

УДК 1:37

Терепиций С. О.,
кандидат філософських наук, доцент, доцент
кафедри соціальної філософії та філософії освіти,
Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова (Україна, Київ),
som_org@ukr.net

ІДЕНТИЧНІСТЬ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЛАНДШАФТІВ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Звертається увага на проблемі інтернаціоналізації сучасної освіти з точки зору її впливу на регіональну ідентичність. «Інтернаціоналізація» – це термін, який часто використовувався починаючи з 1990 для того, щоб зобразити одну з основних довгострокових тенденцій в Європі. Дане поняття стало одним із головних трендів в сучасному дискурсі освітньої політики та філософії освіти, а елементи його змісту стали критеріями успішності закладів освіти в багатьох прогресивних країнах Заходу. Однак, які приховані небезпеки має під собою міжнаціональне реформування освіти, та чи має воно їх взагалі? Спробу знайти відповідь на це питання здійснено в межах нижченаведеної роботи.

Ключові слова: освітній ландшафт, інтернаціоналізація, гомогенізація, ідентичність, освітній патерн.

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

В 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 в межах цих мов має проблеми з ідентифікацію лише на рівні присвоєння єдиного значення, тобто їх ідентичність зводиться до формальної тотожності. На жаль, або на щастя, людина спілкується природною мовою, яка корелює з її власним, «людським» способом мислення. Нам 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 [5, с. 65–76]. І саме на логічному розриві між усвідомленням та дійсним відношення і ґрунтується більшість ідентифікаційних дискурсів сучасності. З них виникають війни, локальні конфлікти між соціальними групами, внутрішні конфлікти в 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 в багатьох інших галузях культури.

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

З розвитком світових комунікацій та утвердження глобалізаційних тенденцій проблеми ідентичності інтенсифікувалися. Зміст ідентифікаційних критеріїв почав геометрично розширюватися – питання «хто?» або «що?» почали виникати там, де раніше їх не стояло.

Однією з таких новітніх сфер неоднозначності стала і західна освіта, зокрема її європейська гілка.

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

Виходячи з цього виявляється *вкрай актуальним* розглянути сутнісні зміни в інтерпретаціях ідентичності світових освітніх ландшафтів, осмислити тенденції прагматичної гомогенізації освітніх традицій, які можна спостерігати на прикладі Європи та деяких інших регіонів. В рамках даного дослідження ми ставимо *за мету* проаналізувати 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 для того, щоб зобразити одну з основних довгострокових тенденцій в Європі. У публічних дебатах про вищу освіту, як всередині окремих європейських країнах, так і на загальноєвропейському рівні, тоді згадувалися досить різноманітні довгострокові тенденції, наприклад, тенденція збільшення числа учнів, диверсифікації вищої освіти і зростаючого тиску щодо суспільної актуальності дослідження. Іноді один тренд домінував у публічному дискурсі протягом декількох років, однак неповністю, досить часто з нього виокремлювалися три або чотири питання, які й знаходилися в центрі обговорення. З'являлися певні «базові» терміни придумані для залучення уваги, акцентуації пріоритетів або ж для банальної впливу на моду.

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

Дилема реформації вищої освіти в Європі має досить довгу історію, її новітній період є тісно пов'язаним з рейтинговою першістю університетів США. Американська освіта та культура загалом, багато в чому базувалась на ідеалах свободи сформованих в Старому світі. Однак, її прогресивна налаштованість з характерною абсолютизацією «американської мрії», завжди була більш відкритою для нововведень та творчих пошуків, а питання щодо мультикультуралізму стояло ще на початку історії «нації емігрантів». Після війни освіта США, вслід за іншими економічними галузями, зазнала еволюційного вибуху. Прагматична налаштованість в системі навчання одразу ж зайняла центральне місце в програмах

американської освіти. З виходом «GI Біля», а також рядом інших освітніх реформ для ветеранів війни та не тільки, Штати взяли цілеспрямований курс на інтенсивну економіку, що призвело до досягнення перших позицій в світовій науці та високо технологічному виробництві [6, с. 54–96].

Європейська освіта, в свою чергу, досить довго трималася своїх консервативних поглядів, абсолютизуючи в фундаментах аксіології освіти не цінність індивідуальної успішності (як це спостерігалось в Америці), а цінність історії європейської культури, що підкреслює елітарне, сакральне значення вищої освіти. В наслідок переможної ходи законів неоліберального капіталізму в невиробничих сферах соціального буття людства, прагматична аксіологія американської мрії в освіті виявилася більш дієвою. Наглядним 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 чоловік, тоді як їх найближчий переслідувач – Великобританія задовольнялась лиш 102-ма лауреатами з громадянством Об'єднаного королівства [2].

Починаючи з «Великої хартії університетів» (1988), Болонської конвенції (1999) і далі, починають з'являтися документальні свідчення того, що вища освіта Європи усвідомила свою роль наздоганяючих по відношенню до мультикультурно-орієнтованої вищої освіти США. «Велика Хартія», прийнята під час святкування тисячоліття в часу заснування першого університету світу 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 був розпочатий курс на тотальну адміністративну реформу освіти в Європі. Уся суть та призначення цієї декларації викладена в наступному абзаці «Болонської конвенції» від 1999 року: «Зокрема, 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» [3].

Адміністративна спрямованість цієї реформи, яка мала під собою в першу чергу політичний вплив на університети Європи, підтверджується тим фактом що Сорбонська та Болонська декларації були підписані не освітянами, а чиновниками вищого рангу – міністрами освіти. Це лише очевидний доказ того факту, що процеси Болонського реформування класичних європейських університетів продиктовано в першу чергу зовнішньою необхідністю, яка у різний спосіб була проінтерпретована академічною спільнотою.

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» в 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. Кожний документ, що протягом кількох останніх десятиріч 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 [7, с. 115–119]. Усі ці три параметри досить чітко вписуються у сценарій боротьби Європи за місце на «глобальному освітньому ринку», її намагання досягти американських прагматичних результатів.

Якщо «класичний університет» Старого світу базувався на обґрунтуванні ідеології національної держави, то в сучасних транснаціональних умовах заклади освіти опираються уже на загальнопланетарні соціальні міфи. В тексті найсвіжішого Єреванського монітора (травень 2015 року) досить наглядною є наступна риторика: «Ми будемо підтримувати зусилля вищих навчальних закладів з розвитку міжкультурного взаєморозуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних і громадянських цінностей для зміцнення *європейського та глобального громадянства* і закладки фундаменту інклюзивних товариств» [10].

США одними із перших вловили інтернаціональний та проблемно-орієнтований «тренди» у розвитку вищої школи, тому досить багато науковців вважають сучасні перетворення в структурі європейської освіти процесом «американізації». Часткова гомогенізація світових освітніх ландшафтів на ґрунті домінування американських освітньо-організаційних «патернів», насправді, є явищем без заперечим. Скандинавські дослідники реформаційних тенденцій в структурі західного освітнього ландшафту Л. Борганс та Ф. Кьорверс слушно описують процес «американізації» сучасної академічної спільноти, що пов'язаний з прийняттям міжнародної доктрини вищої освіти. На їх думку, одним з найбільш очевидних чинників інтернаціоналізації є її діалектична перевага в контексті кількісно-якісних метаморфоз. Міжнародна наукова та педагогічна спільнота є елементарно ширшою за що забезпечує значно більший об'єм комунікації та контролю якості результатів науки та освіти. Усвідомлення цієї та ряду інших переваг, по суті, і спонукало європейських чиновників переорієнтувати вищу школу Старого світу на діяльність в межах міжнародного, а не національного суб'єкта.

Що означає для ідентичності Європейської освіти відповідний транснаціональний поворот? Скоріш за все це буде означати гомогенізацію наукових традицій, яка особливо болоче вдарить по багатстві різноманіття гуманітарних традицій, де не існує єдиної системи верифікації знань. На даний момент, «можна очікувати, що в найближчі роки в Європі істотно зростуть мобільність і міграція студентів і вчених. Застосовувані стандарти, використання англійської мови і концентрація уваги на американській науці йдуть рука об руку. Варто тільки почати, і продовження цього процесу буде приносити все більше вигоди. У той же час у міру того, як все більше вчених приспонується до

міжнародного співтовариства, *масштаби національних співтовариств учених скорочуються*, що додатково стимулює інтернаціоналізацію. Коли наука в Європі стане більш гармонізованою і більш концентрованою на науці американської, знизиться необхідність для європейських студентів вчитися в США і одночасно система стане більш привабливою для студентів та науковців за межами Європи» [1, с. 35]. Не дивлячись на очевидні плюси інтернаціоналізації для наук з єдиною системою верифікації результатів досліджень, гуманітарні наукові школи ризикують втратити власну ідентичність.

Щодо долі гуманітаристики в процесі американізації світової освіти наглядним є один з сучасних фактів, що зовсім недавно мав місце на базі далеко-східного японо-корейського освітнього ландшафту. В серпні 2015 року рішенням японського уряду гуманітарні факультети були ліквідовані у більшості національних ВНЗ. Політики пояснюють таке рішення тим, що ці підрозділи є «непотрібними» для розвитку країни [4]. Японська система освіти досить давно прийняла на себе американський патерн освіти для економічного розвитку. Ліквідація часткова гуманітаристики з 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 і в Європі. На середину ХХ століття, наприклад, в галузі філософії, існувало дві домінуючих традиції дослідження свідомості – континентальна та атлантична. З становленням процесу американізації континентальна філософська традиція ризикує залишитись на периферії або бути асимільованою, оскільки її зміст ґрунтується, по-перше, на тонкощах національних мов, в якій 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 а ж ніяк не у дискурсивній поразці, або спростуванні останньої.

Занадто високий рівень конвергенції Європейської освіти може мати негативні наслідки і в 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 Дірк ван Дамм, зокрема, він наголошує на необхідності дотримання міри у процесі досягнення однорідності Європейського Освітнього Простору. «Тим не менш, стандартизація навчання може нести й погані 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 бути 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» [9, с. 44].

Поєднання традицій Європи та новітнього освітнього інтернаціоналізму є вкрай складним завданням, яке лише у промовах міністрів звучить безапеляційно переконуючим. Досить багато моментів інтернаціональної ідеології ведуть до протилежного від класично європейського напрямку. Це стосується як змісту навчання так і організацію навчального процесу. Особливо відчутно дана тенденція відображається 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 дане явище несе під собою певні монокультурні жертви на які сучасні університети змушені погодитися. Сама модель «універсальної», виключно університетської освіти, витoki якої лежать цивілізаційно-історичному просторі Європи переживає не найкращі часи. За даними Борганса та Кьюверса, 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 ріст кількості студентів перестав зростати, в той же час значно інтенсифікувалося зростання кількості людей, що навчаються у ВПЗ [1, 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.

Тим не менш, не варто також вважати що експерти європейських країн не розуміли прогресивності американського підходу до організації освітніх послуг ще до 1998 року. Прощупування освітнього ґрунту Європи на сприятливість до інтернаціоналізації відбулося ще до впровадження Болонського процесу. Як відзначає німецький науковець У. Тейхлер «Міжнародні компоненти вищої освіти не в якому разі не є новими. Очевидно, однак і те, що інтернаціоналізація вищої освіти стала ключовим питанням у дебатах і політики в Європі лише в 1990–х роках. Експерти сходяться на думці, що єдиним сильним фактором привернення уваги до інтернаціоналізації була «історія успіху» програми ERASMUS – програми відкритої в 1987 році, щоб стимулювати і підтримувати тимчасову мобільність студентів у Європі» [8, с. 263]. Як бачимо і в цьому випадку міжнародні організації зіграли роль першодвигуна освітнього тренду, який, тим не менш, мав би розпочатися уже давно.

Сучасний процес інтернаціоналізації світової освіти є шляхом поступового прийняття американського освітнього «нарративу» за світовий «мета-нарратив». Саме останній виявився найбільш дієвим для економічного виживання освіти в якості 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, вища освіти піддається законам економічних трендів, моди довгострокової реклами тощо. Інтернаціоналізація стала своєрідним «мейнстрімом» сучасного педагогічно-наукового ринку послуг, суб'єкт освіти зацікавлений в інтернаціоналізованому ВНЗ тому, що він, так бо мовити, популярний. 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 в звичайний плин 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 бачити необхідності у піклуванні про неї, і це може призвести до значно меншої підтримки потреб міжнародних заходів, ніж раніше» [8, с. 281]. Інтерпретуючи сказане з огляду на означену тенденцію гомогенізації ідентичності освітніх ландшафтів, можна зробити висновок про те, що грань між міжнародним та регіональним буде поступово стиратися, внаслідок чого все більше відпадатиме потреба у певному інтернаціональному посередництві чи ж бо, навіть, інтернаціонально-освітньому дискурсі.

Вплив інтернаціонального вектору в розвитку освіти, як з'ясувалось, відіграє ключову роль в процесі гомогенізації ідентичностей освітніх ландшафтів. На прикладі, становлення Європейського Простору Вищої Освіти можна зробити висновок про радикальну конвергенцію різних аспектів буття освіти в регіонах. Даний процес можна назвати, з певної точки зору «американізацією», оскільки саме прагматичний та міжнародно-орієнтований паттерн вищої освіти США приймається за універсальний напрямок реформування науково-педагогічних систем в інших країнах.

В кінці 80-х років ХХ століття чиновники в сфері вищої освіти Європи остаточно усвідомили свою роль наздоганяючих по відношенню до 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.

Поряд з очевидними перевагами, інтернаціоналізація вищої школи для Європи приховує і ряд небезпек. Зокрема, вона може означати гомогенізацію наукових традицій, що особливо болоче вдарить по багатстві різноманіття гуманітарної науки, де не існує єдиної системи верифікації знань. В міру того 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.

Досить часто тенденцію геометричного росту значення знань в сучасному суспільстві пов'язують з пропорційним ростом популярності університетів. Однак, дане твердження є не зовсім правдивим дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним

зкладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. «Universitas» – як форма гармонійного взаємо доповнення різних наук в одній інституції не настільки яскраво відповідає потребами ринку, де перевага віддається знанням, що вирішують конкретні завдання в конкретній галузі.

Відтак, становлення прагматичного, інтернаціонального мета-нарративу розвитку вищої освіти цілком можливо стане початком її світової конвергенції з усіма позитивними та негативними наслідками, що цього витікають.

Список використаних джерел

1. Борганс Л., Кёрверс Ф. Американизация европейского высшего образования и науки / Лекс Борганс, Фрэнк Кёрверс [пер. с англ. Е. Покатович] // «Вопросы образования». – 2010. – №2. – С.5–44.
2. Самые «нобелевские» страны [Электронный ресурс] // Рейтинговое социально-экономическое агентство РБК. – Режим доступа: <http://rating.rbc.ru/article.shtml?2004/10/04/801248>
3. 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
4. Grove J. Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention [Electronic source] // Times higher education. – Mode of Access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>
5. Mead G. Mind, Self and Society / George Mead. – Chicago: «The University Of Chicago Press», 1972. – P.65–76.
6. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation / Suzanne Mettler. – NY: «Oxford University Press», 2005. – 231 p. [G]
7. Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education / Jim Neyland // Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. – Dordrecht: «Springer», 2007. – P.113–129.
8. Teichler U. Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe / Ulrich Teichler // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou); – Athens: «Springer», 2010. – P.263–284.
9. Van Damme D. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: «Springer», 2009. – P.39–57.
10. Yerevan Communiqué [Electronic source] // 2015 Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum. – Mode of Access: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniquéFinal.pdf>

References

1. Borgans L., Kjørvers F. Amerikanizacija evropejskogo vysshego obrazovanija i nauki / Leks Borgans, Frenk Kjørvers [per. s angl. E. Pokatovich] // «Voprosy obrazovanija». – 2010. – №2. – S.5–44.
2. Samye «nobelevskie» strany [Elektronnyj resurs] // Rejtingovoe social'no-jekonomicheskoe agentstvo RBK. – Rezhim dostupa: <http://rating.rbc.ru/article.shtml?2004/10/04/801248>
3. Spil'na deklaracija ministriv osvity Jevropy «Jevropejs'kyj prostir u sferi vyshhoj' osvity». Bolon'ja, 19 chervnja 1999 roku [Elektronnyj resurs] // Arhiv dokumentiv oficijnogo portalu Verhovnoi' Rady Ukraїny. – Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525
4. Grove J. Social sciences and humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention [Electronic source] // Times higher education. – Mode of Access: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>
5. Mead G. Mind, Self and Society / George Mead. – Chicago: «The University Of Chicago Press», 1972. – P.65–76.
6. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation / Suzanne Mettler. – NY: «Oxford University Press», 2005. – 231 p. [G]
7. Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education / Jim Neyland // Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. – Dordrecht: «Springer», 2007. – P.113–129.
8. Teichler U. Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe / Ulrich Teichler // Changing Educational Landscapes (Editor D. Mattheou); – Athens: «Springer», 2010. – P.263–284.

9. Van Damme D. The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process // Mapping the Higher Education Landscape. – Twente: «Springer», 2009. – P.39–57.

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

Terepshchyi S. O., Ph.D., associate professor; assistant professor of social philosophy and philosophy of education, National Pedagogical Dragomanov University (Ukraine, Kyiv), som_org@ukr.net

Identity of modern education landscape in the context of internationalization

The article draws attention to the issue of internationalization of modern education in terms of its impact on regional identity. «Internationalization» – a term often used since 1990 in order to represent one of the main long-term trends in Europe. This concept has become one of the major trends in the contemporary discourse of educational policy and philosophy of education, and the elements of its content have become hallmarks of successful educational institutions in many progressive Western countries. But what is a danger hidden under an international educational reform, and is there any danger at all? Trying to find the answer to this question is implemented within the work below.

Keywords: educational landscape, internationalization, homogenization, identity, educational pattern.

Терепищій С. А., кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної філософії та філософії освіти, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Україна, Київ), som_org@ukr.net

Идентичность современных образовательных ландшафтов в контексте проблем интернационализации

Обращается внимание на проблему интернационализации современного образования с точки зрения ее влияния на региональную идентичность. «Интернационализация» – это термин, который часто использовался с 1990 для того, чтобы отобразить одну из основных долгосрочных тенденций в Европе. Данное понятие стало одним из главных трендов в современном дискурсе образовательной политики и философии образования, а элементы его содержания стали критериями успешности учебных заведений во многих прогрессивных странах Запада. Однако, какие скрытые опасности имеет под собой межнациональное реформирование образования, и имеет ли оно их вообще? Попытка найти ответ на этот вопрос осуществлено в пределах данной работы.

Ключевые слова: образовательный ландшафт, интернационализация, гомогенизация, идентичность, образовательный паттерн.

* * *

УДК 1(091)

Хижняченко Н. О.,
аспірантка кафедри філософії,
Донецький національний університет
(Україна, Вінниця), nataliy_donetsk_city@mail.ru

ЭЛИТАРНАЯ И МАССОВАЯ КУЛЬТУРА: ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Исследованы различные формы элитарной и массовой культуры. Сделан акцент на их социальных функциях, разновидностях и взаимосвязях. Сделан вывод о том, что массовая и элитарная культуры неразрывно взаимосвязаны. Необходимо трансформировать массовую культуру через ее наполнение элементами элитарной культуры.

Ключевые слова: элита, элитарная культура, массовая культура.

(стаття друкується мовою оригіналу)

На современном этапе массовая и элитарная культура получают неоднозначное толкование, поэтому изучение понятий, сущностных характеристик и значения массовой и элитарной культур является актуальной проблемой. В большинстве случаев эти два типа культуры друг другу противопоставляются и, как считают многие исследователи, рассчитаны на разный круг потребителей. На наш взгляд, сегодня эти культуры составляют единое целое и немногим отличаются друг от друга, поэтому следует рассмотреть эту тему более детально.

Целью нашей работы является рассмотрение основных принципов элитарной и массовой культуры, и определение их взаимосвязи.

В ходе работы были использованы труды зарубежных философов, специалистов по элитарной культуре: Х. Ортеги-и-Гассета, Л. Шопенгауэра, а также русских философов и социологов. Среди них – Н. А. Бердяев, Б. С. Ерасов, П. С. Гуревич, А. Б. Гофман и др.

Исследование культуры рационально проводить в рамках той или иной парадигмы философской мысли, поскольку это связано с обращением к глубинным мировоззренческим аспектам каждой культуры. В нашей работе в качестве основного подхода к исследованию культуры используется культурно-философский подход, на основе которого формируется представление о массовой культуре как важнейшей составляющей части современной культуры. В системе массовой и высокой культур используется также аксиологический подход, позволяющий выявить культурные ценностные ориентиры личности в рамках массовой и элитарной культур.

Всякая великая культура есть не просто конгломерат разнообразных явлений, сосуществующих, но никак друг с другом не связанных, а есть единство, или индивидуальность, все составные части которого пронизаны одним основополагающим принципом и выражают одну, и главную, ценность. Именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры [1, с. 6].

Массовая культура становится предметом анализа в работах одного из крупнейших мыслителей XX в. Х. Ортеги-и-Гассета, который в своих классических трудах «Восстание масс» излагает собственное теоретическое видение данного феномена. Согласно его представлениям, массовая культура есть не что иное, как культура массового человека, который уверен в том, что может подняться на высшую ступень социальной лестницы, который считает свои желания и потребности самыми значимыми, а представления об эстетическом и нравственном идеалах рассматривает в качестве абсолютных.

Термин «массовая культура» (от лат. *massa* – ком, кусок и *cultural* – возделывание, воспитание) не выражает изысканных вкусов или духовных поисков народа. Она появилась в середине XX в., когда СМИ проникли в большинство стран мира и стали доступны представителям всех социальных слоев. Термин «массовая культура» впервые был введен М. Хоркхаймером, немецким философом и социологом в 1941 г. и известным американским ученым Д. Макдональдом в 1944 г.

Универсального определения массовой культуры до сих пор не существует. Некоторые исследователи полагают, что массовая культура – это особый культурный феномен, автономное образование, в котором часто происходит разрыв формы и содержания. В частности, А. Б. Гофман отмечает, что массовая культура – это особое состояние культуры в кризисный период общества, когда развивается процесс распада ее содержательных уровней [2, с. 24]. Поэтому массовая культура часто принимает формальный характер. Функционируя, она лишается сущностного содержания, и, в частности, традиционной морали.

Одним из наиболее интересных и продуктивных следует признать подход Д. Белла, согласно которому массовая культура – это своего рода организация обыденного сознания в информационном обществе, особая знаковая система