

**Теоретичний
та науково-методичний
часопис**

«Вища освіта України»

№ 3 (додаток 2)

**Тематичний випуск
«Європейська інтеграція вищої освіти України
у контексті Болонського процесу»**

**Київ
Інститут вищої освіти НАПН України
2015**

**Теоретичний та науково-методичний часопис
«Вища освіта України»**

**Тематичний випуск
«Європейська інтеграція вищої освіти України
у контексті Болонського процесу»**

№ 3, додаток 2. – 2015 р.

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
(протокол № 9 від 26 жовтня 2015 р.)*

- Свідоцтво про державну реєстрацію: серія КВ № 5049 від 11 квітня 2001 р.
- Передплатний індекс: 23823
- Перереєстровано 26 січня 2011 р. (протокол ВАК України № 1-05/1)
- Фахове видання у галузі педагогічних та філософських наук

Засновники:

- Міністерство освіти і науки України
- Національна академія педагогічних наук України
- Інститут вищої освіти НАПН України
- Видавництво «Педагогічна преса»

Адреса редакції: 01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 9, Інститут вищої освіти НАПН України. e-mail: wou@ukr.net (тел./факс: +38-044-28-668-04)

РОЗДІЛ 1.

ЗАГАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ РОЗГОРТАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНИХ ЗАСАДАХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІРИ

1.1. КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ: КОЛІЗІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО І КУЛЬТУРНО-ГУМАНІТАРНОГО ВИМІРІВ (СТЕПАНЕНКО І. В.)

Постановка проблеми у загальному вигляді

Відтоді як інтернаціоналізацію було визнано «мейнстрімом» розвитку вищої освіти в усьому світі, здавалося б, ключовим для її осмислення є питання «як її здійснювати?». Але дати на нього відповідь, яка могла би стати основою для розробки ефективних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти на всіх рівнях – глобальному, регіональному, державному, інституційному, індивідуальному – неможливо без відповіді на питання: «чому?», «навіщо?» і «що, власне, означає?» інтернаціоналізація. Усе це коло питань, якщо його позначити мовою оригіналу, – Why? What for? What is? How? Internationalized higher education – повною мірою представлено і широко обговорюється науковцями усього світу. Причому, незважаючи на те, що у процесі такого обговорення серед науковців і стейкхолдерів інтернаціоналізації вищої освіти досягнуто певної згоди щодо відповідей на ці питання, вони знов і знов повертають до себе увагу і вимагають переосмислення. Така їх «реактуалізація» зумовлена тим, що інтернаціоналізація вищої освіти є динамічним процесом і суттєво змінюється, безперервно формується і переформатовується відповідно до контексту – міжнародного, регіонального і національного, – в якому вона розгортається. Разом зі зміною цього контексту змінюються цілі, завдання, зміст і стратегії інтернаціоналізації, яка сьогодні кардинально відрізняється від інтернаціоналізації вищої освіти 25–20 років тому [1, 2]. Без урахування такого трансформативного динамізму інтернаціоналізації вищої освіти неможливо створити адекватні сучасним вимогам і умовам механізми її здійснення. Тому осмислення потребує уся низка вище поставлених питань і розпочати, як завжди, треба з початку, тобто з питання «чому?», або з питання про передумови інтернаціоналізації вищої освіти. Але маючи на увазі логічну обумовленість відповідей на поставлені питання, ми будемо розглядати їх у взаємозв'язку, умовно об'єднавши у дві пари: «чому і навіщо?» і «що таке інтернаціоналізація вищої освіти і як її здійснювати?».

1.1.1. «Чому і навіщо інтернаціоналізація вищої освіти?» або її причини, цілі та очікувані результати

Глобальний вимір. За загальним визнанням, найбільш важливим контекстуальним чинником формування інтернаціоналізації вищої освіти є **глобалізація**. Цей причинно-наслідковий зв'язок зафіксовано й обґрунтовано як у наукових дослідженнях із цієї проблематики (Ф. Альтбах, У. Брандбург, Х. де Вітт, Х. Йанг, Дж. Найт, Л. Ризберг, Л. Рамблей, П. Скотт та ін.), так і у відповідних міжнародних установчих [3] і програмних документах [2]. Звичайно, діяльність університетів із часу їх виникнення у середньовічній Європі завжди містила виражений міжнародний аспект. Вони завжди були схильні до впливу світових тенденцій і певною мірою управлялися в рамках більш широкого міжнародного співтовариства академічних установ, вчених і досліджень. Однак реалії XXI століття, як на тому наполягають Ф. Альтбах, Л. Ризберг і Л. Рамблей (Altbach, Reisberg and Rumbley), суттєво піднесли значення глобального контексту. У своїй доповіді на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з Вищої освіти, ці вчені звернули увагу, що «Підйом англійської мови як домінуючої мови наукового спілкування став безпрецедентним вперше з часів домінування латинської в академії в середньовічній Європі. Інформаційно-комунікаційні технології створили універсальний засіб миттєвого контакту і спрощення наукової комунікації. Водночас ці зміни допомогли сконцентрувати власність видавців, баз даних та інших ключових ресурсів у найсильніших університетах і деяких багатонаціональних компаніях, які знаходяться майже виключно в розвинених країнах» [4, iv].

В установчому документі ЮНЕСКО «Вища освіта у глобалізованому суспільстві» виділено чотири ключових аспекти глобалізації, які безпосередньо впливають на вищу освіту і формування її міжнародного характеру:

- зростання значення суспільства знань/економіки;
- розробка нових торговельних угод, які охоплюють, у тому числі, торгівлю освітніми послугами;
- нововведення в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;
- зростання ролі ринку і ринкової економіки.

Зазначені аспекти, в свою чергу, відіграють роль каталізаторів нових явищ у сфері вищої освіти, серед яких:

- i) поява нових провайдерів освіти – мультинаціональних компаній, корпоративних університетів та медіакорпорацій;
- ii) нові форми забезпечення освіти, у тому числі дистанційної, віртуальної і прямої освіти, що надаються зокрема і приватними компаніями;
- iii) значна диверсифікація кваліфікацій і свідоцтв про освіту;
- iv) значна мобільність учнів, програм, провайдерів і проектів, які виходять за межі національних кордонів;
- v) акцент на навчанні упродовж усього життя, що, в свою чергу, призводить до збільшення попиту на післясередню освіту;
- vi) збільшення обсягу приватних інвестицій у сферу послуг, що надаються у сфері вищої освіти.

Усі ці явища спричиняють істотні наслідки для вищої освіти стосовно її якості, доступу до неї, різноманітності та її фінансування [3, 4–6].

Така само думка обстоюється і в аналітичній доповіді «Підтверджуючи академічні цінності в інтернаціоналізації вищої освіти: заклик до дії», яку оприлюднила Міжнародна асоціація університетів, котра є Міжнародною спеціальною групою експертів із переосмислення інтернаціоналізації:

«Глобалізація – це наразі найбільш важливий зовнішній чинник формування інтернаціоналізації вищої освіти. Глобалізація характеризується взаємозалежністю між державами і проявляється в економічній, політичній, соціальній, культурній, освітній сферах. Центральним пунктом глобалізації є підвищення мобільності товарів, послуг і людей та прискорене використання інформаційно-комунікаційних технологій для подолання часу і простору в небачені способи і на засадах постійного зниження витрат.

Глобалізація надає міжнародного виміру усім аспектам нашого життя, громадам і професіям. В системі вищої освіти це призвело до активізації мобільності ідей, студентів і професорсько-викладацького складу, розширення можливостей для співробітництва та глобального поширення знань. Вона також представила нові цілі та діяльність суб'єктів, які беруть участь в інтернаціоналізації.

Установи, країни і регіони у різних частинах світу і в різні часи переслідують різні цілі, беруть участь у різноманітних заходах у процесі інтернаціоналізації вищої освіти. Наприклад, Африка під колоніальним пануванням, де доступ до вищої освіти означає подорож за кордон для вступу до одного із ВНЗ колоніальної держави, або новітній Болонський процес, який радикально змінює ситуацію у вищій освіті в Європі через скоординовані на міжнародному рівні реформи, ілюструють, як інтернаціоналізація виконує різні цілі та приносить різні нагороди і випробування» [2].

На думку Дж. Найт, узагальнено цей взаємозв'язок можна охарактеризувати так: «Інтернаціоналізація змінює світ вищої освіти, а глобалізація змінює світ інтернаціоналізації» [5, 1].

Але для розробки обґрунтованої та ефективної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти простої констатації її взаємозв'язку із процесами глобалізації ще недостатньо. Необхідно враховувати, що глобалізація є процесом складним, багатовимірним і неоднозначним за своїми наслідками. Відповідно, і вплив глобалізації на інтернаціоналізацію вищої освіти є багатовимірним і неоднозначним.

Для країн, які не є стейкхолдерами глобалізації, до яких належить і Україна, важливим застереженням можуть стати слова П. Скотта – всі університети залучені до процесу глобалізації, але по-різному – «частково як об'єкти, і навіть жертви цих процесів, а почасти – як суб'єкти та головні посередники глобалізації. При цьому їхня позиція визначається національними системами, які замикаються на свої національні контексти» [6].

Деякі застереження наводиться наведено і в установчому документі ЮНЕСКО «Вища освіта у глобалізованому світі»:

«Глобалізація є багатограним процесом, який має економічні, соціальні, політичні та культурні наслідки для вищої освіти. Вона призводить до виникнення нових викликів саме у той час, коли держави-нації перестали бути єдиним провайдером вищої освіти, а академічна спільнота втратила

монополію на прийняття рішень у сфері освіти. Нові виклики зачіпають не тільки питання, пов'язані з доступом, рівністю, фінансуванням або якістю освіти, але також і проблеми, пов'язані з національним суверенітетом, культурним розмаїттям, злиднями і стійким розвитком. Іншою обставиною, що має ще більш серйозний характер і викликає занепокоєння, є поява тих, хто готовий надавати послуги вищої освіти через кордони і торгувати освітніми послугами, що переносить освіту у сферу ринкових відносин і може у такий спосіб серйозно позначитися на спроможності держави регулювати вищу освіту в рамках прийнятої державної політики. Скорочення можливостей держави визначати політику здатне серйозно ускладнити становище більш слабких і бідних країн і принести вигоду більш процвітаючим державам» [3, 5–6].

Отже, вплив глобалізації на інтернаціоналізацію вищої освіти поєднує як тенденції до інформатизації та інтеграції університетської освіти, так і до комерціалізації, оскільки «глобалізація неминуче пов'язана із виникненням суспільства знань, яке веде торгівлю символічними товарами, світовими брендами, образами, що відіграють роль споживчого товару, та науковими «ноу-хау» [6], і вестернізації, оскільки лідерство у царині вищої освіти належить розвиненим країнам Заходу, серед яких першість зберігають США. Таким чином, інтернаціоналізація вищої освіти у глобальному контексті розгортається у діапазоні глобального співробітництва і глобальної конкуренції, де провідного значення набуває остання, перетворюючи знання і освіту на міжнародний товар [7].

Звідси інтернаціоналізація університетської освіти, як відповідь на виклики її глобалізації і на питання «навіщо?», мала суттєво підсилити конкурентоспроможність національних систем освіти на світовому ринку освітніх послуг. Тому на початковому етапі глобалізації увага теоретиків і практиків зосереджувалася, насамперед, на більш активному і цілеспрямованому залученні іноземних студентів і науковців до освітніх установ, а підвищення академічної мобільності стало пріоритетом інтернаціоналізації університетської освіти.

Інтернаціоналізація вищої освіти знайшла прояв не тільки на глобальному, а й на регіональному рівні. Як зауважують Ф. Альтбах, Л. Ризберг і Л. Рамблей, – «Болонський процес та Лісабонська стратегія в Європі стали яскравими прикладами міжнародного співробітництва, і вже більше 40 країн приєдналися до добровільного процесу, результатом якого стало створення єдиної Європейської зони вищої освіти. Аналогічні явища відбуваються у всьому світі (ENLACES в Латинській Америці; розробка стратегії гармонізації в Африканському Союзі; Брисбонське Комюніке, ініціаторами якого стали 27 країн азійського-тихоокеанського регіону). За останні десять років ми стали свідками справжнього вибуху у зростанні кількості освітніх програм і навчальних закладів, які працюють на міжнародному рівні. Катар, Сінгапур і Об'єднані Арабські Емірати – це приклади тих держав, які свідомо обрали інтернаціоналізацію як частину національної політики: вони вже запросили престижні закордонні ВНЗ відкрити кампуси на своїх територіях. Але для найбідніших країн світу, де навчальні заклади не мають достатніх ресурсів, доступ до інтернаціоналізації помітно обмежено. Нерівність між системами вищої освіти різних держав, також як і між самими державами, за останні десятиліття дедалі зростає. Для академічного світу завжди був характерним поділ на центр і периферію. Найсильніші університети завжди були центральними завдяки прагненню до переваги та інтенсивним науковим дослідженням. Африканські університети, наприклад, рідко з'являються у рейтингах і таблицях ліг; їх внесок у світову науку вимірюється незначним відсотком» [4, v].

Європейській вимір. Головна відмінність інтернаціоналізації вищої освіти на глобальному і регіональному рівнях визначається тим, що глобалізація тут виступає переважно зовнішньою силою, яка не піддається контролю з боку національних урядів, натомість регіоналізація, зберігаючи значення зовнішньої рамкової умови, перебуває вже під суворішим контролем урядів і, особливо, регіональних міжурядових організацій.

Оскільки Україна належить до європейського регіону і є однією із 47 країн-учасників Болонського процесу, розглянемо європейський контекст розгортання інтернаціоналізації вищої освіти більш докладно.

Для країн Європи відповідь на питання «чому?» мала свою специфіку. При усвідомленні значення вимог глобалізації, тут на перший план висувається вимога євроінтеграції, актуалізована утворенням Європейського Союзу. Саме мета побудови єдиного простору європейської освіти стала визначальною у Болонській декларації 1999 р. і зумовила цілі та механізми розгортання інтернаціоналізації університетської освіти у країнах, які приєдналися до Болонського процесу. Інтернаціоналізація, як

чинник євроінтеграції вищої освіти, була спрямована на те, щоб структури вищої освіти у Європі стали більш сумісними і зіставними, кваліфікації і дипломи визнавалися б в усіх країнах ЄС і країнах-учасницях Болонського процесу, що забезпечило б підтримку великомасштабної студентської мобільності та мобільності робочої сили, а також сприяло б європеїзації вищої освіти для підвищення її якості і трансляції через неї європейських цінностей.

Європейський регіон, унаслідок розгортання Болонського процесу, продемонстрував найбільші успіхи у напарцюванні узгодженої освітньої політики на регіональному і міжнародному рівнях, яка стала дієвим механізмом об'єднання зусиль національних систем вищої освіти для вирішення спільних проблем і власне вищої освіти, а через неї – суспільних проблем, як тих, що виходять за межі однієї країни, так і національного масштабу. У країнах ЄС, більшість із яких є учасницями Болонського процесу, здійснюється цілісна політика в галузі вищої освіти, основу якої становить ціла низка узгоджених (у цілях, принципах, очікуваних результатах) нормативних актів – конвенцій, декларацій, міжурядових рекомендацій, комюніке зустрічі міністрів освіти тощо – сукупність яких і утворює необхідну основу для інтеграційних процесів.

Розгорнутий і глибокий аналіз основних характеристик Європейського простору вищої освіти станом на 2012 р. із наведенням статистичних даних міститься у доповіді «The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process implementation Report», підготовленій для конференції міністрів вищої освіти у Бухаресті 2012 р. [8]. Доповідь містить такі основні частини: 1. Контекст Європейського простору вищої освіти; 2. Дипломи і кваліфікації; 3. Вимоги якості; 4. Соціальні виміри вищої освіти; 5. Ефективні очікувані результати і працевлаштування; 6. Навчання впродовж життя; 7. Мобільність; Глосарій і методологічні примітки.

Докладний аналіз європейського досвіду інтернаціоналізації вищої освіти було здійснено в аналітичному огляді з такою ж назвою, підготовленому у межах проекту TEMPUS «E-internationalization for collaborative learning» [9]. У цьому документі розглянуто етапи, механізми і форми здійснення цього процесу, його учасників і результати. Проаналізовано основні документи, що регулюють процес інтернаціоналізації на міждержавному і європейському рівнях. Ми не будемо відтворювати зміст цього аналітичного огляду, але візьмемо його до уваги.

Розглянемо основні документи, що визначають у поточному десятилітті розвиток інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, насамперед країнах-учасницях Болонського процесу.

Одним із перших документів, значну увагу в якому приділено інтернаціоналізації Європейського простору вищої освіти є Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.) [10]. Вже у самій назві закладено настанову на збереження єдності в різноманітті та наступність у впровадженні заходів. Цей документ містить спеціальний підрозділ «Інтернаціоналізація Європейського простору вищої освіти», де розглянуто такі питання: інтернаціоналізація і «Болонський знак»; інституціональні стратегії інтернаціоналізації; подальший розвиток інтернаціоналізації.

Особливу увагу приділено стратегії навчальних закладів у здійсненні інтернаціоналізації: «Університети є основною рушійною силою розробки структур і стратегій міжнародного співробітництва, а також обмінів на інституційному, національному та європейському рівнях. Вони все активніше розробляють структури і стратегії, що охоплюють як науково-дослідну, так і викладацьку діяльність, прагнуть до забезпечення балансу між співпрацею і конкуренцією» [10].

Ця настанова збереглася і була підтримана і в інших документах. У доповіді «Європейський простір вищої освіти в глобальному контексті» (2009) наголошено, що «Країни, які беруть участь у Болонському процесі, так само як і окремі інститути вищої освіти, можуть конкурувати на світовому ринку, але тут немає внутрішнього протиріччя між конкуренцією і співпрацею – вони можуть розглядатися як дві сторони однієї медалі. Баланс між конкуренцією, співпрацею та солідарністю набуває дедалі більшого значення в глобальному контексті з метою задоволення глобальних суспільних потреб» [11, 13]. Тут також було запропоновано розглядати просування і маркетинг вищої освіти не як комерційні практики, несумісні з академічними цінностями, а як природний елемент національної та Європейської державної політики [11, 6].

У **Празькій декларації** «Європейські університети – очікуючи із впевненістю» (квітень 2009 р.) інтернаціоналізацію вже було визнано пріоритетом для усіх університетів з будь-якою місією та одним

із 10 факторів успіху для них, а також поставлено завдання «побудови каналів розподілу європейських університетів, які забезпечать їх присутність у різних частинах світу» [12].

У **Будапештсько-Віденській декларації про створення Європейського простору вищої освіти** (Будапешт–Відень, березень 2010 р.) було зроблено висновок, що «Болонський процес і, як результат, Європейський простір вищої освіти, будучи безпрецедентним прикладом регіональної, транскордонної співпраці у сфері вищої освіти, викликали значний інтерес в інших частинах світу і зробили Європейську освіту помітнішою на глобальному рівні» [13]. Тут також наголошено відданість «зобов'язанням щодо повної та ефективної реалізації узгоджених цілей та плану заходів на наступне десятиліття, визначених у Комюніке, прийнятому на конференції в Льовені і Лувен-ла-Неві. У тісній взаємодії з вищими навчальними закладами, викладачами, студентами та іншими зацікавленими сторонами ми будемо нарощувати наші зусилля для завершення вже розпочатих реформ з метою активізації мобільності викладачів і студентів, поліпшення процесу викладання та навчання у ВНЗ, розширення можливостей працевлаштування випускників і забезпечення доступності вищої освіти» [13]. Як підсумок, запропоновано розробити «заходи, які сприяють ефективній реалізації погоджених принципів Болонського процесу та плану дій на всій території Європейського простору вищої освіти, особливо на національному та інституційному рівнях, зокрема шляхом розробки додаткових методів роботи, таких як взаємне навчання, навчальні поїздки та інші заходи щодо обміну інформацією. Через безперервний розвиток, розширення та зміцнення Європейського простору вищої освіти та подальше посилення взаємодії з Європейським науково-дослідницьким простором Європа буде в змозі успішно вирішувати завдання і долати виклики наступного десятиліття» [13].

На особливу увагу заслуговують положення **Льовенського Комюніке конференції Європейських Міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі»** (Льовен/Лувен-ла-Нев, квітень 2009 р.), у розділі «Міжнародна відкритість» якого зазначено:

«16. Ми закликаємо європейські вищі навчальні заклади до подальшої інтернаціоналізації своєї діяльності та беремо участь в глобальному співробітництві з метою сталого розвитку. Привабливість та відкритість європейської вищої освіти буде посилено спільними діями Європейського простору. Конкуренція в глобальних масштабах буде вирішуватися більш широким політичним діалогом і співпрацею на основі партнерства з іншими регіонами світу, зокрема шляхом організації Болонський політики «Фора» за участю різних зацікавлених сторін.

17. Транснаціональна освіта повинна регулюватися європейськими стандартами і керівними принципами для забезпечення якості, що застосовується в сфері європейського простору вищої освіти, а також відповідно до програми ЮНЕСКО / ОЕСР принципів для забезпечення якості в області транскордонної вищої освіти» [14].

Особливу увагу у документі приділено мобільності:

«18. Ми вважаємо, що мобільність студентів, дослідників і співробітників підвищує якість програм та досягнень в галузі наукових досліджень; вона зміцнює академічну та культурну інтернаціоналізацію європейської вищої освіти. Мобільність важлива для розвитку особистості та працевлаштування, вона сприяє різноманіттю і потенціалу роботи з іншими культурами. Вона закликає до мовного плюралізму, який лежить в основі багатомовних традицій європейського простору вищої освіти та збільшення співробітництва та конкуренції між вищими навчальними закладами. Таким чином, мобільність має бути відмінною рисою європейського простору вищої освіти. Ми закликаємо кожен країну підвищувати мобільність, щоб забезпечити високу якість та урізноманітнити види та сфери його застосування. У 2020 р. принаймні 20% тих, хто навчається в європейському просторі вищої освіти, можуть пройти стажування або дослідження за кордоном.

19. У рамках кожного із трьох циклів можливість для мобільності повинна бути створена в структурі програм на здобуття ступеня. Спільні ступені і програми, а також мобільність мають стати більш поширеною практикою. Крім того, політика в області мобільності повинна бути заснована на ряді практичних заходів в області фінансування мобільності: визнання наявної інфраструктури, статутів і правил прийняття на роботу. Гнучке дослідження шляхів навчання та активна політика у галузі інформації, повне визнання досягнень досліджень, підтримка досліджень і повна мобільність грантів і позик, необхідних вимог до навчання. Мобільність повинна також привести до більш збалансованого

потоків вхідних і вихідних студентів у всьому просторі європейської вищої освіти і ми прагнемо до поліпшення участі учнів із різних груп.

20. Привабливі умови роботи та кар'єри, а також відкритий міжнародний набір необхідних для залучення висококваліфікованих викладачів і дослідників вищих навчальних закладів. Враховуючи, що викладачі є ключовими гравцями, структура кар'єри повинна бути адаптована до сприяння мобільності викладачів, дослідників ранній стадії та інших співробітників; рамкові умови будуть створені для забезпечення належного доступу на соціальне забезпечення і сприяння пенсій і додаткових прав на пенсійне забезпечення для мобільних співробітників, при максимальному використанні існуючих правових рамок» [14].

Бухарестське Комюніке «Вилучення максимальної користі з нашого потенціалу: Консолідація Європейського простору вищої освіти» (квітень 2012 р.) містить вже спеціальний розділ «Зміцнення мобільності для кращого навчання». Тут мобільність розглядається як засіб для забезпечення якості вищої освіти, підвищення зайнятості студентів та розширення транскордонного співробітництва в рамках Європейського простору вищої освіти і за його межами, а також як невід'ємна частина зусиль з розвитку елементів інтернаціоналізації у всіх вищих навчальних закладах. На особливу увагу заслуговують наступні твердження:

«Достатня фінансова підтримка студентів має важливе значення в забезпеченні рівного доступу і можливостей для мобільності. Ми знову підтверджуємо нашу прихильність до повної мобільності національних грантів і позик за ЕНЕА і закликаємо Європейський Союз підтримати цю діяльність в межах своєї політики. Справедливе академічне і професійне визнання, в тому числі визнання неформального та неофіційного навчання, є основою Європейського простору вищої освіти. Це явна перевага для академічної мобільності студентів, це підвищує шанси випускників на професійну мобільність і представляє собою точну оцінку досягнутого ступеня довіри. Ми маємо намір усунути істотні перешкоди на шляху ефективного і належного визнання. Тому ми зобов'язуємося розглянути наше національне законодавство відповідно до Лісабонської конвенції про визнання. Ми вітаємо Керівництво щодо визнання на європейському просторі (EAR) і рекомендуємо його для використання в якості керівних принципів для визнання закордонних кваліфікацій і збірки передового досвіду, а також для підтримки ВНЗ і агентств з гарантії якості в оцінці процедур інституційного визнання у внутрішньому і зовнішньому забезпеченні якості. Ми будемо прагнути до відкритих систем вищої освіти і збалансованої мобільності в ЄПВО. Якщо дисбаланси мобільності будуть вважатися нестійкими хоча б однією стороною, то ми закликаємо країни залучатися до пошуку спільного рішення, у відповідності зі Стратегією мобільності ЄПВО. Ми закликаємо ВНЗ далі розробляти спільні програми і ступеня, як частину більш широкого підходу Європейського простору вищої освіти. Ми будемо розглядати національні правила і практику, що стосуються спільних програм і ступенів, як спосіб усунення перешкод на шляху співпраці та мобільності у національному контексті. Співпрацю з іншими регіонами світу і міжнародна відкритість є ключовими факторами в розвитку Європейського простору вищої освіти. Ми зобов'язуємося далі вивчати глобальне розуміння цілей і принципів Європейського простору вищої освіти у відповідності зі стратегічними пріоритетами, встановленими в стратегії «Європейського простору вищої освіти в глобальній мережі» 2007 р. Ми оцінимо реалізацію стратегії до 2015 р. із метою подальших рекомендацій для розвитку інтернаціоналізації. Форум політики Болонського процесу буде продовжуватися як можливість для діалогу, і його формат буде доопрацьовано з нашими глобальними партнерами» [15].

Останній документ «Болонського циклу» – **Заява із зустрічі міністрів вищої освіти в Єревані** (травень 2015 р.). Тут декларується відданість спільним цілям і зобов'язанням на засадах відкритого діалогу, які взяли на себе країни, що долучилися до Болонського процесу і побудови Європейського Простору Вищої Освіти (ЄПВО), який «базується на загальній відповідальності за систему вищої освіти, свободі академічного вибору, інституційній автономності закладів та відданості принципу академічної чесності. Проект реалізується за рахунок фінансування державами-учасницями і виконується шляхом наближення структури освітніх рівнів, спільного розуміння принципів та процесів гарантування якості та визнання, а також ряду інших спільних інструментів» [16].

Тут також запропоновано оновлене бачення пріоритетів до 2020 р.: «Ми плануємо створити ЄПВО, у якому наші спільні цілі будуть імплементовані в усіх країнах-членах для гарантування довіри до систем освіти країн-партнерів; у якому автоматичне визнання кваліфікацій втілене у життя, отже,

студенти та випускники можуть легко пересуватися Простором; де вища освіта ефективно допомагає будувати інклюзивні суспільства, засновані на демократичних цінностях та правах людини; де освітні можливості дають компетенції та вміння, необхідні для Європейського громадянства, інновацій і працевлаштування» [16].

Запорукою для консолідації ЄВПО і для успіху в довгостроковій перспективі тут визнана імплементація узгоджених структурних реформ: «Наближеність систем освітніх рівнів, єдина кредитно-трансферна система, спільні принципи і стандарти забезпечення якості освіти, промоція програм мобільності та спільних програм, а також програм подвійних дипломів є фундаментом ЄВПО» [16].

Щодо міжнародної мобільності для навчання та роботи, то вона, як і раніше, визнана головним інструментом для розширення діапазону компетенцій і можливостей працевлаштування для студентів. Водночас у заяві пропонуються новації у розвитку мобільності – розширити можливості доступу до неї для студентів із незахищених категорій населення, для студентів і викладачів із зон конфліктів, для студентів педагогічної освіти, враховуючи важливу роль, яку вони відіграватимуть у навчанні майбутніх поколінь європейців, для персоналу.

Важливим узагальнюючим документом, у якому визначено основні принципи і складові європейської стратегії інтернаціоналізації вищої освіти є **доповідь Європейської комісії «Європейська вища освіта у світі»**, адресована Європейському парламенту, Раді, Європейському Економічному і Соціальному Комітету та Комітету регіонів (Брюссель 11.7.2013). Тут інтернаціоналізація розглядається як непересічна можливість, яка може принести значні вигоди для Європи, для держав-членів і окремих закладів вищої освіти, як з точки зору їх внутрішніх потреб, потреб глобального розвитку талантів, так і відповідей на глобальні виклики і просування у глобальному освітньому просторі. У доповіді визначено ключові пріоритети для закладів вищої освіти та держав-членів у напрямі запровадження комплексних стратегій інтернаціоналізації. Враховуючи принципове значення і новизну цієї настанови, наведемо її більш докладно:

«На той час як кілька держав-членів і багато ВНЗ вже мають стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, на місцях вони часто зосереджені головним чином на студентській мобільності: міжнародна академічна співпраця часто залишається фрагментованою, заснованою на ініціативі окремих учених або дослідних команд, і не обов'язково пов'язана з інституційною або національною стратегією. Ефективні стратегії мають також включати розвиток міжнародних навчальних програм, стратегічне партнерство, знаходження нових шляхів доставки контенту, а також забезпечення взаємодоповнюваності з більш широкою національною політикою для зовнішнього співробітництва, міжнародного розвитку, міграції, торгівлі, зайнятості, регіонального розвитку, наукових досліджень та інновацій...

Розробка комплексної стратегії інтернаціоналізації означає, насамперед, позиціонування на глобальній сцені ВНЗ, їх студентів, дослідників та персоналу, і національних систем у всіх відповідних заходах, пов'язаних із дослідженнями, інноваціями та вищою освітою, відповідно до їх індивідуальних профілів і мінливих потребам ринку праці та економічної стратегії країни. Для цього не має одно-розмірного-кращого-для всіх (one-size-first-all) підходу, і держави-члени повинні адаптувати свої національні стратегії, спрямовані на активізацію їх сильних сторін, їх присутності на міжнародних ринках і залучення талантів, беручи до уваги виявлений національний та міжкультурний дефіцит навичок і враховуючи знання та дослідницькі потреби їх країн-партнерів. Пропоновані ключові пріоритети, визначені для ВНЗ і держав-членів, повинні розглядатися в якості інструменту набору дій, які вони повинні об'єднувати, на основі всеосяжної стратегії, відповідно до їх потреб.

Всеосяжна стратегія інтернаціоналізації повинна охоплювати ключові галузі, згруповані у наступні три категорії: міжнародна мобільність студентів і персоналу; інтернаціоналізація та вдосконалення навчальних програм і цифрового навчання; і стратегічного співробітництва, партнерства і нарощування потенціалу. Ці категорії мають розглядатися не як ізольовані, а як інтегровані елементи всеосяжної стратегії» [17, 6].

Усі ці настанови мають особливе значення для України, де інтернаціоналізація вищої освіти здійснюється фрагментовано і без чіткого стратегічного плану. Усі недоліки, виокремлені у документі, зокрема фрагментованість міжнародної академічної співпраці, її заснованість на ініціативі окремих учених або дослідних команд, відсутність її зв'язку з інституційною або національною стратегією,

притаманні повною мірою й українській системі вищої освіти, у межах якої відсутня навіть справжня зосередженість на студентській мобільності. Але більш докладно про це буде йтися далі.

У документі розглянуто основні інструменти для підтримки стратегій інтернаціоналізації, такі як «Еразмус», «Темпус», «Еразмус Мундус», «Марі Кюрі», «Горизонт 2020». Передбачено, що з метою підтримки стратегій інтернаціоналізації у період 2012–2020 рр. через фонди ЄС Комісія впроваджуватиме зростаючу фінансову підтримку для студентів, дослідників і персоналу, для отримання диплому магістра і доктора через нову програму «Еразмус+» і «Марія Склодовська-Кюрі».

Аналіз основних документів, що визначають розгортання інтернаціоналізації вищої освіти у європейському регіоні дає змогу зробити такі **висновки**:

- інтернаціоналізація вищої освіти є одним із ключових завдань для розвитку та інтеграції Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р.;

- інтернаціоналізація визнається пріоритетом для усіх університетів з будь-якою місією як один із 10 факторів успіху для них;

- в останні роки інтернаціоналізація дедалі частіше розглядається не тільки як інструмент європеїзації та інтеграції Європейського простору вищої освіти, а і як інструмент виходу за межі ЄС, підсилюючи свій глобальний вимір;

- тривалий час пріоритетним напрямом розгортання інтернаціоналізації вищої освіти в Європі визнавалося підвищення мобільності студентів;

- протягом останніх 3 років інтернаціоналізація вищої освіти активізувалася і почала набувати характеру комплексної стратегії, яка не зводиться тільки до стимулювання мобільності студентів;

- інтернаціоналізацію вищої освіти дедалі частіше пов'язують із якістю освіти і розглядають як інструмент її підвищення;

- у стратегічних документах все більше уваги приділяється цифровому навчання (digital learning) і «інтернаціоналізації вдома», поставлене завдання поширити інтернаціоналізацію серед 85% студентів, не задіяних в інтернаціональній мобільності, для того, щоб вони також могли оволодіти міжнародними компетентностями, затребуваними у глобалізованому світі [17];

- у діапазоні глобального співробітництва і глобальної конкуренції у європейській стратегії інтернаціоналізації вищої освіти першості набуло співробітництво і розвиток стратегічного партнерства для побудови єдиного простору європейської освіти, як необхідного чинника євроінтеграції і європеїзації країн-членів ЄС, а також для підсилення її конкурентоспроможності і привабливості на світовому ринку освітніх послуг;

- у стратегічних документах зберігається наступність їх основних положень і чітко визначені та узгоджені між собою принципи, цілі, завдання, механізми і очікувані результати інтернаціоналізації вищої освіти;

- стратегічні документи щодо європейської інтернаціоналізації вищої освіти мають загальний, «рамковий» характер і пропонують для ВНЗ і держав-членів Європейського простору вищої освіти та країн-учасниць Болонського процесу набір принципів, пріоритетів, загальних цілей і механізмів здійснення інтернаціоналізації;

- конкретизація і обрання форм, методів та інструментів інтернаціоналізації здійснюється на рівні країн, вищих навчальних закладів і викладачів, які мають обрати із них ефективні для себе, виходячи із чіткого розуміння своїх потреб, можливостей і пріоритетів.

Українській вимір. Для України вимоги глобалізації та євроінтеграції тривалий час залишалися доволі абстрактними, що повною мірою позначилося і на процесах інтернаціоналізації вищої освіти.

У 80-ті рр., перебуваючи у складі Радянського Союзу, Україна, як й інші радянські республіки, не сприймала вимогу інтернаціоналізації вищої освіти як пріоритетну, і навіть як вимогу взагалі. Міжнародна складова радянської системи вищої освіти переважно обмежувалася залученням іноземних студентів як засобом трансляції і поширення радянських цінностей на міжнародній арені.

У 90-ті рр., проголосивши незалежність, Україна болісно переживала пострадянські трансформації, а процеси державо- і націотворення актуалізували і утвердили у стратегії реформування вищої освіти методологічний націоналізм як зосередженість на суто національних проблемах, відродження національних традицій і формування національної самосвідомості тощо. При цьому фокус розгляду цих проблем був обернений не стільки у майбутнє, скільки у минуле.

У 2000-х рр. ситуація суттєво не змінилася. Риторика реформування освіти поступово змінилася риторикою її модернізації із врахуванням міжнародного досвіду, але навіть на рівні риторики, не кажучи вже про реальну практику, інтернаціоналізація так і не була осмислена як пріоритет державної освітньої політики. Навіть після приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. ситуація суттєво не покращилася, оскільки євроінтеграційні перспективи країни залишалися ще доволі невизначеними і примарними. У межах імплементації Болонської угоди превалювали не стільки змістовні, скільки формальні аспекти, пов'язані із впровадженням системи кредитів і двоступеневого навчання. Але якщо у європейських країнах таке впровадження розглядалося як інструмент забезпечення широкомасштабної студентської мобільності, то в Україні суттєвого підвищення академічної мобільності не відбулося і до сьогодні, а ці інструменти значною мірою сприймалися як самодостатні цілі. Таким чином, питання «навіщо інтернаціоналізація?», по суті, зливалося із питанням «чому?» і отримувало досить розпливчату відповідь – так треба, оскільки того вимагають глобалізація та євроінтеграція. Але ці вимоги залишались зовнішніми і не інтегрувалися належним чином до національної стратегії розвитку вищої освіти.

Про це свідчить, насамперед, той факт, що у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» серед стратегічних напрямів розвитку освіти інтернаціоналізація та розвиток міжнародного співробітництва не згадуються. Так само вони не згадуються і серед переліку основних проблем, викликів і ризиків вітчизняної освіти. Міжнародне співробітництво фігурує лише як останній, 12 пункт у розділі III, присвяченому механізмам реалізації Національної стратегії розвитку освіти. Але і тут його покликання тлумачиться дещо абстрактно – «забезпечити інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір» [18, 35]. І хоча у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейській простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи, належать до основних принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, а розділ XIII присвячено міжнародному співробітництву, але поняття «міжнародне співробітництво», «міжнародна інтеграція», «інтернаціоналізація» не включені у статті 1 до переліку основних термінів і у Законі за межами названих підрозділів практично не вживаються, а поняття «інтернаціоналізація» взагалі відсутнє [19].

Недостатність уваги до проблем інтернаціоналізації вищої освіти на державному рівні, як у його стратегічному вимірі, так і у плані реалізації навіть визначених стратегічних настанов, обертається недостатньою розвиненістю самого цього процесу. Про це свідчать такі факти.

В Україні, за даними моніторингового дослідження інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження, здійсненого під керівництвом Т. Фінікова і О. Шарова, кількість студентів, що беруть участь у програмах мобільності, наразі становить приблизно 5–10 тис. осіб на рік, тобто 0,5–1,0% від контингенту студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації денної форми навчання, а з урахуванням літніх шкіл, мовних курсів, волонтерської роботи, закордонної практики тощо може перевищувати 20 тис. (2%). Причому студенти ВНЗ I-II рівнів акредитації та заочники участі в програмах мобільності практично не беруть. Але наведені цифри є приблизними, оскільки даних про власне студентську міжнародну мобільність в Україні не збирають. Практично зовсім немає зведеної статистики щодо академічної мобільності викладачів [20, 118]. Навіть само чітке визначення академічної мобільності вперше з'явилося тільки у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [20, 116]: «академічна мобільність – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» [19, 2].

Ситуація із академічною мобільністю в Україні зовсім не відповідає європейським вимогам і вимогам часу у цілому. Особливо це стосується стану мобільності професорсько-викладацького складу і його загальної залученості до процесу інтернаціоналізації вищої освіти. «Про це свідчить низький ступінь включення наукових і науково-педагогічних кадрів в міжнародне співробітництво, незначна частка тих, хто вчився чи працював за кордоном, а також мізерно мала кількість власників іноземного вченого ступеня. Україна тривалий час залишається країною, що переважно експортує працівників вищої наукової кваліфікації. Велика частка неповернення власників іноземного вченого ступеню – як більш молоді, освіченої продуктивної та активної в міжнародному співробітництві групи – є суттєвим викликом для освітнього, наукового та інноваційного розвитку України» [21, 88].

За даними соціологічного опитування «Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача», здійсненого Центром дослідження суспільства у 2013 р. [22], наведеними в аналітичному огляді стану і проблем вищої освіти України, – «У 2013 р. 5690 наукових працівників вищих навчальних закладів виїжджали за межі України (більше ніж половина виїзтів науковців України, у 2012 р. – 5304), у тому числі з метою: стажування, навчання, підвищення кваліфікації – 3299 осіб (3/4, у 2012 р. – 3046 виїзтів); викладацької роботи – 361 із 435 виїзтів загалом; 2030 – для проведення наукових досліджень (32,7% всіх виїзтів, у 2012 р. – 1884). 6876 наукових працівників вищих навчальних закладів виїжджали за межі України з метою участі у міжнародних семінарах, конференціях тощо (2/3). Вищими навчальними закладами України проведено 1802 міжнародних конференцій, семінарів тощо (2/3). 1743 наукових працівників вищих навчальних закладів отримали гранти на наукову роботу від міжнародних фондів (81,2%), у тому числі 1254 – індивідуальних; 489 – колективних. Фактично користувалися грантами 3257 наукових працівників вищих навчальних закладів (майже 2,3)» [21, 88].

Професори і викладачі вищих навчальних закладів України вкрай недостатньо представлені у світовому освітньому просторі як науковці: «Проведене у 2013 р. соціологічне дослідження показало, що 85% опитаних викладачів публікувались в Україні чи СНД, тоді як лише 17% мали публікації у країнах ЄС чи Північної Америки протягом останніх трьох років. Така ж тенденція простежувалася і щодо наукових конференцій: їх в Україні та СНД відвідують 93%, на європейських та американських конференціях виступали лише 14% опитаних. Лише 13% брали участь у тривалих (більше 3 місяців) стажуваннях чи дослідницьких проектах за кордоном. Окрім цього, як для українських, так і для закордонних публікацій простежується чіткий зв'язок із наявністю ступеня та вченого звання: чим вищий ступень та звання викладача, тим більше публікацій він мав. Найактивніше публікувались викладачі-медики. Натомість IT-викладачі мали один з найвищих показників в Україні та СНД, однак один з найнижчих у закордонних публікаціях. Зазначене стосується також і відсутності або вкрай низького місця багатьох українських викладачів вищих навчальних закладів в індексах цитування» [21, 88].

Вищі навчальні заклади України практично не представлені, або мають дуже низький індивідуальний статус у провідних міжнародних рейтингах. Як приклад, тут можна навести дані рейтингу світових університетів QS (QS WORLD University Rankings, який вважається одним із найбільш авторитетних міжнародних університетських рейтингів і при обрахуванні місця у рейтингу спирається на 6 критеріїв, 2 з яких можна безпосередньо, а 2 опосередковано віднести до характеристики ступеня інтернаціоналізації університету, а саме: імідж в академічному середовищі, тобто оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40%; індекс цитування наукових праць співробітників – 20%; частка іноземних студентів – 5%; частка іноземних викладачів – 5%. За даними, які наводить С. Курбатов, – «У 2011 році в рейтингу QS вперше з'явилися українські університети. До категорії 601+ (тобто університетів, які входять до сьомої сотні провідних світових університетів) внесено Донецький національний університет та Національний технічний університет України «КПІ». У 2012 р. у категорії 501–550 до них додався Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Наступного року Київський національний університет імені Тараса Шевченка увійшов до 500 кращих світових університетів (401–450), Національний технічний університет України «КПІ» опинився у сьомій сотні (601–650), а Донецький національний університет і Національний технічний університет «ХПІ» – у восьмій (701+). У 2014 р. до п'ятої сотні рейтингу, крім Київського національного університету імені Тараса Шевченка (421–430) увійшов Харківський національний університет імені Василя Каразіна (481–490). Національний технічний університет України «КПІ» залишився у шостій сотні (551–600), а до восьмої сотні увійшов Сумський державний університет (651–700). Донецький національний університет і Національний технічний університет «ХПІ» залишилися у восьмій сотні (700+)» [23, 146].

Як можна побачити, позиції українських університетів і їх представленість у світових рейтингах поступово, хоча може й повільно, поліпшуються. Це властиво і ситуації з інтернаціоналізацією вищої освіти у цілому.

В останні два–три роки вимога інтернаціоналізації вищої освіти почала усвідомлюватися як нагальна, і на державному рівні, й на рівні окремих інститутів. Але переважно лише визнається наявність проблеми, а не пропонується **система** заходів щодо її вирішення. Колегія Міністерства освіти і

науки України, проведена 1 березня 2012 р., розглянувши питання організації навчання та стажування студентів, аспірантів і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах за кордоном констатувала наявність таких проблем:

«1) вкрай низьку активність вітчизняних вищих навчальних закладів щодо налагодження партнерських відносин із вищими навчальними закладами та науковими установами за кордоном; 2) співпраця вищих навчальних закладів України із закордонними провідними вищими навчальними закладами має несистемний характер; 3) окремі вітчизняні вищі навчальні заклади самоусунулися від цієї роботи, поклавши її виконання на студентів, аспірантів, науковців і викладачів; 4) вищі навчальні заклади проводять недостатньо роботи з отримання студентами, аспірантами і викладачами різноманітних стипендій, грантів, участі у програмах благодійних фондів, з метою знаходження джерел фінансування навчання, проживання, медичного страхування тощо» [20, 89].

Виокремивши ключові проблеми, Міністерство освіти і науки має консолідувати зусилля, уряду, Верховної Ради, самих закладів вищої освіти, експертного середовища для їх вирішення.

Але, на жаль, і до сьогодні інтернаціоналізація ще не сприймається як справжній пріоритет розвитку вищої освіти. Щоб стати таким пріоритетом, питання «навіщо інтернаціоналізація?» має отримати у національній стратегії цілком реалістичні та достатньо прагматичні відповіді, виходячи із адекватної сучасним вимогам і викликам відповіді на питання «чому?». Завдання набути через інтернаціоналізацію конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг є для України сьогодні надмірно амбітним і може сприйматися як завдання на довготривалу перспективу. Натомість завдання підвищити якість вищої освіти відповідно до світових і європейських стандартів за рахунок розробки і впровадження нових міжнародних освітніх програм та інтеграції до навчальних програм міжнародних елементів і освітніх стандартів є значно більш реалістичним і безпосередньо нагальним. Те саме можна сказати і про інтеграцію до європейського простору вищої освіти через цілеспрямоване розширення програм міжнародного співробітництва і партнерства на індивідуальному та інституціональному рівнях, створення стратегічних освітніх альянсів.

Для виправлення цієї ситуації важливе значення має зміна перспективної оптики бачення процесу реформування вітчизняної системи освіти. Насамперед, ця зміна вбачається в тому, що методологічний націоналізм має поступитися місцем методологічному космополітизму у тому розумінні, викладеному Ульріхом Беком [24]. Методологічний космополітизм дає змогу інтегрувати у національний контекст глобальний і регіональний виміри та узгодити між собою національні, глобальні, регіональні вимоги і умови. Тільки за допомогою такої інтеграції і узгодження інтернаціоналізація вищої освіти в Україні може бути осмислена як пріоритетне стратегічне питання, яке не суперечить національним інтересам, чи є формальною зовнішньою рамкою для їх забезпечення, а само є наскрізним національним інтересом у глобальному контексті і контексті євроінтеграції.

Цільовий вимір інтернаціоналізації вищої освіти і його культурно-гуманітарний аспект. Як засвідчив наведений аналіз європейських документів, присвячених інтернаціоналізації вищої освіти, її цілі постійно еволюціонують разом зі зміною контексту, в якому вона відбувається, появою її нових форм і нових учасників. Про зміни у цілях інтернаціоналізації вищої освіти зазначають і її дослідники. Але аналіз теоретичних джерел і документів водночас показує, що має місце саме **еволюція цілей**, а не їх кардинальна зміна. Тобто відбувається розширення номенклатури цілей, зміна наголосів і цільових пріоритетів, уточнення цільових установок.

Ще один висновок, якого можна дійти із проведеного аналізу – можливість умовного розподілу цілей на цілі-цінності і цілі-інструменти. Перші відкрито декларуються і мають переважно гуманістичний характер, а другі, насамперед, практично реалізуються і мають переважно прагматичний характер. Ще раз підкреслимо, що такий розподіл є достатньо умовним оскільки до переліку і задекларованих цілей, і тих, що практично реалізуються, входять і цілі-цінності, і цілі-інструменти, але між ними може виникати і певна суперечність, яка може суттєво викривити попередньо очікувані від інтернаціоналізації результати. Наприклад, ціллю-цінністю інтернаціоналізації вищої освіти може визнаватися виховання глобальних громадян і підготовка молоді для життя у глобалізованому світі. Відповідно ціллю-інструментом тут виступить підвищення рівня мобільності студентів. Але підвищення рівня мобільності для університету може бути складовою і іншої цілі – підвищення свого місця у міжнародних рейтингах, або якоїсь іншої прагматичної мети. Якщо усі ці цільові установки не будуть узгоджені між собою, то вони або нівелюють одна одну, або, що більш ймовірно, перемаже більш

прагматична та інструментальна у силу своєї безпосередньої утилітарної вагомості. Отже, у цільовому вимірі інтернаціоналізації вищої освіти дуже важливо розрізнати різні типи цільових установок і вибудовувати належну ієрархію між ними на засадах їх взаємного узгодження.

У цілому при класифікації цілей інтернаціоналізації вищої освіти в її інституційному вимірі часто застосовують підхід, запропонований Х. де Вітом [25, 83–102], який виділив чотири основних категорії для обґрунтування інтернаціоналізації: політичну, економічну, наукову і культурно-соціальну. До цих обґрунтувань, зокрема, звертаються Дж. Найт [5] і Х. Йянг [26] та інші. На нашу думку, ці обґрунтування можна інтерпретувати, як стимули-цілі та надати у них узгоджену відповідь на питання «чому?» і «навіщо?» інтернаціоналізація вищої освіти на національному та інституціональному рівнях.

Політичне обґрунтування пов'язане із потребою набуття, збереження і зміцнення незалежності і суверенітету національної держави і її роллю на міжнародній арені. Для університетів політичний стимул полягає у зміцненні своєї автономії і підвищенні свого статусу на міжнародній арені. У політичному вимірі держава та інститути вищої освіти визначають свої інтереси і пріоритети, які реалізуються через інтернаціоналізацію і міжнародне співробітництво та партнерство.

Економічне обґрунтування пов'язане з перевагами, що інтернаціоналізація вищої освіти може принести економіці країни, або університету як у довгостроковій, так і середньостроковій і короткостроковій перспективі. Це обґрунтування набуває особливого значення в умовах становлення і розвитку «економіки знань» і підсилення потреби диверсифікації джерел фінансування закладів вищої освіти. Відповідно до економічного обґрунтування висувуються такі цілі інтернаціоналізації вищої освіти: експорт освітніх і дослідницьких послуг, залучення іноземних студентів (у досягненні цих цілей першість мають такі країни, як США, Велика Британія, Австралія та університети, що посідають перші місця у світових рейтингах). Причому тут виявляється певна закономірність: найбільший економічний ефект від інтернаціоналізації мають вже і так економічно успішні країни і університети. А залучення та утримання найбільш талановитих студентів є однією з найбільш успішних стратегій для досягнення позитивних економічних результатів на середньостроковий та довгостроковий періоди. Суттєвою загрозою при цьому стає «відтік мізків», тому в сучасних умовах дедалі частіше робиться наголос на необхідності налагодження у ході інтернаціоналізації «обміну мізками». Інтернаціоналізація вищої освіти підвищує можливість отримувати грантову підтримку як для окремих викладачів і студентів, так і для закладу вищої освіти через колективні гранти і розвиток стратегічного партнерства. Останнім часом для досягнення економічних цілей активно організовують іноземні філіали, запроваджують академічний фрайчазинг і ребрендинг. Так, «лише у Великобританії у 2008 р. було підписано більше ніж 400 договорів академічного фрайчазингу» [23, 100]. Саме у цих нових формах спостерігається найбільше викривлення первинних цілей-цінностей інтернаціоналізації, яка може перетворитися на суто комерційний проект з надання освітніх послуг сумнівної якості. Дуже характерно оцінив цю практику Ф. Альтбах: «Фрайчазинг – це забезпечення навчальними програмами та ступенями без безпосередньої участі їх «господаря». У цьому сенсі фрайчазинг робить те саме, що й МакДональдс. МакДональдс продає право на бренд та пакет жорстких вимог і стандартів... Єдина відмінність МакДональдсу від освітнього фрайчазингу полягає в тому, що він інвестує прилади, обладнання та певні корпоративні стандарти, у той час як освітній фрайчазинг потребує лише оренди місця з дуже незначними інвестиціями» [27, 7–8].

На особливу увагу з точки зору можливості поєднання інтернаціоналізації та якості освіти заслуговує третє обґрунтування – академічне. Хоча воно безпосередньо стосується цілей і функцій університетів, але має значення і для національних держав для примноження їх інтелектуального капіталу і наукового потенціалу. Мети інтернаціоналізації науково-освітньої діяльності вищого навчального закладу можна досягти за допомогою таких цілей-інструментів: інтернаціоналізація навчальних програм і курсів; стимулювання і організаційна підтримка закордонних стажувань викладачів, студентів, дослідників; організація і участь викладачів, студентів і дослідників у міжнародних наукових конференціях; стимулювання і організаційна підтримка наукових публікацій у міжнародних журналах і їх представленість у міжнародних наукометричних базах даних; організаційна підтримка проведення спільних із іноземними науковцями наукових досліджень і освітніх і наукових проектів; розвиток міжнародного партнерства між ВНЗ і між науковими спільнотами; створення міжнародних освітніх альянсів. Усі ці заходи можуть слугувати і прагматичній цілі підвищення міжнародної конкурентоспроможності університету і його міжнародної репутації. При визначенні

академічних цілей університет має бути орієнтований не тільки на удосконалення своєї власне академічної складової, пов'язаної з навчанням, викладанням і дослідженням, але не забувати про такі складові своєї місії, як виховна і культурна. Академічний аспект культурної і виховної складових місії університету полягає в тому, щоб у процесі інтернаціоналізації не втратити не тільки свою інституційну, а й національну і культурну самобутність, перетворивши поліпшення своїх академічних стандартів для міжнародного рівня викладання та досліджень на стандартизацію і уніфікацію навчального процесу і академічного життя. Тут саме і виникає ризик, на який звертають увагу чисельні дослідники: навчальні плани і академічні традиції можуть втратити свої особливості і унікальні властивості і стати схожими на академічні традиції інших країн, у гіршому випадку – перетворитися на *«МақДоналізовані академічні традиції»* (термін наш – С. І.).

Власне культурне обґрунтування належить, насамперед до розвитку за допомогою інтернаціоналізації міжкультурних компетенцій, розширення можливостей для інтеркультурного діалогу, культурного співробітництва і партнерства, виховання у дусі миру, формування толерантності тощо. Тут великого значення набуває вивчення іноземної мови, насамперед, англійської як мови міжнародного спілкування і академічного співробітництва. Але не менше значення має і здатність найкращим чином позиціонувати традиції, культуру і мову власної країни. Без останньої цілі-цінності суттєво зростає ризик мовної та культурної гомогенізації у наслідок інтернаціоналізації вищої освіти. Соціальне обґрунтування має відношення до того, що людина – студент, і вчений, перебуваючи у міжнародному середовищі, стають менш провінційними, більш відкритими для сприйняття іншого, більш толерантними і здатними знаходити порозуміння, що може сприяти покращенню соціального клімату й у суспільстві, й у світі.

В усіх чотирьох обґрунтуваннях можна виявити те, що Джус Фортюїджн позначила як «парадокс різноманітності» [28, 264], коли університети, що беруть участь у міжнародному співробітництві, діляться із зарубіжними партнерами своєю культурою, мовою та академічними традиціями, але для встановлення загальних правил потрібна також схожість університетів у їх академічних і освітніх стандартах. Відтак, виникає перманентне напруження між різноманітністю і схожістю, яке вимагає знаходження оптимального балансу між ними. Тому координатори міжнародних проектів у галузі освіти повинні враховувати ці конфліктуючі елементи. Це необхідно, з одного боку, оскільки збереження академічної традиції і культури університету та його країни має додаткову привабливість і вигоду для іноземних партнерів, які можуть бути залучені до навчання; з іншого боку, важливо стандартизувати і гармонізувати освітній процес, щоб досягти успішного співробітництва з партнерами із різних країн.

До цих чотирьох обґрунтувань Дж. Найт додає обґрунтування, що мають значення на національному рівні, такі як розвиток людських ресурсів, створення стратегічних альянсів, формування доходів/комерційної торгівлі, державного будівництва та соціально-культурного розвитку і взаєморозуміння; і на інституційному рівні: міжнародний брендинг і профіль, підвищення їх якості відповідно до міжнародних стандартів, що приносить дохід, студентів і викладачів, розвитку стратегічних альянсів і виробництво знань [5, 25].

У цілому до основних переваг інтернаціоналізації, які й можна вважати відповіддю на питання «навіщо?», за загальним визнанням належать:

- поліпшення якості викладання, навчання і дослідження;
- поглиблення, розширення і урізноманітнення контактів з національними, регіональними і глобальними партнерами;
- краща підготовка студентів як національних і глобальних громадян і продуктивних членів суспільства;
- розширення для студентів можливості доступу до освітніх програм до яких доступ у своїх країнах для них неможливий або обмежений;
- розширення можливостей вдосконалення для професорсько-викладацького складу і дослідників і зниження ризику академічного «інбридингу» – деградації академічної спільноти унаслідок неможливості оновлювати свій ідейний потенціал завдяки обміну науковою інформацією із членами міжнародного наукового співтовариства;

- можливість брати участь у міжнародних академічних мережах для проведення досліджень з актуальних проблем в країні і за кордоном і використовувати досвід і перспективи вчених з багатьох частин світу;
- можливість підвищувати інституційну ефективність за рахунок збагачення міжнародним досвідом і партнерством;
- поліпшення інституційної політики, управління, сервісних функцій завдяки обміну досвідом через національні кордони;
- сприяння розвитку національної держави за рахунок нових фінансових надходжень і примноження людського, інтелектуального та інноваційного капіталу;
- зрештою, внесок у глобальний розвиток і забезпечення солідарної відповідальності за нього.

1.1.2. Що таке інтернаціоналізація і як її здійснювати

Питання «що таке інтернаціоналізація?» можна розглядати у термінологічному та феноменологічному вимірах, які, за усієї своєї специфіки, тісно пов'язані між собою. Цей взаємозв'язок можна у першому наближенні проілюструвати, звернувшись до міркувань Дж. Найт [29, 5–6]. Вона зауважує те, що, по суті, ми вже виявили у попередньому аналізі, але формулює свою думку узагальнено: «цей популярний термін має різні значення для різних людей та використовується для позначення різних процесів. Для одних це сукупність міжнародних заходів – таких як міжнародна мобільність для викладачів і студентів; спільні проекти з зарубіжними колегами; міжнародні академічні програми та дослідницькі ініціативи. Для інших це продаж освітніх послуг в інші країни шляхом фрайчазінгу чи створення відокремлених кампусів з використанням як технік безпосередньої взаємодії, так і численних технологій дистанційного навчання. Ще одна група розуміє інтернаціоналізацію як процес реалізації власних проектів на міжнародному освітньому ринку» [23, 101].

Ми недаремно звернулися саме до Дж. Найт. Вона є не тільки одним із провідних експертів у галузі інтернаціоналізації вищої освіти, до того ж нагороджена спеціальним орденом за внесок у справу розробки цієї проблематики, їй ще належить одне з найбільш цитованих визначень інтернаціоналізації вищої освіти, яке вона запропонувала ще у 1993 р. і яке стало канонічним, зазнавши лише незначних уточнень: інтернаціоналізація у її інституційному вимірі – «це процес інтеграції міжнародного/міжкультурного аспекту у викладання, дослідження і сервісні функції вищої освіти», або мовою оригіналу: «Internationalization ist heproces sofintegrating the international/intercultural dimension into the teaching, researchand services function of higher education» [5, 19]. Ми навели це визначення мовою оригіналу, оскільки в українських перекладах можна зустріти його різні, не завжди точні варіації.

За усієї формальності та загальності цього визначення воно відображає головне в інтернаціоналізації – її комплексний, всеосяжний характер і фіксує в інтернаціоналізації культурний вимір.

Дж. Найт належить ще одне визначення, яке цитують, можливо, не так часто, але воно суттєво уточнює розуміння інтернаціоналізації, додаючи до неї глобальний вимір, а також цільовий і процесуальний, що цілком відповідає еволюції, яка відбулась, і самого феномену, і його теоретичного дискурсу: інтернаціоналізація – це «процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального компонента до мети, функцій чи процесу набуття вищої освіти», або мовою оригіналу: «the process of integratin ganinternational, intercultural or global dimension intothepurpose, function sorde livery of post second ary education» [5, 21].

Динамізм інтернаціоналізації вищої освіти як явища цілком позначився і на її термінологічному вимірі. Об'єктивні зміни знаходили фіксацію у зміні назв цього процесу. Якщо у 80-90-ті рр. переважно застосовувався термін «міжнародна освіта», який фіксував міжнародний вимір освіти ніби у статичній, то будучи стимульованою в 1980-х рр. європейськими програмами співробітництва й обміну у сфері освіти і науки, інтернаціоналізація за ці роки перейшла від пасивного до активного стратегічного питання, від додаткової цінності до мейнстріму, а її розуміння, спрямованість, обсяг і зміст суттєво розвинулись [1]. Термін «інтернаціоналізація» давав можливість розглянути міжнародну освіту процесуально. Зовсім недавно «глобалізація» стала більш часто використовуватись як термін, пов'язаний з інтернаціоналізацією, чи навіть як її синонім. Дедалі частіше застосовують і такі терміни як транснаціональна освіта, освіта крізь кордони, мультикультурна освіта, тощо. Тут вже більше наголошено інтегративний характер міжнародної освіти.

Отже, для подальшого уточнення відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація?» доцільно звернутися до синонімічного ряду цього поняття. Це має не тільки термінологічне значення, а тягне за собою і практичні наслідки. Як засвідчив попередній аналіз, найбільшу синонімічну близькість до терміну «інтернаціоналізація» має термін «глобалізація». Але за усієї їх близькості варто підтримати позицію тих дослідників, які застерігають від взаємозамінного вживання цих термінів і пропонують розглядати їх співвідношення у режимі викликів-відповідей, а саме: «глобалізація є явищем, що справляє вплив на інтернаціоналізацію, а інтернаціоналізація є одним із проявів реакції вищої освіти на можливості та проблеми, що виникають внаслідок глобалізації» [3, 6]. Крім того, вплив глобалізації на освіту не обмежується лише явищем інтернаціоналізації, так само, як останнє, як уже було зазначено вище, має і регіональні та національні, інституційні та індивідуальні передумови і стимули.

Ще одне змішання, якого слід уникати, – взаємозаміна термінів «інтернаціональна (міжнародна) освіта» та «інтернаціоналізація освіти». Тут також можна навести вагомі практичні аргументи. Так, У. Бранденбург і Г. Федеркейл наполягають на їх розрізненні саме виходячи із практичних міркувань ускладнення вимірювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти: «Якщо подивитися на різні цільові угоди, анонси та публікації ВНЗ і міністерств на тему інтернаціоналізації та інтернаціональності, легко побачити, що ці терміни часто змішують або вживають як синоніми. Вони часто говорять про «інтернаціоналізацію» у випадках, коли ключові показники або індикатори ледве показують поточний рівень «інтернаціональності» (наприклад, кількість іноземних студентів, які навчаються на певну дату). Ми повинні бути в змозі розрізнити ці дві умови не тільки для того, щоб оцінити показники відповідним чином щодо встановлення цільових показників і значимості. Крім того, в цілях досягнення корисного вимірювання треба чітко визначитися заздалегідь, що може бути оцінено як вимірні «інтернаціональність» та «інтернаціоналізація» і за яких умов це відбувається. У більшості випадків це може бути тільки компанією закладів в окремих фрагментах у контексті їх стратегії. Інтернаціональність та інтернаціоналізація можуть бути класифіковані наступним чином: Інтернаціональність описує або установлює поточний стан або статус помітні на дату збору даних щодо міжнародної діяльності. На відміну від неї, інтернаціоналізація описує процес, у якому установа, що більш або менш керувала ходом процесу, від фактичного статусу інтернаціональності в момент часу x у бік модифікованого фактичного стану розширеної інтернаціональності в момент часу $x+N$. У цьому випадку, в разі правильного планування, фактичний стан встановлюється проти очікуваного цільового стану. Результатом є різниця між фактичною ситуацією після закінчення періоду N і бажаною ситуацією після закінчення періоду N . В останньому випадку, термін, протягом якого ця зміна ситуації буде спостерігатися, повинен бути визначений» [30, 6–7].

Ще один термін, який викликає сумніви у дослідників як синонім інтернаціоналізації вищої освіти – це «освіта без кордонів». Термін «освіта без кордонів» затемнює концептуальні, дисциплінарні та географічні межі, які були традиційно притаманні вищій освіті. «Освіта без кордонів» фактично означає зникнення границь, натомість інші терміни – «транснаціональна», «міжгранична», «трансгранична» освіта – такі границі визнають. Враховуючи, що інтернаціоналізація вищої освіти передбачає інтеграцію глобального і міжнародного вимірів саме у національний і інституціональний контекст, то мабуть, більш коректно вживати ті терміни, в яких наявність границі визнається, як і визнається її подолання, вихід за її межі. Як зазначається в установочому документі ЮНЕСКО «Вища освіта в глобалізованому суспільстві», – «У нинішній період безпрецедентного зростання дистанційної та електронної освіти географічні кордони могли б здатися такими, що мають дуже незначні наслідки. І тим не менше, межі, навпаки, набувають дуже великого значення, коли йдеться про відповідальність за регламентацію, особливо щодо якості освіти, доступу до неї та її фінансування. Тому хоча існування і важливість «освіти без кордонів» повністю визнається, уявлення про те, що потік освіти все-таки проходить через національні, встановлені згідно із законами кордони, має безпосередній стосунок до теми, що обговорюється, тому у цьому документі буде вжито термін «міжкордонна» («crossborder») освіта. Разом із тим не вбачається жодних суттєвих відмінностей між термінами «міжгранична» («crossborder») і «трансгранична» («transborder») освіта» [3, 6–7].

Цим термінам передував термін «транснаціональна освіта», який також був близьким їм за смыслом. Як зазначає С. Курбатов, – «термін «транснаціональна освіта був легітимований ще у 2000 р. у Кодексі прийнятних практик поширення транснаціональної освіти («Code of good practice in the provision of transnational education»), прийнятому Радою Європи та ЮНЕСКО. Згідно з цим

документом транснаціональна освіта являє собою «всі типи програм і освітніх послуг вищої освіти (включаючи дистанційне навчання), у яких студент знаходиться в іншій країні, ніж інституція, що надає освітні послуги» [23, 105].

Крім термінологічних проблем при відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація вищої освіти?» ми можемо зіткнутися і з різноманітністю інституціональних підходів до її визначення [1]: **діяльнісний підхід**, який описує інтернаціоналізацію в розрізі категорій або видів діяльності; **раціональний підхід**, який визначає інтернаціоналізацію з точки зору її цілей або очікуваних результатів; **компетентнісний підхід**, який описує інтернаціоналізацію з точки зору розвитку нових навичок, поглядів і знань у студентів, викладачів і співробітників; **процесний підхід**, який зображує інтернаціоналізацію як процес, який інтегрує міжнародний аспект або аспекти в основні функції установи. Перші три підходи, зокрема діяльнісний, є найбільш поширеними в інтернаціоналізації. На думку де Віта, враховуючи зростання значення інтернаціоналізації у сфері вищої освіти, можна було б припустити, що це призведе до більш інтенсивного застосування процесного підходу до інтернаціоналізації. Наведене виявилось справедливим і для ситуації в Європі, де наприкінці 90-х рр. спостерігалася тенденція до актуалізації інтернаціоналізації, а також для ініціатив у Сполучених Штатах Америки з метою сприяння інтернаціоналізації університетського містечка такими організаціями як американська Рада з освіти і NAFSA [1].

На нашу думку, процесний підхід є найбільш придатним для осмислення і здійснення інтернаціоналізації на інституційному рівні. Але у тому випадку, коли розуміння того, що таке інтернаціоналізація, конкретизується через чітке усвідомлення, навіщо вона здійснюється. При цьому можливі зиски від інтернаціоналізації не можуть осмислюватися як виключно інституційні – зміцнення інституційного статусу і потужності за рахунок додаткових фінансових надходжень від навчання іноземних студентів, підвищення позицій у таблицях міжнародних рейтингів, збільшення кількості міжнародних угод і впровадження системи подвійних і більше дипломів тощо. Ми повністю поділяємо думку Дж. Найт, що «мета інтернаціоналізації університету не може зводитися до спроби просунути свій бренд або позиціонування на глобальний рівень. Це змішує міжнародну маркетингову кампанію з планом інтернаціоналізації. Перша діяльність покликана рекламувати і просувати, а друга – це стратегія по інтегруванню в міжнародному, міжкультурному та інтелектуальному напрямі для досягнення цілей у викладанні, дослідженні, соціальній відповідальності університету. Цілі, очікувані результати та інвестиції в глобальну ініціативу брендингу відрізняються від тих, які потрібні для міжнародної інтернаціоналізації. Таким чином, міфом є те, що міжнародна маркетингова схема еквівалентна плану інтернаціоналізації. Це не відкидає того факту, що стратегічний і успішний розвиток інтернаціоналізації може призвести до більшої міжнародної впізнаваності, але визнання – це не самоціль, а побічний продукт» [31, 15].

Аналізуючи п'ять міфів про інтернаціоналізацію, Дж. Найт доходить висновку, що їх загальним елементом є зосередження уваги виключно на вигодах інтернаціоналізації і переконання, що її ступінь може бути «кількісно вимірний – кількість студентів, зарубіжних професорів, міжнародних договорів, спільних освітніх програм, дослідницьких програм, зарубіжних акредитацій, філій і так далі. Намагаючись виміряти результати, використовуючи кількісні показники, вони не розглядають незбагненні людські показники студентів, ППС, вчених і суспільства, які приносять значну користь для інтернаціоналізації» [31, 15]. Саме такий кількісний підхід поки що домінує в українських реаліях інтернаціоналізації освіти, як на державному рівні, так і на рівні окремих закладів. Але коли при здійсненні процесу інтернаціоналізації вищої освіти поза межами уваги залишаються його людський вимір і ціннісне підґрунтя, це призводить до того, що нівелюється його вихідна і головна мета – краще підготувати студентів для життя і праці у глобалізованому світі. Відтак інтернаціоналізація перетворюється «із процесу, заснованого на цінностях співробітництва, партнерства, обміну, взаємних зисків і розширення можливостей на процес, що все більше характеризується конкуренцією, комерціалізацією, особистісною вигодою і підвищенням статусу», – як це констатувала Дж. Найт [32, 5].

На необхідності враховувати якісні показники при осмисленні та здійсненні інтернаціоналізації наполягають й інші дослідники. Так, Бранденбург і де Віт у своєму відомому есе «Кінець інтернаціоналізації» висунули пропозицію переосмислити інтернаціоналізацію через «відмову від підходу, що спирається на вихідні умови і результат, і прийняти підхід, орієнтований на довготривалі результати і наслідки» (Outcomes and Impacts Approach). Замість того, щоб вихвалитися кількістю

студентів, які виїжджають за кордон, і кількістю іноземних студентів, які сплачують за навчання, а також кількістю курсів, що читаються англійською мовою, і робити абстрактні заяви про перетворення студентів на громадян світу» вони пропанують «зосередитись на результатах навчання» [33, 5–6].

Якісні показники і людській вимір інтернаціоналізації вищої освіти найкраще, на нашу думку, здатен виразити компетентнісний підхід. Тому цілком природно, що в останні роки компетенції стали більш важливими факторами в обговоренні інтернаціоналізації, з посиленням акценту на інтернаціоналізацію навчальних планів і навчального процесу, тобто інтернаціоналізацію вдома [1]. Компетентнісний підхід в інтернаціоналізації вищої освіти передбачає, що університетами мають бути чітко сформульовані спеціальні якості, якими повинні володіти випускники, що завершують освіту за будь якою із запропонованих їм програм підготовки. Багато із цих якостей включають до себе компетенції глобального громадянства, мультикультуралізму і інші аспекти міжкультурного спілкування. Так, наприклад університет Сіднея проголошує, що «випускники університету – майбутні громадяни світу, котрі будуть прагнути сприяти зростанню добробуту суспільства через реалізацію своїх соціальних ролей в місцевих, національних і глобальних спільнотах [34]. Якісні характеристики випускників включають не тільки результати навчання, але можуть розглядатися як відмінна риса навчання у кожному окремому університеті у доповнення до отриманого у процесі навчання багажу знань. Ці характеристики визначаються як «особливі якості, навички і здатність розуміти явища, котрі мають бути розвинуті у студентів протягом часу, проведеного у стінах навчального закладу. Ці особливі якості ширше тих знань, котрі студент отримує у процесі традиційної університетської освіти. Це ті якості, котрі допомагають підготувати випускників як творців соціального блага у невизначеному майбутньому» [35, 1].

Але в цілому, якщо розглядати інтернаціоналізацію вищої освіти як всеосяжну стратегію, яка потребує комплексного здійснення і оцінювання, то усі вище згадані підходи доцільно розглядати не як такі, що виключають, а як такі, що доповнюють один одного. Те саме стосується і можливих зисків від інтернаціоналізації, які оцінюють також за різними показниками. Їх можна поєднати у вже відомі нам групи: політичні, економічні, культурні, соціальні, академічні. Тільки застосування системного підходу і усього комплексу показників дає можливість отримати цілісну картину інтернаціоналізації вищої освіти і розробити її всеосяжну стратегію, насамперед на державному рівні.

Потребують також узгодження і синтезу ще два основних підходи до розуміння суті інтернаціоналізації вищої освіти і мети її здійснення – неолібералізм і неоконсерватизм. Перший наголошує на підвищенні конкурентоспроможності національної системи вищої освіти і окремих ВНЗ, а другий – на кооперації та співробітництві. За усієї відмінності їх вихідних і кінцевих настанов, вони можуть бути синтезовані на ґрунті визнання кінцевою метою інтернаціоналізації вищої освіти підвищення її якості у сполученні із відповідальністю перед суспільством. По суті, можливість такого синтезу була зафіксована вже у Празькій декларації «Європейські університети – очікуючи із впевненістю», а також в інших нормативних і установчих документах. У синтезованому вигляді вище названі підходи можна було б представити так: підвищення конкурентоспроможності через розвиток партнерства і співробітництва і розвиток партнерства і співробітництва як запорука підвищення конкурентоспроможності. Такий синтез можливий за умови дотримання ціннісних імперативів інтернаціоналізації вищої освіти.

Міжнародна асоціація університетів (МАУ) закликає вищі навчальні заклади, при розробці та здійсненні стратегії інтернаціоналізації, охопити і реалізувати такі цінності і принципи [2]:

1. Прихильність заохочення академічної свободи, інституційної автономії та соціальної відповідальності.
2. Прагнення до соціально відповідальної діяльності закладу на місцевому і міжнародному рівнях, таких як справедливість у доступі, успіх і недискримінація.
3. Дотримання прийнятих стандартів наукової порядності та наукової етики.
4. Зосередження зусиль щодо інтернаціоналізації на академічних цілях – навчанні студентів, розвитку науково-технічної діяльності, взаємодії з населенням, а також рішення глобальних проблем.
5. Прагнення до інтернаціоналізації навчального плану, а також позауручної діяльності, для того, щоб не-мобільні студенти, яких, як і раніше, переважна більшість, могли би також отримати вигоду від інтернаціоналізації та посилення глобальних компетенцій, які їм будуть потрібні.

6. Участь у безпрецедентній можливості для створення міжнародних спільнот досліджень, навчання та практики для вирішення актуальних глобальних проблем.

7. Підтвердження взаємної вигоди, поваги та справедливості в якості основи для партнерства.

8. Лікування іноземних студентів і вчених, етичне і шанобливе ставлення до всіх аспектів їх взаємовідносин з установою.

9. Пошук інноваційних форм співпраці, при збереженні ресурсу відмінностей і зміцненню кадрового та інституційного потенціалу націй.

10. Збереження та заохочення культурного і мовного розмаїття та урахування місцевих проблем і практики при роботі поза свого народу.

11. Безперервна оцінка впливів – навмисних та ненавмисних, позитивних і негативних – інтернаціоналізації діяльності установ.

12. Відповідати на нові виклики інтернаціоналізації за допомогою міжнародного діалогу, який поєднує в собі розгляд основних цінностей з пошуком практичних рішень для полегшення взаємодії між закладами вищої освіти через кордони держав і культур при повазі та заохоченні розмаїття.

На особливу увагу заслуговує висновок, до якого доходять експерти: «Ці цінності не є ані гаслами, ані розпливчастими абстракціями. Вони повинні застосовуватися в дуже конкретних шляхах інституційної політики і практики. Як інструменти розвитку інституційних стратегій інтернаціоналізації, вони повинні бути ясними і прозорими стосовно того, чому заклади беруть на себе ініціативу зокрема, як вони ставляться до своєї академічної місії і цінностей і які механізми можуть бути введені для запобігання можливих негативних наслідків. Відкрита дискусія, всередині та між установами та об'єднаннями, а також з урядами, повинна зберегти на передньому плані фундаментальні наукові цілі та принципи в контексті стрімких змін, складних реалій, конкуренції, що постійно загострюється, і обмежених ресурсів» [2].

Синтез різноспрямованих настанов на засадах ціннісних імперативів є важливим не тільки на державному рівні, а і при розробці стратегії інтернаціоналізації на рівні вищих закладів освіти, їхнього керівництва і викладачів. Адже саме на останньому рівні відбувається конкретизація форм, методів та інструментів здійснення цього процесу/діяльності. Саме університет знаходить і призводить у дію оптимальний для себе механізм інтернаціоналізації, виходячи із визначеної ним власної місії і наявних ресурсів, а також власної відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація і навіщо вона?». Тут перед нами постає одна із п'яти істин про інтернаціоналізацію, сформульована Дж. Найт: «по суті, це процес змін, адаптований до індивідуальних потреб та інтересів кожного вищого навчального закладу. Відповідно, «безрозмірної» моделі інтернаціоналізації не існує. Прийняття комплексу «модних» задач і стратегій з метою «просування бренду» зводить нанівець принцип, що кожна програма, ВНЗ чи країна повинні визначати свій індивідуальний підхід до інтернаціоналізації на основі своїх чітко сформульованих обґрунтувань, цілей і очікуваних результатів» [32, 5].

В Україні таке чітке формулювання відсутнє як на рівні держави, так і на рівні окремих ВНЗ, які тільки з прийняттям нового «Закону про вищу освіту» у 2014 р. отримали автономію, але і до сьогодні механізми її повної та ефективною реалізації ще не відпрацьовані. На державному рівні інтернаціоналізація більше постулюється як вимога до ВНЗ, викладачів і науковців, ніж постає як розгорнута програма дій по просуванню інтернаціоналізації із врахуванням не тільки чітко сформульованих цілей і очікуваних результатів, а й наявних і необхідних ресурсів для її успішного здійснення.

В останні роки при відповіді на питання «що таке інтернаціоналізація?» все частіше виокремлюють і розрізняють дві її основні форми – внутрішню, або інтернаціоналізацію вдома (internationalization at home) і зовнішню, або інтернаціоналізацію за кордоном (internationalization broad). Таке розрізнення зумовлено формуванням нового розуміння місця мобільності в інтернаціоналізації освіти. Поступово утверджується визнання того, що мобільність є лише одним із інструментів і елементів інтернаціоналізації. Серед двох форм, саме остання найбільш співвідносна із академічною мобільністю, але і вона нею не вичерпується. Як наголошує де Віт, під керівництвом «інтернаціоналізації вдома» увага більше зосереджується на інтернаціоналізації навчальних планів та графіку навчального процесу: як ми готуємо наших студентів – як національних або іноземних – для майбутнього із врахуванням вимог інтернаціоналізації кар'єри і життя в умовах все більш взаємозалежного знання, економіки і суспільства. Утверджується розуміння, що розвиток мобільності не є самоціллю, а одним зі способів

досягти цього (виділено нами – І. С.) [1]. Ще одним не менш важливим засобом є інтернаціоналізація навчальних планів. Така міра, як зауважують Джон Елспет і Ханс де Віт, – «покликана запропонувати «глобальну перспективу» в освіті тим, хто не бере участі в міжнародній освіті або не включений в будь-які інші форми транскордонної освіти, і допомогти студентам сформувати міжкультурні компетенції. Це також дає можливість створювати всеосяжні та прийнятні навчальні плани, більш доступні для іноземних студентів» [36, 31–32]. Оскільки ж інтернаціоналізація навчальних планів «включає набір цінностей, такі як відкритість, толерантність та культурно обумовлена поведінка, які необхідні для того, щоб культурні відмінності були почуті та вивчені» [37], це надає освіті культурно-гуманітарного характеру.

Міжнародна освіта стає більш взаємопов'язаною з культурами, де перетин кордону – це не нагальна потреба, але тільки плюс для отримання міжнародного та міжкультурного досвіду (виділено нами – І.С.). Цей досвід також може бути досягнутий шляхом міжнародного/міжкультурного співробітництва у класній кімнаті, в міжнародній компанії або організації та/або міжкультурному соціальному середовищі (наприклад, міжнародно-/культурно різноманітні райони). У цьому контексті заслуговує на увагу також нещодавня ініціатива американської Ради з освіти щодо подолання існуючого розриву між інтернаціоналізацією і мультикультурною освітою [1].

Для України дуже важливо враховувати усі ці зміни, для того, щоб уникнути, так би мовити «наздогоняючої» інтернаціоналізації, коли наша вища освіта, розпочавши цей процес пізніше, ніж розвинуті західні країни, буде як пріоритетні відтворювати і застосовувати ті форми й вирішувати ті завдання, які вже втратили пріоритетність у світовому і європейському освітньому просторі. Для цього також потрібне застосування перспективи методологічного космополітизму. Як вже зазначалося, вона дає змогу врахувати не тільки вимоги глобалізації, а й специфічні умови функціонування і розвитку європейської вищої освіти, осмисливши і ті, й інші з позицій національних інтересів.

Щодо європейського контексту, то тут слід брати до уваги, що само поняття «Європа» є дещо відносним і багатозначним – географічним, політичним, економічним, культурним, власно освітнім тощо. Можна погодитись із І. Ференц, що «з точки зору вищої освіти більш релевантним є термін «Європейський простір вищої освіти» – European Higher Education Area (EHEA). Цей простір включає до себе 47 європейських держав (деякі з яких географічно розташовані в Азії), що є членами Болонського процесу, і 27 країн Європейського союзу плюс декілька інших країн (таких як Норвегія, Ліхтенштейн, Швейцарія, Ісландія, Туреччина і Хорватія), що беруть участь у програмах Європейського союзу» [38, 163]. Крім того, розглядаючи сучасні тенденції інтернаціоналізації у Європі, вірніше буде казати про інтернаціоналізації чи «різношвидкісну інтернаціоналізацію, перефразуючи термін «різношвидкісна Європа», що лежить в основі концепції європейської інтеграції» [38, 164]. Нарешті, слід також враховувати, що «ландшафт сучасної Європи у галузі вищої освіти регулюється двома нормативними рамками, що багато у чому перетинаються: Європейського союзу (ЄС) і Європейського простору вищої освіти. У якомусь ступені це незвичайна ситуація: крайньою мірою 27 країн, що є членами Євросоюзу і Європейського простору вищої освіти, мають дотримуватися двох паралельних порядків денних і системи цілей на наднаціональному рівні. І якщо порядки і пріоритети більш менш синхронні, то поведінка офіційних представників європейських країн на цих двох форумах є суперечливою. «Офіційні представники є «щедрими» і «сповнені ентузіазму» у контексті Європейського процесу (де наявний тільки «пряник» і практично немає «батога»), але вони стають надзвичайно стриманими і орієнтованими на ставлення завдань у контексті Європейського союзу і на національному рівні де на них покладається відповідальність» [38, 165].

При осмисленні перспектив, механізмів і наслідків здійснення інтернаціоналізації у взаємозв'язку національного та європейського контексту слід враховувати ще один момент, до якого привертає увагу У. Тайхлер (Teichler). У європейській моделі інтернаціоналізації вищої освіти він визначає два основних напрями: з одного боку, діяльність, пов'язану зі співробітництвом і мобільністю, з іншого боку, ініціативи, спрямовані на створення більш тісної інтеграції і зближення різних секторів європейської вищої освіти [39]. Перший напрям він пов'язує із програмами ЄС (Еразмус і Темпус), а другий – із створенням європейського простору вищої освіти. Для України важливо було б розгорнути процес інтернаціоналізації в обох цих напрямках, які взаємодоповнюють і підсилюють один одного. Але поки що наголос у нашій країні робиться на першому напрямі, причому із дотриманням переважно вертикального типу мобільності та співробітництва, натомість у Європі усе більше утверджується

горизонтальний тип, який більшою мірою відповідає цілям, що реалізуються у межах другого напрямку [39, 99]. При реалізації вертикального типу мобільності та співробітництва Україні слід усвідомлювати, що за зауваженням У. Тайхлера, цей тип може призвести до побудови стосунків в освітній сфері на нерівноправній основі, коли більш розвинуті країни будуть здійснювати експорт своїх університетських систем і освітніх моделей у менш розвинуті країни. Якщо такий тип стане домінуючим, це буде становити *загрозу для освітнього неоколоніалізму*. Тут ми знову повертаємося до необхідності враховувати не тільки можливі зиски від інтернаціоналізації вищої освіти, а і її ризики.

Найчастіше у цьому зв'язку згадують про «відтік мізків». Але зараз, коли загострюється боротьба за студентів і їх гроші, – це і спустошення аудиторій, зменшення кількості студентів. За спостереженнями аналітиків [40], число українських студентів, які отримують вищу освіту за кордоном постійно зростає, причому досить суттєво: «Щорічний моніторинг-2014 Аналітичного центру CEDOS кількості українських громадян, які навчаються у іноземних університетах на денній формі, охопив 34 країни світу. Число українців на студіях в іноземних університетах станом на 2013/2014 навчальний рік становило 40 996 осіб, хоча до статистики не було включено дані з Росії, Греції, Туреччини та Хорватії, в яких збір інформації ще тривав. Проте якщо екстраполювати дані з попереднього року, за кордоном у 2013/2014 навчальному році навчалось понад 46 тисяч громадян України. Серед найбільш бажаних для навчання країн були Польща, Німеччина (збільшення з 2008–2009 навчального року по 2013–2014 – з 8,6 тис. студентів до 9,2 тис.), Росія, Канада (з 715 до 2053 студентів), Чехія (з 1046 до 2019 студентів), Італія (з 800 до 1894). США (зменшення з 1716 до 1464 студентів), Іспанія (збільшення майже у три рази – з 558 до 1418 студентів), Франція, Австралія, Великобританія. Без урахування даних по Росії, динаміка зростання з 2009 по 2014 рр. становила 82%. Загальний приріст кількості українських студентів, що навчалися за кордоном, за два останні роки склав 19% або ж 6501 особу. Більше ніж 4/5 цього приросту додали українці, які навчаються в польських університетах, – із 9620 до 15123 осіб. Також значний відносний та абсолютний приріст кількості українських громадян на студіях демонстрували австралійські, канадські, британські, чеські та італійські університети» [21].

До негативних наслідків і ризиків інтернаціоналізації дослідники також відносять «коммодифікацію і комерціалізацію освітніх програм», «культурну гомогенізацію» [41, 88], ризик бути «англосаксонізованими, англо-американізованими чи вестернізованими» [26, 351].

В узагальненому вигляді ризики інтернаціоналізації вищої освіти Міжнародна асоціація університетів у своєму документі із промовистою назвою «Підтверджуючи академічні цінності: заклик до дії» подає так: «домінування англійської мови в збиток мовної різноманітності; прагнення до єдиної моделі досконалості «університет світового рівня» за рахунок диференційованої інституціональної місії і потенційно нерозумних інвестицій; відтік мізків; сумнівні практики в рекрутингу і завдання забезпечення якості та досвіду для іноземних студентів; нерівномірні інституційні переваги інтернаціоналізації; прагнення до міжнародної репутації і ресурсів за рахунок академічних цінностей» [2].

Висновки

Інтернаціоналізація має значний модернізуючий потенціал і, водночас, кидає виклик системі національної вищої освіти та університетам як її головним структурним елементам. Академічні ієрархії, форми і структури навчального процесу і наукових досліджень, які склалися і тривалий час визначали університетське життя країни, отримують нові перспективи для свого розвитку, але і стикаються з новими формами конкуренції і у глобальному освітньому полі, і у європейському просторі вищої освіти. Те, що вважалося якісними освітніми і науковими продуктами у національному контексті, може виявитися неконкурентоспроможним у світовому та європейському контекстах. Але це не означає, що національні наукові та освітні здобутки і доробки мають поступитися місцем інтернаціональним (глобальним і європейським). Тут саме і має бути актуалізовано і застосовано перспективу методологічного космополітизму, яка дасть змогу не зруйнувати національну систему вищої освіти, керуючись абстрактними вимогами її інтернаціоналізації, а суттєво підвищити її ефективність, інтегрувавши у національний контекст нові та найкращі міжнародні стандарти якості та механізми її забезпечення.

Інтернаціоналізація передбачає дотримання таких імперативів: враховувати і поважати місцеві умови, індивідуальні потреби ЗВО, враховувати не тільки вигоди, а і ризики та непередбачені наслідки, не бути самоціллю, а виступати засобом для досягнення мети підвищення якості освіти, формування у

всіх учасників освітнього процесу міжкультурних і міжнародних компетентностей, необхідних для життя і праці у глобальному суспільстві знання. Ці імперативи мають стати ключовими елементами інституційної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в Україні.

На завершення нашого аналітичного огляду ми бажали би приєднатися до заклику МАУ до вищих навчальних закладів підтвердити академічні і соціальні цінності й цілі, що покладені в основу їх зусиль з інтернаціоналізації, щоб діяти як відповідальні громадяни світу, прагнути допомогти сформувати глобальну систему вищої освіти на засадах цінностей академічної сумлінності, якості, рівноправного доступу і взаємності.

На державному рівні маємо закликати усіх відповідальних за розробку і здійснення освітньої політики в галузі вищої освіти осмислити інтернаціоналізацію як справжній пріоритет розвитку і самої вищої освіти, і через неї суспільства і його людського капіталу. Цей пріоритет має бути втілено у цілісній стратегії здійснення інтернаціоналізації вищої освіти, стратегії комплексній і всеохоплюючій, узгодженій у своїх стимулах, цілях, засобах і очікуваних результатах, на засадах адекватного сучасним викликам розуміння власних національних інтересів, можливостей, ресурсів і збереження культурно-гуманітарних і академічних цінностей.



Список використаних джерел

1. Hans de Wit Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues. – URL: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf.
2. Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action: International Association of Universities (International Ad Hoc Expert Group on Re-thinking Internationalization). – URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.
3. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf>.
4. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. Published in 2009 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.– URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf>.
5. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 2008.
6. Scott P. Massification, internationalization, and globalization. – URL: The globalization of higher education. Ed. by Scott Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1998. Pp. 108–129.
7. Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международный товар: крушение идеи общественного блага // Alma Mater. – М. : РУДН, 2002. – № 2. – С. 40–44.
8. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. – Brussels Eurydice, 2012. – 220 p.
9. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с. – (E-internationalization for collaborative learning).
10. Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007) під назвою «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей» (квітень 2007 р.).
11. The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context. – URL: http://euroosvita.osp-ua.info/userfiles/file/2012/3%20-%202009_EHEA_in_global_context.pdf.
12. Prague declaration [European Universities – Looking forward with confidence]. – Brussels : European University Association, 2009. – 8 p.
13. Будапештсько-Віденська декларація о створенні Європейського простору вищої освіти, 11–12 березня 2010 р. у Будапешті та Відні. – URL: [http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration\(2010\).pdf](http://www.edupolicy.org.ua/files/Budapest-Vienna_Declaration(2010).pdf).
14. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009).

15. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. – URL: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012.pdf).
16. Заява зустрічі в Єревані. – URL: <http://mon.gov.ua/content/Новини/2015/07/22/dodatok-zayava-z-zustrichi-v-erevani.pdf>.
17. European higher education in the world Communication from the Commission to European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Brussels, 11.7.2013. COM (2013) 499 final. – 28 p.
18. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – URL: <http://www.osvita-ks.edu.kiev.ua/Files/downloads/Національна%20стратегія.pdf>.
19. Закон України «Про вищу освіту». – URL: <http://bctdatu.zp.ua/zakon-pro-vishhu-osvitu>
20. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж.: аналіт. звіт / за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова – К. : Таксон, 2014. – 144 с. – Бібліогр.: с. 130–143.
21. Жиляєв І. Б., Ковтунець В. В., Сьомкін М. В. Вища освіта України: стан та проблеми. – К., 2015. – 96 с.
22. Звіт за результатами опитування «Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача» Центр дослідження суспільства у 2013 р.
23. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті часових і просторових викликів: монографія. – Суми: Університетська книга, 2014. – 262 с.
24. Beck U. Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt am M. : Suhrkamp, 2004.
25. DeWit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis. Westport, CN: Greenwood Press. 2002.
26. Jiang, X. Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. Journal of Further and Higher Education, 32 (4), 2008. – pp. 347–358.
27. Altbach Philip G. Franchising – The McDonaldisation of Higher Education // International Higher Education. – 2012. – № 66. – p. 7–8.
28. Fortuijn, J. D. Internationalising Learning and Teaching: A European experience // Journal of Geography in Higher Education, 26 /3 (2002): 263-273.
29. Knight J. Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. – 2004. – Vol.8, № 1. – P. 5–31.
30. Brandenburg, Uwe, Federkeil, Gero, In cooperation with: Harald Ermel, Technische Universität Berlin, Dr. Stephan Fuchs, Ludwig-Maximilians-Universität München, Dr. Martin Groos, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Andrea Menn, Fachhochschule Oldenburg. – Working paper №. 92. – July 2007.
31. Knight J. Five Myths about Internationalization INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION Number 62 Winter 2011. – URL: http://ecahe.eu/w/images/d/d5/Knight_-_Five_myths_about_Internationalization_-_IHE_no_62_Winter_2011.pdf.
32. Knight J. Five truths about internationalization // Boston College Magazine. Fall 2012. № 69.
33. Brandenburg, Uwe, and De Wit, Hans. The end of internationalisation. In International Higher Education. Winter 2010.
34. Statement of Generic Attributes of Graduates // University of Sydney, 2011. – URL: http://www.itl.usyd.edu.au/graduateAttributes/policy_framework.pdf.
35. Bowden J., Hart G., King B. Et al. Generic capabilities of ATN University Graduates. 2000. – URL: <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.Grad.cap.project.index.html>.
36. Элспет Дж., де Вит Х. Глобализация интернационализации: размышления об устоявшейся концепции // Императивы интернационализации. – М. : Логос, 2013. – С. 21–52.
37. Webb G. Internationalisation of Curriculum // Teaching International Students, Improving Learning for All / J. Carroll, J. Ryan (eds). London: Routledge, 2005.
38. Ференц И. Развитие политики в области интернационализации высшего образования в Европе или «разноскоростная» интернационализация // Императивы интернационализации / Отв. ред. М. В. Ларионова, О. В. Перфильева – М. : Логос, 2013. – С. 162–185.
39. Teichler, U. Internationalisation of higher education: European experiences. Asia Pacific Education Review, 10 (1), 2009. – pp. 93–106.

40. Аналітичний центр CEDOS. – URL: <http://www.cedos.org.ua/uk/osvita/kilkist-studentiv-ukraintsiv-za-kordonom>.

41. Knight, J. The changing landscape of higher education internationalization - for better or worse? Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 17 (3), 2013. – pp. 84–90.

1.2. ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІР ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ І ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕОЛІБЕРАЛЬНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ (ЗІНЧЕНКО В. В.)

1. Сучасні тенденції глобального розвитку та напрями інституційних трансформацій і розуміння завдань системи освіти

Комплексні суперечки, полеміки, дискусії, які розгорілися останніми роками навколо можливих глобальних наслідків лібералізації економіки і торгівлі (зокрема і у контексті інститутів і систем освіти), що проходить під егідою Світової організації торгівлі (СОТ), не вщухають. Політики і чиновники усього світу були вражені розмахом акцій протесту. І все-таки більша частина громадськості і працівників ключових галузей залишається у невіданні щодо сутності змін, що відбуваються у світовій економіці і керуючих нею глобальних інститутах. Якщо щось і висвітлюється, то акцент робиться в основному на окремих пунктах юридичної документації, яка розробляється у СОТ, ніби більше в загальній комерціалізації звинувачувати нікого. Складається таке враження, що такі угоди СОТ, як *Генеральна угода про торгівлю послугами (General Agreements on Trade in Services (GATS))*, державам нав'язуються зверху, а вони чинять опір, але безсилі що-небудь зробити. Іноді так воно і є.

Останнім тридцятиріччям ми стали свідками капітальної реорганізації економіко-політичних систем по всьому світу. Прибутки неухильно знижувалися, а зарплати росли, і в умовах жорсткої міжнародної конкуренції це спонукало розвинені країни до того, щоб переорієнтуватися з виробництва масової продукції важкої промисловості і торгівлі нею на більш гнучку, динамічну і технологічну легку промисловість і сферу послуг. Для цього було вироблено два стратегічні напрями. По-перше, почалося скорочення системи соціального забезпечення і профспілок. По-друге, паралельно з цим відбувалося впровадження технологій у виробництво і фінансування, застосування інформаційних і комунікаційних технологій (ІТ), з тим щоб скоротити витрати на виробництво шляхом автоматизації і шляхом подальшого глобального поділу праці з метою знизити зарплати та інші виробничі витрати. Головним у цій стратегії було зберегти «наукомісткі» статті підвищення вартості, такі як фінансування, дослідження та дизайн, остаточне складання виробів, маркетинг і роздрібний продаж. Для цього застосовувалися субконтракти, патенти і ліцензії все більш розпливчастих речей, що стосуються дизайну, ідей і навіть іноді якихось параметрів життя людини, наприклад генетичних кодів.

Ці зміни у світовій економіці відбуваються на тлі жорсткої конкуренції між розвиненими країнами і проявляються у боротьбі за мобільний міжнародний фінансовий капітал для інвестицій в нові і вже існуючі галузі економіки, такі як сфера послуг. Це типовий образ «держави-конкурента», для якого *raison d'être* (сенса існування – фр.) полягає в економічному зростанні, вираженому у ВВП, а не в рівні заробітної плати або громадських послуги. Справді, одна з основних характеристик держави-конкурента – відмова від системи соціального забезпечення, зниження зарплати і погіршення умов найму з метою більш успішного накопичення капіталу. Ще одна характерна для держави-конкурента риса – помітний відхід від неоліберальної ідеологічної доктрини, якою вона керується. На противагу класичній неоліберальній доктрині, втручання держави в економіку присутнє. Однак акцент цього втручання тепер зміщений з традиційного кейнсіанського на необхідність зробити капітал як можна більш мобільним.

Логіка стратегії держави-конкурента підкреслюється розвитком новітнього «глобального конституціоналізму», який фіксує ці мотиви в цілому ряді багатосторонніх угод і правових інститутів. Найбільш відома з подібних угод – СОТ, але є й інші, розроблені в регіональних організаціях, таких як Євросоюз, НАФТА та АСЕАН, і особливо умови, передбачені в новій *Програмі по боротьбі з бідністю*, яка здійснюється в рамках «Ініціативи МВФ і Світового Банку для нужденних країн з великими боргами» (Heavily Indebted Poor Countries initiatives). «Глобальний конституціоналізм» покликаний (у довгостроковій перспективі) закріпити завоювання капіталу і перешкодити протесту – в сьогоденні та майбутньому – держав і підлеглих соціальних класів. Однак така ситуація загрожує політичними