальна модель була запропонована американським дослідником у галузі менеджменту *Ч. Ліндбломом* у статті «Наука доводити справу до кінця» [352, с. 79–88]. 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 дослідник *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) [160].

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;
- 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 згоди між акторами політики та свідомої й послідовної підтримки з боку всіх стейкхолдерів політики» [67, с. 28].

Загалом українська освітня політика наразі далека від ідеалу. Висловлюючись метафорично, це щось середнє між іграми і хаосом. Бюджет 2016 року значно скоротив видатки на освіту, водночас вимоги зростають, що неминуче 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 [263, с. 37–43]:

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 маргіальною щодо до реалізації свого потенціалу в Україні, що пришвидшує її виїзд за кордон.

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» [294].

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» [168, с. 190]. 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 транснаціональному світі. «Будучи глибоко зануреною у глобальні трансформації, вища освіта сама по собі має дві складові — економічну та складову культурного симбіозу» [359, с. 5]. 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» [298]. 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» [298, с. 13]. 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? 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» [298, с. 30]. 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» (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 головні внески науково-педагогічного сектора в структурні галузі розвитку людства [333]:

- 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 [333, с. 140]. 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» [333, с. 162]. 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 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 [333, с. 179]. 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 [313].

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 європейська [434], 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 потребує суттєвого реформування. Важливо, при цьому, уникнути суб'єктивізму, псевдоноваторських підходів, а тим паче, відвертого невігластва...» [8, с. 354].

З огляду на наведені аргументи, 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.

Висновки до п'ятого розділу

В рамках дослідження національних освітніх ландшафтів окреслено головні точки зіткнення глобалізації з освітою, показано їх зв'язок з сучасними проблемами нашої держави. Доведено присутність тенденції до підвищення значення освіти як на державному, так і на індивідуальному рівні. Показано новітню детермінацію її ланок законами ринкової економіки. Описано двобічний характер взаємодії світової культурної уніфікації та національної освіти. Підкреслено наростаючу увагу світової спільноти до освіти як культурного та економічного засобу розвитку людства. Базуючись на позиції провідних експертів ЮНЕСКО наголошено на вагомій ролі освіти в питанні нейтралізації різноманітних конфліктів.

Описано три головних приводи реформування національних освітніх ландшафтів у зв'язку з світовими уніфікаційними реаліями: по-перше, «конкурентоспроможні приводи реформ», по-друге, «фінансові приводи реформ» та, по-третє, «приводи реформи з питань справедливості».

Доведено тезу про збереження провідної ролі національної держави в формуванні головної логіки, стратегії та результатів освітньої політики. Виявлено наростаючий потенціал та короткочасну прибутковість освіти в умовах глобалізації. В тому числі виділено чотири конкретних способи експорту освітніх послуг: спосіб «транскордонного надання», спосіб «споживання за кордоном», спосіб «комерційної присутності» та «присутності фізичних осіб».

В рамках аналізу проблемного поля модернізації українського освітнього ландшафту виявлено особливості освіти в контексті сучасної ситуації в Україні. 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. Наголошено на поступовому відстороненні української освіти від виробництва культури та ідеології як мети викладання. Відмежовано інтеркультурний принцип освіти від інтернаціоналізму Радянської ідеології, вказавши на односторонність факторів єднання останньої. З огляду конфліктну соціальну ситуацію в нашій країні було підкреслено значення мультикультурного або інтеркультурного принципу в вищій освіті України.

Сконцентровано увагу на причинах вторгнення глобалізації в систему освіти та проаналізували його наслідки для України. Показано головні причини відставання України в світовій освітній конкуренції. Проаналізовано зовнішні позиції України в контексті її шансів на успіх в світовій освітній конкуренції. Українські університети і досі мають хороші умови, аби здобути високі позиції на планетарній арені освітніх послуг.

Виявлено, що Болонський процес в Україні носить гібридний характер. 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.

Проаналізовано досвід США у модернізації освіти у ХХ столітті. Зокрема, видання у 1944 році «G. I. Біллі» американським урядом стало першим кроком до інтенсифікації американської економіки. Ветерани Другої світової війни отримали ряд пільг для здобуття освіти. Доведено, що цей досвід може бути використаний і в сучасній Україні, де ветерани теж потребують підтримки і залучення до цивільного життя.

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 проект, 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.

В рамках дослідження стратегій удокконалення освітнього ландшафту України:

- головну увагу приділено концепціям прийняття управлінських рішень, які розроблені загальною теорією менеджменту, та їх можливостям до застосування в межах проблем української освітньої політики;
- підкреслено високу увагу до проблем освітнього в менеджменту в сучасній вітчизняній та іноземній наукових традиціях;
- вказано на можливість органічного поєднання методології менеджменту та освітньої політики особливо з огляду на соціальний вимір існування останньої;
- з огляду на наукову необхідність логічного підходу до поставленої мети, ми окреслити сутність та взаємозв'язок понять «освітня політика», «рішення» та модель;
- На основі отриманих даних було дане початкове визначення «моделі прийняття рішення в освітній політиці».

Розглянуто головні теорії рішень в сфері загального менеджменту.
Зокрема:

- «сміттєвого контейнера»;
- раціонально-дедуктивна;

- модель наукового менеджменту;
- дискретно-інкрементальна модель;
- редуccionізм;
- модель тотального управління якістю;
- теорія хаосу;
- теорія ігор.

Вказано на можливість застосування деяких з них в специфічних освітніх питаннях та галузях.

Доведено:

- кількісні освітні показники України відносно високі;
- маємо хороший фундамент для формування конкурентної вищої освіти;
- наша країна є достатньо відкритою для прийняття глобалізаційних викликів та виходу на світовій рівень педагогічних послуг;
- 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.

Обгрунтовано тезу, що для України політичне реагування у сфері вищої школи є ще більш актуальним з огляду на повільну реалізацію закону «Про вищу освіту» (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.

ВИСНОВКИ

Відповідно до визначених завдань дослідження можна виокремити загальні висновки.

1. *Дослідивши географічно-просторові поняття у філософському та загальнонауковому дискурсі, виявили, що географічно-культурний образ, який супроводжує вихідне поняття «тут», має специфічне, порівняно з іншими життєвими образами, походження, оскільки він формується навколо найпримітивніших, фундаментальних феноменів свідомості, а, отже, відіграє визначальну роль у структурі світосприйняття людини. У якості підґрунтя для філософського дослідження будь-яких складних соціокультурних феноменів (таких, як освіта) виявляється у край актуальним розглянути рефлексії щодо «образів місця-землі» – ландшафтів. Це обумовлено тим, що в сучасній філософській рефлексії відбувається реабілітація 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 інструменту подолання глухих кутів філософії свідомості здійснено у феноменологічній традиції. Принциповим у цьому теоретичному кроці є розмежування «живого тіла» та «фізичного тіла». Так, завдяки поняттю «живого тіла», котре, утримуючи екзистенціальні змісти, виявляє спротив фізичній каузальності, вдається уникнути звинувачень у соліпсизмі та розвинути дискурс інтерсуб'єктивності. Під філософською інтерпретацією ландшафту розуміється 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.*

2. *Проаналізувавши міждисциплінарні та трансдисциплінарні засади методології дослідження ландшафтів, виявили, що зв'язок гуманітарних*

досліджень та природничого знання останнім часом міцнішає. Він є цікавим як із точки зору напрацювання нових методів та інструментів дослідження, так і для розширення предметного поля гуманітаристики та природничих наук, зокрема географії. Унаслідок спрямованості гуманітарного знання на людину мета гуманітаристики може бути співвіднесена зі здійсненням політики, повноважень та влади над територіями і людьми, які їх населяють. 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 із класичних текстів. Це зумовлює цікавий аспект географії як гуманітарної науки: аналіз видозміни землі, досконалість якої виражена у ландшафтах. Гуманітарні науки більше не є прерогативою гуманітаріїв, як і географічні – географів. Унітарні та універсальні поняття людства, в тому числі цілісність та 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.

3. *Здійснивши філософську концептуалізацію освітнього ландшафту у предметному полі філософії освіти, запропонували його розуміння як сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються у межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань. Уявлення про феномен освітнього ландшафту, яке висувається у цій роботі, відштовхується від конкретного «тут», місця перебування індивіда або культури, яке окреслюється горизонтом сприймання властивого суб'єкта. Освітній ландшафт складається із пластів: культурних, історичних, когнітивних, а також має ознаки, які відрізнять його від інших способів репрезентації освітньої реальності (освітньої системи, освітнього простору тощо). Такими ознаками є пластичність/динамічність, антропологічність/вітальність,*

просторовість/композиційність, семантичність/символічність, темпоральність/ритмічність, полімасштабність/гібридність, контекстуальність/ситуативність. Концептуалізація освітнього ландшафту «центрується» навколо трьох 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.

4. Проаналізувавши історичну генезу освітніх ландшафтів аграрного, індустріального та інформаційного суспільств, показали, що в одну епоху в межах різних географічних та культурних регіонів можна констатувати як спільні, так і відмінні ознаки освітніх ландшафтів, що визначений спільними або відмінними атрибутами історичної необхідності. Так, в аграрну епоху було закладено суперечності, які визначили розвиток освітніх ландшафтів до нашого часу. 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. В індустріальну епоху місце мистецтва бесіди між учнем і вчителем займають лекції та уроки, що включають понад десяток 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.

5. Дослідивши вплив глобалізму та альтернативного глобалізму на зміни освітніх ландшафтів, виявили, що глобалізація супроводжується стиранням інформаційних кордонів. Щоденно у потоках різних знаків проходить неймовірно велика кількість знань, що раніше були доступними лише окремим регіонам або ж людям з особливим статусом. Це явище є не випадковим етапом формуванням світової інформації, а відповіддю людству на потребу «бути інформованим». Бум епохи споживання матеріальних товарів перетворюється на бум споживання інформації, де віртуальне стає конкурентом реальному. Індивідуальна та колективна свідомість, занурена у вир «вимушеної комунікації», трансформує поняття цінності знань. Інформація не вимагає глибокого розуміння сутності явищ, головні її якості – це мобільність, універсальність, еквівалентність, здатність до використання, доцільність, а головне – актуальність. У сучасному інформаційному просторі дійсне лише те, що актуальне. Інформація є необхідною, проте вона не є в повному сенсі цього слова позитивною для розуміння цілісності реальності, адже її головним атрибутом є мобільність, а не глибинність дескрипції суцього.

6. Проаналізувавши глобальну трансформацію освітніх ландшафтів майбутнього у локальній перспективі, довели, що 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. Показано, 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, всі галузі суспільного буття, включно з освітою, мають монолітну регіональну сутність, яка наділяє окремі спільні новоутворення специфічним змістом у кожному регіоні. Виробництво знання генерується у 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. Окрім того, відбувається збільшення числа потенційних місць, де можуть бути створені знання.

7. Дослідивши генезу та сучасні зміни урбаністичного освітнього ландшафту Європи, виявили, що урбанізація є закономірним явищем у контексті нагальних вимог неоліберального капіталізму, збільшення прибутковості інформаційного виробництва та сфери послуг, що спонукає до постійного пошуку ринків збуту та робочої сили, яка, у свою чергу, мігрує з аграрного сектору та сектору машинної індустрії, що втратили свої позиції. Відтак місто змінюється не лише кількісно, але і якісно: мегаполіс XXI 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. Не варто зводити сенс історичного розвитку університету до рефлексії економічної системи міста, проте важливість цього генетичного зв'язку безсумнівна. Найперші університети виникали на структурній основі того способу виробництва та зв'язків, які були поширені в середньовічному місті. З трансформацією індустріального капіталізму в інформаційний капіталізм ріст значення «міських регіонів» набирає геометричних обертів. У цьому вирі міського круговороту послуг, де кожен із агентів намагається зайняти свою нішу у потоці «продажу інформації», університет змушений шукати своє місце.

8. Проаналізувавши регіональний вимір європейського освітнього ландшафту, виявили, що він тісно пов'язаний із проблемою ідентичності. Зі становленням інтернаціоналізації як головного атрибуту освітньої еволюції Європи у багатьох дослідників поступово виникають сумніви з приводу того, для чого, або швидше для кого існують університети, які 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. Розглянуто сутнісні зміни в інтерпретаціях ідентичності освітніх ландшафтів, осмислено тенденції прагматичної гомогенізації освітніх традицій, які можна спостерігати на прикладі Європи. Для ідентичності європейського освітнього ландшафту транснаціональний поворот, найімовірніше, буде означати гомогенізацію наукових традицій, яка особливо вплине на різноманіття гуманітарних традицій.

9. *Дослідивши вектори трансформації освітнього ландшафту Європи, виявили, що поняттям «Європа» та «європейський» можна охопити не лише країни, які фізично існують у рамках цієї частини світу, а й ті, що 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 формування 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 з 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. 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 всього різноманіття національних академічних систем.*

10. *Проаналізувавши вплив цивілізаційних викликів на національні освітні ландшафти, виявили, що освіта не лише першою реагує на глобальні зміни, але й сама стає їх драйвером. Світова глобалізаційна структура охоплює все більше країн земної кулі. Саме вона стимулює та формує соціальну й 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 пройти непомітно. Освіта не може залишитися незмінною під впливом глобалізації. Виявлено ряд специфічних причин цього. По-перше, освіта як інструмент соціалізації мусить готувати майбутнього спеціаліста та особистість до проблем, які її чекають у новому мультикультурному світі. По-друге, сама структура освіти зазнає змін під впливом вимог ринку та суспільства. По-третє, розширення споживацького поля освітніх закладів зумовлює адаптацію навчальних планів до потреб ширшого кола реципієнтів тощо.

11. *Дослідження проблемного поля модернізації українського освітнього ландшафту, показало, що він має гібридний характер, який поєднує національні домодерні, радянські та ліберальні ознаки. 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. Для цієї форми суспільного ладу характерна екстраполяція ознак економічного виробництва на невиробничі сфери соціального буття – мистецтво, культуру, освіту, духовність тощо. Найбільш помітною подією є Болонська реформа української освіти, яка мала адміністративний характер. На відміну від ситуації в інших європейських країнах, процеси Болонського реформування українських університетів були продиктовані не лише зовнішньою необхідністю, але і внутрішньою потребою модернізації. Болонський процес для України став реальним шансом подолати пострадянський, посттоталітарний спадок у системі вищої освіти, який не був використаний.*

12. *Завдяки аналізу стратегії удосконалення освітнього ландшафту України, було обґрунтовано, що чільне місце у цих процесах має займати дослідження оптимальної моделі прийняття освітніх рішень. Прийняття рішень*

у будь-якій сфері освітньої діяльності людини закономірно відноситься до питань, що постають перед такою сферою діяльності та наукою як менеджмент. Освітній менеджмент як специфічний напрямок організації управління педагогічно-науковою діяльністю – це розділ соціальної науки про освіту, який у вітчизняній науковій спільноті можна вважати відносно молодим. Доведено, що кількісні освітні показники України досить високі, маємо хороший фундамент для формування конкурентної вищої освіти, наша країна є достатньо відкритою для прийняття глобалізаційних викликів та виходу на світовий 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 в усьому світі, які можуть порівнюватися в рамках спільних стандартів, виникає питання про єдине об'єктивне оцінювання досягнень студентів відповідно до цих спільних стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агитон К. Альтернативный глобализм. Новые мировые движения протеста / К. Агитон; [пер. с фр. Е. Константиновой и Е. Кочетыговой]. – М.: Гилея, 2004. – 204 с.
2. Аллен Р. С. Британская промышленная революция в глобальной картине мира / Р. С. Аллен. – М.: Изд-во Института Гайдара, 2014. – 448 с.
3. Альтбах Ф. Глобализация и университет: мифы и реалии в мире неравенства / Ф. Альтбах // Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 120–141.
4. 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
5. Андрухович Ю. Дезорієнтація на місцевості / Ю. Андрухович. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1999. – 124 с.
6. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – № 2. – 2005. – С. 6–19.
7. Андрущенко В. Організоване суспільство / В. Андрущенко. – К.: Інститут вищої освіти АПН України, 2006. – 540 с.
8. Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / В. Андрущенко, Л. Губерський. – К.: «МП Леся», 2012. – С. 354.
9. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.
10. Аристотель. О душе / Аристотель. Сочинения в 4 т.; [ред. и пер. В. Ф. Асмус]. – М.: Мысль, 1976. – Т.1. – С. 369–450.
11. Аристотель. Политика / Аристотель. Сочинения в 4 т.; [пер. с др.-гр. С. Жебелева]. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 376–644.

12. Арістотель. Нікомахова етика / Арістотель; [пер з др.-гр. В. Ставнюк]. – К.: Аквілон-Плюс, 2002. – 480 с.
13. Арманд А. Д. Самоорганизация и саморегулирование географических систем / А. Д. Арманд. – М.: Наука, 1988. – 264 с.
14. Асмус В. Ф. Античная философия / В. Ф. Асмус. – М.: Высшая школа, 1976. – 544 с.
15. Барабанов О. Н. Глобализация и образование в современном мире / О. Н. Барабанов, М. М. Лебедева // Глобализация: человеческое измерение. – М.: РОССПЭН, 2002. – С. 54–77.
16. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Прогрес, 1989. – 616 с.
17. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман; [пер. с англ. М. Коробочкин]. – М.: Издательство «Весь Мир», 2004. – 188 с.
18. Башляр Г. Вода и грезы. Опыт о воображении материи / Г. Башляр; [пер. с франц. Б. М. Скуратова]. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. – 268 с.
19. Башляр Г. Земля и грезы воли / Г. Башляр; [пер. с франц. Б. М. Скуратова]. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000. – 384 с.
20. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // Журнал «THESIS», 1994. – Вып. 5. – С. 161–168.
21. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек; [пер. з нем. А. Григорьева]. – М.: Прогресс–Традиция, 2000. – 358 с.
22. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек; [пер. с нем. А. Григорьева и В. Седельника]. – М.: «Прогресс-Традиция», 2001. – 303 с.
23. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл; [пер. с англ. В. Л. Иноземцева]. – М.: Академия, 2004. – 788 с.

24. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 330–342.
25. Бентам И. Введение в основание нравственности и законодательства / И. Бентам; [пер. с англ. Б. Г. Капустина]. – М.: РОССПЭН, 1998. – 416 с.
26. Берг Л. С. Предмет и задачи географии / Л. С. Берг // Изв. РГО. – 1915. – Т. 51. – №. 9. – С. 463–475.
27. 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.
28. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Г. Бехманн; [пер. с нем. А. Антоновского]. – М.: Логос, 2010. – 248 с.
29. Біла книга національної освіти України / [за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Акад. пед. наук України, 2009. – 185 с.
30. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.
31. Борганс Л. Американизация европейского высшего образования и науки / Л. Борганс, Ф. Кёрверс; [пер. с англ. Е. Покатович] // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 5–44.
32. Валлерстайн И. Глобализация как контрреволюция / И. Валлерстайн // Глобальные риски человечества, М., 1994. – С. 101–104.
33. Валлерстайн И. Год 2008: смерть неолиберальной глобализации / И. Валлерстайн; [пер. с нем. В. Паширова] // Скепсис. – № 5. – 2008. – С. 30–41.
34. Валлерстайн И. Миросистемный анализ: введение / И. Валлерстайн; [пер. с нем. К. Троицкого]. – М.: Территория будущего, 2006. – 248 с.

35. Вашкевич В. М. Формування та розвиток історичної свідомості студентської молоді в Україні в період суспільних трансформацій (соціально-філософський аналіз): дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Вашкевич Віктор Миколайович; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2007. – 380 с.
36. Волинка Г. І. Історія філософії в її зв'язку з освітою / Г. І. Волинка [та ін.]; ред. Г. І. Волинка. – К.: Каравела, 2006. – 480 с.
37. Воловик В. М. Етнокультурні ландшафти містечок Поділля: монографія / В. М. Воловик. – Вінниця, 2011. – 270 с.
38. Воронкова В. Г. Філософія гуманістичного менеджменту (соціально-антропологічні виміри): монографія / В. Г. Воронкова; Запорізька держ. інженерна академія. – Запоріжжя: РВВ ЗДІА, 2008. – 254 с.
39. 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.19–28.
40. 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.
41. Гантінгтон С. Протистояння цивілізацій та зміна світового порядку / С. Гантінгтон; [пер. з англ. П. Конева]. – Львів: Основи, 2006. – 206 с.
42. Гегель Г. В. Ф. Наука логіки / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Н. Г. Дебольського]. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
43. Генсон М. Е. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Е. Генсон; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів: Літопис, 2002. – 384 с.
44. Герасимова Е. Філософія загальнокультурного контексту постмодерністської концепції освіти / Е. Герасимова // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 42–48.
45. Гессе Г. Гра в бісер / Г. Гессе; [пер. з нім. Є. Поповича]. – К.: Вища школа, 1983. – 486 с.

46. 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

47. Гиденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гиденс [пер. с англ. Е. Коробочкина]. – М.: Изд-во «Весь мир», 2004. – 120 с.

48. Глазко В. И. «Опасное знание» в «обществе риска» (век генетики и биотехнологии) / В. И. Глазко, В. Ф. Чешко – Х.: ИД «ИНЖЭК», 2007. – 544 с.

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

50. Гомілко О. Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі / О. Гомілко. – К.: Наукова думка. – 2001. – 340 с.

51. Гомілко О. Про універсальний діалог / О. Гомілко // Філософія освіти. – 2014. – №1. – С. 29–31.

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

53. Гофф Ж. Л. Интеллектуалы в Средние века / Ж. Л. Гофф. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 160 с.

54. Гродзинський М. Д. Естетика ландшафту [навчальний посібник] / М. Д. Гродзинський, О. В. Савицька. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2005. – 183 с.

55. Гродзинський М. Д. Ландшафтознавство [навчальний посібник] / М. Д. Гродзинський, О. В. Савицька. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2008. – 319 с.

56. 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. – 431 с.

57. Гродзинський М. Д. Пізнання ландшафту: місце і простір / М. Д. Гродзинський. – [Монографія у 2-х т.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – Т. 2. – 503 с.

58. Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта / А. В. Гулыга // Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – С.7–22.

59. 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. 23–33.

60. 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.

61. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 752 с.

62. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї; [пер. з англ. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник; ред. І. Фаріон]. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.

63. Дацышен В. Новая история Китая / В. Дацышен; – Б.: Издательство БГПУ, 2004. – 347 с.

64. Делез Ж. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари; [пер. с фр. Д. Кралечкина]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 672 с.

65. Делёз Ж. Что такое философия? / Ж. Делёз, Ф. Гваттари; [пер. с фр. С. Зенкина]. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: «Алетейя», 1998. – 288 с.

66. Дем'янчук О. П. Державна політика і державне управління: політологічні аспекти / О. П. Дем'янчук. – К.: «Факт», 2008. – 272 с.
67. 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. – 34 с.
68. Демокрит. Фрагменты и свидетельства / Демокрит // Материалисты Древней Греции; [пер. А. О. Маковельского]. – М.: Политиздат, 1955. – С. 53–178.
69. Дерлоу Д. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішення / Д. Дерлоу. – К.: Наукова думка, 2001. – 242 с.
70. Деррида Ж. Глобализация. Мир. Космополитизм / Ж. Деррида // Космополис. – 2004. – № 2 (8). – С. 125–140.
71. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления / И. С. Добронравова. – К.: Лыбидь, 1990. – С. 65–87.
72. Домаранський А. Ландшафтне різноманіття: сутність, значення, метизація, збереження / А. Домаранський. – Кіровоград: ТОВ «ІМЕКС–ЛТД», 2006. – 146 с.
73. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи; [пер. с англ. Г. А. Лучинского]. – М.: «Просвещение», 1994. – С. 16–24.
74. Еко У. Маятник Фуко / У. Еко – Львів: Літопис, 1998. – 752 с.
75. Жижек С. Вещь из внутреннего пространства / С. Жижек // Художественный журнал, 2000. – № 32. – С. 25–35.
76. Жижко Т. А. Трансформація університету: від витоків до сьогодення / Т. А. Жижко // Гілея: науковий вісник. – 2014. – №. 83. – С. 196–200.
77. Заблоцький В. П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В. П. Заблоцький. – Донецьк: Янтра, 2001. – 366 с.
78. Завалишин А. Ю. Социологические теории / А. Ю. Завалишин. – М.: «ИНЛ», 2005. – 572 с.

79. Завгородько Л. В. Географія освіти у площині філософського аналізу / Л. В. Завгородько // Сучасне суспільство. – 2012. – №. 2. – С. 209–214.

80. 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. 178–184.

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

82. 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>

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

84. Замятин Д. Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов / Д. Н. Замятин – М.: Знак, 2006. – 488 с.

85. Зиновьев А. А. Фактор понимания / А. А. Зиновьев. – М.: Алгоритм, издательство «Эксмо», 2006. – 529 с.

86. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – К.; Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.

87. Индекс глобализации стран мира по версии КОФ – информация об исследовании [Электронный ресурс] / «Центр гуманитарных технологий»: экспертно-аналитический портал. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/kof-globalization-index/info>

88. Іванюк І. Освітня політика / І. Іванюк. – К.: Таксон, 2006. – 172 с.

89. Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сборник статей / В. Л. Каганский. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 576 с.

90. Калущков В. Н. Этнокультурное ландшафтоведение / В. Н. Калущков. – М.: Географический факультет МГУ, 2011. – 112 с.

91. Каплан Р. Месть географов. Что могут рассказать географические карты о грядущих конфликтах и битве против неизбежного / Р. Каплан. – М.: КоЛибри, Азбука–Аттикус, 2015. – 254 с.

92. Карпенко М. М. Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2006. – № 1. – С. 57–63.

93. Карповець М. Філософсько-антропологічне осмислення міста як світу людського буття / М. Карповець // Наукові записки Національного університету. – 2010. – № 6. – С. 28–37.

94. Карташев А. В. Вселенские Соборы / А. В. Карташев. – М.: Республика, 1994. – 631 с.

95. Касьянов Г. Освітня система України 1990 – 2014. Аналітичний огляд / Г. Касьянов; Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». – К.: Таксон, 2015. – 52 с.

96. Кивлюк О. П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика / О. Кивлюк. – К.: Вид-во УАН ВІР, 2011. – 334 с.

97. Клепко С. Ф. Ідеал освіченості для людини у ХХІ столітті: метаосвіта / С. Ф. Клепко // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2012. – № 992. – С. 94–100.

98. Конанчук Д. Эпоха «гринфилда» в образовании [Электронный ресурс] / Д. Конанчук, А. Волков. – М.: SEDeC, 2013. – Режим доступа: www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf

99. Корнієнко Н. Нелінійне театро(мистецтво)знавство: постнекласичний ландшафт. Від Фауста до Протея / Н. Корнієнко. – К.: Альтерпрес, 2013. – 264 с.

100. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты: моногр. / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университет. кн., 2009. – 236 с.

101. Кремень В. Прекариат: крик «червоного півня» / В. Кремень, В. Ткаченко // Дзеркало тижня. – 2016. – № 13 (259). – Режим доступу: <http://gazeta.dt.ua/science/prekariat-krik-chervonogo-pivnya-.html>
102. Кремень В. Філософія освіти XXI ст. / В. Кремень // Персонал. – 2003. – № 1. – С. 7–10.
103. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
104. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
105. 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
106. Кришко А. Гумбольдтівська модель університетської освіти / А. Кришко // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 1 (19). – С. 67–71.
107. Круглова Л. К. В. Гумбольдт и антропологический принцип в культурологии / Л. К. Круглова // Культурологические чтения: Научно-теоретический альманах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 51–59.
108. Кузовков Ю. В. Глобализация и спираль истории / Ю. В. Кузовков. – М.: Анима-Пресс, 2010. – 371 с.
109. Култаєва М. Д. Футурологічні розвідки сучасної філософії освіти: теоретичні побудови і проблеми їх здійснення / М. Д. Култаєва // Філософська думка. – 2002. – № 4. – С. 27–39.
110. Культурний ландшафт: теорія і практика [збірник наукових праць; за ред. Г. Денисика]. – Вінниця: «ТД Едельвейс і К», 2010. – 204 с.
111. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових та просторових викликів / С. В. Курбатов. – Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.
112. Кухарева Е. В. Образование в арабских странах из глубины веков до наших дней / Е. В. Кухарева // Вестник МГИМО. – 2014. – № 2 (35). – С. 299–306.

113. Куцепал С. В. Французька філософія другої половини ХХ століття: дискурс із префіксом «пост-» / С. В. Куцепал. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2004. – 324 с.

114. Кюблер Х.-Д. Міфи про суспільство знань / Х.-Д. Кюблер; [пер. з нім. Ю. Уварова]. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 264 с.

115. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В. С. Лазарев. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 352 с.

116. Ландшафти і сучасність: [збірник наукових праць]. – Вінниця: «Гіпаніс», 2000. – 289 с.

117. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб.: Макет, 1995. – 316 с.

118. Левашов В. К. Общество и глобализация / В. К. Левашов // Вестник института социологии РАН. – 2005. – Вып. 5. – С. 11–87.

119. Левинас Э. От существования к существующему / Э. Левинас; [пер. с фр. Н. Б. Маньковского]; // Избранное. Тотальность и бесконечное. – М., СПб.: «Университетская книга», 2000. – С. 7–66.

120. Левківський М. В. Історія педагогіки / М. В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

121. Лекторский В. А. Трансформации в современной цивилизации: Постиндустриальное и постэкономическое общество / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 87–98.

122. Леш С. Соціологія постмодернізму / С. Леш; [пер. з англ. К. Коненко]. – Львів: Кальварія, 2003. – 344 с.

123. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; [пер. с франц. Н. А. Шматко]. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

124. 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. 516–524.

125. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман. – М.: Логос, 2004. – 232 с.
126. Маркс К. Избранные произведения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – в 3-х т. – Т. 3. – М.: Политиздат, 1986.– 639 с.
127. Маркс К. Капитал / К. Маркс, Ф. Энгельс; [пер. с нем. К. Овчинникова]. – М.: Терра, 2009. – 365 с.
128. Медведева Е. И. Негативные аспекты информатизации общества / Е. И. Медведева, С. В. Крошилин // Экономический журнал. – 2013. – № 4. – С. 108–126.
129. 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. 57–60.
130. Мерло-Понти М. Видимое и невидимое / М. Мерло-Понти; [пер. с франц. О. Шпарага]. – Минск: Логвинов, 2006. – С. 339–340.
131. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / М. Мерло-Понті – К.: Український центр духовної культури, 2001. – 552 с.
132. Митин И. И. Место как палимпсест: мифогеографический подход в культурной географии / И. И. Митин // Феномен культуры в российской общественной географии: экспертные мнения, аналитика, концепты. – Ростов-н/Д: изд-во Южного фед. ун-та, 2014. – С. 147–156.
133. Михальченко М. І. Соціально-політична трансформація України: реальність, міфологеми, проблеми вибору / М. І. Михальченко [та ін]. – К. : Логос, 1997. - 178 с.
134. Міхелі С. В. Українське ландшафтознавство: витоки, становлення, сучасний стан / С. В. Міхелі. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 416 с.
135. Муляр В. І. Смысловиттєві орієнтири особистості / В. І. Муляр // Вісник ЖДТУ. Серія: Філософські науки. – 2006. – Випуск. – Т. 1. – С. 67–80.

136. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества / А. В. Назарчук. – М.: Директмедиа Пабблишинг, 2002. – 121 с.
137. Новалис Фрагменты / Новалис // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 94–107.
138. Новейший философский словарь; [сост. Грицанов А. А.]. – Минск, 1998. – Режим доступа: <http://ronjatija.ru/node/7282>
139. Норман Д. А. Дизайн привычных вещей / Д. А. Норман; [пер. с англ. Б. Л. Глушака]. – М.: Вильямс, 2006. – 374 с.
140. Ньюмен Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен; [пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; подобщ. ред. М. А. Гусаковского]. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
141. Овчиннікова Л. Значущість і прояви локальної ідентичності студентської молоді / Л. Овчиннікова // Українське студентство у пошуках ідентичності. – Харків: ХНУ, 2012. – С. 136–149.
142. Окладникова Е. А. Сакральный ландшафт: теория и эмпирические исследования / Е. А. Окладникова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 230 с.
143. Орлова Н. Е. Промышленная революция в Англии: проекция на проблему народного образования / Н. Е. Орлова // Праці гістарычнага факультэта БДУ: Навук. зб. – Вып. 4. – Мінськ: БГУ, 2009. – С. 119–128.
144. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; [пер. с исп. М. Н. Голубевой]. – Минск: БГУ, 2005. – 104 с.
145. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Наука, 1991. – 408 с.
146. Пантин В. Циклы и волны глобальной истории. Глобализация в историческом измерении / В. Пантин. – М.: Мысль, 2003. – 276 с.
147. Парсонс Т. Социальные системы / Т. Парсонс // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. 5. – №. 1–2. – С. 169–203.
148. Пащенко В. М. Методологія постнекласичного ландшафтознавства / В. М. Пащенко. – К.: Б.в., 1999. – 283 с.

149. Пащенко В. М. Теоретические проблемы ландшафтоведения / В. М. Пащенко. – К.: Наукова думка, 1993 – 284 с.
150. Пелікан Я. Ідея університету: переосмислення / Я. Пелікан; [пер. з англ.]. – К.: Дух і літера, 2009. – 394 с.
151. Песталоцци И. Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика. – 1989. – С. 350–406.
152. Петровцев И. И. Инкрементализм как основа управления социальными системами / И. И. Петровцев, В. И. Юдин, С. П. Ярошенко и др.; [под ред. И. И. Петровцева]. – Новосибирск: Сибирское отделение РАН, 2000. – 570 с.
153. Пигров К. С. Социальная философия / К. С. Пигров. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – 2005. – 256 с.
154. Писаренко Н. Н. Концепція «суспільства знань»: зміст, основні характеристики / Н. Н. Писаренко // Водний транспорт. – 2013. – Вип. 2. – С. 103–107.
155. Платон. Бенкет / Платон; [пер з др.-гр. У. Головач]. – Львів: Видавництво «УКУ», 2005. – 480 с.
156. Платон. Сочинения / Платон; [пер. и ред. В. Ф. Асмус]. – СПб: «Изд-во СПбГУ Олега Абышко», 2007. – В 4-х т. – Т. 3. – 752 с.
157. Платон. Тимей / Платон. Сочинения в 4 т.; [пер. С. С. Аверинцев, А. Н. Егунов, Н. В. Самсонов]. – М.: Мысль, 1994. – Т. 3. – С. 421–500.
158. Подорога В. А. Выражение и смысл. Ландшафтные миры философии / В. А. Подорога. – М., 1995. – С. 77–78.
159. Подорога В. А. Метафизика ландшафта. Коммуникативные стратегии в философской культуре XIX–XX вв. / В. А. Подорога. – М.: Наука, 1993. – 320 с.
160. Политика. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – М.: «ИНФРА–М», Издательство «Весь Мир» / Д. Андерхилл, С. Барретт, П. Бернелл, П. Бернем, и др., 2001. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/3705/ИНКРЕМЕНТАЛИЗМ>

161. Попович М. В. Раціональність і виміри людського буття / М. В. Попович. – К.: Сфера, 1997. – 290 с.

162. Препотенська М. П. Антропологія міста. Homo urbis / М. П. Препотенська // Мультиверсум: філософський альманах: збірник наукових праць. – Вип. 66. – 2007. – С. 43–53.

163. 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>

164. Пролєєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? / С. Пролєєв // Філософія освіти. – № 1 (6). – 2007. – С. 17–27.

165. Ракитский Б. В. Тейлоризм: изложение системы и ее социально-трудовой анализ / Б. В. Ракитский. – М.: Наука, 2005. – 250 с.

166. Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел. – М.: «Миф», 1993. – Т. 2. – 444 с.

167. Ретеюм А. Ю. Земные миры / А. Ю. Ретеюм. – М.: Мысль, 1988. – 272 с.

168. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – «Высшей школы экономики», 2010. – 304 с.

169. Рикер П. Повествовательная идентичность [Электронный ресурс] / П. Рикер; [пер. с фр. В. И. Тимофеева]; Он-лайн библиотека – «read24.ru». – Режим доступа: <http://read24.ru/pdf/p-riker-povestvovatel'naya-identichnost.html>

170. Рікер П. Право і справедливість / П. Рікер; [пер. с фр. В. І. Горнюк]. – К.: Дух і літера, 2002. – 218 с.

171. Розова Т. В. Утопия как социокультурный феномен / Т. В. Розова; НАН Украины, Ин-т философии. - О. : [б.в.], 1996. – 128 с.

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

173. Сантаяна Д. Скептицизм и животная вера [Электронный ресурс] / Д. Сантаяна; [пер. с англ. А. С. Фомина]. – Режим доступа: <http://www.bimbad.ru/docs/santayana.pdf>

174. Сафронов В. Александр Гумбольдт / В. Сафронов. – М.: Молодая гвардия, 1959. – 193 с.

175. Свириденко Д. Б. Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації / Д. Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – 279 с.

176. Симонов В. П. Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 426 с.

177. Скоробогатов А. С. Изучение доиндустриального и индустриального обществ методами неоклассической теории / А. С. Скоробогатов // *Jis.* – 2011. – № 4. – С. 71–92.

178. Скотна Н. Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні / Н. Скотна // *Людинознавчі студії. Філософія.* – 2012. – Вип. 26. – С. 71–83.

179. Скотна Н. Україна і світ у контексті цивілізаційної виховної стратегії / Н. Скотна // *Філософія освіти.* – 2006. – 1 (3). – С. 79–88.

180. Скотт П. Глобализация и университет / П. Скотт // *Вестник «Alma Mater».* – 2000. – № 4. – С. 3–8.

181. Скубашевська О. Філософія інноваційного розвитку освіти інформаційного суспільства (світоглядно-філософський аналіз) / О. Скубашевська. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 315 с.

182. Слепкань З. І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти / З. І. Слепкань // *Дидактика математики: проблеми і дослідження.* – 2005. – Вип. 23. – Режим доступа: http://dm.inf.ua/23/4-15%2023_2005.pdf

183. Слотердайк П. Правила для человеческого зоопарка. Ответ на письмо Хайдеггера о гуманизме [Электронный ресурс] / П. Слотердайк; [пер. с нем. Т. Тягунова]. – Режим доступа: <http://dironweb.com/klinamen/fila19.html>

184. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. – М.: Мысль, 1962. – 684 с.

185. Сорос Дж. Криза глобального капіталізму / Дж. Сорос; [пер. з англ. В. Мильнюк]. – К.: Основи, 1999. – 305 с.

186. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти». Болонья, 19 червня 1999 року [Електронний ресурс] // Архів документів офіційного порталу Верховної Ради України. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525

187. 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

188. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / І. В. Степаненко. – Харків: «ОВС», 2002. – 256 с.

189. 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

190. Стиглиц Дж. В тени глобализации [Электронный ресурс] / Дж. Стиглиц // Проблемы теории и практики управления 2/03. – Режим доступа: <http://www.r-reforms.ru/indexpub216.htm>

191. Стігліц Дж. Глобалізація та її тягар / Дж. Стігліц; [пер з англ. С. Кашенко]. – К.: «КМ Академія», 2003. – 286 с.

192. Тарасов А. «Антиглобалисты»: ликбез / А. Тарасов // Скепсис. – № 5. – 2008. – С.14–22.

193. Терепиций С. О. Генезис аксіологічних полюсів ландшафту освіти: між естетизмом еллінізму та утилітаризмом сучасності // Релігія та Соціум. Міжнародний часопис. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – № 4 (20). – С. 115 – 121.

194. Терепиций С. О. До питання про ціннісні орієнтири вищої освіти України / С. О. Терепиций // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: Матеріали VI міжнар. наукової конф. (29 – 31 травня 2013 р.). – Суми: СОППО, 2013. – С. 389 – 393.

195. Терепиций С. О. Критика глобалізації як універсального погляду на світ / С. О. Терепиций // Особистість, суспільство, політика – 2015 : Матер. міжнар. наук.-практ. конф 21 – 22 травня 2015 р. – Люблін : WSEI, 2015. – С. 66 – 68.

196. Терепиций С. Проблема універсальної картини світу в структурі розуміння сучасної людини / С. Терепиций // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2015. – № 3. – С. 19 – 26.

197. Терепиций С. Пост-глобальный мир: Определение новой парадигмы / С. Терепиций // Studia Elblaskie. – 2015. – Tom XVI. – P. 381 – 388.

198. Терепиций С. А. Стратегия инкрементального развития образования и науки / С. А. Терепиций // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 2. – С. 42 – 48.

199. Терепиций С. А. Феномен глобализации сквозь призму проблем справедливости / С. А. Терепиций // Wielokulturowość – religia – tolerancja. Stan obecny i wyzwania na przyszłość. / Pod redakcją Karola Jasińskiego, Romana Kordonsky'ego. – Olsztyn, 2015. – С. 196 – 205.

200. Терепиций С. А. Футурология как предмет социальной философии / С. А. Терепиций // Studia Warmińskie. – 2015. – Vol. 52. – P. 63 – 74.

201. Терепиций С. О. Виклики освіти в XXI столітті : феномен комунікації в соціальних структурах маргінальності / С. О. Терепиций // Наукові записки КУТЕП. – Вип. 16. – 2014. – С. 112 – 123.

202. Терепиций С. О. Глобальні виклики: національна держава та освіта / С. О. Терепиций // Трансформаційні процеси сучасного суспільства. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 67 – 76.

203. Терепиций С. О. Діалектика регіоналізації та глобалізації в сфері сучасної вищої освіти / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 94. – С. 289 – 293.

204. Терепиций С. О. Забезпечення якості вищої освіти: концептуальні, теоретичні та методологічні проблеми / С. О. Терепиций // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Ціннісні орієнтації та світоглядні позиції людини у контексті сьогодення : восьмі Шинкаруківські читання». – К.: «Знання», 2013. – С. 34 – 40.

205. Терепиций С. О. Ідеали глобальної та локальної ідентичності у сфері вищої освіти / С. О. Терепиций // Актуальні проблеми філософії та соціології. – Вип. 3. – Одеса, 2015. – С. 166 – 170.

206. Терепиций С. О. Ідентичність сучасних освітніх ландшафтів в контексті проблем інтернаціоналізації / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2016. – Вип. 105. – С. 219 – 223.

207. Терепиций С. О. Комерціалізація глобалізованої освіти як виклик національним культурам / С. О. Терепиций // Збірка тез учасників Другої міжнародної науково-практичної конференції «Політологія, філософія, соціологія: контур міждисциплінарного перетину», м. Одеса, 10 – 11 жовтня 2014 р. – С. 202 – 204.

208. Терепиций С. О. Концепція «суспільства знань» як ціннісна основа вищої освіти: позитивні та негативні аспекти / С. О. Терепиций // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 7. Культурологія. Релігієзнавство. Філософія. – Вип. 35 (48). – С.106 – 113.

209. Терепиций С. О. Критика концепції «суспільства знань» в контексті проблем інформаційної епохи / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 97. – С.192 – 196.

210. Терепиций С. О. Національна держава та освітні реформи в контексті глобалізаційних викликів / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 93. – С. 283 – 288.

211. Терепиций С. О. Нова роль вчителя та учня в системі глобальної освіти / С. О. Терепиций // Духовна поліфонія Європи. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 53 – 61.

212. Терепиций С. О. Нові логіки та механізми глобалізації університетів / С. О. Терепиций // Розвиток суспільних наук: європейські практики та національні перспективи: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 28 – 29 листопада 2014 р.). – Львів : ГО «Львівська фундація суспільних наук», 2014. – С. 33 – 35.

213. Терепиций С. О. Оппозиционные принципы и аргументы антиглобализма: мир перед угрозой кризиса / С. О. Терепиций // Studia Warmińskie. – 2014. – Vol. 51. – С. 53 – 63.

214. Терепиций С. О. Освіта та зв'язок культур в контексті глобалізаційних змін освітнього ландшафту / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 101. – С. 365 – 369.

215. Терепиций С. О. Освітні ландшафти аграрного суспільства: зародження фундаментальних філософських протиріч / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 102. – С. 359 – 363.

216. Терепиций С. О. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій / С. О. Терепиций // Українознавчий альманах. – Вип. 17. – 2014. – С. 159 – 162.

217. Терепиций С. О. Основні моделі інтернаціоналізації ВНЗ в просторі сучасної глобалізації / С. О. Терепиций // Імперативи поступу України в умовах цивілізаційних викликів сучасного світу : Матер. міжнар. наук.-практ. конф. 27 січня 2015 р. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 64 – 66.

218. Терепиций С. О. Пошук альтернатив ідеології: дискурс та комунікативна етика / С. О. Терепиций // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – № 31 (44). – 2014. – С. 236 – 243.

219. Терепиций С. О. Причини та витоки глобалізації освітнього ландшафту / С. О. Терепиций // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2016. – № 1. – С. 22 – 29.

220. Терепиций С. О. Проблема трансформації сучасного університету в контексті експансії освітнього простору / С. О. Терепиций // Гілея. – Вип. 92. – С. 273 – 277.

221. Терепиций С. О. Провідні вектори інтернаціональних змін в структурі сучасного університету: опозиція культури та виробництва / С. О. Терепиций // Гілея. – Вип. 91. – С. 319 – 323.

222. Терепиций С. О. Роль глобального та локального у структурі процесу глобалізації / С. О. Терепиций // Вісник НаККіМ. – № 3. – 2014. – С. 22 – 27.

223. Терепиций С. О. Роль національної держави в системі надання глобально конкурентних освітніх послуг / С. О. Терепиций // Матеріали П'ятої всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси», м. Дніпропетровськ : у 5-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. – Ч. 3. – С. 135 – 137.

224. Терепиций С. О. Роль національної держави в системі надання глобально конкурентних освітніх послуг / С. О. Терепиций // Сучасні соціально-гуманітарні дискурси. Матер. V всеукр. наук. конфер. (м. Дніпропетровськ, 21 березня 2015 р.) : у 5-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2015. – Ч. 3. – С. 135 – 137.

225. Терепиций С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія / С. О. Терепиций. – К. : «Фенікс», 2016. – 309 с.

226. Терепиций С. О. Сучасні теорії та моделі прийняття рішень в освітній політиці / С. О. Терепиций // Гілея : науковий вісник. – 2015. – Вип. 96. – С. 334 – 339.

227. Терепиций С. О. Тенденції розвитку освітніх ландшафтів в епоху індустріального суспільства / С. О. Терепиций // Науковий вісник. – Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 2015. – Вип. 45 (частина II). – С. 139 – 150.

228. Терепиций С. О. Трансформація зв'язку міста з університетом / С. О. Терепиций // Матеріали Дніпропетровської сесії III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (29 листопада 2014 р.) : у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. – Ч. 3. – С. 42 – 44.

229. Терепиций С. О. Циклічні концепції уніфікації суспільства як альтернативні напрямки глобалістики / С. О. Терепиций // Вища освіта України. – № 3 (додаток 2). – Т. 1. – 2014. – С.135 – 140.

230. Терепиций С. О. Проблема інтернаціоналізації та ідентичності сучасних освітніх ландшафтів / С. О. Терепиций // Особистість, суспільство, політика – 2015: Матер. Другої міжнар. наук.практ. конф. – Ч.1. – Люблін: WSEI, 2015. – 82 с.

231. 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

232. Товарниці Ф., Пальмье М.-М. Интервью М. Хайдеггера в журнале «Экспресс» [Электронный ресурс] / Архив портала Heidegger.ru. – Режим доступа: <http://www.heidegger.ru/tovarnitski.php>

233. Тойнби А. Дж. Постижение истории / А. Дж. Тойнби; [пер. с англ. А. Курелева] – М.: Айрис-Пресс, 2002. – 226 с.

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

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

236. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; [пер. с англ. Л. Ярмолаева]. – М.: АСТ, 2003. – 451 с.

237. Трой М. Социология образования / М. Трой // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М.: Прогресс, 1972. – С. 8–24.

238. Трыков В. П. Концепция высшего образования Жана-Франсуа Лиотара как теоретическая модель современной высшей школы / В. П. Трыков // «ЗПУ: Гуманитарные науки: теория и методология». – 2012. – № 3. – С.45–50.

239. Тютюнник Ю. Г. Ландшафт: этимология, герменевтика, экзегетика / Ю. Г. Тютюнник // Totallogy–XXI. Постнекласичні дослідження. – К., 2003. – Вип. 10. – С. 54–71.

240. Тютюнник Ю. Г. О происхождении и первоначальном значении слова «ландшафт» / Ю. Г. Тютюнник // Изв. РАН. – Сер. геогр. – 2004. – № 4. – С. 116–122.

241. Тютюнник Ю. Г. Тоталлогия ландшафта / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Центр гуманитарного образования НАН Украины, 2002. – 122 с.

242. Тютюнник Ю. Г. Философия географии / Ю. Г. Тютюнник. – К.: Университет «Україна», 2011. – 204 с.

243. 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>

244. Успенская Н. А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее / Н. А. Успенская // Научный вестник МГИМО. – Серия «Педагогика». – 2014. – № 2 (35). – С. 307–312.

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

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

247. 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. 142–154.

248. Філософія освіти: навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.

249. Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; ред. кол. Н. Г. Ничкало [та ін.]. – К.; Вінниця: Вінниця, 2008. – 380 с.

250. Фініков Т. «Управлінська міфологія» в сучасних підходах до аналізу освіти / Т. Фініков // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 221–232.

251. Франко І. Що таке поступ? [Електронний ресурс] / І. Франко // Електронна бібліотека «Львівського національного університету імені Івана Франка» – Режим доступу: http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Franko/Franko_Postup.pdf

252. Фролов А. Глобалізація вищого образования: противоречия и новации / А. Фролов // Вестник «AlmaMatter». – 2011. – № 1. – С. 14–19.

253. Фуко М. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко; [пер. с франц. Б. М. Скуратова]. – М.: Праксис, 2006. – Ч. 3. – 320 с.

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

255. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас; [пер. с нем. А. Михайлов, В. Кононов]. – М.: Наука, 1992. – 176 с.

256. Хабермас Ю. Постнациональная констелляция и будущее демократии / Ю. Хабермас // Логос. – 2003. – № 4–5 (39). – С. 105–152.

257. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; [пер. с нем. М. Бибихина]. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.

258. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; [пер. с нем. М. Бибихина]. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

259. Хайдеггер М. Язык / М. Хайдеггер; [пер. с нем. Б. Маркова]. – СПб.: Наука, 1991. – С. 3–19.
260. Хайдеггер М. Творческий ландшафт / М. Хайдеггер. Работы и размышления разных лет; [пер. с нем. А. Михайлова]. – М., 1993. – С. 218–219.
261. Хелд Д. Глобальные трансформации / Д. Хелд, Д. Гольдблатт, Э. Макгрю, Дж. Перратон; [пер. с англ. А. Берлюкова]. – М., 2004. – 235 с.
262. Хелл Д. Ландшафт депрессии. Интегративный подход / Д. Хелл. – М.: Алетея, 1999. – 280 с.
263. Хижняк Л. Державна освітня політика в умовах глобалізації. Пошуки оптимальної моделі / Л. Хижняк // Державне будівництво. – 2007. – № 1 (2). – С. 37–43.
264. Хома О. І. Сон розуму в сутінках освіти [Електронний ресурс] / О. І. Хома // Критика. – № 4. – 2001. – Режим доступу: <http://www.krytyka.kiev.ua/articles/s4-4-2001.html>
265. Човган І. В. Перспективи глобалізації вищої освіти України / І. В. Човган // ЧПУ. Наукові праці. «Політологія». – 2011. – Випуск 150. – Том 162. – С. 88–91.
266. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М.: Наука, 2002. – 320 с.
267. Шамхалова С. Наука и государство: о Гумбольдте и его наследии / С. Шамхалова // Неприкосновенный запас, 2002. – № 2 (22). – С. 55–61.
268. Шварц П. 1968: Всеобщая забастовка и восстание студентов во Франции [Электронный ресурс] / П. Шварц // World Socialist Web Site. – Режим доступа: <https://www.wsws.org/ru/2009/jan2009/68p1-j13.shtml>
269. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – № 5–6 (35). – С. 1–14.

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

271. Штомф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штомф. – М., Л.: «Наука», 1966. – 301 с.

272. Шутов В. 21 век – что нас ждет. Историческая футурология / В. Н. Шутов. – М.: Ижица, 2003. – 192 с.

273. Ясперс К. Идея Университета / К. Ясперс; [пер. с нем. Т. В. Тягуновой]. – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.

274. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – С. 28–92.

275. Altbach P. G. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. – UNESCO, 2009. – 246 p.

276. Anderson-Lee J. Principles for Predicting RNA Secondary Structure Design Difficulty / J. Anderson-Lee et al. // Journal of molecular biology. – 2016. – Т. 428. – №. 5. – P. 748–757.

277. Appadurai A. Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization / A. Appadurai. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996. – 229 p.

278. Appleton J. The Experience of Landscape / J. Appleton. – London: John Wiley & Sons, 1975. – 293 p.

279. Archer L. Higher Education and Social Class / L. Archer. – NY: Routledge Falmer, 2003. – 227 p.

280. Atkinson R. D. The Case for a National Manufacturing Strategy [Internet–resource] / R. D. Atkinson, S. Ezell. – Mode of Access: <http://www.itif.org/files/2011-national-manufacturing-strategy.pdf>

281. 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>

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

283. Bajpai A. Implications of Globalization on Education / A. Bajpai, S. Misra // *Romanian Journal for Multidimensional Education*. – Vol. 4 (2012). – № 2. – P. 21–29.

284. 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.

285. Barnett R. Higher Education: A Critical Business / R. Barnett. – Boston: Open University Press, 1997. – 206 p.

286. Bartelse J. The European Higher Education Classification: Objectives and Concepts / J. Bartelse, F. van Vught // *Mapping the Higher Education Landscape*. – Twente: Springer, 2009. – P. 57–71.

287. Bauman Z. *Society Under Siege* / Z. Bauman – L.: Routledge, 2003. – 256 c.

288. Beals R. A. Classification and Pay Plans for Libraries in Institutions of Higher Education / R. A. Beals // *The Library Quarterly*. – Vol. 14. – No. 2. – P. 178–179.

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

290. 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>

291. Bines H. *Managing Partnership in Teacher Training and Development* / H. Bines, J. Welton. – Routledge, 1995. – 256 p.

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

293. Bunnell T. *The Changing Landscape of International Schooling: Implications for Theory and Practice* / T. Bunnell. – Routledge, 2014. – 254 p.

294. Carnoy M. *Globalization and educational reform: what planners need to know* / M. Carnoy. – Paris: UNESCO, 1999. – 99 p.

295. *Changing Educational Landscapes* (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – 328 p.

296. 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.

297. Chinnammai S. *Effects of globalization on education and culture* / S. Chinnammai // *Materials of the ICDE International Conference*. – 2005. – № 5. – P. 2–6.

298. 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.

299. Cobban A. B. *The medieval universities: Their development and organization* / A. B. Cobban. – Taylor & Francis, 1975. – 264 p.

300. 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.

301. *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

302. Cowell R. Towards knowledge societies / R. Cowell // UNESCO World Report. – Paris: UNESCO Publishing, 2005. – 226 p.

303. 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.

304. 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.

305. 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.

306. 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. – T. 23. – №. 1. – C. 15–42.

307. 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. – Vol. 23. – №. 1. – C.15–42.

308. 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.

309. Drucker P. F. Knowledge work and knowledge society: the social transformations of this century / P. F. Drucker. – British Library, 2001. – 200 p.

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

311. Duke B. The History Of Modern Japanese Education / B. Duke. – New Jersey: Rutgers University Press, 2009. – 418 p.

312. Eco U. Interpretation and Overinterpretation / U. Eco. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 151 p.

313. Education index. – [Internet-resource]. – Mode of Access: <http://hdr.undp.org/en/cotent/education-index>

314. 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.

315. 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.

316. Ferzoco G. Medieval Monastic Education / G. Ferzoco, C. Muessig. – London: Leicester University Press, 2000. – 237 p.

317. 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. 63–89.

318. 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.

319. 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. – P. 227–236.

320. 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

321. 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. 43–58.

322. 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.

323. 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.

324. Grant C. Intercultural and Multicultural Education Enhancing Global Interconnectedness / C. Grant, A. Portera. – NY., 2011. – 351 p.

325. Grant N. Some Problems of Identity and Education: A Comparative Examination of Multicultural Education / N. Grant // *Comparative Education*. – Vol. 33. – № 1 – P. 9–28.

326. Grove J. Social sciences and humanities faculties ‘to close’ in Japan after ministerial intervention [Electronic source] / J. Grove // *Times Higher Education*. – Mode of Access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>

327. Habermas J. The idea of the university: Learning processes / J. Habermas, J. Blazek // *New German Critique*. – 1987. – № 41. – C. 3-22.

328. Hajisoteriou C. Theorising Globalisation in Education / C. Hajisoteriou, P. Angelides // *The Globalisation of Intercultural Education*. – Palgrave Macmillan UK, 2016. – P. 11–33.

329. Hallak J. Education and globalization / J. Hallak // *IIEP Newsletter*. – 1998. – Vol. XVI. – № 2. – P. 1–6.

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

331. Hartshorne R. The nature of geography / R. Hartshorne. – Lancaster: The Association Lancaster, 1939. – 558 p. – Mode of Access: <https://archive.org/details/natureofgeograph010994mbp>

332. Hellpach W. Psychologie der Umwelt / W. Hellpach, E. Abderhalden. – Urban & Schwarzenberg, 1924. – 121 p.

333. Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged / OECD Study. – Paris: OECD Publications, 2006. – 242 p.

334. 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>

335. 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.

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

337. Humboldt von A. Letters. Written between the Years 1827 and 1858 / A. von Humboldt. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 334 p.

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

339. Joughin G. Assessment, Learning and Judgement in Higher Education / G. Joughin. – W.: Springer, 2009. – 233 p.

340. 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.

341. 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. 21–42.

342. Keller G. Academic strategy: The management revolution in American higher education / G. Keller. – JHU Press, 1983. – P. 21–24.

343. 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.

344. Khondker H. H. Glocalizationas Globalization: Evolution of a Sociological Concept / H. H. Khondker // Bangladesh e-Journal of Sociology. – Vol.1. – No. 2. – July, 2004. – P. 8–19.

345. 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.

346. 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.

347. Kuraev A. Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm / A. Kuraev // Higher Education. – 2016. – Vol. 71. – №. 2. – P. 181–193.

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

349. Lemon A. B. Modern Trends In Educational Methods / A. B. Lemon // Journal of the American Pharmaceutical Association 4, 1994. – Vol. XXII. – № 6. – P. 448–452.

350. 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>

351. Lewis W. A. Economic aspects of quality in education. In Qualitative Aspects of educational planning / W. A. Lewis. – Paris: UNESCO–IIEP, 1969. – P. 70–90.

352. Lindblom C. E. The science of «muddling through» / C. E. Lindblom // Public administration review. – 1959. – P. 79–88.

353. Lipstreu O. Consumer Education: Modern Style / O. Lipstreu // The School Review, 2014. – Vol. 57/ – № 2. – P. 101–103.

354. 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.

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

356. Magna Charta Universitatum [Electronic-source] / Bologna: Bononia University Press. – 1988. – Mode of Access: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

357. Manns M. Globalization and Education [Internet–resource] / M. Manns // Official Portal of the UNESCO Organisation. – Mode of Access: <http://www.unescobkk.org/education/news/article/globalization-and-education/>

358. 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.

359. Marginson S. Globalisation and higher education / S. Marginson, M. Van der Wende – G.: OECD Press, 2006. – 74 p.

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

361. Martin J. R. Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum. – Psychology Press, 1994. – 256 p.

362. Martin Th. Educational Management in Managerialist times / Th. Martin, R. Willmott. – S., 2009. – 256 p.

363. 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. – P. 101–107.

364. Mead G. Mind, Self and Society / G. Mead. – Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. – P. 65–76.

365. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G. I. Bill and the Making of the Greatest Generation / S. Mettler. – NY: Oxford University Press, 2005. – 231 p.

366. Michael S. O. Financing Higher Education In A Global Market / S. O. Michael, M. A. Kretovics. – New York: Algora Publishing, 2005. – 328 c.

367. Midtgarden T. Peirce on education: pragmatism and Peirce's definition of the purpose of a university / T. Midtgarden // Studies in Philosophy and Education. – 2005. – № 24. – P. 327–335.

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

369. Mosselson J. Conflict, Education and Identity / J. Mosselson // Conflict & Education. – 2011. – Vol. 20. – № 1. – P. 14–34.

370. Musselin C. Universities and Pricing on Higher Education Markets / Christine Musselin // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou); – Athens: Springer, 2010. – P. 75–90.

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

372. Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education / J. Neyland // Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. – Dordrecht: Springer, 2007. – P. 113–129.

373. Norton W. Explorations in the Understanding of Landscape a Cultural Geography / W. Norton. – 1989. – P. 68.

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

375. 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.

376. Olsen J. P. The institutional dynamics of the European university / J. P. Olsen // University dynamics and European integration. – Netherlands: Springer, 2007. – P. 25–54.

377. Olson J. G.I. Bill Politics Consequences / J. Olson. – Washington University researches, 1973. – № 4. – P. 31.

378. Olwig K. Nature's ideological landscape / K. Olwig. – George Allen & Unwin, 1984. – P. 12–13.

379. Olwig K. R. Representation and alienation in the political landscape // Cultural geographies. – 2005. – Vol. 12. – №. 1. – P. 19–40.

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

381. Peters M. A. The Pedagogy of the Open Society / M. A. Peters. – Boston: Sense Publishers, 2012. – 141 p.

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

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

384. Position Paper on Education Post–2015 / Official Portal of the UNESCO Organisation. – Mode of Access: <http://en.UNESCO.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCO/Position/Paper/2015.pdf>

385. Poster C. Restructuring: The Key to Effective School Management (Educational Management) / C. Poster. – London, 1983. – 208 p.

386. 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.

387. Raschke C. A. The Digital Revolution and the Conning of the Postmodern University / C. A. Raschke. – NY.: Routledge Falme, 2003. – 129 p.

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

389. Rippner J. A. The American education policy landscape / J. A. Rippner. – Routledge, 2015. – 212 p.

390. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / R. Robertson // SAGE Publications, 1992. – 310 p.

391. Rossler M. Democratization and Education / M. Rossler // Education Canada. – 2000. – Vol. 40. – №. 3. – P. 14–18.

392. Russell B. Power: A New Social Analysis / B. Russell. – London: Routledge Classics, 2004. – 288 p.

393. 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.

394. 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.

395. Sahlberg P. Teaching and Globalization / P. Sahlberg // Managing Global Transitions. – 2004. – Volume 2 (1). – P. 65–83.

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

397. Sauer C. The Morphology of Landscape [Internet–resource] / C. Sauer // University of California Publications in Geography 2 (2). – Mode of Access:
http://geog.uoregon.edu/amarcus/geog620/readings/sauer_1925_morphology_of_landscape.pdf

398. Schreiber K. F. The history of landscape ecology in Europe / K. F. Schreiber // Changing landscapes: an ecological perspective. – New York: Springer, 1990. – P. 21–33.

399. Schroeder C. ReInventing the University / C. Schroeder. – Logan, Utah: Utah State University Press, 2001. – 268 p.

400. Schubert W. Love, Justice, and Education: John Dewey and the Utopians (Landscapes in Education) / W. H. Schubert. – IAP, 2009. – 256 p.
401. Scott P. Massification, Internationalization and Globalization / P. Scott // The Globalization of Higher Education. – Bickingham Press, 1998. – 208 p.
402. 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.
403. Shohamy E. et al. (ed.). Linguistic landscape: Expanding the scenery / E. Shohamy et al. (ed.). – Routledge, 2008. – 202 p.
404. Shohamy E. Linguistic landscape: Expanding the scenery / E. Shohamy et al. – Routledge, 2008. – 256 p.
405. Skilbeck M. Educating the Knowledge Society / M. Skilbeck // Minerva. – 2006. – № 44. – P. 89–101.
406. Sörlin S. Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge, Power, and Politics / S. Sörlin, H. Vessuri. – New York: Palgrave Macmillan, 2007. – 189 p.
407. Spoelders M. Discourse: Essays in Educational Pragmatics / M. Spoelders, Fr. van Besien, Fr. Lowenthal, F. Vandamme. – Amersfoort: Acco, 1985. – 294 p.
408. Spring J. Education and the Rise of the Global Economy / J. Spring. – Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – P. 3–16.
409. Stewart V. A. World-Class Education: Learning From International Models Of Excellence And Innovation / V. A. Stewart. – New York: NY Press, 2012. – 190 p.
410. 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.

411. 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.

412. 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>

413. Teichler U. Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe / U. Teichler // *Changing Educational Landscapes* (Editor D. Mattheou). – Athens: Springer, 2010. – P. 263–284.

414. Terepishchyi S. Opposition principles and arguments of antiglobalization: the world is faced with the threat of crisis / S. Terepishchyi // *Studia Warmińskie*, 2014. – Vol. 51. – С. 53–63.

415. Terepyshchyi S. Higher education in the United States: current challenges and innovative trends / S. Terepyshchyi // *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство*. Ч. 1 : зб. матеріалів II міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 15.05.2015) / упоряд. Калитчак Р. Г., Зазуляк З. М. – Львів : Центр американських студій ФМВ ЛНУ імені І. Франка, 2015. – С. 458 – 460.

416. Terepyshchyi S. Higher education in the United States: current challenges and innovative trends / S. Terepyshchyi // *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство*. – Ч. 1. – Львів: Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка, 2015. – С. 458–460.

417. Terepyshchyi S. Futurology as a subject of social philosophy / S. Terepyshchyi // *Studia Warmińskie*, 2015. – Vol. 52. – P. 63–74.

418. 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.

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

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>

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

421. Triventi M. Higher education regimes: an empirical classification of higher education systems and its relationship with student accessibility / M. Triventi // Qual Quant. – 2013. – Volume 3. – Issue 1. – P. 53–61.

422. Valimaa J. Knowledge society discourse and higher education / J. Valimaa, D. Hoffman // High Education. – 2008. – № 56. – P. 265–285.

423. 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. 39–57.

424. Van Vught F. Diversity and Differentiation in Higher Education / F. van Vught // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: Springer, 2009. – P. 1–17.

425. Van Vught F. Mission diversity and reputation in higher education / F. van Vught // Higher Education Policy. – 2008. – 21 (2). – P. 151–174.

426. 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.

427. Weert van T. Education and the Knowledge Society / T. van Weert. – Iowa: Kleyton press, 2010. – 306 p.

428. 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*. – Vol. 16 (2015). – P. 22–28.

429. White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society // *The Papers of European Commission*. – 1995. – COM (95). – 216 p.

430. Wiewel W. *Global Universities and Urban Development* / W. Wiewel, D. Perry, N. Terpstra. – New York: Lincoln Institute Press, 2008. – 361 p.

431. 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.

432. Yerevan Communiqué [Electronic source] / *Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum*. – 2015. – Mode of access: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

433. Young S. E. *Crossing Boundaries at Medieval Universities* / S. E. Young. – Boston: Brill, 2011. – 352 p.

434. *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.

435. Ziegele F. *Classification of Higher Education Institutions: The European Case* / F. Ziegele // *Pensamiento Educativo*. – 2013. – № 50 (1). – P. 76–95.

436. 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.