

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

НЕЖИВА Ольга Миколаївна

УДК 101: 37. 061]: 378 (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФЕНОМЕН ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В КОНТЕКСТІ
ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

09.00.10 – філософія освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук.

_____ О.М. Нежива

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Науковий консультант:

СВИРИДЕНКО Денис Борисович,
доктор філософських наук, доцент.

Київ – 2017

АНОТАЦІЯ

Нежива О.М. Феномен освітньої політики в контексті цивілізаційного процесу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2017.

Зміст анотації

У дисертації здійснено філософську концептуалізацію феномену освітньої політики. Розглянуто інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти. Досліджено зміну трендів освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів, зокрема показано, що людська цивілізація входить в епоху «нової політики» у сфері освіти, обумовленої впливом глобалізації та віртуалізації на освітні системи усіх країн. Визначено, що головним трендом сучасної освітньої політики є комерціалізація усіх аспектів навчання і виховання, який суттєво делегітимізує принцип рівного доступу до якісної освіти, що в свою чергу додатково актуалізує пошук адекватних відповідей світового та національного освітніх просторів головними стейкхолдерами – державою, комерційними структурами та громадянським суспільством.

Запропоновано принципи ефективної української освітньої політики майбутнього, так головним є формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою», що має ґрунтуватися не тільки на сучасній антропологічній методології, а й на масштабному цивілізаційному баченні місця України і її громадян у розвитку планетарного суспільства. Також важливими принципами є децентралізація та лібералізація освіти на всіх рівнях, становлення нелінійного мислення педагогів, підвищення ефективності освітньої системи, підвищення якості освіти, враховуючи сучасні цивілізаційні процеси.

Наукова новизна дослідження полягає у філософській концептуалізації феномену освітньої політики в контексті сучасного цивілізаційного процесу. Вперше розглянуто інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти: аналітичним, який в традиціях позитивізму фокусує увагу на статусі та структурі освітньої політики, вказує на визначеність цілей освітньої політики вимогами суспільства, критично-раціоналістичним, який визнає необхідність розмежування освітньої політики від ірраціоналізму та тоталітарного підходу в освіті, необіхевіористським, який визначає метою освітньої політики створення умов для виховання керованої дисциплінованої особистості та створення стійкого соціального механізму, неопрагматичним, який головну сутність освітньої політики зводить до створення умов саморозвитку особистості, посилення індивідуалізму в освіті, підтримки свободи вибору індивідом освітньої траєкторії, феміністським, який критикує і спростовує домінування чоловіків над жінками, зокрема в у сфері освіти, постмодерністським, який спрямований на деконструкцію «гранднаративів» у освітній політиці, критикує диктат «теорій» та «систем» в освіті, відстоює плюралізм освітніх практик різних країн.

Досліджено зміну трендів освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів, зокрема показано, що людська цивілізація входить в епоху «нової політики» у сфері освіти, обумовленої впливом глобалізації та віртуалізації на освітні системи усіх країн. Визначено, що головним трендом сучасної освітньої політики є комерціалізація усіх аспектів навчання і виховання, який суттєво делегітимізує принцип рівного доступу до якісної освіти, що в свою чергу додатково актуалізує пошук адекватних відповідей світового та національного освітніх просторів головними стейкхолдерами – державою, комерційними структурами та громадянським суспільством.

Проаналізовано потенціал національної ідеї для реалізації освітньої політики України, так логіка побудови футурологічного проекту освітньої політики має включати три компоненти: на першому місці повинна стояти національна ідея, навколо якої консолідується той чи інший соціум і яку він

визнає як орієнтир свого подальшого розвитку; на другому місці – державна освітня політика, яка на основі національної ідеї і бажанні соціуму розвиватися у вказаному напрямку розробляє стратегію розвитку національної освіти; на третьому місці – формування образу майбутнього представника соціуму, на досягнення якого і буде спрямований освітній процес.

Запропоновано принципи ефективної української освітньої політики майбутнього, так головним є формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою», що має ґрунтуватися не тільки на сучасній антропологічній методології, а й на масштабному цивілізаційному баченні місця України і її громадян у розвитку планетарного суспільства. Також важливими принципами є децентралізація та лібералізація освіти на всіх рівнях, становлення нелінійного мислення педагогів, підвищення ефективності освітньої системи, підвищення якості освіти, враховуючи сучасні цивілізаційні процеси.

Уточнено дефініцію поняття «освітня політика» у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, під якою розуміється комплексна взаємодія держави, бізнесу та громадянського суспільства у галузі освіти, суттєвими рисами якої є системність, цілеспрямованість, послідовність, результативність, націленість на реалізацію принципу людиноцентризму. Доведено, що позитивістський погляд на політику як продукт державної діяльності є концептуально недостатньо обґрунтованим і методологічно обмеженим. Визнаючи цю критику, постструктуралістичний підхід інтерпретує політику як таку, що виходить за межі роботи офіційних (державних) установ та поєднує в собі як матеріальні так і дискурсивні контексти, в яких ця політика виробляється.

Уточнено особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі, найбільш суттєвим моментом якого є комунікаційна єдність світу як наслідок глобалізації та інформаційно-комунікаційного вибуху, що у свою чергу змінює масштаб, якість і зміст життя пересічної людини, її соціальних зв'язків, її стилю

мислення, потреб і цінностей. Виникає феномен «світу без кордонів», що призводить до суттєвого прискорення соціального та індивідуального часу, зростання взаємозалежності людей, країн і континентів, загострення глобальних проблем технічної цивілізації, які тиснуть на культуру, роблячи позитивні сценарії подальшого розгортання людської історії все більш примарними.

Досліджено особливості освітньої політики Німеччини, Франції та Великої Британії, зокрема виявлено, що розвиток освіти у цих країнах базується на чотирьох спільних основних ідеях: виховання національної свідомості у суспільстві, виховування гармонійної розвиненої особистості, розподіл компетенцій між університетами і державою, академічна свобода;

Проаналізовано характерні риси освітньої політики Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії, зокрема виділено спільні риси в освітній системі для цих держав: право будь-якого громадянинові на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах незалежно від віку та економічного становища; вищі навчальні заклади мають невеликі розміри, при цьому існує жорстка централізація та контроль ресурсів, а також обмеження конкуренції.

Досліджено історичну генезу освітньої політики України за період державної незалежності, зокрема розгляд дає ґрунтовне бачення, що упродовж порівняно короткого часу Україна була чи не єдиною пострадянською країною, яка фактично сформулювала законодавчу базу освіти, але, на жаль не створила механізмів впровадження цієї бази в життя. Через це виникає питання щодо активної роботи з підготовки необхідних підзаконних актів, які спряли б виконанню законодавства про освіту. Як показав аналіз історичної генези системи освіти з 1991 до 2017 рр., непослідовність розробки та впровадження будь-яких новацій в освітній політиці спостерігається протягом усього періоду незалежності України.

Обґрунтовано авторську модель формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою». Ця модель всаджена сучасною антропологічною методологією, в її основі принципи децентралізації та

лібералізації освіти на всіх рівнях, становлення нелінійного мислення педагогів, підвищення ефективності освітньої системи, підвищення якості освіти. Головними компонентами ефективною освітньої політики є виховання національної свідомості у суспільстві, пріоритет гармонійної розвиненої особистості, розподіл компетенцій між університетами і державою, академічна свобода.

Ключові слова: цивілізація, освітня політика, вища освіта, філософія освіти, глобалізація, національна ідея.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Монографії:

1. Нежива О. М. Феномен освітньої політики: національний та міжнародний виміри: монографія. Київ: Автограф, 2017. 280 с.

Статті у наукових фахових виданнях України:

2. Нежива О. М. Важливість філософії для освіти: аналіз сучасних підходів в філософії освіти Німеччини. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2012. Вип. 12. С. 139-149.
3. Нежива О. М. Освітня традиція у сучасній проблематиці німецької філософії освіти. Гуманітарний вісник: зб. наук. праць. 2012. Вип. 27. С. 384-389.
4. Нежива О. М. Відображення якості освіти у сучасній Німеччині: соціально-філософський аналіз. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2012. Вип. 13. С. 98-107.
5. Нежива О. М. Філософія освіти у світогляді сучасних німецьких філософів. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2012. Вип. 14. С. 129-138.

6. Нежива О. М. Міжнародні програми освіти як вдосконалення сучасної філософії освіти в Німеччині. Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. 2013. Вип. 79 (12). С. 256-258.
7. Нежива О. М. Гуманістичні ідеї у філософії освіти Німеччині. Гуманітарний вісник: зб. наук. праць. 2013. Вип. 29. С. 490-496.
8. Нежива О. М. Становлення філософії освіти як сфери знань. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2014. Вип.16. С. 223-231.
9. Нежива О. М. Філософський погляд на становлення та розвиток вищої освіти в Німеччині. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2014. Вип. 17. С. 184-193.
10. Нежива О. М. Логіка побудови найсучасніших освітніх технологій. Наукові записки КУТЕП: зб. наук. праць. 2015. Вип. 19. С. 264-274.
11. Нежива О. М. Непослідовність розробки і впровадження освітньої політики України. Актуальні проблеми філософії та соціології: зб. наук. праць. 2015. №5. С. 153-156.
12. Нежива О. М. Сучасний погляд на державну освітню політику України. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: зб. наук. праць. 2015. №18. С. 43-46.
13. Нежива О. М. Університет як колыска філософії освіти. Філософія і політологія в контексті сучасної культури: науковий журнал. 2015. №1 (9). С. 39-46.
14. Нежива О. М. Формування освітньої політики України в перші роки незалежності. Філософія і політологія в контексті сучасної культури: науковий журнал. 2017. № 1 (16). С.211-217.
15. Нежива О. М. Університет: етапи розвитку. Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. 2017. Вип. 121(6). С. 149-153.
16. Нежива О. М. Вища освіта в Німеччині: основні принципи. Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. 2017. Вип. 122 (7). С. 335-339.

17. Нежива О. М. Українська освітня політика: становлення та розвиток. Актуальні проблеми філософії та соціології: зб. наук. праць. 2017. №17. С. 79-81.
18. Нежива О. М. Особливості розвитку освіти у Великій Британії. Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць. 2017. Вип. 123 (8). С. 278-282.

Статті, опубліковані за кордоном та у наукових виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз:

19. Нежива О. Н. Проблема комунікації сквозь призму філософії освіти. APRIORI. Серія: Гуманитарні науки: електрон. науч. издание. 2014. № 2. URL: <http://apriori-journal.ru/serial1/2-2014/Nezhiva.pdf> (дата звернення: 29.08.2017)
20. Nezhuva O. Gegenstand der Philosophie der Bildung. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 1. PP. 114-118.
21. Nezhuva O. Future Ukrainian's Image: modern vision. Philosophy and Cosmology. 2015. Vol. 14. PP. 174-177.
22. Nezhuva O. Higher education system in modern Germany: social-philosophical analysis. Future Human Image. 2015. Vol. 2 (5). PP. 164-170.
23. Nezhuva O., Bazaluk O. Neuroevolution in noogenesis. Intercultural Communication. 2015. №24. P.121-125.
24. Nezhuva O. Features of formation of Ukrainian education policy. Future Human Image. 2016. Vol. 3 (6). PP. 178-189.
25. Nezhuva O., Bazaluk O. Martin Heidegger and Fundamental Ontology. Annals of the University of Craiova. Philosophy series. 2016. №38. PP. 71-83.
26. Nezhuva O. The current state of the education system in France. AUSPICIA. 2016. №5. PP. 109-111.

Інші публікації за темою дисертаційного дослідження:

27. Nezhuva O. Das moderne Hochschulbildungssystem in der Ukraine: die demokratischen Prinzipien. Science progress in European countries: new concepts and modern solutions, proceedings of the 1st International scientific conference (Stuttgart, March 29-30, 2013). 2013. PP. 164-165.
28. Nezhuva O. Philosophy of education through the prism of the university as a solving of teaching problem. Zbiór raportów naukowych. Trendy współczesnej nauki. 2013. Część 7. Str. 54-60.
29. Нежива О. М. Філософська концепція освіти у трактуванні німецьких мислителів. Науковий діалог «Схід-Захід»: зб. матер. III Всеукр. науково-практичної конференції з міжнар. участю (м. Кам'янець-Подільський, 7 червня 2014р.): у 4-х частинах. 2014. Ч. 2. С. 100-102.
30. Нежива О. М. Рівності та соціальна справедливість в освітній політиці. Проблеми модернізації економіки України в контексті угоди про асоціацію з ЄС та їх вирішення (економічний, правовий і фінансовий аспекти): зб. матер. XV Міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців (м. Київ, 16 квітня 2015 р.). 2015. С. 318-320.
31. Нежива О.М. Образ майбутнього українця в освітній політиці України. Вища освіта України у контексті загальних цивілізаційних змін: виклики та можливості сьогодення: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 травня 2015 р.). 2015. С. 64-68.
32. Нежива О. М. Компетентнісний підхід у формуванні змісту освіти. Диверсифікація міжнародної торгівлі та активізація інвестиційного співробітництва, присвяченої 20-річчю УДУФМТ: зб. матер. XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28-29 травня 2015 р.). 2015. С. 399-401.
33. Нежива О. М. Оцінка результатів навчання у Данії як один із кроків вдосконалення якості освіти. Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін: зб. матер. Міжвузівського науково-методичного семінару (м. Київ, 14 квітня 2016 р.). 2016. С. 72-75.

34. Nezhyya O. Ukraine and the Bologna process. International scientific-practical conference “Actual questions and problems of development of social science” (Poland, June 28-30, 2016). 2016. PP.15-19
35. Нежива О. М. Smart-освіта – освіта майбутнього. Smart-освіта: ресурси та перспективи: зб. матер. II Міжнародної науково-методичної конференції (м. Київ, 23 листопада 2016 р.). 2016. С. 75-77.
36. Нежива О. М. Трансформація вищої освіти у Фінляндії. Соціальні трансформації у кризовий період: зб. матер. II міжнародної науково-практичної конференції (м. Вінниця, 26 січня 2017 р.). 2017. С.109-112.
37. Нежива О. М. Міжкультурна комунікація як один із кроків успішної професійної діяльності. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ: зб. матер. III міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 березня 2017 р.). 2017. С. 173-175.
38. Нежива О. М. Компетентний викладач вищого навчального закладу – ключ до якості освіти. Педагогічні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери торгівлі: зб. матер. Міжвузівського науково-методичного семінару (м. Київ, 4 квітня 2017 р.). 2017. С. 61-63.
39. Нежива О. М. Постколоніалізм та українська освіта. Виклики постколоніалізму: філософія, релігія, освіта: зб. матер. III міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 18-19 травня 2017 р.). 2017. С. 35-37.

ABSTRACT

Nezhyya O.M. The phenomenon of educational policy in the context of the civilization process. – Manuscript.

Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in specialty 09.00.10 – Philosophy of Education. National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2017.

The philosophical conceptualization of the phenomenon of educational policy was carried out. The interpretation of educational policy is considered by

the modern directions of the philosophy of education. The change of educational policy of trends is researched in the context of modern civilization processes, in particular, it is shown that human civilization enters the period of «new policy» in the field of education due to the impact of globalization and virtualization on the educational systems of all countries. It is determined that the main trend of modern educational policy is the commercialization of all aspects of education and training, which essentially delegitimizes the principle of equal access to quality education, which in turn further actualizes the search for adequate responses of the world and national educational spaces by the main stakeholders i.e. the state, commercial structures and civil society.

The principles of the effective Ukrainian educational policy of the future are proposed, so the main thing is the formation of the state educational policy of Ukraine on the basis of the Ukrainian national idea in the format of «Ukraine as keeper of harmony between Eastern and Western Europe», which should be based not only on the modern anthropological methodology, but also on the large-scale civilizational vision of the place of Ukraine and its citizens in the development of a planetary society. In addition, the important principles are the decentralization and liberalization of education at all levels, the formation of non-linear thinking of teachers, improving the efficiency of the educational system, improving the quality of education, taking into account modern civilization processes.

The scientific novelty of the research work lies in the philosophical conceptualization of the phenomenon of educational policy in the context of the modern civilization process. For the first time the interpretation of educational policy is considered by the modern directions of the philosophy of education. It is an analytical direction, which focuses attention on the status and structure of educational policy in the traditions of positivism and indicates the definiteness of the goals of educational policy by the demands of society. The second direction is critical-rationalistic, which recognizes the necessity to differentiate educational policy from irrationalism and the totalitarian approach in education. The third direction is neobehaviorist, which defines that the purpose of the educational

policy is to create conditions for the education of disciplined person and the development of a durable social mechanism, The next direction is neopragmatic, which amounts the main essence of educational policy to the encouragement of individual self-development, the strengthening of individualism in the education and the support of the individual's freedom of choice in the educational trajectory, The next one is feministic which criticizes and denies the domination of men over women, particularly in the field of education. The last one is the direction of postmodernism, which is aimed at deconstructing the «grand narrative» in educational policy, criticizes the dictates of «theories» and «systems» in education and defends the pluralism of educational practices of different countries.

The change of educational policy trends are examined in the context of modern civilization processes. Especially, it has shown that human civilization enters the period of «new policy» in the field of education due to the impact of globalization and virtualization on the educational systems of all countries. It is determined that the main trend of modern educational policy is the commercialization of all aspects of education and training, which essentially delegitimizes the principle of equal access to quality education, which in turn further intensify the search for adequate responses of the world and national educational spaces by the main stakeholders i.e. the state, commercial structures and civil society.

The capacity of the national idea for the implementation of Ukrainian educational policy has been analyzed, so the logic of creating a futuristic project of educational policy should comprise three components. The first component is the national idea, which is consolidated by the particular society, and is recognized as a guide for its further development. The second component is the state educational policy, which is based on the national idea and the desire of society to develop in this direction and develops a strategy for the development of national education. The third component is the image building of the future representative of society and the achievement of which will be directed to educational process.

The principles of the effective Ukrainian educational policy of the future are proposed, so the main thing is the formation of the state educational policy of Ukraine on the basis of the Ukrainian national idea in the format of «Ukraine as a keeper of harmony between Eastern and Western Europe», which should be based not only on the modern anthropological methodology, but also on the large-scale civilizational vision of the place of Ukraine and its citizens in the development of a planetary society. In addition, the important principles are the decentralization and liberalization of education at all levels, the formation of non-linear thinking of teachers, improving the efficiency of the educational system, improving the quality of education, taking into account modern civilization processes.

The definition of the concept of «educational policy» is defined in the modern philosophical and educational discourse, which is understood as the complex interaction of the state, business and civil society in the field of education, the essential features of which is systemic, purposeful, consistent, productive, and aimed at the implementation of the principle of man-centrism. It is proved that the positivist view of politics as a product of state activity is conceptually insufficiently substantiated and methodologically limited. Recognizing this criticism, the post-structuralist approach interprets politics as going beyond the limits of the work of official (state) institutions and combines both the material and discursive contexts in which this policy is made.

The features of the civilizational process in a globalized world are clarified, the most important point of which is the communicative unity of the world as a consequence of globalization and information and communication explosion, which in turn changes the scale, quality and content of the ordinary person's life, his social ties, his style of thinking, needs and values. There is a phenomenon of «peace without borders», which leads to a significant acceleration of social and individual time, the growing interdependence of people, countries and continents, the aggravation of global problems of technical civilization, which press the culture, making the positive scenarios for the further deployment of human history more and more phantom.

The peculiarities of educational policy in Germany, France and the United Kingdom of Great Britain were studied. In particular, it is revealed that the development of education in these countries is based on four common basic ideas such as development of national consciousness in society, education of a harmonious developed personality, the division of competences between universities and the state, academic freedom.

The characteristic features of educational policy of Norway, Denmark, Sweden and Finland have been analyzed. In particular, the common features in the educational system of these countries have been outlined. They are the right of any citizen to free higher education, irrespective of age and economic situation; and higher educational institutions are small in size, with strict centralization and monitoring of the resources, as well as restriction of competition.

The historical genesis of Ukraine's educational policy during the period of state independence has been researched, particularly, the review provides a thorough vision that in the relatively short period Ukraine was perhaps the only post-Soviet country which actually formulated the legislative base of education, but unfortunately did not create mechanisms for the implementation of this base. The question therefore arises regarding active work on the preparation of the necessary regulations, which would facilitate the implementation of the legislation on education. As shown by the analysis of the historical genesis of the education system from 1991 to 2017, the inconsistency of the development and implementation of any innovations in educational policy is observed during the period of Ukraine's independence.

The author's model of the formation of the state educational policy of Ukraine on the basis of the Ukrainian national idea in the format of «Ukraine as a keeper of harmony between Eastern and Western Europe» is validated. This model is founded on modern anthropological methodology, which is based on the principles of decentralization and liberalization of education at all levels, the shaping of non-linear thinking of educators, increase of the efficiency of the educational system, improvement of the quality of education. The main

components of the effective educational policy are the education of national consciousness in society, the priority of a harmonious developed personality, the division of competences between universities and the state, academic freedom.

Key words: civilization, educational policy, higher education, philosophy of education, globalization, national idea.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	32
1.1. Поняття освітня політика у сучасному філософсько-освітньому дискурсі	32
1.2. Міждисциплінарний характер дослідження освітньої політики.....	43
1.3. Інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти	53
Висновки до першого розділу.....	66
Список використаних джерел до першого розділу	70
РОЗДІЛ 2. ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЯК МАТРИЦЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	75
2.1. Рефлексія понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес».....	75
2.2. Особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі	85
2.3. Модернізація освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів	96
Висновки до другого розділу	106
Список використаних джерел до другого розділу.....	109
РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В НІМЕЧЧИНІ, ФРАНЦІЇ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	113
3.1. Особливості освітньої політики Німеччини.....	113
3.2. Трансформація освітньої політики Франції	135
3.3. Традиції та інновації освітньої політики Великої Британії.....	160
Висновки до третього розділу	177
Список використаних джерел до третього розділу	183

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У НОРВЕГІЇ, ДАНІЇ, ШВЕЦІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ	187
4.1. Характерні риси освітньої політики Королівства Норвегії	187
4.2. Досвід реформування освітньої політики у Королівстві Данія.....	204
4.3. Особливості освітньої політики у Королівстві Швеція	224
4.4. Історія успіху освітньої політики Фінляндії	244
Висновки до четвертого розділу.....	262
Список використаних джерел до четвертого розділу	268
РОЗДІЛ 5. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УКРАЇНИ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ВИКЛИКАМИ	275
5.1. Трансформація освітньої політики України за період державної незалежності	275
5.2. Національна ідея як підґрунтя освітньої політики України	300
5.3. Футурологічні експлікації нової української освітньої політики	323
Висновки до п'ятого розділу.....	342
Список використаних джерел до п'ятого розділу	345
ВИСНОВКИ	354

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ вступив у етап цивілізаційної кризи, яка проявляється у зростанні кількості різноманітних гібридних конфліктів, епідемій, демографічної кризи, проблем голоду, бідності, міграції тощо. У цих умовах міжнародні організації та уряди практично всіх країн світу особливу увагу звертають на освіту як сферу, яка допоможе отримати впевненість у завтрашньому дні, допоможе вирішити глобальні проблеми людства, відверне сучасну цивілізацію від прірви, до якої та стрімко рухається. Розуміючи колосальні масштаби проблем в освіті у ці роботі ми фокусуємо нашу увагу на освітній політиці як діяльності держави та її інститутів (спільно з громадянським сектором) у галузі освіти.

Виходячи із розуміння освітньої політики як послідовної та теоретично вивіреної діяльності держави та її інститутів у галузі держави, станом на сьогодні видається ускладненим пошук підтверджень щодо теоретичної обґрунтованості поточної української освітньої політики, зокрема, із використанням евристичних підходів філософії освіти. До того ж, активна залученість України до світового цивілізаційного процесу, постає в якості специфічного виклику процесам пошуку концептуальних засад її освітньої політики, а самі поняття «цивілізація» та «цивілізаційних процес» носять розмиті семантику у сучасному філософському дискурсі, ускладнюючи пошук кінцевого теоретичного концепту, у відповідності із яким доречно здійснювати пошук орієнтирів модернізаційних процесів у сучасній освіті.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що, *по-перше*, освітні системи практично усіх країн світу перебувають у стадії реформування, кожна з них намагається рухатись між двома полюсами: збереження власних освітніх традицій та глобальними стандартами. І перший, і другий полюси не можуть бути абсолютизовані, адже містять як позитивні, так і негативні аспекти.

По-друге, освітня політика як практична сфера управління освітою стає більш відкритою до нових стейкхолдерів, вона виявляється ареною

протиборства часто протилежних цілей та цінностей: консерватизму і лібералізму, комерціалізації та ідейного фанатизму, національних традицій та інтернаціональних трендів, традиційних методів навчання та інновацій цифрової доби тощо.

По-третьє, сучасний етап реформування систем освіти характеризується стрімким впровадженням управлінських підходів з корпоративного сектору, запровадження бізнес-логіки до навчання, нівелювання виховної функції із освітніх закладів, комерціалізації освітніх послуг тощо.

По-четверте, наявні протиріччя розвитку державної освітньої політики України та важливість для транзитивних суспільств формування та формування її на демократичних засадах актуалізує розробку й упровадження політики реформування національної системи освіти.

По-п'яте, здобувши незалежність, Україна стала на шлях розвитку інтеграційних процесів у галузі освіти. Тому перед вітчизняною системою вищої освіти щодня формулюються складні завдання, вирішення яких виглядає можливим за умови наявності теоретичних напрацювань щодо досвіду розв'язання протиріч модернізації вищої освіти розвинених країн. Перспектива створення європейських просторів освіти та науки обумовила потребу формулювання «порядку денного» змін у політико-економічній та культурних сферах, дотичних до сфери вищої освіти. До зазначених особливостей ми відносимо такі: непослідовність розробки та впровадження освітньої політики України, формальність та декларативність проєвропейського курсу, тотальна залежність державної освітньої політики від поточної політичної кон'юнктури, еkleктичність державної освітньої політики, надмірна централізація освітньої системи України.

Однак, не зважаючи на те, що про освітню політику багато пишуть і говорять, а сама вона є предметом уваги ЗМІ та широкої громадськості, проте не є новиною, що багато із рішень, які приймаються у цій царині не мають

достатнього наукового обґрунтування, продиктовані виключно політичною чи електоральною логікою.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Філософською основою рефлексії освітньої політики стали класичні роботи постструктуралізму (М. Фуко), постмодернізму (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), історії філософії (Б. Рассел) та безпосередньо філософії освіти (Д. Дьюї). Теоретико-методологічна рамка дослідження спирається на положення доробку представників низки напрямків сучасної філософії освіти. Мова йде про низку конкуруючих підходів щодо тлумачення філософської політики, запропонованих наступними авторами: представниками аналітичного напрямку (Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер та ін.), критично-раціоналістичного напрямку (Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін.), необіхевіористського напрямку (Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін.), неопрагматичного напрямку (Э. Келлі, А. Маслоу, С. Хук та ін.), феміністського напрямку (М. Беленкі, Б. Хукс та ін.) тощо. Їх аналіз дозволяє всебічно осягнути феномен освітньої політики як один із ключових концептів сучасної філософсько-освітньої теорії.

Велику частину джерельної бази склали нормативні документи міжнародних організацій щодо освіти (звіти, комюніке, публікації експертів ЮНЕСКО та Світового Банку та ін.). Найбільш плідними для нас стали програмні документи з освітньої політики: положення Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020» та проміжний звіт про її виконання (станом на 2016 р.); Генеральна угода з торгівлі послугами (1995 р.); звітна документація ЮНЕСКО в галузі вищої освіти та науки, зокрема, «Вища освіта, наукові дослідження та інновації: зміна динаміки» (2001 – 2009); Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти: нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для соціальних змін та розвитку (2009 р.) та ін.

Окремо слід назвати аналіз законодавчої бази як України (Закон України «Про вищу освіту»; Закон України «Про освіту» тощо), так і інших країн (ФРН, Франція, Велика Британія, Норвегія, Данія, Швеція та Фінляндія).

Доробок інших авторів досить різноплановий, багатоманітність дослідницьких тем та підходів зумовлені тими цілями, які ставили конкретні автори. Назвемо лише ті з них, які були найбільш евристичними для даної дисертаційної роботи. Так, державну освітню політику плідно досліджують відомі закордонні дослідники, серед яких окремо відмітимо таких авторів, як А. Бардашкевич, П. Браун, Е. Вайнінга, Д. Веймера, М. Генсон, Г. Гершунський, В. Ледньов, І. Налєтова, Л. Палл, В. Полонський, Л. Палла, Д. Стоун, Г. Саймон, О. Смолін, Ж. Халлак, В. Шкатулл та багато інших.

Цивілізаційний процес як соціально-філософський концепт та детермінанта трансформаційних тенденцій у сучасній освітній політиці розглядався нами крізь призму теоретичного доробку наступних авторів: В. Андрущенко, О. Гомілко, В. Іноземцев, М. Карпенко, В. Кафарський, А. Колодій, Н. Кочубей, В. Кремень, В. Лутай, Є. Пінчук, Н. Сидорчук, С. Черепанова та ін.

Серед вітчизняних авторів, які активно досліджують широкий спектр аспектів сучасної освітньої політики, варто назвати В. Андрущенко, В. Воронкову, В. Гальперіну, Т. Жижко, В. Журавського, І. Іванюк, С. Калашнікову, О. Кивлюк, В. Кременя, К. Корсака, С. Клепка, С. Куцепал, С. Курбатова, В. Муляра, Д. Свириденка, І. Степаненко, С. Терепищого, Ю. Терещенко та багато інших.

Важливу частину теоретико-методологічної рамки дослідження склали роботи дослідників впливу сучасних соціокультурних трансформацій на освітню політику. Серед авторів особливо варто відмітити Т. Андрущенко, І. Бичук, В. Брюховецького, С. Віднянського, Е. Герасимову, О. Гомотюка, О. Забужко, Г. Москалика, І. Немчинова, Н. Поліщук, А. Мартинова, Т. Розову та інших вітчизняних авторів.

Проблема ролі та місця національної ідеї як інструментарію розробки освітньої політики окремих держав, в тому числі й України, репрезентована працями О. Базалука, Я. Болюбаша, В. Вашкевича, П. Гай-Нижник, А. Гальчінського, О. Гриніва, П. Кононенка, І. Кресіної, І. Кураса,

В. Кушерця, О. Майбороди, Л. Нагорної, В. Пасічника, О. Пашкової, О. Удада, А. Фартушного, Л. Шкляра та ін.

Серед теоретиків і практиків, які звертаються у своїх публікаціях до проблеми формування футурологічного проекту освітньої політики в Україні, слід назвати таких як Т. Брус, Р. Вернидуб, В. Дарманський, Д. Дзвінчук, Л. Губерський, А. Кравченко, В. Луговий, В. Огнев'юк, Л. Прокопенко, Н. Протасов, В. Ребкала, В. Романов, О. Рудик, В. Савельєв, В. Тертичка та ін.

Потенціал поширення закордонного досвіду модернізації освітньої політики для забезпечення потреб української освіти досліджували І. Бірюкова, О. Голотнюк, Л. Гребінник, В. Журавський, І. Каленюк, М. Култаєва, А. Максименко, Н. Махиня, О. Овчарук, С. Свіжевська, О. Цюк та інші автори.

Разом з тим, не применшуючи внесок у дослідження проблем освіти зазначених авторів, можна стверджувати, що у дискурсі філософії освіти досі системно не досліджувався освітньої політики в контексті сучасного цивілізаційного процесу. Потребують більш ретельного з'ясування дефініція поняття «освітня політика» у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, розробка найбільш ефективного дослідницького інструментарію, потребує вивчення питання різних інтерпретацій освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти, також необхідно здійснити рефлексію понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес» та визначити особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі, потребують поглибленого компаративного аналізу особливості освітньої політики різних країн, але особливо актуально проаналізувати характерні риси освітньої політики України за період незалежності та обґрунтувати модель підвищення її ефективності у короткостроковій та віддаленій перспективі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені

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

Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 7 від 08 грудня 2015 р.).

Мета дисертаційного дослідження полягає у філософській концептуалізації феномену освітньої політики в контексті цивілізаційного процесу.

Вказана мета вимагає послідовного розв'язання наступних дослідницьких завдань:

- проаналізувати поняття «освітня політика» у сучасному філософсько-освітньому дискурсі;
- виявити міждисциплінарний потенціал дослідження освітньої політики;
- розглянути інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти;
- здійснити рефлексію понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес»;
- визначити особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі;
- дослідити модернізацію освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів;
- визначити особливості освітньої політики Німеччини, Франції та Великої Британії;
- проаналізувати характерні риси освітньої політики Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії;

- прослідкувати історичну генезу освітньої політики України за період державної незалежності;
- виявити потенціал національної ідеї для реалізації освітньої політики України;
- обґрунтувати принципи ефективної української освітньої політики майбутнього.

Об’єкт дослідження – освітня політика як діяльність держави та її інститутів у галузі освіти.

Предмет дослідження – філософська концепція освітньої політики в контексті цивілізаційного процесу.

Методи дослідження. Методологічні засади дослідження освітньої політики базуються на сучасних уявленнях про філософію освіти як галузь філософського знання. Зокрема використано міждисциплінарний та трансдисциплінарний підходи, що дозволило залучити до аналізу освітньої політики не лише традиційні, але й нові методи і принципи. Серед класичних підходів наукового пізнання були застосовані принципи системності, цілісності, об’єктивності, історизму та розвитку.

Серед некласичних підходів варто назвати методи постмодерної філософії – деконструкції та генеалогії, які дозволили на більш глибокому рівні розкрити сутність процесів, які відбуваються у освітній політиці в умовах сучасного суспільства. Знайшли широке застосування загальнофілософські та загальнонаукові методи – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, інтерпретація, систематизація, класифікація та ін. Також використовувались такі методи: структурно-функціональний, логічний та прогностичний.

У першому розділі для з’ясування теоретико-методологічних засад дослідження освітньої політики переважно використовувались загальнонаукові методи – аналіз, синтез, індукція, дедукція, концептуалізація та ін. У другому розділі для виявлення філософських засад сучасного цивілізаційного процесу більш евристичними були такі методи як

історичний, діалектичний, аксіологічний та ін. У третьому розділі для дослідження тенденцій розвитку освітньої політики в Німеччині, Франції та Великій Британії найбільш продуктивними були порівняльний та історичний методи. У четвертому розділі для виявлення особливостей освітньої політики у Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії найбільш евристичними також були порівняльний та історичний методи. У п'ятому розділі, який присвячений освітній політиці України перед цивілізаційними викликами, особливо продуктивними були методи індукції та філософської антиципації.

Наукова новизна дослідження полягає у філософській концептуалізації феномену освітньої політики в контексті сучасного цивілізаційного процесу, зокрема:

Вперше:

- розглянуто інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти: *аналітичним*, який в традиціях позитивізму фокусує увагу на статусі та структурі освітньої політики, вказує на визначеність цілей освітньої політики вимогами суспільства, *критично-раціоналістичним*, який визнає необхідність розмежування освітньої політики від ірраціоналізму та тоталітарного підходу в освіті, *необіхевіористським*, який визначає метою освітньої політики створення умов для виховання керованої дисциплінованої особистості та створення стійкого соціального механізму, *неопрагматичним*, який головну сутність освітньої політики зводить до створення умов саморозвитку особистості, посилення індивідуалізму в освіті, підтримки свободи вибору індивідом освітньої траєкторії, *феміністським*, який критикує і спростовує домінування чоловіків над жінками, зокрема в у сфері освіти, *постмодерністським*, який спрямований на деконструкцію «гранднаративів» у освітній політиці, критикує диктат «теорій» та «систем» в освіті, відстоює плюралізм освітніх практик різних країн;

- досліджено зміну трендів освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів, зокрема показано, що людська цивілізація входить в епоху «нової політики» у сфері освіти, обумовленої впливом глобалізації та

віртуалізації на освітні системи усіх країн. Визначено, що головним трендом сучасної освітньої політики є комерціалізація усіх аспектів навчання і виховання, який суттєво делегітимізує принцип рівного доступу до якісної освіти, що в свою чергу додатково актуалізує пошук адекватних відповідей світового та національного освітніх просторів головними стейкхолдерами – державою, комерційними структурами та громадянським суспільством;

- *проаналізовано потенціал національної ідеї для реалізації освітньої політики України*, так логіка побудови футурологічного проекту освітньої політики має включати три компоненти: на першому місці повинна стояти національна ідея, навколо якої консолідується той чи інший соціум і яку він визнає як орієнтир свого подальшого розвитку; на другому місці – державна освітня політика, яка на основі національної ідеї і бажанні соціуму розвиватися у вказаному напрямку розробляє стратегію розвитку національної освіти; на третьому місці – формування образу майбутнього представника соціуму, на досягнення якого і буде спрямований освітній процес;

- *запропоновано принципи ефективної української освітньої політики майбутнього*, так головним є формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою», що має ґрунтуватися не тільки на сучасній антропологічній методології, а й на масштабному цивілізаційному баченні місця України і її громадян у розвитку планетарного суспільства. Також важливими принципами є децентралізація та лібералізація освіти на всіх рівнях, становлення нелінійного мислення педагогів, підвищення ефективності освітньої системи, підвищення якості освіти, враховуючи сучасні цивілізаційні процеси.

Уточнено:

- *дефініцію поняття «освітня політика» у сучасному філософсько-освітньому дискурсі*, під якою розуміється комплексна взаємодія держави, бізнесу та громадянського суспільства у галузі освіти, суттєвими рисами якої є

системність, цілеспрямованість, послідовність, результативність, націленість на реалізацію принципу людиноцентризму. Доведено, що позитивістський погляд на політику як продукт державної діяльності є концептуально недостатньо обґрунтованим і методологічно обмеженим. Визнаючи цю критику, постструктуралістичний підхід інтерпретує політику як таку, що виходить за межі роботи офіційних (державних) установ та поєднує в собі як матеріальні так і дискурсивні контексти, в яких ця політика виробляється;

- *особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі*, найбільш суттєвим моментом якого є комунікаційна єдність світу як наслідок глобалізації та інформаційно-комунікаційного вибуху, що у свою чергу змінює масштаб, якість і зміст життя пересічної людини, її соціальних зв'язків, її стилю мислення, потреб і цінностей. Виникає феномен «світу без кордонів», що призводить до суттєвого прискорення соціального та індивідуального часу, зростання взаємозалежності людей, країн і континентів, загострення глобальних проблем технічної цивілізації, які тиснуть на культуру, роблячи позитивні сценарії подальшого розгортання людської історії все більш примарними;

- *особливості освітньої політики Німеччини, Франції та Великої Британії*, зокрема виявлено, що розвиток освіти у цих країнах базується на чотирьох спільних основних ідеях: виховання національної свідомості у суспільстві, виховування гармонійної розвиненої особистості, розподіл компетенцій між університетами і державою, академічна свобода;

- *характерні риси освітньої політики Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії*, зокрема виділено спільні риси в освітній системі для цих держав: право будь-якого громадянина на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах незалежно від віку та економічного становища; вищі навчальні заклади мають невеликі розміри, при цьому існує жорстка централізація та контроль ресурсів, а також обмеження конкуренції.

- *історичну генезу освітньої політики України за період державної незалежності*, зокрема розгляд дає ґрунтовне бачення, що упродовж порівняно

короткого часу Україна була чи не єдиною пострадянською країною, яка фактично сформулювала законодавчу базу освіти, але, на жаль не створила механізмів впровадження цієї бази в життя. Через це виникає питання щодо активної роботи з підготовки необхідних підзаконних актів, які спряли б виконанню законодавства про освіту. Як показав аналіз історичної генези системи освіти з 1991 до 2017 рр., непослідовність розробки та впровадження будь-яких новацій в освітній політиці спостерігається протягом усього періоду незалежності України.

Набуло подальшого розвитку:

- *уявлення про міждисциплінарний потенціал дослідження освітньої політики*, зокрема продемонстровано, що теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики має гетерогенну теоретичну базу, адже освітня політика є об'єктом дослідження та інтерпретації представників різних наук та наукових напрямів, що репрезентують часто досить різні галузі, такі як політика, економіка, соціальна сфера та освіта. Ця ситуація додатково ускладнюється специфічними рисами національної традиції у соціогуманітарних науках, бо представники різних країн яких не лише мають різне бачення проблеми, але й послуговуються різним термінологічним інструментарієм;

- *рефлексія понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес»*, зокрема бачення взаємодоповнюваності понять культури та цивілізації, переходу до розуміння неминучості складних перетинів цивілізаційних та культурних сенсів, що мають бути осмислені як дискурс перспектив виживання людини і як біологічної, і як духовної істоти. У цьому контексті історичні типи культури та цивілізації є водночас футурологічними сценаріями, адже вони репрезентують ті шляхи, якими планетарне суспільство буде розвиватися далі та показують місце освіти у цих процесах.

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів дослідження визначається тим, що в ньому вперше здійснено системний аналіз

феномену освітньої політики в умовах розгортання сучасного цивілізаційного процесу. Обґрунтовано авторську модель формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою». Ця модель всаджена сучасною антропологічною методологією, в її основі принципи децентралізації та лібералізації освіти на всіх рівнях, становлення нелінійного мислення педагогів, підвищення ефективності освітньої системи, підвищення якості освіти. Головними компонентами ефективної освітньої політики є виховання національної свідомості у суспільстві, пріоритет гармонійної розвиненої особистості, розподіл компетенцій між університетами і державою, академічна свобода.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть стати основою формування змісту багатьох навчальних дисциплін, зокрема таких, як «Освітня політика», «Філософія освіти», «Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Зарубіжні освітні системи» та ін.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи. Основні положення й висновки дисертації розроблені авторкою особисто й знайшли відображення у її наукових публікаціях.

Кандидатська дисертація «Екзистенціальні ідеї у творчості Лесі Українки» (спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії) була захищена у 2011 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на спільних засіданнях кафедри методології науки та міжнародної освіти та кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, та низці науково-теоретичних і науково-практичних конференцій, а саме: Перша міжнародна науково-практична конференція «Науковий прогрес у європейських країнах: нові концепції та сучасні рішення» (м. Штутгарт, 2013 р.); Міжнародна науково-практична

конференція «Тенденції сучасної науки» (м. Гданськ, 2013 р.); III Всеукраїнська науково-практична конференція «Науковий діалог «Схід-Захід»» (м. Кам'янець-Подільський, 2014 р.); XV Міжнародна науково-практична конференція молодих науковців «Проблеми модернізації економіки України в контексті угоди про асоціацію з ЄС та їх вирішення (економічний, правовий і фінансовий аспекти)» (м. Київ, 2015 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті загальних цивілізаційних змін: виклики та можливості сьогодення» (м. Київ, 2015 р.); XVIII Міжнародна науково-практична конференція «Диверсифікація міжнародної торгівлі та активізація інвестиційного співробітництва» (м. Київ, 2015 р.); Міжвузівський науково-методичний семінар «Педагогічна майстерність у викладанні мовних дисциплін» (м. Київ, 2016 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні питання та проблеми розвитку суспільних наук» (м. Кельце, 2016 р.); II Міжнародна науково-методична конференція «Smart-освіта: ресурси та перспективи» (м. Київ, 2016 р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Соціальні трансформації у кризовий період» (м. Краматорськ, 2017 р.); II Міжнародна науково-практична конференція «Перші кроки в науку» (м. Краматорськ, 2017 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ» (м. Київ, 2017 р.); Міжвузівський науково-методичний семінар «Педагогічні технології мовної підготовки майбутніх фахівців сфери торгівлі» (м. Київ, 2017 р.); III Міжнародна науково-практична конференція «Виклики постколоніалізму: філософія, релігія, освіта» (м. Київ, 2017 р.); V Всеукраїнська наукова конференція «Філософія як культурна політика сучасності» (м. Острогор, 2017 р.); Міжнародна науково-практична конференція «Сервісна економіка в умовах глобальної конкуренції: правовий та інституційний виміри» (м. Київ, 2017 р.) тощо.

Публікації. Основні положення дисертації відображено в 39 публікаціях, з них: одна одноосібна монографія, 17 наукових статей, опублікованих у вітчизняних фахових виданнях з філософських наук, 8 –

опубліковані за кордоном та у наукових виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз, 13 – інші публікації.

Структура та обсяг дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається зі вступу, п'яти розділів (16 підрозділів), висновків до розділів, загальних висновків та списків використаних джерел до кожного розділу (загалом 472 найменувань). Загальний обсяг дисертації – 360 сторінок, основна частина дисертації – 331 сторінка.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

1.1. Поняття освітня політика у сучасному науковому дискурсі

Поняття «державна політика у сфері освіти» або «державна освітня політика» почали застосовувати в наукових працях із 60-х років XIX століття, з того часу, коли роль освіти на державному рівні почали розглядати як вагомий фактор соціального прогресу та економічного розвитку, як сферу, що потребує значної уваги на загальнодержавному рівні [17].

Стисло розглянемо рівень розробки цього питання в науковій літературі. Адже сучасні дослідники державної політики у сфері освіти зазначають, що великою проблемою для багатьох науковців у проведенні досліджень є неспроможність концептуально визначити «політику» [58; 60]. Бачення політики як «само собою зрозуміле» призводить до слабкості в «аналітичній структурі дослідження» [58, с. 15]. Отже, для проведення дослідження надзвичайно важливим завданням є вибір категоріального апарату, ключових концептів, робочого визначення політики.

Як слушно зауважує С. Терепищій: «в україномовному середовищі існують суперечності у трактуванні, власне, самого слова «політика», оскільки в нашій мові не існує аналогів для обох англійських термінів «policy» і «politics». Друге поняття стосується політичної діяльності «профільних» політиків та пов'язане з боротьбою за підтримку електорату, лобіюванням інтересів, зовнішньою та внутрішньою боротьбою суб'єктів найвищої ланки управління тощо. Перший термін є більш загальним і стосується саме процесу прийняття рішення будь-якою особою, що наділена хоч мінімальним «мандатом» керівництва або влади. Політика є не лише

процесом дії, але й процесом бездіяльності, так само як відмова від рішення є також рішенням» [51, с. 266].

Позитивістський погляд на політику як продукт державної діяльності багато хто вважає концептуально недостатньо обґрунтованим і методологічно обмеженим. Визнаючи цю критику, постструктуралістичний підхід інтерпретує політику як таку, що виходить за рамки роботи офіційних (державних) установ та поєднує в собі як матеріальні так і дискурсивні контексти, в яких політика виробляється. Дж. Озга стверджує, що політика включає в себе не тільки політичні директиви, але й «переговори, оспорювання або боротьбу між різними групами, які можуть лежати поза формальною технікою офіційного вироблення політики» [75, с. 113]. Крім того вчений стверджує, що політика в галузі освіти не обмежується формальними відносинами і процесами управління, законодавчим закріпленням відносин і процедур у освітній сфері. Широке визначення [політики] вимагає, щоб її розуміння в політичних, соціальних та економічних контекстах, і відповідне вивчення, того, як зазначені контексти формують політику в галузі освіти [75, с. 113].

На цьому ж наголошує й американська дослідниця Дж. Аніон. Вона стверджує, що визначення політики в галузі освіти повинно бути розширене для того, щоб включити розгляд економічної політики. Дж. Аніон зазначає, що вплив економічної політики, наприклад, такого її показника, як рівень мінімальної заробітної плати, має значний і часто ігнорований вплив на досвід міських студентів. Дж. Аніон наголошує на тому, що навіть невеликі щорічні вдосконалення заробітної плати можуть мати прямий вплив на досвід міських сімей, що живуть у злиднях, і, зокрема, на освітній досвід дітей у цих сім'ях. У кінцевому рахунку, Дж. Аніон постулює необхідність синхронної координації економічної політики та політики в галузі освіти, адже їх розділення створює штучне розмежування; не можна сподіватися вплинути на міські школи без попереднього рішення економічних потреб сімей, які відвідують ці школи [57].

С. Болл підкреслює необхідність двоїстої концептуалізації державної освітньої політики – як тексту і як дискурсу [58]. Розглядаючи політику як текст, С. Болл зазначає, що її слід розуміти як репрезентації, які закодовані багатьма способами (через боротьбу, компроміс, владні публічні інтерпретації та реінтерпретації) і декодовані багатьма способами (за допомогою дієвих осіб, інтерпретацій і смислів щодо своєї історії, досвіду, навичок, ресурсів і контекстів) [58, с. 16].

Самі тексти є продуктами декількох програм розвитку й компромісів. Для С. Болла, проте ця вимога не означає плюралістичного підходу до політики, тому що альтернативні думки, або підходи, вже виключені на початкових етапах її формування. Проблема інтерпретації політики є складною, оскільки «на всіх етапах політичного процесу ми стикаємося як з різними інтерпретаціями», так і «інтерпретаціями інтерпретацій» [58, с. 16]. Ф. Різві й С. Кемміс стверджують, що політика як текст відображає розуміння її як продукт компромісів між різними планами розвитку та інтересами [77]. До того ж політика ніколи не буває повною. Відтак дослідник завжди має справу з конкретною частиною політики, яка повинна розглядатися у зв'язку з іншими політичними контекстами та історичною ретроспективою їх розвитку [59].

Як зазначає О. Фемяр [59], хоча розуміння політики як тексту є достатньо евристичним, таке її визначення заважає нам досягнути те, що Дж. Озга [75] називає «більш широкою картиною», яка включає в себе не тільки думки політиків і включення до планів, порядку денного та програм розвитку, а й те, що вони не думають або ж навмисно вилучають із поля зору. Зважаючи на ці критичні зауваження, С. Болл передбачає, що політика – це не тільки текст, а й ставлення влади до політики, у результаті якого вона реалізовується за допомогою «продукування істини і знання як дискурсу» [58, с. 21]. У своєму розумінні політики як дискурсу С. Болл спирається на популярне визначення Фуко: дискурси – це практики, які систематично утворюють об'єкти, про які вони говорять. Дискурси не описують об'єкти;

вони не ідентифікують об'єкти, вони конструюють їх, і в цій практиці приховують свої власні наміри [61, с. 49]. С. Болл додає до цього визначення, що дискурси визначають не тільки те, що може бути сформульоване й осмислене, а й «...те, хто може говорити, коли, де і з яким органом державної влади» [58, с. 22]. Згідно з Фуко, дискурси існують у поєднанні з «бажанням і владою» і «несвідомих проявах мови та мовлення» [61, с. 49]. Відносини між дискурсами і об'єктами, що сконструйовані цими дискурсами С. Болл описує таким чином: «Ми не створюємо (проговорюємо) дискурс, це він створює нас. Ми є суб'єктивності, голоси, знання, відносини влади, що дискурс конструює та дозволяє. ...Ми говоримо через політику, ми займаємо позиції, створені для нас у політиці» [58, с. 22].

У відповідності з підходом С. Болла, ефект політики насамперед дискурсивний, адже він змінюється й виключає можливості думати інакше, таким чином обмежуючи наші реакції щодо змін [58, с. 23]. Однак, Фуко бачить не тільки владу і панування в роботі дискурсу, а й можливість до опору, тому що «...дискурс може бути як інструментом та впливом влади, так і перешкодою, каменем спотикання, точкою опору і відправним пунктом для протилежної стратегії» [62, с. 101].

Аналіз літератури показує, що державну освітню політику активно досліджують багато зарубіжних фахівців – А. Адамський, А. Бардашкевич, П. Браун, Е. Вайнінга, Д. Веймера М. Генсон, Г. Гершунський, В. Ледньов І. Налетова, Л. Палл, В. Полонський, Л. Палла, Д. Стоун, Г. Саймона О. Смолін, Ж. Халлак, В. Шкатулла та інші.

Державна освітня політика як суспільний феномен виникла у 60–70-х роках ХХ століття. Основними вимогами для того, щоб державні інституції спрямовано почали формувати державну освітню політику, на думку А. Миронова, є [21]:

– трансформація людства, тобто перехід від індустріального до постіндустріального суспільства; раціоналізація професійної діяльності людини;

– посилення взаємовідношення між вихованням та освітою, культурою й освітою та ментальністю й освітою як засіб збереження і розвитку цивілізованості окремих держав;

– альтернативний характер розвитку самого освітнього процесу, його комплексність, системність і структурованість змістовного й організаційного порядку;

– потреба в забезпеченні загальнолюдських вимог освітянської діяльності, збагачення досвідом надання освітніх послуг;

– інформатизація суспільного життя загалом; інноваційний характер розвитку системи.

У. Бек щодо специфіки індустріального буття людства зазначав: «Зрештою, найважливішим для нас є формування індустріальною системою здатності звертатися до свого непередбачуваного майбутнього. Обчислення різних видів ризику, закони про обов'язкове страхування і т. п. роблять, здавалося б, неможливе: події, які ще не відбулися, стають об'єктом поточних дій, а саме раннього попередження, компенсації чи інших запобіжних заходів щодо майбутніх наслідків» [5, с. 164]

Розвиток державної освітньої політики в будь-якому суспільстві детерміновано та корельовано взаємодією тріади: влада – політика – система освіти. В. Гальперіна [6] наголошує на тому, що «характер взаємовідносин між політикою й освітою, як функціональними підсистемами суспільства, визначається всіма тими явищами, що уособлюються поняттям “соціальні інтереси” та “влада”» [6]. Дослідниця зазначає: «Освітня політика є уособленням та кінцевим результатом взаємодії існуючих соціальних сил, політичних інститутів, індивідів як між собою, так і з оточуючим середовищем – економічною, соціальною, правовою системами, політичною культурою, її різноманітними сегментами» [6].

Відтак освітню політику В. Гальперіна визначає як «поле взаємодії різних соціальних груп, індивідів з приводу використання владних інституцій

зادля реалізації своїх інтересів і потреб в одній із найважливіших сфер суспільного буття – освіті» [6].

Ю. Терещенко розуміє державну освітню політику як цілеспрямовану діяльність держави в руслі реалізації громадянського права на освіту [52].

Є. Дніпров визначає – як загальнонаціональну система цілей, цінностей і пріоритетів в освіті і вироблення їх ефективного втілення в життя [10].

І. Іванюк пропонує таке визначення: «Освітня політика може бути визначена як серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти» [14, с. 7].

К. Корсак у праці «Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз» визначає: «національну освітню політику в широкому розумінні як сукупність пріоритетів і цілей, які формулює уряд чи інший вищий орган для здійснення заходів щодо удосконалення і розвитку системи освіти чи її елементів» [16].

Як підсумовують В. Андрущенко та В. Савельєв, «наскільки можна гадати після знайомства із наявними визначеннями освітньої політики, їх зміст трактується по-різному, що обумовлено різними факторами – належністю того чи іншого автора до певної наукової дисципліни, обраним теоретичним кутом зору тощо. Винайдення універсального визначення освітньої політики, з огляду на багатозначність розуміння його другої складової – “політики”, практично неможливе. Саме тому, на відміну від праць 70–90-х років минулого століття, останні фундаментальні публікації у світовій літературі з аналізу “публічної” політики не намагаються дати визначення цього терміну» [3, с. 149].

Ми солідаризуємось із В. Андрущенко та В. Савельєвим, що «освітня політика (Education Politics and Education Policy) – це міждисциплінарна, трансдисциплінарна сфера (field, domain) академічних та прикладних досліджень. Її складові – це, по-перше, дослідження освітньої політики як politics. Теоретичні та методологічні джерела – політична наука (Political Science), політична філософія, політична соціологія. Предмет дослідження –

“мета політика” (Politics of Policy). По-друге, – дослідження та аналіз освітньої політики як policy. Теоретичне та методологічне джерело – наука про політику (Policy Science), що поділяється, у свою чергу, на дві гілки – дослідження освітньої політики (Education Policy Study) та аналіз освітньої політики (Education Policy Analysis), які надають знанням прикладної спрямованості. Третя складова – порівняльна освітня політика (Comparative Education Politics and Policy). Предмет дослідження – освітня політика як politics і як policy в порівняльній перспективі. Рівні порівняльних досліджень – світова освітня політика, регіональна, національна, місцева (local), політика (politics та policy) вищих навчальних закладів, наприклад, університетів» [3, с.156].

Таким чином, освітня політика встановлює на основі суспільної злагоди корінні цілі та завдання розвитку освіти, гарантує їх впровадження в життя шляхом узгоджених дій держави і суспільства. Загальнонаціональна освітня політика в об’єктивному її розумінні – це рівнодіюча двох її компонентів: державного і суспільного, тобто державно-громадська політика. Освітня політика є полем активної взаємодії держави й суспільства щодо реалізації в освіті соціальних цінностей, цілей і пріоритетів.

На основі аналізу наведених визначень освітньої політики можна зробити висновок про те, що її основними рисами є:

- системність;
- цілеспрямованість;
- послідовність;
- результативність;
- націленість на реалізацію громадянських прав людини.

Інші, не менш важливі, характеристики освітньої політики наведені у праці колективу дослідників «Освітня політика та курс на зміни» [81].

Основними з них є такі:

- Політика – це більше, ніж текст.
- Політика має багато вимірів.

- Політика ґрунтується на певних цінностях
- Політика існує в контексті.
- Політичні рішення – державна справа.
- Освітня політика взаємодіє з політикою в інших сферах.
- Упровадження політики ніколи не буває прямим.
- Політика тягне за собою навмисні та ненавмисні наслідки [81].

Одним із ключових питань дослідження освітньої політики є визначення ролі держави та функцій влади в цьому контексті. У зрізі освітньої політики, зазначає В. Журавський, завжди є вертикальні відносини влади: є ті, які керують, і ті, якими керують, якими б умовними не були ці відносини. Державну освітню політику В. Журавський визначає як «систему дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти» [11].

Насамкінець висвітлимо питання, чому саме методологічний потенціал філософії освіти найкраще відповідає завданням аналізу феномену освітньої політики. Дослідники А. Огурцов і В. Платонов задалися питанням: «Які образи освіти, розвинені всередині філософії освіти та основних державних освітніх політик в ХХ столітті?». Вони прийшли до таких висновків: освіта переважно постає як [40, с. 6-7]:

- «– формування самоусвідомлення особистості в різних історичних способах об'єктивації духу (гуманітарна філософія освіти з її акцентом на методи розуміння й герменевтичної інтерпретації цілей та цінностей культури освіти);
- вироблення вільної від цінностей, нейтральної мови спостереження, на базі якої можна уніфікувати і науки, і освіту (філософія освіти логічного емпіризму);
- досягнення мовної компетенції і навчання різноманіттю «мовних ігор» всередині прагматики рідного, природної мови (філософія освіти лінгвістичного аналізу);

- діалогічна Зустріч «Я» і «Ти», які взаємоінтенціональні й становлять вихідну діаду педагогічного відношення – симетричного відношення «вчитель - учень» (діалогічна філософія освіти);
- Послідовність проб і помилок, постановки та вирішення проблем, відкритий та інноваційний процес, що розвиває критичну раціональну свідомість і самосвідомість (філософія освіти критичного раціоналізму);
- Становлення особистості, що включає в себе необхідність освіти або внаслідок біологічної недостатності людини, або її соціалізації та акультурації; уявлення вкорінене в новому образі Homo educandus, в його історичності, відкритості, у відносинах до Іншого (педагогічна антропологія в різноманітті її підходів)» [40, с. 6-7].

Х. Ортега-і-Гассет у роботі «Що таке філософія?» писав: «Дві людини дивляться на один і той самий пейзаж з різних позицій. Вони бачать, але не одне й те саме. Різниця у розташуванні призводить до того, що пейзаж організовується у різний спосіб для кожного з них... Чи є сенс одній людині стверджувати, що пейзаж іншої хибний? Безумовно, ні – один пейзаж так само реальний, як і інший. Але не менш безглуздим був би висновок щодо ілюзорності обох пейзажів – на тій підставі, що вони не співпадають... Перспектива – це один із компонентів реальності, не будучи її деформацією, вона є її організацією» [41, с. 46-47].

Філософія освіти включає дві форми стратегії дослідження: філософську й педагогічну. На думку А. Огурцова та В. Платонова ці стратегії не просто доповнили одна одну, а посилили, виводячи філософію освіти на нові горизонти дослідження. З одного боку, «...філософська рефлексія, що спрямована на осмислення процесів і актів освіти, була заповнена теоретичним і емпіричним досвідом педагогіки, а в ході цього заповнення були виявлені і обмеженість, і недоліки ряду філософських концепцій освіти. З іншого боку, педагогічний дискурс, що перестав замикатися у своїй галузі і вийшов на «великій простір» філософської

рефлексії, зробив предметом свого дослідження не тільки конкретні проблеми освітньої дійсності, але і найважливіші соціокультурні проблеми часу. Кут зору кожної зі сторін змінився: педагогічний дискурс виявився охопленим філософськими установками, філософський дискурс став менш глобальним і спекулятивним, усе більше переймаючись постановкою проблем, характерною для педагогіки» [40, с.21-22].

Голландський фахівець у сфері освітньої політики професор С. Карстен з колегою Д. Майором, аналізуючи освітню політику в Східній і Центральній Європі після падіння комунізму, з подивом констатували не тільки відсутність конкретних цілей і завдань, до яких має прагнути будь-яка система освіти, а й спроб прогнозування орієнтирів на найближче й далеке майбутнє [66].

Здавалося б, після розпаду Радянського Союзу система освіти України повинна була залишити собі кращу методологію, доукомплектувати її досягненнями провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх моделей і вийти на світові стандарти початкової, середньої та вищої освіти. Адже багато фахівців з філософії освіти за кордоном визнають ефективність педагогічних методів К. Вентцеля, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Р. Штайнера, М. Монтесорі та ін.

Радянська модель освіти мала свої традиції і як базова модель була закладена в основу багатьох освітніх систем, які в масштабах світу визнавалися ефективними й авторитетними. І що найцікавіше, одним із досягнень радянської системи освіти, одним з її відкриттів, вважалася орієнтація на майбутнє, тобто методи, які закладали в уми підростаючих поколінь бачення майбутнього і свого місця в ньому.

Але в Україні від здобутків радянської моделі принципово відмовилися. Якщо, наприклад, Китай в останні три десятиліття лише поверхово змінив методіку організації радянської системи освіти (розбавивши її конкуренцією і деякими іншими аспектами, запозиченими з американської освітньої моделі) і зміг створити освітню систему,

конкуруючу серед світових освітніх технологій, то Україна вибрала зовсім інший шлях – руйнування старого і побудови невизначеного «нового».

Ці завдання можна ефективно вирішувати лише на філософській і науковій основі. Відомий український фахівець у галузі філософії освіти С. Клепко висловив думку, що якщо розглядати філософію освіти як відкриту соціокультурну систему, то вона «...формується в рамках парадигм, з одного боку – соціальної філософії, а з іншого – онтологічно-гносеологічних побудов. Отже, слід розрізняти соціальний та гносеологічний аспекти філософії освіти» [15, с. 64].

На сучасному етапі в Україні активно розгортаються дослідження у галузі філософії освіти, яка є теорією і методологією освітньої політики. Як зазначають дослідники: «Філософія освіти предметом обговорення має найзагальніші підходи до освіти і педагогіки: місце і смисл освіти в культурному універсамі життя; розуміння людини і ідеалу освіченості; смисл і особливості педагогічної діяльності тощо. Методологічна і, зокрема, проєктивна орієнтація філософії освіти зумовлюють обговорення шляхів і способів вирішення кризи освіти і образ нової школи. Філософія освіти – міждисциплінарна царина знання. Вона використовує підходи і знання всіх рефлексивних дисциплін – методології, аксіології, історії, культурології, власне філософії; її інтерес – педагогіка і освіта, тому все запозичене з інших дисциплін філософія освіти використовує для вибудовування моделі подолання кризи освіти, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проєктування шляхів побудови нової педагогічної науки» [55, с. 23].

Таким чином, саме філософія освіти володіє достатньо потужною дослідницькою оптикою для аналізу основних рис освітньої політики – системності, цілеспрямованості, послідовності, результативності, націленості на реалізацію громадянських прав людини та ін. Саме філософія освіти є найкращим вибором дослідника, який хоче проаналізувати глибинні, ціннісні підвалини тих змін, які лежать на поверхні. Без фундаментального

філософського погляду на проблеми освіти наявна освітня політика знову і знову буде реагувати лише на наслідки, забуваючи про справжні причини. Попередній аналіз сучасної української освітньої політики засвідчує її ідеологічну еkleктичність, що створює сприятливе середовище для формування внутрішніх протиріч, сповільнення реформ та неможливість трансформаційних перетворень.

1.2. Міждисциплінарний характер дослідження освітньої політики

Сучасні дослідження у галузі соціальних та гуманітарних наук демонструють тенденцію відходу від дисциплінарного підходу (за яким певна проблема чітко класифікувалася за належністю до певної науки чи наукового напрямку і потім аналізувалася фахівцями) та зростанням популярності міждисциплінарних і навіть трансдисциплінарних дослідницьких стратегій. І це зрозуміло. Адже у ХХІ столітті вчені, у переважній більшості, відійшли від спрощеного розуміння реальності на основі картезіанства і відкрили можливості для доповнення класичного раціоналізму концепціями, які раніше вважалися ірраціональними і, тому, не вартими уваги і часу «справжніх» науковців. Мова не йде про відмову від раціоналізму, а навпаки про його посилення і розширення трактування науки і людського розуму загалом. Вказані тенденції не могли не позначитись на такій комплексній ділянці як дослідження освітньої політики.

Як відзначає С. Терепищій: «трансформація міждисциплінарної парадигми, яка фіксувала взаємозв'язок модерних наук, відбувається у напрямі трансдисциплінарного залучення до природознавства гуманітарних знань. Не піддаючи сумніву здобутки наукового розуму, нова парадигма доповнює класичну картезіанську раціональність, розширюючи таким чином її евристичність» [51, с. 281].

Стосовно освітньої політики, то як слушно відзначають В. Андрущенко та В. Савельєв у праці «Освітня політика (огляд порядку денного)»:

«Розглянувши лише головні... тенденції світового дослідницького простору освітньої політики, ми все ж маємо певні підстави для визначення його наукового статусу серед суспільних наук. Насамперед, це. *міждисциплінарна сфера знань*. Одна із її складових – дослідження освітньої політики як *politics*» (*курсив – Нежива О.М.*) [3, с. 149]. А оскільки це міждисциплінарна сфера знань, то за аналогією можемо стверджувати, що її дослідження теж має міждисциплінарний характер.

Не викликає сумнівів думка дослідників, що «теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики – достатньо складний та суперечливий феномен. Він є об'єктом інтерпретації наук, що репрезентують досить несхожі одна на одну галузі суспільного життя – освіту, політику, соціальну сферу та економіку. До цього ще слід додати специфіку кожної національної традиції у суспільних науках, представники яких мають своє бачення проблеми, свої інтереси, свої теоретично-концептуальні напрацювання та відповідний термінологічний арсенал» [3, с. 24].

Проте здійснити переорієнтацію освітньо-політологічного дискурсу за межі вузькогалузевого підходу справа не проста. Адже, «універсалізм методології дискурс-аналізу, удавана легкість його застосування із самого початку стали причиною певних проблем у процесі його адаптації до інтерпретації освітньої проблематики. Одна із них – неготовність (професійна, теоретична) широкого загалу до сприйняття дискурсорієнтованої методології» [3, с. 10].

Методологічна перспектива переорієнтації на міждисциплінарні підходи і методи дослідження освітньої політики обумовлена на думку дослідників наступним: «в інформаційну епоху чітко проявляється соціальна роль освіти як інтегральної цінності духовної культури. При цьому до освіти пред'являються принципово нові соціально-економічні, духовно-моральні, культурні вимоги. Це зрозуміло, адже в обстановці динамічно мінливого інформаційного суспільства люди, які не отримали знань і умінь, які не будуть в ньому орієнтуватися, виявляться не те, що

неконкурентоспроможними, але втратять здатність виживати в нових умовах. Висока мобільність капіталів, робочої сили, різке звуження сфери застосування некваліфікованої і малокваліфікованої праці зумовлюють потребу в якісній підготовці фахівців – носіїв інтелектуального, соціально-культурного капіталу. Потрібні також гуманітарно освічені люди, готові до співпраці, взаємодії і зберігання стабільного... цивілізованого суспільства. Світовий досвід підтверджує, що лише освіта може сформувати добровільне бажання до спільної організації більш ефективної життя без зовнішнього примусу» [12, с. 51].

Справа ще й у тому, що «термін “державна освітня політика” інтегрує в собі внутрішні характеристики таких понять, як “політика” (організаційна, регулятивна і контролююча сфера суспільства, орієнтована на досягнення певних цілей, утримання досягнутого та адекватну його реалізацію), “державна політика” (офіційні дії держави), “освіта” (процес і результат оволодіння індивідом певної системи наук, знань, практичних умінь; соціокультурний інститут, завдяки діяльності якого забезпечується соціальне, культурне функціонування й удосконалення суспільства)» [56].

Тому ми солідаризуємось із методологічною установкою В. Андрущенка та В. Савельєва, які вважають, «що вичерпний аналіз дискурсу освітньої політики – завдання невід’ємної ваги, ми обмежили його рамки оглядом порядку денного, який розуміється у суспільній політиці (public policy) як визначення та актуалізація проблем, що потребують до себе суспільної уваги, в першу чергу все з боку наукового співтовариства, та вирішення (agenda setting). Перш за все, це питання формування дослідницького простору, що значною мірою визначає зміст та конфігурацію світового дискурсу освітньої політики. Мова йдеться про конституалізацію в рамках науки про політику (Policy Science) окремого мультидисциплінарного напрямку – дослідження та аналізу освітньої політики (Education Policy Study and Education Policy Analysis). В процесі визначення його наукового статусу особлива увага приділяється проблемі формування відповідного

термінологічного поля. З огляду на дискурсивний характер політичних та управлінських наук, в контексті яких, власне, і формується дискурс освітньої політики» [3, с. 11-12].

І. Іванюк додає, що: «освітня політика може бути визначена як серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення цілей освітніх організацій та / або системи освіти. Це визначення підкреслює цілеспрямованість політичних процесів. Також воно відзначає те, що прийняття рішення передбачає серію дій. Одиначна дія або певний політичний документ не дозволяють нам говорити про якийсь політичний напрям. Освітня політика належить до області суспільної політики. Отже, важливо згадати, що суспільна політика покликана відображати очікування і домінуючі цінності суспільства. Політика також може представляти позицію або напрям певних суспільних подій і обставин» [14, с.7].

У таких умовах мова може йти виключно про міждисциплінарний характер дослідження феномену освітньої політики. Вже згадана українська дослідниця І. Іванюк, аналізуючи доробок британських вчених Тейлора, Різві, Лінгарда та Генрі, приводить визначені цими авторами наступні характеристики освітньої політики:

«1) Політика – це більше ніж текст. Багато аспектів освітньої політики не відображаються в офіційних політичних документах. Політичний документ - це, як правило, продукт довгих і часто складних обговорень і компромісів з боку різних зацікавлених груп. Щоб отримати всеосяжне уявлення про політичні проблеми, необхідно знати як читати між строками документу. Іншими словами, потрібно брати до уваги контекст і передісторію прийняття політичних рішень в освіті.

2) Політика має багато вимірів. Політика розробляється рядом зацікавлених груп, які різняться за наявністю влади і впливовістю. Тому освітня політика нагадує пиріг з багатьма різними інгредієнтами, де інтереси різних груп не однаково представлені.

3) Політика ґрунтується на певних цінностях. Політика неминуче представляє певні цінності. Політичні рішення можуть представляти цінності, які поділяються більшістю суспільства; вони можуть представляти цінності основних зацікавлених груп або тих, хто безпосередньо приймає рішення. В будь-якому випадку складно уявити політичне рішення, яке не ґрунтується на цінностях.

4) Політика існує в контексті. Політика не може бути створена на чистому листі, не приймаючи до уваги обставини, в яких вона буде впроваджуватися. Треба приймати до уваги загальний контекст творення політики: історичний, соціальний, економічний, етнічний, релігійний та ін.

5) Політичні рішення – державна справа. Ми вже згадали про те, що освітня політика належить до сфери суспільної політики. Держава повинна представляти інтереси суспільства. Однак, це не завжди так. Стосунки між державою і приватним сектором є досить складними. Не дивлячись на це, держава в усіх країнах несе відповідальність за розробку і впровадження національної освітньої політики.

6) Освітня політика взаємодіє з політикою в інших галузях. Соціальні політики тісно переплетені. Освітня політика зазвичай залежить від державної політики в таких сферах як економіка, фінанси, міжнародні відносини і навіть оборона. В країнах Центральної та Східної Європи освіта часто відзначається як пріоритетна сфера. Хоча насправді економічні, фінансові, адміністративні та інші мотиви домінують над освітніми цілями. Тому для тих, хто робить освітню політику, необхідно слідкувати за подіями у пов'язаних політичних сферах.

7) Впровадження політики ніколи не буває прямим. Всупереч поширеній думці, добрий політичний документ – це тільки початок, а не кінець довгого шляху. Впровадження політики – це найважливіша стадія всього політичного процесу. Політика не може бути впроваджена прямо, шляхом віддання наказів і розпоряджень. Потрібна напружена і часто болюча робота зі всіма гравцями на освітній арені.

8) Політика тягне за собою навмисні та ненавмисні наслідки. Більш складний – політичний процес, складніше передбачити всі можливі наслідки. Ті, хто приймають політичні рішення, повинні бути готовими до протистояння неочікуваним труднощам і зустрічі з непередбаченими проблемами» [цит. за 14, с. 7-8].

Окрім вказаних характеристик освітньої політики, додатково міждисциплінарний статус цієї ділянки досліджень обумовлює та обставина, що освітня політика базується на певному наборі цінностей, які формуються філософським, етичним та ідеологічним світоглядами реформаторів освіти. Але ж ці цінності вкрай різноманітні. Насамперед йдеться про різноманіття головних ідеологій, які визначають освітню політику. Вони діляться на три основні групи, які є домінантними в політичному житті сучасних демократичних держав. Це такі групи:

- консервативні ідеології;
- ліберальні ідеології;
- ліві ідеології (марксистська, соціалістична, соціал-демократична).

Розглянемо кожну з них докладніше. Дж. Гутек у роботі «Філософські та ідеологічні погляди на освіту» визначає такі елементи традиційної ліберальної ідеології:

«– Власність. Ліберальна ідеологія стверджує, що невід’ємним правом людини є право на власність.

– Людська натура. Ліберальна ідеологія вважає, що всі люди гідні чи принаймні морально нейтральні. Джерело зла не перебуває в людській натурі, а у сформованому корумпованому суспільному й політичному порядку. Влада зобов’язана шанувати автономію людини й гарантувати свободу слова, преси та зборів.

– Людський розум. Ліберальна ідеологія наголошує на тому, що розум спроможний вирішувати соціальні проблеми й поліпшувати суспільство.

- Світськість. Ліберальна ідеологія не протидіє проти церкви й релігійним рухам; вважає, що релігійні вірування є справою кожної людини.
- Індивідуалізм. Ліберальна ідеологія вважає, що людина важливіша за суспільство. Таким чином, мета лібералізму – це запровадження соціально-політичного порядку, в якому діяльність людей має бути якомога вільною від урядових норм та втручань.
- Прогрес. Поборники ліберальної ідеології стверджують, що звільнення людського розуму спричинить людський прогрес.
- Репрезентативні органи. Ліберали підкреслюють, що урядові органи зобов'язані мати форму парламенту, який обирається електоратом і йому звітує. Баланс між державою і суспільством найкраще підтримується розподіленням влади, що не допускає зосередження влади в руках одної особи або групи» [65].

Таким чином, різні групи, особи та організації мають право брати активну участь у політичному процесі. Крім того багатоманітність політичних органів та потреба прийти до спільного рішення ускладнює цей процес, а часом навіть робить болючим хід прийняття рішення. З іншого боку, як зазначає І. Іванюк: «Розсіяність влади захищає систему освіти від односторонньо нав'язаної політики. Ліберальна ідеологія розглядає освіту як спосіб покращити життя. Важливу роль освіта відіграє в набутті навичок і знань, які формують політичну і громадянську компетентності, соціальний досвід та економічне зростання» [14]. Також дослідник стверджує, що «освічене суспільство забезпечить покращення стандартів життя для його членів, а також соціальну стабільність і баланс» [14].

Наступним видом ідеології є консервативна. За Дж. Гутеком основні ознаки консерватизму такі:

- «Минуле. Консервативній ідеології вважає, що основне джерело традицій і колективної мудрості – в минулому.

- Традиції. Консервативне світосприйняття спрямоване до минулого, яке передбачає повагу до культурних традицій.
- Суспільство. Консервативна ідеологія підкреслює, що суспільство – це організм, в якому кожен компонент виконує певну роль (як приклад – «Республіка» Платона).
- Ієрархія. За консервативною ідеологією суспільство має ієрархічну структуру.
- Зміни. Консерватори ставляться до змін з обережністю і недовірою.
- Людська натура. Консервативна ідеологія досліджує людей як егоїстів і грішників.
- Громада. Консерватори вважають, що основні соціальні інституції, які постановляють успішність інтеграції людини в громаді, це родина, церква і школа» [65].

Таким чином, система освіти розглядається ідеологією консерватизму насамперед як засіб наслідування культурних цінностей для молодих людей. Шкільні заклади повинні берегти культурну спадщину людства і, водночас, вони підтримують збереження національної ідентичності молодого покоління. Також школи виступають як соціальний відбір.

Традиційний консерватизм стверджує, що шкільні заклади зобов'язані визначити найталановитіших учнів і давати їм знання та навички, які необхідні для майбутньої еліти. Відповідно до цього І. Іванюк зазначає: «Місія відбіркової освіти може бути досягнута шляхом створення спеціальних шкіл для талановитих дітей або застосування процедури спостереження і розподілу в межах системи освіти» [14].

Проаналізуємо особливості освітньої політики лівого напрямку. До цього напрямку відносять марксистську, соціалістичну та соціал-демократичну ідеології.

Як зазначають дослідники, марксистська ідеологія базується на таких основних принципах:

- «– Економічний детермінізм.
- Класова боротьба.
- Теорія доданої вартості.
- Неминучість пролетарської революції.
- Диктатура пролетаріату.
- Усунення держави» [65].

Марксистська теорія освіти ґрунтується на концепції, де людина розглядається як матеріальна особа, соціальна сутність якої характеризується економічними факторами. Відтак освіта має об'єднувати інтелектуальний і фізичний розвиток, політехнічне навчання, котре призначене, щоб залучити молодих людей до процесу виробництва.

Ідеологія соціалізму отримала у спадок багато головних рис марксизму, а також ідеї економічного детермінізму, колективної власності й колективного розподілу, а також негативне ставлення до ідеалістичної філософії та релігії. Крім того, ідея «соціально корисної праці» була присутня в шкільному житті.

Також професійна освіта й політехнічна підготовка виконували важливу роль у суспільстві. Адже розвинута мережа професійного стажування допомагала популяризації робітничих професій, а «політехнікуми» та політехнічні інститути надавали вищу технічну освіту. Також, як зазначає І. Іванюк: «соціалістична школа не повинна була ініціювати соціальні зміни. Навпаки, школа повинна була зміцнювати існуючий соціальний порядок і поширювати комуністичну ідеологію. «Вчителі – це воїни в боротьбі за остаточну перемогу комунізму», декларував один з популярних лозунгів соціалістичної ери» [14]. Соціалістична освіта не була прихильницею індивідуалізму, тому що індивід був цінним доти, доки він працював на благо суспільства [64].

Досить показовою є думка В. Кременя: «Освіта України – не зовсім те, чим вона є в сучасних державах Заходу, наприклад, США. Там школа, освіта – інститут сучасної цивілізації, що має на меті передусім професійну

підготовку людини до того чи іншого виду діяльності. Вона – досить прагматична, вузько спеціалізована, навмисно технологічна й утилітарна. Водночас наша школа з її схильністю до світоглядних і гуманітарних аспектів освіти – інститут насамперед культури, який вирішує завдання підготовки людини не тільки до професійного, а й до соціального життя, формуючи навички, даючи знання такого життя і змогу бути не просто фахівцем, а й громадянином. В країні, яка не пройшла до кінця процесу модернізації, навчитись всього цього можна в освітньому процесі. Важливо враховувати, що суспільство в сучасному значенні цього слова в Україні ще не склалося: Україна в точному значенні – поки що держава, яка намагається за допомогою освіти підвести під політичну надбудову відповідну соціальну базу» [18, с. 322].

Таким чином, сучасна ідеологія соціал-демократії значно відійшла від більшості лівих ідеологій часів К. Маркса. Через це піддається сумніву теза, що можна досліджувати соціал-демократичні ідеології в контексті ідеологій лівого спрямування. Проте вона містить вагомі ідеї, наприклад, віру в те, що держава зобов'язана регулювати багато сфер соціального життя, що дає нам можливість відносити соціал-демократичну ідеологію до лівої частини сьогоденішнього політичного спектру. Відтак соціальна рівність виконує найважливішу роль у соціал-демократичній моделі освіти:

- концепція «рівних початкових умов»;
- підтримка дітей із соціально незахищених родин;
- відкриття закладів «другого шансу»;
- залучення до навчання дітей з особливими потребами, іммігрантів, національних меншин та інших груп;
- система освіти для дорослих.

Відповідно до цього І. Іванюк стверджує: «На відміну від соціалістичної моделі освіти, соціал-демократична система, як правило, децентралізована і має широку шкільну автономію з можливістю прийняття рішень на місцевому рівні. Зміни в програмі проходять переважно на рівні

школи з можливістю вибору учнями предметів». Дослідник також вважає: «Більшість ідей соціал-демократів в сфері освіти виглядають привабливо. Однак, соціал-демократична модель освіти досить коштовна і тому знаходить своє впровадження тільки в економічно розвинутих країнах» [14].

Ключовий об'єкт освітньої політики – власне освіта – є принципово міждисциплінарним предметом дослідження. Ми солідарні з С. Терепицим, що «окрім педагогіки й філософії, освіту (чи окремі її аспекти) вивчають антропологія, економіка, когнітивні науки, комунікативні науки, менеджмент, науки з державного управління, освітня політика, освітологія, правознавство, психологія, соціологія та безліч інших наук і міждисциплінарних дослідницьких напрямів» [51, с. 8].

Згадані вище основні ідеологічні підґрунтя освітньої політики ми наводимо не даремно. Адже навіть поверхневий аналіз сучасної української освітньої політики засвідчує її ідеологічну еkleктичність, що створює сприятливе середовище для формування внутрішніх протиріч, сповільнення реформ та неможливість трансформаційних перетворень. А це, у свою чергу, детермінує міждисциплінарний характер дослідження освітньої політики.

1.3. Інтерпретації освітньої політики сучасними напрямками філософії освіти

Розділ присвячено аналізу варіантів інтерпретацій освітньої політики у межах аналітичного, критично-раціоналістичного, необіхевіористського, непрагматичного, феміністського та постмодерністського підходів у філософії освіти ХХ-ХХІ ст. Не претендуючи на повноту аналізу варіантів інтерпретацій освітньої політики, що значно ускладнило би подальшу авторську компаративну аналітику, ми зупинились саме на перелічених вище, найбільш відомих сучасних теоретичних підходів філософії освіти.

Аналітичний напрям (Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер та ін.) використовує лінгвістичний аналіз до політичних документів у галузі освіти і

викриває їх справжню суть на відміну від декларованих. Засновником цього напряму справедливо вважають англійс Р. Пітерса. Як зазначає О. Пешев, «розмірковуючи над значенням терміну “освіта”, Р.Пітерс, як правило порівнював його із терміном “реформа”. Він казав про, так звану, ідею “родини процесів”, чії принципи єдності являють собою певний внесок у подальше “краще” майбутнє суспільства. Таке положення є досить формальним, оскільки “краще” розуміється з аксіологічної точки зору, певна кількість таких “кращих” процесів може привести до кінцевої бажаної мети» [42, с. 253].

Нині існує аналітична педагогіка, яка керується ідеалами аналітичної філософії, яку заснував англієць Р. Пітерс. Ми солідаризуємось із думкою, що «розвиток аналітичної філософії, ініційований англійськими авторами і продовжений зусиллям їх американських колег, не міг пройти безслідно для педагогіки... Але тривалий час нікому не вдавалося створити зразковий проект аналітичної педагогіки. Якраз Пітерсу це вдалося зробити в середині 1960-х рр. Він, будучи впевненим, що саме аналітичний метод необхідний для послідовного розвитку педагогіки, піддав ретельному логічному і лінгвістичному аналізу зміст терміна «освіта». Пітерс прийшов до висновку, що освіта є ініціацією навчання» [48].

Р. Пітерс уточнює визначення освіченої людини: «1. Освіченою людиною є та, чия форма життя - в тому вигляді, в якому вона проявляється в його житті, в діяльності, до якої вона прагне, її судження і почуття - як то кажуть, бажані.

2. Все, що вона навчена робити, повинно ґрунтуватися на знаннях, а не тільки на спритності і розумінні лише принципів. Її форма життя повинна володіти певною досконалістю форм думки і обізнаності, не обмеженої лише утилітарними і професійно-технічними цілями або одним способом дії.

3. Її знання і розуміння не повинно бути інертним як в тому сенсі, що не має відрізняється її загальний погляд на світ та її дії всередині нього і реакції на нього, так і в тому сенсі, що немає бути занепокоєння щодо стандартів форм думок і обізнаності, так само як здатності їх досягати» [76, с.6].

Відповідно до цього освіта має включати:

- 1) навчання;
- 2) інструктаж і самоосвіту за допомогою досвіду;
- 3) викладання і вивчення принципів мислення;
- 4) передачу критичної думки;
- 5) діалог і формування людини як єдиного цілого [48].

Іншим відомим представником цього напрямку був професор філософії і педагогіки в Санкт-Петербурзькому університеті Адам Фішер, який особливо наголошував на необхідності вивчення філософії для розвитку особистості: «Істотна вигода істини, в самому позитивному значенні слова, породила Філософію; ця ж вигода, жива і справжня, з якою тісно пов'язане все, що тільки має людство цінного, забезпечує їй назавжди повагу умів вищих, хай там що говорять ті, які помічаючи в кожній науці тільки одну пряму користь, яку можна витягти з неї, не сумніваються одначе, що крім цієї користі, може бути і ще дещо, що змушує нас любити і вивчати науку для неї самої. Ці люди з обмеженим зором, які поважають кожен предмет лише за принесеною ним матеріальною користю, рішуче заперечують у людському житті все велике, прекрасне і роблять з людини, кращої істоти в творінні, жалюгідну робочу тварину, - вони ... позбавляють довіри Філософію, яку вважають заняттям порожнім і безплідним, і кажуть, що Історія Філософії є історія примх і витівок людського духу, утверджуючись на тому вульгарному вислові, що немає такої дурниці, якої б не підтримував якийсь Філософ. Але нехай згадають вони, що при тих нісенітницях є відкриття рясні, істини прекрасні, піднесені, і що, отже, нема чого на Філософію скаржитися, а маємо скаржитися на жалюгідну долю роду людського, для якого від високого до смішного – одні тільки крок» [54].

Ще одним філософом який вніс вагомий вклад був І. Шеффлер. Він у своїй статті «На шляху до аналітичної філософії освіти» вказував, що термін «філософія освіти» може вживатися у різних значеннях. Він запропонував підхід, згідно з яким «філософія освіти є строгим логічним аналізом ключових понять, пов'язаних з практикою освіти» [78, р. 223]. Для пояснення особливостей свого підходу, І. Шеффлер зазначав, що «аналітична робота може

здійснюватися як щодо повсякденних понять, що утворюють фундамент педагогічного мислення (скажімо, поняття навчання), так і по відношенню до теоретичних понять, які розробляються в рамках специфічних педагогічних теорій» [20].

На думку А. Огурцова та В. Платонова, «особливість аналітичної філософії освіти полягає в тому, що в її дослідницьких програмах при співвіднесенні різних форм знання приділяється увага аналізу їх мов, а також форм самого цього аналізу. У світлі лінгвістичного повороту в філософське ядро аналітичної філософії освіти входить ідея трактування мови як самостійного фактора покладання не тільки освітнього знання і цінностей, а й через них освітньої практики і далі – реальності. У цьому плані також акцентується не розрізнення і ізоляція мов, а пошук їх взаємодії і співмірності» [40, с. 170].

На думку дослідників, «аналітична традиція значно відрізняється від відомих шкіл філософії освіти. З самого початку вона постає як особлива дослідницька область. Разом з тим її новизна та оригінальність обумовлені зв'язком з рядом філософських течій.

По-перше, аналітична філософія освіти відштовхується від певних установок позитивізму. Критика позитивістських догм привела до формування нової конструктивної аналітичної філософії.

По-друге, аналітична філософія базується на лінгвістичній філософії аналізу буденної мови.

І, по-третє, не можна не відзначити вплив на неї прагматизму» [Цит. за: 20].

Таким чином, представники аналітичного напрямку філософії освіти в традиціях класичного позитивізму фокусують увагу на статусі та структурі освітньої політики, вказують на визначеність цілей освітньої політики вимогами суспільства, критикують зміст освіти, який не можна перевірити критеріями верифікації та фальсифікації. Не буде перебільшенням стверджувати, що цей напрям філософії освіти спричинив важливий вплив на розробку стратегічних

документів у галузі освітньої політики Великої Британії, США та багатьох інших країн, про що йтиметься в наступних розділах цієї дисертаційної роботи.

Критично-раціоналістичний напрям філософії освіти (П. Фрейре, А. Ілліч, Ф. Кубе, Г. Здарцил, Р. Лохнер та ін.) визнає необхідність розмежування освітньої політики від ірраціоналізму та тоталітарного підходу в освіті, фокусує увагу на пріоритеті виховання критичного мислення. Як зазначають українські дослідники, «обов'язковою умовою становлення креативної особистості є свобода. Взаємозв'язок освіти і свободи розкривається в критичній педагогіці. Виходячи з того, що через освіту влада як система різних інститутів контролює масову свідомість і встановлює правила та інструкції, бразильський педагог П. Фрейре визначає мету освіти – звільнити людину від будь-якого приниження. Онтологічну місію людини він вбачає у тому, щоб бути суб'єктом, відмовившись від “культури мовчання”. Тому освіта в критичній педагогіці постає як практика свободи, яка розуміється як неодмінна умова процесу становлення особистості. Свободу неможна подарувати іншому, так як у цьому випадку вона стане різновидом пригноблення. Рабу не потрібна свобода: вона повинна бути усвідомленою. Свободи неможна досягти лише для себе самого. У цьому випадку з'являється шанс стати новим гнобителем [55, с. 50-51].

Натомість П.Фрейре у роботі «Педагогіка пригноблених» пропонує розвинути культуру діалогу, адже: «діалог – це змагання між людьми, посередником між якими виступає світ, за те, щоб назвати цей світ. Відповідно, діалог не може відбуватися між тими, хто хоче назвати світ, і тими, хто цього не прагне, тобто між тими, хто заперечує право інших промовити власне слово, і тими, чиє право промовити слово заперечується. Ті, чиє споконвічне право промовляти свої слова заперечується, повинні передусім заявити про це своє право й запобігти продовженню дегуманізуючої агресії проти себе. Якщо саме у промовлянні своїх слів люди, називаючи світ, трансформують його, то діалог становить спосіб, за допомогою якого вони досягають значення як людські істоти. Таким чином, діалог – це екзистенційна необхідність. І якщо діалог – це

змагання, у якому об'єднані роздуми й дія його учасників, спрямовані на світ, що має бути трансфортом претекстом для маніпуляцій. Вона має генерувати інші дії свободи, інакше це не любов. Лише усуваючи ситуацію гноблення, можна відновити любов, яка робить таку ситуацію неможливою. Якщо я не люблю цього світу, якщо я не люблю життя, якщо я не люблю людей – я не можу провадити діалогу» [Цит. за 55, с. 56-57]. Тому можна стверджувати, що головним суб'єктом критичної освітньої політики виступає сама особистість, але тільки за умови, якщо вона активна. Тоді освіта буде виконувати емансипаторську роль, а інакше – стане ще однією формою рабства.

Ще одним яскравим представником цього напрямку філософії освіти є А. Ілліч. Цей дослідник у праці «Звільнення від шкіл» [13] висуває концепт людини як відкритої системи. Сутність ідей А.Ілліча полягає у запереченні монополії державних освітніх закладів на освіту. Він обстоює деінституціоналізацію освітньої політики. Критикує консерватизм, тиражування міфів та стереотипів, а також виступає за рівний доступ до якісної освіти, щого, на його думку, наразі немає. Дослідник пропонує створити диверсифіковану неформальну мережу для отримання справжньої освіти. Критикуючи сучасний стан освіти у світі А.Ілліч вважає, що ідеалом для освітньої політики майбутнього має стати створення таких умов, де людина має автономний статус і сама бере відповідальність за свої вчинки.

А. Ілліч стверджує, що «відвідування класу видаляє дітей від щоденного світу західної культури і занурює їх в серовище набагато більш примітивніше, магічне і гранично серйозне. Школа не могла створити таку замкнуту групу, в якій правила звичайної дійсності були б припинені, поки фізично не позбавила дітей свободи – послідовно, протягом багатьох років, на священній території. Необхідність обов'язкового відвідування перетворює класну кімнату в якусь подобу магічної матки, з якої дитина періодично виходить по завершенню навчального дня і навчального року, поки нарешті не відправляється зовсім у доросле життя. Ні однакове для всіх продовжене дитинство, ні задушлива атмосфера класної кімнати не могли б існувати без шкіл. А школи, як

обов'язкові канали для навчання, могли б існувати без решти і бути більш репресивними і руйнівними, ніж все відоме нам. Щоб зрозуміти, що означає не просто реформувати освітню установу, а зовсім звільнитися від шкіл, ми повинні проаналізувати прихований навчальний план... Навіть найкращі з вчителів не можуть повністю захистити своїх учнів від цього навчального плану. З неминучістю він додає упередження і вину до дискримінації, яку практикує суспільство проти деяких з своїх членів, а одночасно становить привілей для інших з новою назвою, щоб зійти до більшості. Таким чином, цей прихований навчальний план служить однаково для бідних і багатих ритуалом ініціації в суспільство, орієнтоване на збільшення споживання» [13].

Необіхевіористський напрям (Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін.) визначає метою освітньої політики створення умов для виховання керованої дисциплінованої особистості та створення стійкого соціального механізму. Біхевіоризм побудований на простій схемі «стимул - реакція», але як зазначають дослідники, «Скіннера більше цікавив процес, який слідує за реакцією, - оперативне обумовлення. Це щось більше, ніж реакція, це один з механізмів поведінки. Оперативне обумовлення лежить в основі навчання. Заохочуючи або караючи, можна сформувати певний стереотип поведінки. І не тільки у тварин (дресирування), але і у людей» [47].

Згідно ідей Б. Скіннера, «підкріплення дає стимул, що збільшує ймовірність певної (заздалегідь запрограмованої) реакції, формує і регулює поведінку (може бути позитивним і негативним). У людини з потужним стимулом підкріпленням є ще й слово. Тому до базових підкріплень приєднуються, з одного боку, влада, слава, а з іншого – страх, приниження і т.п. [47].

Б. Скіннер пропонує цікаве поняття «пояснювальні фікції»: «Коли не розуміють справжніх причин поведінки, їх пояснюють помилковими (фіктивними) механізмами. Найбільш поширеними фікціями є: «автономна людина», «свобода», «гідність», «творчість». Фікції маскують справжні механізми поведінки [47].

Щодо управління поведінкою, то Б. Скіннер вважав, що «прогнозувати поведінку – значить вивчати її механізми. В основі управління поведінкою лежить вивчення і зміна середовища. Скіннер розглядав організм людини як чорний ящик. Відомі вхід (подразник) і вихід (поведінка). Що робиться всередині ящика – багато в чому є загадкою» [47]. Загалом, Б. Скіннер, вивчаючи поведінку дітей та дорослих, багато в чому проводив паралелі із тваринним світом.

Більш помірковані погляди висловлював інший представник біхевіоризму Е. Толмен. Насамперед він вводить доповнення до класичної схеми у вигляді проміжної ланки – організму: «проміжні змінні представляють собою внутрішні процеси, які пов'язують стимулюючу ситуацію з спостережуваною реакцією. Формула біхевіоризму S-R (стимул-реакція) тепер повинна читатися як S-O-R. Проміжними змінними є все, що пов'язано з «О», тобто з організмом. Це і формує дану поведінкову реакцію на дане роздратування [53]. Також Е. Толмен стверджував, що «винагорода або заохочення має слабкий вплив на учіння. Замість цього Толмен запропонував когнітивну теорію навчання, припускаючи, що повторюване виконання одного і того ж завдання підсилює зв'язки між факторами навколишнього середовища і очікуваннями організму. Таким шляхом організм пізнає навколишній світ. Е. Толмен називав ці створювані навчанням зв'язку гештальт-знаками, які виробляються в ході багаторазового виконання якої-небудь дії» [53]. Окрім того, Е. Толмен відомий тим, що «проводив експерименти з дослідження латентного навчання, яке неможливо спостерігати в той час, коли воно фактично відбувається» [53].

Неопрагматичний напрям (А. Маслоу, Э. Келлі, С. Хук та ін.), головну сутність освітньої політики зводить до створення умов саморозвитку особистості, посилення індивідуалізму в освіті, підтримки свободи вибору індивідом освітньої траєкторії.

А. Маслоу, відомий насамперед своєю «пірамідою потреб» людини, е у праці «Мотивація і особистість» стверджує: «я майже готовий стверджувати, що людина, задовольнивши свою базову потребу, будь-то потреба в любові, в

безпеці або в самоповазі, позбавляється її. Якщо ми і припускаємо за нею цю потребу, то не більше ніж в метафізичному сенсі, в тому ж сенсі, в якому сита людина голодна, а наповнена вином пляшка – порожня. Якщо нас цікавить, що насправді рухає людиною, а не те, чим вона була, буде або може бути, то ми повинні визнати, що задоволена потреба не може розглядатися як мотив. З практичної точки зору правильно було б вважати, що цієї потреби вже не існує, що вона згасла. Вважаю за необхідне особливо підкреслити цей момент, так як у всіх відомих мені теоріях мотивації його або обходять стороною, або трактують зовсім інакше. Я з усією відповідальністю заявляю, що у нормальної, здорової, благополучної людини немає сексуального та харчового позовів, що вона не відчуває потреби в безпеці, любові, престижі або самоповазі, за винятком тих рідкісних моментів, коли вона опиняється перед лицем загрози» [68].

Що стосується освіти, то А. Маслоу розглядає її як підвид потреби в пізнанні і розумінні. Як він вважає, «ми мало знаємо про когнітивні імпульси, і в основному через те, що вони мало помітні в клінічній картині психопатології, їм просто немає місця в клініці, в усякому разі, в клініці, котра сповідує медично-терапевтичний підхід, де всі сили персоналу кинуті на боротьбу з хворобою. У когнітивних позовах немає тієї химерності і пристрасності, тієї інтриги, що відрізняє невротичну симптоматику. Когнітивна психопатологія невиразна, ледь помітна, їй часто вдається вислизнути від викриття і представитися нормою. Вона не волає про допомогу... Прагнення до пізнання універсуму і його систематизації розглядалося нами або як засіб досягнення базового почуття безпеки, або як різновид потреби в самоактуалізації, властива розумним, освіченим людям. Обговорюючи необхідні для задоволення базових потреб передумови, в ряду інших прав і свобод ми говорили і про право людини на інформацію, і про свободу вираження поглядів. Але все, що ми говорили досі, ще не дозволяє нам судити про те, яке місце займають у загальній структурі мотивації цікавість, потреба в пізнанні, тяга до філософії і експерименту... У нас є достатньо підстав для того, щоб заявити: в основі

людської тяги до знання лежать не тільки негативні детермінанти (тривога і страх), а й позитивні імпульси, імпульси *per se*, потреба в пізнанні, цікавість, потреба в тлумаченні і розумінні» [19].

Феміністський напрям (М. Беленкі, Б. Хукс та ін.) критикує і спростовує домінування чоловіків над жінками, зокрема в у сфері освіти. Як зазначають українські дослідники, «філософія освіти за сучасних умов зазнає суттєвих змін, що пов'язані передусім із становленням нового типу наукової раціональності – постнекласичної, яка веде до відмови від класичного ідеалу раціональності... В цьому сенсі особливу роль відіграє фемінізм, зокрема феміністська критика раціонального (класичного) знання. Фемінізм вимагає викриття міфу про жіночу покірність і біологічного детермінізму в інтерпретації гендерних відмінностей. Модерністське, або раціональне знання Дж. Флекс називає «патріархатним без свідомим», С. Бордо – «маскулінізацією думки», а Е. Гросс – «інтелектуальною мізогінією», до якої включається сексизм, патріархат і фаллоцентризм. А сучасний стан речей в розвитку науки та освіти характеризується як «кінець цнотливості» (Дж. Флекс) та «криза розуму» (Е. Гросс)» [55, с.232].

Представники феміністичного напрямку філософії освіти вважають, що «антропоцентризм стоїть пліч-о пліч із фаллоцентризмом. “Органічний апартеїд” – такий вигляд набуває думка про те, що саме мова як виключно людська здатність й відрізняє людину від іншого біологічного світу і робить її зверхньою до оточуючого, ігноруючи при цьому всі інші можливі прояви мовної взаємодії. Саме нехтування іншими видами інтеракції призводить, на думку канадських дослідників А. Белл і К. Расселл, до гомофонії. Феміністи особливо опікуються цим питанням – як наповнити освітні практики поліфонічним звучанням» [55, с. 234]. Наприклад, Е. Сіксу у рамках розробки так званого «жіночого письма» розробляє «нові поняття (наприклад, *herstory* замість *history*, *gynography* замість *demography*, *autogynography* замість *autobiography*, *gynagogy* замість *pedagogy*, *gynocide* замість *genocide*, *queendom* замість *kingdom*)» [55, с.234].

Постмодерністський напрям (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі, Г. Жиру та ін.) спрямований на деконструкцію «гранднаративів» у освітній політиці, критикує диктат «теорій» та «систем» в освіті, відстоює плюралізм освітніх політик. Так, Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі у роботі «Що таке філософія?» [8] розробляють поняття концепту: «Не існує простих концептів. У концепті завжди є складові, якими він і визначається. Отже, в ньому є шифр. Концепт - це множинність, хоча не всяка множинність концептуальна. Не буває концепту з однієї лише складовою: навіть в первинному концепті, яким «починається» філософія, вже є кілька складових, оскільки не очевидно, що філософія повинна мати початок, а якщо нею таке вводиться, то вона повинна додати до нього деяку точку зору або обґрунтування. Декарт, Гегель, Фейєрбах не тільки не починають з одного і того ж концепту, але навіть і концепти початку у них неоднакові. Всякий концепт є як мінімум двоїстим, потрійним і т.д. Не існує також і концепту, який мав би відразу всі складові, бо то був би просто-напросто хаос; навіть так звані універсалії як остання стадія концептів повинні виділятися з хаосу, обмежуючи деякий світ, з якого вони виводяться (споглядання, рефлексія, комунікація ...). У кожного концепту – неправильні обриси, які визначаються шифром його складових. Тому у різних авторів, від Платона до Бергсона, зустрічається думка, що суть концепту в членуванні, розбивці і розтині. Він являє собою ціле, так як тоталізує свої складові, однак це фрагментарне ціле» [8, с.12].

Також Ж. Делез і Ф. Гваттарі розробляють проект «ризоматичного мислення», який, по суті, обґрунтовує ідею децентралізованої освітньої політики, яка не має чіткого розмежування на владу і опозицію, центр та периферію. Дослідники у роботі «Анти-Едіп» обґрунтовують новий принцип розуміння цілого, як «тіла без органів». Така постмодерна доктрина у філософії освіти спрямована на подолання логоцентризму. На їх думку відбувається змішання форм та образів, так само як проявляються симптоми шизофренії у хворих: «але якщо все і змішується подібним чином, то обов'язково з інтенсивністю, немає ніякого змішання просторів і форм, оскільки останні вже

зруйновані заради нового порядку, напруженого, інтенсивного порядку» [9, с. 140].

Інший представник постмодерної філософії Г.Жиру пропонує поняття «граничної педагогіки». Як зазначають дослідники, у Г.Жиру «категорія “границя” використовується для визначення у метафоричному і буквальному розумінні того, як влада через освіту встановлює границі, які стають перешкодою для досягнення свободи самостворення особистості. Поняття “границя” дозволяє окреслити своє проблемно-культурне поле і виявити безпечні та небезпечні місця, що відрізняють нас від Інших. Нарешті, на думку Жиру, дане поняття виступає прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Іншим ключовим поняттям граничної педагогіки виступає “трансгресія” (лат. trans – крізь, через; і gressus – наближатися, переходити) – поняття, запозичене у постмодернізмі, де воно означає феномен переходу непрохідної границі, і передусім – границі між можливим і неможливим). Постмодернізм однозначно пов’язує акт трансгресивного переходу з можливостями вибору різних шляхів подальшого розвитку особистості. Завданням освіти, з позицій граничної педагогіки, є створення таких педагогічних умов, в яких студенти і викладачі стають “трансгресорами”, тобто спроможні подолати границі свого соціокультурного, психоемоційного, когнітивного поля шляхом спростування існуючих меж знання і створення нових через залучення різних культурних кодів з подальшою їх децентрацією і демістифікацією. Використання метафори пограниччя у педагогіці дозволяє виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей. Пограниччя виступає як поле постійних інтеракцій різних культурних кодів і сенсів, де можливість і неможливість вже не протидіють на онтологічному рівні, а створюють відносини співприсутності, де знання постійно добувається з-під контекстуальних нашарувань, беручи до уваги присутність національно-культурного, історичного, індивідуального компонентів у конституюванні особистості. Таким чином, гранична педагогіка

актуалізує необхідність аналізу трансгресії як деякого екзистенційного стану в освітньому процесі» [55, с. 52-53].

Як стверджує сам Г. Жиру, «центральною для граничної педагогіки є розуміння того, як складаються взаємовідносини між владою і знанням як на рівні практики репрезентації, так і на рівні забезпечення практики підтримання окремих владних структур. Але спростування таких репрезентацій (уявлень) і практик (методів) веде не тільки до виявлення євроцентричних, патріархальних, расистських і класових інтересів, які виробляються та легітимізуються встановленими правилами на різних рівнях навчання. Крім перевизначення меж існуючого дисциплінарного знання, потрібно визнати, що формування знання передбачає як “умови в інституціях, так і ефекти цих інституцій” ... У даному разі на граничну педагогіку покладається подвійне завдання – не тільки створення нових об’єктів знання, але й з’ясування, якою мірою нерівність, влада і людське страждання вкорінені в основних інституційних структурах. Виступаючи в ролі педагогічного процесу з наміром спростування існуючих меж знання і створення нових, гранична педагогіка пропонує студентам можливість залучити численні референції, що складають різні культурні коди, досвіди й мови. Це означає виховання студентів таким чином, щоб вони могли читати ці коди історично та критично, одночасно виявляючи, зокрема, обмеження тих кодів, які вони використовують для конструювання власних наративів та історій» [Цит. за: 55, с. 252].

Таким чином, є підстави зробити попередній висновок, що філософія освіти як цариця філософського знання вивчає теоретичні і методологічні засади освітньої політики як філософського концепту. Проте єдності філософів у розумінні освітньої політики немає, адже різні напрями філософії освіти по-різному інтерпретують ті проблеми, які постають перед «виробниками політик». Філософія освіти як і освітня політика є міждисциплінарною царицею, долучаючи до аналізу здобутки різних наук і наукових напрямів (педагогіка, психологія, етика, естетика, культурологія, політологія, менеджмент, теорія державного управління, соціологія тощо)

філософія освіти володіє достатньо потужною дослідницькою оптикою щоб задати власний світоглядний кут зору на проблематику освітньої політики і, таким чином, наблизити вирішення проблем, які диктує суспільна практика.

Висновки до першого розділу

У цьому розділі визначено концептуально-теоретичне поле дослідження освітньої політики у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, окреслено міждисциплінарний характер дослідження освітньої політики та проаналізовано спектр інтерпретацій освітньої політики різними напрямками філософії освіти.

Під поняттям «освітня політика» розуміється комплексна взаємодія держави, бізнесу та громадянського суспільства у галузі освіти, суттєвими рисами якої є системність, цілеспрямованість, послідовність, результативність, націленість на реалізацію принципу людиноцентризму. Виокремлено два основні підходи до базового поняття. По-перше, позитивістський погляд, який розглядає освітню політику виключно як продукт державної діяльності і, по-друге, постструктуралістичний підхід, який інтерпретує політику як таку, що виходить за рамки роботи офіційних (державних) установ та поєднує в собі як матеріальні так і дискурсивні контексти, в яких політика виробляється.

Доцільно говорити не про «освітню політику», а про «освітні політики», що є продуктами декількох програм розвитку й політичних компромісів. Ця теза означає плюралістичний підхід до політики у галузі освіти, тому що альтернативні думки виключені на всіх етапах її формування. Показано, що проблема інтерпретації політики є складною, оскільки широкий спектр інтересів та цінностей різних стейкхолдерів породжують різні інтерпретації. Доведено, що освітня політика є своєрідним «текстом», який відображає розуміння її творців і є продуктом

компромисів між взаємовиключними стратегіями розвитку галузі та інтересами різних акторів.

Виявлено, що освітня політика ніколи не буває повною і завершеною, тому дослідник, який прагне бути об'єктивним у її аналізі має враховувати ту обставину, що він має справу лише з певною частиною політики, він має включати у свій аналіз увесь політичний контекст того чи іншого рішення, беручи до уваги також й історію вирішення конкретного питання. У відповідності з сучасними підходами результати освітньої політики часто непрямі, дискурсивні, адже реалізація того чи іншого політичного рішення змінює першопочатковий задум. Пануючий дискурс політики у галузі освіти спрямовує нові рішення, визначає їх контекст, з одного боку обмежуючи можливості для оперативного управління ситуацією, а з іншого – створюючи довгострокові ефекти і нові точки росту для протилежної (до наявної) стратегії.

У розділі проаналізовані основні дослідницькі підходи до такого складного і багатофакторного феномену як освітня політика. На сучасному етапі в Україні активно розгортаються дослідження у галузі філософії освіти, яка є теорією і методологією освітньої політики. Показано, що розвиток державної освітньої політики в будь-якому суспільстві детерміновано та корельовано взаємодією тріади: влада – політика – система освіти. Проте, у наш час «державна політика» поступається місцем «публічній політиці». Зміна кута зору носить не лише теоретично-концептуальний характер, але й має важливі практичні наслідки: зростає роль громадянського суспільства в управлінні освітніми процесами. Відтак, освітня політика більше не є монополією держави та її інститутів, а уособленням взаємодії усіх існуючих соціальних сил у політиці, економіці, конфесійній ситуації, правовій культурі та компромісу їх агентів. Таким чином, різні групи, особи та організації мають право брати активну участь у політичному процесі.

Крім того багатоманітність політичних органів та потреба прийти до спільного рішення ускладнює цей процес, а часом навіть робить болючим хід прийняття рішення. У зв'язку із комплексною природою освітньої політики лише міждисциплінарний дослідницький підхід може дати результат. Доведено, що теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики має гетерогенну теоретичну базу, адже освітня політика є об'єктом дослідження та інтерпретації представників різних наук та наукових напрямів, що репрезентують часто досить різні галузі, такі як політика, економіка, соціальна сфера та освіта. Ця ситуація додатково ускладнюється специфічними рисами національної традиції у соціогуманітарних науках, бо представники різних країн яких не лише мають різне бачення проблеми, але й послуговуються різним термінологічним інструментарієм. Обґрунтовано, що методологічний потенціал сучасної філософії освіти найкраще відповідає завданням аналізу феномену освітньої політики.

Розділ також присвячено аналізу варіантів інтерпретацій освітньої політики у межах аналітичного, критично-раціоналістичного, необіхевіористського, непрагматичного, феміністського та постмодерністського підходів у філософії освіти ХХ-ХХІ ст. Не претендуючи на повноту аналізу варіантів інтерпретацій освітньої політики, що значно ускладнило би подальшу авторську компаративну аналітику, ми зупинились саме на перелічених вище, найбільш відомих сучасних теоретичних підходів філософії освіти.

Аналітичний напрям (Р. Пітерс, А. Фішер, І. Шеффлер та ін.) використовує лінгвістичний аналіз до політичних документів у галузі освіти і викриває їх справжню суть на відміну від декларованих. Його представники в традиціях класичного позитивізму фокусують увагу на статусі та структурі освітньої політики, вказують на визначеність цілей освітньої політики вимогами суспільства, критикують зміст освіти, який не можна перевірити критеріями верифікації та фальсифікації. Критично-раціоналістичний напрям (Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін.) визнає необхідність розмежування освітньої політики від ірраціоналізму та тоталітарного підходу в освіті, фокусує увагу на пріоритеті

виховання критичного мислення. Необіхевіористський напрям (Б. Скіннер, Е. Толмен, К. Халл та ін.) визначає метою освітньої політики створення умов для виховання керованої дисциплінованої особистості та створення стійкого соціального механізму. Неопрагматичний напрям (Э. Келлі, А. Маслоу, С. Хук та ін.), головну сутність освітньої політики зводить до створення умов саморозвитку особистості, посилення індивідуалізму в освіті, підтримки свободи вибору індивідом освітньої траєкторії. Феміністський напрям (М. Беленкі, Б. Хукс та ін.) критикує і спростовує домінування чоловіків над жінками, зокрема в у сфері освіти. Постмодерністський напрям (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі, Г. Жиру та ін.) спрямований на деконструкцію «гранднаративів» у освітній політиці, критикує диктат «теорій» та «систем» в освіті, відстоює плюралізм освітніх політик.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп.* / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2001. №1. С. 11–17.
2. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття: монографія. Київ: Знання України, 2015. 1099 с.
3. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: «МП Леся», 2010. 368 с.
4. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник. Киев: Кондор, 2010. 458 с.
5. Бек У. От индустриального общества к обществу риска. *Журнал «THESIS»: наук. журн.* 1994. Вып. 5. С. 161–168.
6. Гальперіна В. О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2003. 19 с.
7. Губерський Л. Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. Київ: «МП Леся», 2008. 516 с.
8. Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? М.: Институт экспериментальной социологии. 1998. 288 с. URL: <http://yanko.lib.ru/books/philosoph/deloz-gvattary-philos-8l.pdf>
9. Делез Ж. Ф. Гваттари. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория. 2007. 672 с.
10. Днепров Э. Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования. Москва: ВНК «Образовательный стандарт», 2004. 104 с.
11. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. Київ: Видавничий дім «ІнЮре», 2003. 416 с.
12. Зиятдинова Ф. Г. Российская образовательная политика в свете зарубежного опыта. *Социологические исследования.* 2006. №. 5. С. 51-58.
13. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. 2006. URL: https://eusi.ru/lib/illic_osvobogdenie/index.php (10.10.2016).
14. Іванюк І. В. Освітня політика: навчальний посібник. Київ: «Крок», 2006. 172 с.
15. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. Полтава: ПОППО, 2007. 424 с.
16. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в XXI столітті: інтегрально-філософський аналіз. Київ-Ніжин, 2004. 210 с.
17. Красняков Є. Державна політика в галузі освіти України: уроки та перспективи розвитку. 25 жовтня 2012. URL:

http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=29976B8D9EB90F621D61E2DB852DAB7F?art_id=53491&cat_id=44731 (дата звернення: 12. 11. 2016).

18. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
19. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. С.77–105.
20. Медведев Н. В., Семенова Е. М. Аналитическая революция в философии образования. Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskaya-revolyuetsiya-v-filosofii-obrazovaniya>
21. Миронов А. В. Образование как сфера государственной политики России. *Социально-гуманитарные знания*. 2002. № 6. С. 32–33.
22. Нежива О. М. Важливість філософії для освіти: аналіз сучасних підходів в філософії освіти Німеччини. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 12. С. 139–149.
23. Нежива О. М. Відображення якості освіти у сучасній Німеччині: соціально-філософський аналіз. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 13. С. 98–107.
24. Нежива О. М. Гуманістичні ідеї у філософії освіти Німеччині. *Гуманітарний вісник: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 29. С. 490–496.
25. Нежива О. М. Державна освітня політика України: пріоритети та принципи. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. №20(20). Київ, 2015. С.189–200.
26. Нежива О. М. Компетентнісний підхід у формуванні змісту освіти. *Диверсифікація міжнародної торгівлі та активізація інвестиційного співробітництва, присвяченої 20-річчю УДУФМТ*: зб. матер. XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28-29 травня 2015 р.). Київ: УДУФМТ. С. 399–401.
27. Нежива О. М. Логіка побудови найсучасніших освітніх технологій. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. №19(19). Київ, 2015. С.264–274.
28. Нежива О. М. Міжнародні програми освіти як вдосконалення сучасної філософії освіти в Німеччині *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки*: науковий вісник: зб. наук. праць. Київ, 2013. Вип. 79(№12). С. 256–258.
29. Нежива О. М. Непослідовність розробки і впровадження освітньої політики України. *Актуальні проблеми філософії та соціології*: зб. наук. праць. №5. Одеса, 2015. С. 153–156.
30. Нежива О. М. Образ майбутнього українця в освітній політиці України. *Вища освіта України у контексті загальних цивілізаційних змін: виклики та можливості сьогодення*: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 травня 2015 р.). Київ: Європейський університет, 2015. С. 64-68.
31. Нежива О. М. Освітня традиція у сучасній проблематиці німецької філософії освіти. *Гуманітарний вісник*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 27. С. 384–389.
32. Нежива О. М. Рівності та соціальна справедливість в освітній політиці. *Проблеми модернізації економіки України в контексті угоди про асоціацію з ЄС та*

- їх вирішення (економічний, правовий і фінансовий аспекти): зб. матер. XV Міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців (м. Київ, 16 квітня 2015 р.). Київ: УДУФМТ. С.318–320.
33. Нежива О. М. Становлення філософії освіти як сфери знань. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип.16. С. 223–231.
 34. Нежива О. М. Сучасний погляд на державну освітню політику України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: зб. наук. праць. №18. Острог, 2015. С.43–46.
 35. Нежива О. М. Університет як колиска філософії освіти. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*: науковий журнал. №1(9). Дніпро, 2015. С.39–46.
 36. Нежива О. М. Філософія освіти у світогляді сучасних німецьких філософів. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 14. С. 129–138.
 37. Нежива О. М. Філософська концепція освіти у трактуванні німецьких мислителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: зб. матер. III Всеукр. науково-практичної конференції з міжнар. участю (м. Кам'янець-Подільський, 7 червня 2014р.): у 4-х частинах. Дніпро: Видавництво «Інновація», 2014. Ч. 2. С. 100–102.
 38. Нежива О. М. Філософський погляд на становлення та розвиток вищої освіти в Німеччині. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип.17. С. 184–193.
 39. Нежива О.Н. Проблема комунікації сквозь призму філософії освіти. *APRIORI. Серія: Гуманитарні науки* [Електронний ресурс]. 2014. № 2. URL: <http://apriori-journal.ru/seria1/2-2014/Nezhiva.pdf> (дата звернення: 20. 02. 2014)
 40. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
 41. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? Москва: Наука, 1991. 408 с.
 42. Пешев О. О. Внесок Р.С. Пітерса у розвиток аналітичної філософії освіти. *Гілея*: збірник наукових праць. Випуск 86. 2014. С.250-253.
 43. Свириденко Д. Б. Потенціал педагогіки трансресії в епоху глобалізації. *Гілея*: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 88 (9). С. 128–132.
 44. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки КУТЕП*: Збірник наукових праць. Серія : філософські науки. Київ, КУТЕП, 2010. Вип. 7. С. 197–208.
 45. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі XX – XXI ст. (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / М-во освіти і науки України, Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 18 с.
 46. Свириденко Д.Б. Мультикультуралізм як основа міжособистісної комунікації у процесах академічної мобільності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Випуск 3. 2014. С. 13-17.
 47. Скиннер Беррес Фредерик. URL: <https://psyera.ru/berres-skinner-bio.htm> (дата обращения: 10.10.2016).

48. Современная аналитическая философия. URL: https://studref.com/319007/pedagogika/sovremennaya_analiticheskaya_filosofiya (дата обращения: 10.10.2016).
49. Терепищій С. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій. *Українознавчий альманах*. Вип. 17. 2014. С. 159-162.
50. Терепищій С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві. *Вища освіта України*. 2007. №. 3. С. 38-43.
51. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія. Київ: «Фенікс», 2016. 309 с.
52. Терещенко Ю. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання. *Шлях освіти: науково-метод. журн.* № 4. 2002. С. 11–15.
53. Толмен Эдвард Чейс. URL: <https://psyera.ru/edvard-tolmen-bio.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
54. Фишер А. О ходе образования в России и об участии, какое должна принимать в нем философия / Русская и европейская философия: пути схождения. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/fisher/o-hode-obrazovaniya-v-rossii-i-ob-uchastii-kakoe-dolzha-prinimat-v-nem-filosofiya> (дата обращения: 10.10.2016).
55. *Філософія освіти: навчальний посібник* / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.
56. Шульга Н. Д. Сутнісні характеристики поняття «державна освітня політика». *Державне управління та право*. 2011. №. 2. URL:: <http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Shulga.pdf> (дата звернення: 23.07.2017).
57. Anyon J. What «Counts» as Educational Policy? Notes toward a New Paradigm. *Harvard Educational Review*. Vol.75. No.1, Spring, 2005. pp. 65–88.
58. Ball S. J. Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach. Buckingham: Open University Press, 1994. 176 p.
59. Fimyar O. 'Policy Why(s): Policy Rationalities and the Changing Logic of Educational Reform in Post-Communist Ukraine (1991-2008)', in I. Silova (ed.) Post-Socialism is not Dead: (Re)reading the global in comparative education. Bingley: Emerald Publishing, 2010. URL: <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=14793679&volume=14&chapterid=1905476&show> (дата звернення: 28. 11. 2016).
60. Fimyar O. What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. *Educate*. 14 (3). 2014. pp. 6–21. URL: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/375> (дата звернення: 28. 11. 2014).
61. Foucault M. Archaeology of Knowledge. Routledge classics. London: Routledge, 2002. p. 121.
62. Foucault M. The Order of Discourse. Paris: Gallimard, 1971. p. 51. URL: https://www.kit.ntnu.no/sites/www.kit.ntnu.no/files/Foucault_The%20Order%20of%20Discourse.pdf (дата звернення: 20. 01. 2015).
63. Gomilko O., Svyrydenko D., Terepyshchyi S. Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy? *Philosophy and Cosmology*. 2016. Vol. 17. pp. 177-199.

64. Gutek G. L. Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical introduction (5th ed.). Boston, MA: Pearson, 2011. pp.45–62.
65. Gutek G.L. Philosophical and Ideological Perspectives on Education (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall, 2001. pp.96–125.
66. Karsten S. and Majoor D. Education in East Central Europe: Education Changes After the Fall of Communism. New York: Waxmann, 1994. pp. 4–22.
67. Maslow A.H., Toward a Psychology of Being, 2nd ed., New York: Van Nostrand Reinhold, 1968.
68. Maslow Abraham H. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999 URL: <http://poznaisbya.com/psylib/books/masla01/txt04.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
69. McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place. *New Directions for Higher Education*. 1999. № 105. P. 101–107.
70. Mead G. Mind, Self and Society. Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. P. 65–76.
71. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G. I. Bill and the Making of the Greatest Generation . NY: Oxford University Press, 2005. 231 p.
72. Michael S. O. Financing Higher Education In A Global Market. New York: Algora Publishing, 2005. 328 c.
73. Midtgarden T. Peirce on education: pragmatism and Peirce’s definition of the purpose of a university. *Studies in Philosophy and Education*. 2005. № 24. P. 327–335.
74. Minca C. Humboldt’s compromise, or the forgotten geographies of landscape / C. Minca // *Progress in Human Geography*. 2007. Vol. 31. №.2. P. 179–193.
75. Ozga J. Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain. Buckingham: Open University Press, 2000. 146 p.
76. Peters R.S. What is an educational process? *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967. P. 6.
77. Rizvi F. & Kemmis S. Dilemmas of Reform. Geelong: Deakin Institute for Studies in Education, 1987. pp. 34–48.
78. Scheffler I. Towards an analytic philosophy of education. *Harvard educational review*, 1954, no. 24, pp. 223-230.
79. Svyrydenko D. Divided universities: the postcolonial experience of contemporary Ukrainian higher education. *Future Human Image*. Vol. 7. 2017. pp. 128-135.
80. Svyrydenko D. Plagiarism challenges at Ukrainian science and education. *Studia Warmińskie*. 2016. Vol. 53. pp. 67-75.
81. Taylor S., Rizvi F., Lingra B. and Henry M. Education Policy and the Politics of Change. London: Routledge, 1997. pp. 125–189.
82. Terepyshchyi S. Futurology as a Subject of Social Philosophy. *Studia Warmińskie*. 2015. № 52. pp. 63–74.
83. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre». Guterslon; Munchen: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. 1451 S.
84. Wanner C. Burden of Dreams: History and Identity in Post-Soviet Ukraine. University Park, PA: University of Pennsylvania Press, 1998. 288 p.

85. Warnecke I. Umsturz in der Lehre. *DUZ* 22/2003. S. 11.
86. Weik Elke. The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective. *Management & Organizational History*. 2011. № 6. pp. 287–310.
87. Wiborg S. Learning Lessons from the Swedish Model. *Forum*. 52(3). 2010. pp. 279–284.
88. Wilby P 'Private companies will run «free schools»'. *The Guardian*. 25 May, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/may/25/free-schools-private-companies> (дата звернення: 21. 12. 2014).

РОЗДІЛ 2. ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЯК МАТРИЦЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

2.1. Рефлексія понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес»

Поняття цивілізації неможливо розглядати без розуміння неминучості складних перетинів цивілізаційних та культурних сенсів, що мають бути осмислені як дискурс перспектив виживання людини і як біологічної, і як духовної істоти. У цьому контексті історичні типи культури та цивілізації є водночас футурологічними сценаріями, адже вони репрезентують ті шляхи, якими планетарне суспільство буде розвиватися далі та показують місце освіти у цих процесах.

Як зазначають автори книги «Українська регіональна цивілізація: земля і люди»: «поняття «цивілізація» використовували ще античні історики і філософи, протиставляючи античне суспільство варварському оточенню. Зокрема, Геродот, Плутарх та інші історики античності наголошували на необхідності вживання цього терміну при проведенні порівняння рівня та стану розвитку між еллінами і варварами. Ще більш помітний інтерес до такого аналізу полісних й, відповідно, застосування терміну «цивілізація» проявляли Ксенофонт, а згодом Платон і Аристотель. Пізніше традиція компаративного розгляду цивілізованого й варварського суспільства, започаткована істориками стародавньої Греції, набуває свого утвердження і розвитку у представників історичної думки стародавнього Риму. Першими серед них слід назвати Тацита, Юлія Цезаря, Салюстія, Публія Овідія Назона, Сенекау, Плінія Молодшого, ряд інших мислителів» [2, с.4-35]. І. Бойченко додає, що «варварське суспільство» вони тлумачили як щось якісно нижче за рівнем розвитку і характеризували переважно негативно [6, 346].

Ми солідаризуємось із думкою дослідників, що «поняття «цивілізація» історично та за своїм походженням бере початок в античності, хоча

змістовно, як правило, виводиться з латинського слова *civilis* – громадянський, державний, яке характеризує якості громадянина як міського жителя. Дотепер це значення зберігається у слові «цивільний», яке означає в західних мовах такі якості громадянина як чемність, люб'язність, приязність та пристосованість до міського середовища» [2, с.35].

Зрозуміло, що поняття «цивілізація» з плином часу змінюється, набуває іншого змісту. Тим не менше сучасні автори використовують значення цього терміна, яке бере свій початок ще з Просвітництва XVIII століття. Як вказує І. Бойченко: «З плином часу нормою, правилом стає використання поняття «цивілізація» для характеристики стану суспільства, або ж його стабільних формоутворень. Трактування ж цивілізації як процесу цивілізування так само поступово і водночас неухильно відходить на задній план і в XX ст. стає вже рідкістю, винятком. Але це в тому випадку, коли йдеться про цивілізацію як цивілізування суспільства. У значенні ж цивілізування не суспільства, а окремого людського індивіда (принаймні у західноєвропейській філософсько-історичній літературі) термін «цивілізація» й сьогодні є досить вживаним саме в цьому, процесуальному розумінні» [6, с. 352].

Ще одним значенням слова «цивілізація» є його розуміння як «пом'якшення натури суб'єкта, позначення його чемності, ввічливості й знання, які поширюються для того, щоб дотримуватися правил пристойності та щоб ці правила відігравали роль законів суспільного життя» [2, с.35]. Так, Л. Февр відзначав: «Коли дикий народ стає цивілізованим, в жодному разі не слід вважати акт цивілізації завершеним після того, як народу дано чіткі й незаперечні закони: потрібно, щоб він ставився до даного йому законодавства як до цивілізації, що подовжується» [Цит. за 28, с. 21].

У XIX ст. французькі історики О. Тьєрі, Ф. Міньє та інші запропонували раціоналістичну концепцію цивілізації. Вони розуміли цивілізацію як прогрес громадянського суспільства, адже цивілізація – незаперечне благо. Цивілізація уявлялась ними як вершина історичного розвитку народів. Аналіз інститутів громадянського суспільства дозволив

цим авторам створити «прогресивну» концепцію цивілізації. Адже такі ознаки як міцна держава, гарне законодавство, розвинута податкова система, торгівля і комерція тощо являли собою приклади успішних суспільств. А прогрес і удосконалення суспільних інститутів було головним завданням цивілізованих народів.

Іншої думки дотримувались соціалісти-утопісти (Р. Оуен, А. Сен-Сімон, Ш. Фур'є та ін.). Вони досить активно критикували ідею цивілізаційного розвитку. Так, Ш. Фур'є, вважав, що цивілізація є завершальною стадією розвитку людства у напрямі до соціальності. Він обстоював ідею так званої «асоціації» – вільного союзу індивідів на основі колективного виробництва та справедливого розподілу благ і духовних цінностей, остаточною метою чого має стати загальне щастя. Цей принцип поширюється не тільки на об'єднання людей, але й на об'єднання суспільств у глобальному масштабі. За Ш. Фур'є, новий суспільний лад повинен мати комплексну, багаторівневу організацію [50].

Ще одним вченим, який мав оригінальні погляди на цивілізацію, був Л. Морган [63]. Він поширив ідею розвитку не лише на сучасне, але й на первісне суспільство, дослідивши, таким чином, передумови зародження цивілізації. На його думку, основними чинниками, які сприяли розвитку первісних суспільств, були наступні:

- 1) яким чином відбуваються відкриття та винаходи;
- 2) як саме здійснюється розвиток ідей управління;
- 3) еволюція інститутів сім'ї та шлюбу;
- 4) трансформація форм власності.

Враховуючи зазначені чинники є підставами говорити про цивілізацію як про природно-історичний феномен розвитку первісних суспільств.

У вітчизняній соціогуманітарній науці термін «цивілізація» поширився з 60-х років XIX століття завдяки працям відомого історика М. Данилевського [17]. Він стверджував, що головними суб'єктами цивілізаційного процесу є не держави або нації, а релігійні і культурні

спільноти, які вчений назвав культурно-історичними типами суспільства. На думку М. Данилевського, «головним завданням зовнішньої політики Росії має стати саме розвиток «слов'янського культурно-історичного типу». Згодом у його дослідженнях цей принцип (зона впливу однієї цивілізації) здобув назву «великого простору» [2, с.36].

Варто згадати і А. Фергюсона, який вживав поняття «цивілізація» на позначення межі між людиною і світом тварин [49]. Дослідник виокремив три стадії економічного розвитку людства:

- 1) дикунство;
- 2) варварство;
- 3) цивілізація.

Для кожної з цих стадій відповідають головні заняття: зайняття мисливством і рибальством характерне для дикунства, скотарство характерне для варварства, орне землеробство характерне для цивілізації. Проте вже згаданий Л. Морган надавав поняттю «цивілізація» іншого, більш високого сенсу: це окрема історична епоха, для якої характерна упорядкованість суспільства, поява класів, виникнення держави, розвиток приватної власності. Власне такий погляд на цивілізацію підхопив і Ф. Енгельс у знаменитій праці «Походження сім'ї, приватної власності і держави» [19].

Як зазначають сучасні українські дослідники, «концептуально зміст поняття «цивілізація» оформився ще у філософії Т. Гобса, який витлумачував її зміст крізь призму руху від «природного стану» до «суспільного стану», в котрому громадяни набувають статусу правової особи, а суспільство формується на підставі згоди всіх громадян (договіру, консенсусу тощо). Погляди Т. Гобса розвинув Д. Коллінгвуд, який вважав, що цивілізація є процесом нескінченного наближення до ідеального стану (суспільства громадян, що вільно самовизначаються) і віддаленням від іншого ідеального стану, який заперечує вищезазначений (варварства – несоціальної спільноти)» [2, с.37-38].

Можемо погодитись, що «до ХХ століття термін «цивілізація» використовувався не тільки для характеристики певної стадії соціокультурного розвитку людства, а саме «варварства» та «цивілізації». Не менш популярною виявилася й думка про те, що цивілізація – це лише процес нескінченного наближення до ідеального стану суспільства. З огляду на це, важливий світоглядний компонент змістовної концептуалізації поняття цивілізації полягав у наданні йому ознак певного стану, устрою життя, типу відносин, мислення і відчуття, що протистоїть тому подоланому сущому, якому суспільство було підкорено у минулому та від якого зуміло позбутися, хоча воно могло як і раніше бути присутнім на нижчих рівнях життя. Це означає, що категорія «цивілізація» мала не лише пізнавальне, але також і спрямовальне й аксіологічне значення, позначаючи перспективу свідомого та цілеспрямованого руху суспільства, створюючи підставу для оцінки суспільства загалом або якихось явищ на шкалі його розвитку зокрема» [Цит.за: 2, с. 38].

Важливо підкреслити, що довгий час поняття «цивілізація» та «культура» вживалося у науковій літературі практично як синоніми. Першим, хто розмежував ці категорії був видатний філософ І. Кант. Саме він «визначив культуру як те, що слугує духовному розвитку людства і за своєю суттю є гуманістичним. Філософ розрізняв поняття «культура виховання» і «культура вміння», яким він протиставляв суто зовнішній «технічний» тип культури, або цивілізацію. Тобто, за І. Кантом, культура сприяє самореалізації особистості, а цивілізація створює умови для вільного духовного розвитку людини» [2, с. 38].

Нещадним і радикальним є погляд Ф. Ніцше на цивілізацію. Він протиставляв культуру і цивілізацію, вважаючи що цивілізація відривається від культури та є чимось бездуховним, чужим, механічним, нав'язаним культурі ззовні. У пізніх роботах Ф. Ніцше робить гучну заяву про загибель культури, а цивілізацію навпаки вважає до силою, яка може підкорити і навіть змусити культуру служити собі. Не зважаючи на певну суперечливість

поглядів великого філософа на ці питання, найбільш релевантною є наступна його цитата: «Вищі точки підйому культури і цивілізації не збігаються: не слід обманюватися в питанні про глибокий антагонізм між культурою і цивілізацією. Великі моменти культури завжди були, морально кажучи, епохами зіпсованості; і з іншого боку, епохи навмисного і насильницького приборкання звіра-людини (цивілізації) були часом нетерпимості по відношенню до найбільш духовних і найбільш сміливих натур. Цивілізація бажає чогось іншого, ніж культура – можливо навіть чогось прямо протилежного» [29, с. 90]. Далі Ф. Ніцше ще більш нещадний у своїх висновках: «Настав час великого полудня, страхітливого просвітління: мій рід песимізму – велика вихідна точка.

I. Корінне протиріччя в цивілізації і в звеличенні людини.

II. Моральні оцінки як історія брехні і мистецтво наклепу на службі у волі до влади (стадної волі, повсталі проти сильніших людей).

III. Умови будь-якого підвищення культури (можливість відбору за рахунок юрби) суть умови зростання взагалі.

IV. Багатозначність світу як питання сили, яка розглядає всі речі під перспективою їх зростання. Морально-християнські судження цінності як повстання рабів і рабська брехливість (в порівнянні з аристократичними цінностями античного світу)» [29, с. 96].

XX століття ще більш загостило суперечність між культурою і цивілізацією. Найбільш відомою роботою, де висвітлено ці проблеми є робота О. Шпенглера «Занепад Європи» [46].

Критикуючи поняття «всесвітня історія» О. Шпенглер стверджує, що «ми, люди західноєвропейської культури – явища цілком точно обмеженого проміжком часу між 1000 і 2000 роком після Р.Х. - є винятком, а не правилом. "Всесвітня історія" - це наша картина світу, яка не належить "людству". Для індуса і елліни не було картини стає світу як виду і форми споглядання, і цілком можливо, що в майбутньому, після остаточного згасання західної цивілізації, носіями якої є ми, сучасні люди, ніколи не повториться подібна культура і

подібний людський тип, для якого "всесвітня історія" є зміст космічної свідомості» [46].

Пророкуючи занепад культури О. Шперглер особливо критикує два поняття «гроші» і «кров»: «...гроші добігають кінця своїх успіхів і починається остання сутичка, в якій цивілізація приймає свою завершальну форму: сутичка між грошима і кров'ю. Поява цезаризму крушить диктатуру грошей і її політична зброя – демократію. Після довгого панування економіки світових столиць і їх інтересів над силою політичного формоутворення, політична сторона життя доводить-таки, що вона сильніша. Меч здобуває перемогу над грошима, воля панувати знову підпорядковує волю до здобичі» [47].

Менш песимістично на цивілізацію дивився інший відомий історик А. Тойнбі. Він вважав, що історію вивчати варто не в межах однієї країни, а в межах цивілізації, яких він виділяв 21: єгипетська, андська, давньокитайська, мінойська, шумерська, майянська, сирійська, індська, хетська, еллінська, західна, далекосхідна (в Кореї і Японії), православна християнська (основна) (в Візантії і на Балканах), православна християнська в Росії, далекосхідна (основна), іранська, арабська, індуїстська, мексиканська, юкатанська, вавилонська [44].

Для виділення цих цивілізацій А. Тойнбі використав два основні критерії:

- 1) просторово-ландшафтна локалізація;
- 2) релігія та форма її організації.

Як він вказував у праці «Цивілізація перед судом історії»: «Доступне для розуміння поле історичного дослідження не може бути обмежений будь-якими національними рамками; ми повинні розсунути наш історичний горизонт до мислення категоріями цілої цивілізації. Однак і ці ширші рамки все ж занадто вузькі, бо цивілізації, як і нації, множинні, а не поодинокі; існують різні цивілізації, які стикаються і стикаються, і з цих зіткнень народжуються суспільства іншого виду: вищі релігії. І це все ж таки не межа

поля історичного дослідження, бо жодна з вищих релігій не може бути пізнана в межах лише нашого світу» [43].

А. Тойнбі вважав, що «історія в сенсі розвитку людських суспільств, наванених цивілізаціями, проявляється як пучок паралельних, сучасних один одному і порівняно недавніх звершень і ... спроб... подолати примітивний спосіб існування, в якому людство з моменту свого виникнення в заціпенілому стані провело кілька сот тисячоліть, а частково знаходиться в тому ж стані і сьогодні в маргінальних областях таких як Нова Гвінея, Вогненна Земля або північно-східний край Сибіру, там, де такі примітивні спільноти ще не знищені і не асимільовані в результаті агресивних нальотів першопрохідців інших спільнот, які, на відміну від цих лінивців, вже прийшли в рух, хоч і зовсім недавно... І це становить багатообіцяюче поле для дослідження, *sub species temporis*, таємниці Всесвіту» [43].

Іншим дослідником, який вніс значний вклад у наукове розуміння «цивілізації» був Е. Дюркгейм. Він не притримувався ні негативної, ні позитивної думки щодо цивілізації, описуючи її як закономірний етап розвитку еволюції людської свідомості. У своїй відомій роботі «Про поділ суспільної праці» французький дослідник стверджує: «все доводить, що еволюція загальної свідомості відбувається в зазначеному напрямку. Досить імовірно, що вона прогресує менше, ніж індивідуальна свідомість; у всякому разі в своїй сукупності вона стає слабкіша і менш визначена. Колективний тип втрачає свою опуклість; форми його стають більш абстрактними і менш точними. Без сумніву, якби цей занепад (занепад цивілізації – *Нежива О.М.*) був – як часто думали – оригінальним продуктом нашої новітньої цивілізації і єдиним випадком в історії суспільств, то можна було б запитати себе, чи буде він довговічним; але, в дійсності, він відбувається безперервно з найвіддаленіших часів» [18].

Е. Дюркгейм справедливо вважає: «Будь-яка надмірність – зло, як і будь-яка недостатність. Але який ідеал можна собі поставити? Намагатися реалізувати цивілізацію, що стоїть вище тієї, яку вимагає природа

навколишніх умов, це означає хотіти загострити хворобу в тому самому суспільстві, частину якого складаєш; бо неможливо пересилити колективну діяльність, лише в межах, зазначених станом соціального організму, не ризикуючи його здоров'ям. І дійсно, у будь-яку епоху існує деяка витонченість цивілізації, про хворобливий стан якої свідчать занепокоєння і тривога. Але хвороба не представляє нічого бажаного» [18]. Таким ідеалом для нього є суспільний поділ праці, який урівноважує внутрішні і зовнішні чинники у суспільстві, примиряє цивілізацію і культуру.

Не можемо не згадати і внесок у розробку питання про цивілізацію відомого соціолога М. Вебера. Він використовує поняття цивілізації для типологізації і упорядкування історії людей. Культуру він вважає осердям цивілізації, її головним чинником розвитку. Однак межа між цивілізованою людиною і «дикунном» набагато більш тонка ніж нам часто здається. Так, М. Вебер зазначає: «Прогрес в області диференціації та раціоналізації суспільства означає, отже, що в кінцевому підсумку зазвичай (хоча й не без винятків) ті, кого раціональні методи і порядки практично стосуються, все більше віддаляються від їх раціональної основи, яка в цілому від них зазвичай більш прихована ... Таким чином, універсалізація знання про умови і зв'язках не тільки не веде до їх раціоналізації, але, скоріше, навпаки. «Дикун» знає набагато більше про економічні і соціальні умови свого існування, ніж «цивілізована» людина в звичайному сенсі слова. І зовсім не завжди дії «цивілізованої» людини носять суб'єктивно більш цілераціональний характер. Вони проявляються по-різному в різних сферах діяльності, і це вже особлива проблема. Специфічно раціональний відтінок на відміну від «дикунів» надає положенню «цивілізованих» людей в даному аспекті наступне:

- 1) звична впевненість в тому, що умови повсякденного життя, будь то трамвай або ліфт, гроші, суд, армія чи медицина, в принципі раціональні за своєю сутністю, тобто є продуктами людської

діяльності, доступні раціональному знанню, творенню і контролю, а це має серйозне значення для характеру «згоди»;

2) впевненість в тому, що вони функціонують раціонально, тобто у відповідності з відомими правилами, а не ірраціонально, подібно силам, на які дикун намагається впливати за допомогою чаклуна, що принаймні їх в принципі можна «брати до уваги», «обчислювати», орієнтувати свої дії на однозначні очікування» [9, с. 543-544].

Ще одним вченим, який широко використовував поняття «цивілізація» був соціолог П. Сорокін. Цивілізацію як і культуру відомий дослідник відносить до базових соціальних явищ, пояснюючи це таким чином: «соціальне явище є соціальний зв'язок, що має психічну природу і реалізується в свідомості індивідів, виступаючи в той же час за змістом і тривалістю за його межі. Це те, що багато хто називає "соціальною душею", це те, що інші називають *цивілізацією і культурою* (курсив – Нежива О.М.), це те, що треті визначають терміном "світ цінностей", в протилежність світу речей, що утворюють об'єкт наук про природу. Будь-яка взаємодія, між ким би вона не відбувалося, раз вона володіє психічним характером (у вищевказаному сенсі цього слова) – буде соціальним явищем» [37].

Водночас П.Сорокін не проводить чіткої межі між цивілізованим і первісним суспільством, приводячи як приклад фетишизацію переметів і ритуалів, які характерні для усіх етапів розвитку людського суспільства від найдавніших часів до наших днів. Зокрема, дослідник зазначає: «випадки фетишизації символічних провідників можна спостерігати як серед первісних, так і серед цивілізованих людей у всіх сферах суспільного життя, на кожній стадії розвитку. Єдина різниця полягає в об'єктах, що стають фетишем. Австралієць фетишизує брусок дерева; істинно віруючий - ікону або ім'я святого; монархіст – портрет свого володаря; комуніст – портрети Леніна чи Сталіна» [37].

Таким чином, можна стверджувати, що єдності науковців щодо поняття «цивілізації» не існує. І це зрозуміло. Проте, все ж можна приєднатися до позиції сучасних українських дослідників, що цивілізація – це «певний рівень розвитку суспільства, культурно-історичних циклів у поступі народів» [2, с.41].

Вчені зауважують, що поняття «цивілізація» часто вживали як синонім поняття «культура»: «цивілізація позначає вищий ступінь її розвитку, той апогей на шляху культури, який призводить до її занепаду. Адже тоді як цивілізація ґрунтується на розумі та поклонінні техніці й машині, культура апелює до гуманістичних цінностей і людського духу» [2, с.41].

На сучасному етапі активно обговорюється поняття «криза цивілізації». Воно визначає сучасну критику європоцентризму у всіх його виявах. Історично європоцентризм відігравав визначальну роль в розвитку інших регіонів і всієї глобальної спільноти. У наш час європоцентризм зазнає відчутної критики. Як показали останні дослідження філософів та культурологів, значних втрат зазнала і ідея класичного раціоналізму.

Нині виявилися нові можливості для неєвропейських культур щодо їх місця і ролі у цивілізаційному процесі. Це, у свою чергу актуалізувало проблему самоцінності, унікальності та своєрідності культур у сучасній цивілізації. Загалом виникає феномен «світу без кордонів», що призводить до суттєвого прискорення соціального та індивідуального часу, зростання взаємозалежності людей, країн і континентів, загострення глобальних проблем технічної цивілізації, які тиснуть на культуру, роблячи позитивні сценарії подальшого розгортання людської історії все більш примарними.

2.2. Особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі

Одними із головних ознак, які визначають сучасний цивілізаційний процес є глобалізація та інформаційна революція, що призводять до значного зростання взаємозалежності і вразливості світу людей. За рахунок

розповсюдження інформаційно-освітніх технологій трансформується характер усіх без винятку сфер життя. Змінюється практично все: від геополітики до буденного існування. Світ став безпрецедентно нестійким, динамічним та непередбачуваним. У просторі існування людини відкриваються нові території ризику й невизначеності.

Більшість дослідників і футурологів стверджують, що людина може невдовзі стати заручницею того, що нею створено. Ця криза поглиблюється кризою наукової картини світу, відмовою багатьох людей від раціоналістичного світогляду, зростання рівня довіри до магії, містики та інших ірраціональних форм освоєння світу, що зрештою ставить під загрозу сучасну людську цивілізацію як таку.

Як слушно зазначають В. Андрущенко та В. Савельєв у праці «Освітня політика (огляд порядку денного)»: «Обґрунтовуючи нагальність та концептуальну доречність застосування дискурсивних критичних підходів (Critical Discourse Analysis) до аналізу освітньої політики, його прибічники, як правило, намагаються виходити із загальної оцінки *сучасних цивілізаційних викликів* (курсив – Нежива О.М.). Серед них найчастіше згадуються: “мультинаціональна економічна глобалізація”, “постфордистський економічний та соціологічний контекст”, “комерціалізація” культури та освіти, неухильне зростання ролі обміну між соціальними інституціями, символами, дискурсами та текстами як головного критерію та вимірника їх цінності та значущості для суспільства» [1, с.9].

Дійсно, комунікаційна єдність світу є наслідком глобалізації та інформаційно-комунікаційного вибуху, що у свою чергу змінює масштаб, якість і зміст життя пересічної людини, її соціальних зв'язків, її стилю мислення, потреб і цінностей.

Як вказують дослідники, «основою основ цивілізаційного буття людства є людина – суб'єкт власної життєдіяльності, або ж відчужений об'єкт життєдіяльності іншого – можновладця, власника. Як правило, людину розглядають як найвищий ступінь живих організмів на землі. Головним

критерієм цієї «вищості» вважався «розум». Враховуючи його продуктивну силу, відомий дослідник людини К.Ліней дав їй напрочуд точну і продуктивну назву – «*Homo sapiens*». Практично всі дослідники погоджуються з думкою щодо унікальності й неповторності людини. Однак, під час спроб предметного її визначення завжди наштовхувались на протиріччя, які часто зводили нанівець, здавалося б, досить продуктивні обґрунтування. Щодо цього в культурології і філософії існує безліч міфів... питання про те, «у чому сутність людини і яка її природа?», залишається дискусійним навіть у наші дні» [2, с. 12].

Для того, щоб зрозуміти сучасний стан у якому опинилась цивілізація варто звернутися до її минулого, тобто до історії філософії. Як слушно вказують українські дослідники: «поступ цивілізацій останнім часом не обов'язково пов'язується із суспільним прогресом, дослідження останнього дотепер залишається однією з важливих проблем соціальної філософії. Насамперед, ця проблема хвилювала мислителів, які досліджували суспільство у його висхідному розвитку» [2, с.45]. Наприклад, античний філософ Т. Лукрецій Кар у п'ятій книзі твору «Про природу речей» (*De rerum natura*) значну увагу приділяє впливу людини на природу. Як відмічає дослідник А. Боу, «п'ята книга, що прославляє Епікура і заперечує участь богів у світовій історії, присвячена питанням про походження і розвиток світу і про його теперішній устрій ... особлива увага приділяється розвитку Землі, яка, на думку Лукреція, поступово йде до виснаження, і періодів розвитку органічних істот разом з розвитком людської культури, починаючи від дикого стану людей до часів цивілізації» [7].

У добу Нового часу важливий вклад у розуміння цивілізації як невинного прогресу націй і самої людини вніс французький філософ і політичний діяч Ж. Кондорсе: «наші надії на майбутній стан людського роду можуть бути зведені до трьох важливих положень: знищення нерівності між націями, прогрес рівності між різними класами кожної, нарешті, дійсне вдосконалення людини» [22]. Ж. Кондорсе задається питанням: «Чи всі

народи повинні якось наблизитися до стану цивілізації, якого досягли нації найбільш освічені, як французи і англо-американці?» [22]. Вказуючи на причини сучасної для нього нерівності і несправедливості, Ж. Кондорсе після тривалого аналізу аргументів зупиняється на оптимістичні думці про відсутність меж прогресу цивілізації завдяки, у першу чергу, необмеженому прогресу людського розуму.

Як зазначають українські дослідники цивілізації, німецький історик культури Й. Гердер «був прихильником ідеї прогресивного розвитку суспільства і бачив у вдосконаленні суспільних відносин прояв гуманізму як головної риси людської природи» [2, с.45]. Звернувшись до праці «Ідеї до філософії історії людства» ми знаходимо у Й. Гердер такі цікаві роздуми: «Хіба є на світі народ, абсолютно позбавлений культури? А яку невдачу зазнало б Провидіння в своїх починаннях, якби кожен індивід людського роду створений був для тієї культури, яку ми називаємо так і яка насправді є скоріше зніженість і безсилля? Немає нічого менш визначеного, ніж це слово - «культура», і немає нічого більш оманливого, як докладати його до цілих століть і народів. Як мало культурних людей в культурному народі! І в яких рисах слід вбачати культурність? І чи сприяє культура щастю людей? Щастя окремих людей – ось що хочу я сказати, бо чи може бути щаслива ціла держава, поняття абстрактне, в той час як члени її бідують?» [14].

Й. Гердер загалом вважає, що людство як цивілізація подібне окремій історії: так само як індивід має періоди молодості і старості, так само і нації та все людство загалом. Філософ радить звернутися до ідеї розвитку людського духу, інакше людина буде схожою на тварину: «Як тварина, людина служить Землі і прив'язана до неї, як до своєї рідної оселі, але людина містить в собі насіння безсмертя, а тому повинна зростати в іншому саду. Людина може задовольнити свої тваринні потреби, і ті, хто задовольняється цим, відчують себе на Землі дуже добре. Але як тільки людина розвиває більш благородні задатки, вона всюди починає знаходити недосконалість і неповноту: ніщо найблагородніше так не було здійснено на

Землі, і найчистіше рідко зміцнювалося і стверджувалося, і для сил нашого духу і нашого серця ця арена дії – лише місце для вправи сил, місце, щоб повірити їх справами. Історія людського роду з усіма починаннями, мінливими долями, підприємствами, кругооборотами і переломами достатньо доводить все це. Іноді бувала серед людей людина мудра, добра, і вона сіяла думки, поради, справи, сіяла в потік часів, розходилися кола, але потік змивав їх і зновив їх слід, і скарб благородних намірів йшов на дно. Дурні панували над мудрецами, марнотрати успадковували багатства духу від батьків, що їх накопичили» [14].

Видатним філософом, який вніс значний вклад у розуміння особливостей цивілізаційного процесу був Г. Гегель. Як стверджує В. Бачинін: «вихідна посилка всієї філософії Гегеля – постулат про існування Абсолютного Духа, або Світової Ідеї як вищої трансцендентної сили, благої першооснови, що направляє життя всесвіту, хід людської історії, розвиток суспільства і культури. Існуюча на землі цивілізація є породженням Абсолютного Духа, а він виступає головним суб'єктом культурно-історичного процесу. Завдяки його направляють впливів всесвітній процес розгортається закономірно і цілеспрямовано. Через хаос випадковостей і строкату плутанину подій вищий початок прокладає свій шлях... Дух - великий творець, який, подібно до істинного художника, створює з відсталої безформності одухотворені форми, зі стихій структури, з безладдя порядок. У соціумі він діє через людей, використовуючи їх як свої знаряддя і рухаючись до своїх цілей. Навіть те, що постає в історії безглуздим і божевільним, насправді має своє раціональну підґрунтя, будучи результатом хитрощів Світового Розуму, який знає, що він робить і що йому потрібно» [4].

Г. Гегель зазначає: «Якщо ми тепер кинемо погляд на всесвітню історію загалом – то ми побачимо величезну картину змін і діянь, нескінченно розмаїтих формувань народів, держав, індивідів, які безперервно з'являються одні за одними. Зачіпається все те, що людина може брати до

серця і що може цікавити її, збуджуються усі відчуття, які викликаються хорошим, прекрасним, великим; усюди ставляться, переслідуються цілі, котрі ми визнаємо, досягнення яких ми бажаємо; ми сподіваємося і боїмося за них. У всіх цих подіях і випадках ми бачимо на першому плані людські дії і страждання, усюди ми бачимо те, що нас торкається (Unserige), і тому усюди наш інтерес прямує за і проти них. Загальною думкою, категорією, що передусім репрезентується під час цієї безперервної зміни індивідів і народів, які існують деякий час, а потім зникають, є зміна загалом. Погляд на руїни, котрі збереглися від колишньої пишноти, спонукає ближче розглянути цю зміну з її негативного боку. Який мандрівник, побачивши руїни Карфагену, Пальміри, Персеполя, Риму, не вдавався до роздумів про тлінність царств і людей та зажури про минуле життя, повне сил і багате змістом? Ця журба не викликана особистими втратами і непостійністю особистих цілей, але є безкорисливим смутком про загибель блискучого і культурного людського життя. Але найближчим визначенням, яке стосується зміни, є те, що зміна, яка є загибеллю, є водночас виникненням нового життя, що з життя походить смерть, а із смерті життя. Цю велику думку досягнули східні народи, і вона, звичайно, є вищою думкою їх метафізики» [13, с.120-121].

Ф. Енгельс розглядає цивілізаційний процес як розвиток економічних відносин, а саме поділу праці: «ми підійшли тепер до порогу цивілізації. Вона відкривається новим кроком вперед в поділі праці. На нижчому щаблі люди виробляли тільки безпосередньо для власного споживання; зрідка відбувалися акти обміну, які стосувалися тільки випадково залишених надлишків. На середній ступені варварства у пастуших народів ми знаходимо вже майно у вигляді худоби, яке при відомій величині стада регулярно дає деякий надлишок над власною потребою; одночасно ми знаходимо також поділ праці між пастушачими народами і відсталими племенами, які не мають стад, отже, поруч стоять дві різні ступені виробництва і, отже, умови для регулярного обміну. На вищому щаблі варварства відбувається подальший поділ праці між землеробством і

ремеслом, отже, виробництво все зростаючої частини продуктів праці безпосередньо для обміну, тим самим перетворення обміну між окремими виробниками в життєву необхідність для суспільства. Цивілізація зміцнює і підсилює всі ці виникли до неї види розподілу праці, особливо шляхом загострення протилежності між містом і селом (причому економічно панувати може місто над селом, як це було в давнину, або ж село над містом, як це було в середні століття), і приєднує до цієї третьої, властиве лише їй, поділ праці вирішального значення – створює клас, який займається вже не виробництвом, а тільки обміном продуктів, а саме купців» [19].

Не можемо оминати і внесок у розуміння цивілізаційного процесу видатного вченого В. Вернадського, який писав: «Історичний процес на наших очах докорінно змінюється. Вперше в історії людства інтереси народних мас – усіх і кожного – вільні думки особистості визначають життя людства, є мірилом його уявлень про справедливість. Людство, взяте в цілому, стає потужною геологічною силою. І перед ним, перед його думкою і працею, стає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого... Ноосфера є нове геологічне явище на нашій планеті. У ній вперше людина стає найбільшою геологічною силою. Вона може і повинна перебудовувати своєю працею і думкою область свого життя, перебудовувати докорінно порівняно з тим, що було раніше. Перед нею відкриваються все більш і більш широкі творчі можливості» [10].

Сучасний дослідник М. Мойсеєв слушно вказує: «З позиції універсального еволюціонізму (теорії самоорганізації) виокремлення формацій або цивілізацій грає важливу роль у впорядкуванні того грандіозного обсягу інформації, який нам дає вивчення конкретних історичних процесів. Але класифікація формацій і цивілізацій, вивчення їх особливостей не еквівалентні вивченню феномену розвитку людства, тобто його історії. Це лише певні ракурси, в яких вивчається історія. Зараз прийнято розрізняти цивілізації традиційні та техногенні. Такий розподіл не лише дуже умовний, але й кострубатий. Однак він має сенс, бо втілює певну

інформацію, завдяки чому й може бути використаний як відправна позиція. Традиційними зазвичай прийнято називати ті цивілізації, де життєвий устрій орієнтований на відтворення власного способу життя як раз і назавжди даного. Для такої цивілізації саме він є основною цінністю. Звичаї, звички, взаємини між людьми в таких суспільствах дуже стійкі, а особа підпорядкована теж загальному порядку й орієнтована на його збереження. Індивідуальності людей в традиційних суспільствах значною мірою знівельовані» [27, с.7].

Плідний і евристичний підхід до цивілізаційного процесу запропонував філософ Л. Гумільов. Як зазначають українські дослідники: «він розробив самобутню концепцію життєвого циклу етносу, як цілісної системи. Життєвий цикл етносу містить такі основні фази: прихованого підйому, відкритого підйому (пов'язані з експансією та завоюванням інших територій), акматичну фазу (час завоювань та міграцій), фазу надлому (зниження рівня пасіонарності), інерції («цивілізоване існування» – спад пасіонарної етнічної системи й інтенсивне накопичення матеріальних і культурних цінностей), обскурації (дійовими особами якої є «життелюби» – свого роду гедоністи, що визнають лише матеріальні цінності) та релікту. Основним терміном теорії Гумільова є поняття пасіонарності. Під пасіонарністю розуміється надлишок біохімічної енергії живої речовини, що породжує жертвність, іноді заради ілюзорної мети» [2, с.48].

Загалом, як ми бачимо, уявлення про сутність цивілізаційного процесу змінювались відповідно до історичних епох. М. Мойсеєв справедливо вказує: «було б, звичайно, невірним стверджувати, що цивілізаційні парадигми залишаються незмінними (хоча вони і дуже консервативні): їх трансформація цікавить багато поколінь. Низка слов'янських племен ще на початку нинішнього тисячоліття прийняли католицизм, але й досі ці народи не повністю «увійшли до Європи». Країни, які виникли на їх підставі, так і залишилися частиною маргінального простору, який лежить між двома цивілізаціями. Європейцями зробилися хіба лише полабські слов'яни та

жителі Померанії, котра повністю втратила свою слов'янську ідентичність і була асимільована німцями, так само як і угрофінські племена Центральної Росії були асимільовані росіянами. Ті й інші увійшли до складу нових етносів, вносячи до них, природно, певні риси власної загубленої культури» [27, с. 11].

Стосовно впливу цивілізаційного процесу на уявлення про освіту як соціальний інститут і освіченість людини як її важливу якість, то головним фактором, чому освітні політики різних раїн в останні десятиліття активно змінюються є, поза сумнівом, глобалізація, яка «... розглядається з двох боків: як історичне явище і феномен, і як закономірність розвитку суспільства. Фактори глобального масштабу не тільки скріплюють його окремі сегменти, але й здійснюють на нього перетворювальний вплив» [1, с. 29].

Одночасно із глобалізацією розгортаються і проекти так званої «регіоналізації» – яка для Старого світу виявляється у формі «європеїзації». Історія розвитку ідеї наднаціонального об'єднання європейських країн розглянута в книзі українських дослідників С. Віднянського і А. Мартинова «Об'єднана Європа: Від мрії до реальності» [11]. У книзі подані політичні біографії п'ятнадцяти політичних діячів, які зробили значний вклад в історію європейської інтеграції. Своїм світоглядом і діяльністю у ХХ – та початку ХХІ ст. вони значно вплинули на створення та розвиток сучасної моделі об'єднаної та незалежної Європи [11]. Ідеї освітньо-культурного об'єднання європейських країн виникли ще в ХІХ столітті. 21 серпня 1849 року, виступаючи на відкритті Конгресу Світу в Парижі, авторитетний письменник В. Гюго прямо закликав до створення Сполучених штатів Європи: «...Скажу на закінчення, і нехай ця думка додасть нам мужності: людство не сьогодні вступило на цей великий шлях. У нашій стародавній Європі Англія зробила перший крок і своїм віковим прикладом сказала народам: «Ви вільні!» Другий крок зробила Франція, вона сказала народам: «Ви повновладні!» Зробимо ж тепер третій крок і всі разом – Франція, Англія, Бельгія, Німеччина, Італія, Європа, Америка – скажімо народам: «Ви – брати!» [16].

Конкретні і обґрунтовані пропозиції стосовно заснування Сполучених Штатів Європи висунув австрійський філософ Р. Куденхове-Калерги в 1923 році у книзі «Пан-Європа» [23]. Через три роки він озвучив їх на першому Пан-європейському конгресі. Ідеї Р. Куденхове-Калерги вплинули на багатьох європейських політиків, зокрема, на Ж. Монне, помічника генерального секретаря Ліги Націй з 1919 року. Ж. Монне розвинув ідею Сполучених Штатів Європи в співпраці з американською Радою з міжнародних відносин. Це ж питання стояло на порядку денному «Круглого столу», групи Більдерберг і Тристоронньої комісії упродовж багатьох років, хоча до практичного рішення не призвело [11].

Згодом до ідеї Об'єднаної Європи звернувся державний діяч Великої Британії В. Черчілль. 15 лютого 1930 року в американському журналі *The Saturday Evening Post* у статті під назвою «Сполучені Штати Європи» він презентував своє бачення інтеграції країн Європи [48]. Одразу після війни він наголошував що створення Сполучених Штатів Європи це реальність майбутньої Європи. Зрозуміло, що цю об'єднану Європу В. Черчілль розглядав, скоріше, як певну протизвагу сталінському Радянському Союзу, а не як повноцінний поліетнічний соціум, який, власне, ще не був предметом повноцінного дискурсу політиків і науковців [26].

Натомість Конституція Сполучених Штатів Європи уперше була запропонована в маніфесті молодого італійського політика лівого толку А. Спінеллі (на честь якого зараз названа головна будівля Європарламенту у Брюсселі) в 1944 році. Він вважав, що Сполучені Штати Європи повинні формуватися поступово, одночасно з підготовкою народів Європи до ідеї співіснування в єдиному європейському домі з власною загальною конституцією. Ж. Монне підтримав цю ідею. Але він, як більшість політиків розумів її у суто економічному аспекті. На цій основі в 1957 році був підписаний Римський договір, що започаткував Європейський економічний союз.

Як пишуть дослідники, які спеціально займались цією проблемою: «за три роки до створення Європейського економічного союзу, у 1954 році було підписано Європейську культурну конвенцію, в якій мова йшла про те, що необхідно залучати громадян всіх країн до освоєння мов, вивчення історії та культури інших держав, а також культури, яка є спільною для них. Ідеї освітньо-культурного союзу європейських країн загалом та університетів зокрема одержали своє подальше існування у Великій Хартії університетів (Magna Charta Universitatum). Це був завершальний результат пропозиції Болонського університету, яка адресувалась всім найстарішим європейським університетам у 1986 році. Науковці та освітяни Європи з захопленням сприйняли ідею щодо Великої Хартії. Відтак, у 1987 році в італійському місті Болоні відбулася зустріч, у якій взяли участь 80 представників Європейських університетів. Крім того, на цьому заході було вибрано раду правління до складу якої входили 8 членів. Це були представники Ради Європи та керівники провідних європейських університетів, а саме: ректор Болонського Університету Фабіо Роверси Монако; ректор Університету Парижу, професор Жак Соопелс; ректор Університету Лювен, професор Роджер Діллеманс; ректор Університету Барселони, професор Джозеф Бріколь; професор Джузеппе Капуто; ректор Університету Утрехт, професор Ван Гінкель; професор Мануель Нуньес Енкабо; Президент Конференції Європейських Ректорів, професор Карміні Романци; Президент університетської комісії Парламентської Асамблеї Ради Європи» [21].

Проект Великої Хартії був розроблений у січні 1988 року в Барселоні, але його підписання відбулося у місті Болоні 18 вересня 1988 року в день відзначення 900-ї річниці Болонського університету, який є одним із найстаріших університетів Європи. Так, представники Болонського університету на святкуванні виступили з такою промовою: «Європа вже існує, її мешканці поділяють спільні інституції, до яких належать і університети, протягом століть. Університети є інтелектуальними центрами

минулого та майбутнього, що мають спільні цілі та методологію здобуття знань – чи то практичних, чи теоретичних».

Саме цей процес, який вказав шлях до формування Великої Хартії, був найбільш вагомим. Хартія, яка не була представлена як політична влада, а розроблена у стінах університетів. Вона базується на основних цінностях традицій європейських університетських, а втім помагає зміцненню відносин між вищими навчальними закладами всьому світі, приєднуючись до процесів, які були вперше застосовані в ній неєвропейськими університетами. Суть Великої Хартії Університетів жодною мірою не була спрямована на уніфікацію освітніх систем та національних освітніх політик. Ніхто не заперечував досягнень партнерів і не піддавав сумнівам ефективність їх методів. Причиною об'єднання Університетів у Велику Хартію було бажання залучити до практики найкраще що було досягнуто в освіті за довгі роки досліджень і досвіду. Об'єднання Університетів не поділяло їх на кращих або гірших, авторитетніших або ні, не примушувало к підпорядкуванню. Об'єднання було націлено, насамперед, на порівняння здобутків і можливість вибору найкращих методів і засобів впливу на підростаючі покоління.

Таким чином, можна зробити проміжний висновок, що людська цивілізація входить в епоху «нової політики», обумовленої впливом глобалізації та віртуалізації на освітні системи усіх країн. Особливості цивілізаційного процесу визначають, що головним трендом сучасної освітньої політики є комерціалізація усіх аспектів навчання і виховання, який суттєво делегітимізує принцип рівного доступу до якісної освіти, що в свою чергу додатково актуалізує пошук адекватних відповідей світового та національного освітніх просторів головними стейкхолдерами – державою, комерційними структурами та громадянським суспільством. Головною особливістю цивілізаційного процесу у глобалізованому світі є усвідомлення необхідності забезпечення плюралізму культур, а також створення сприятливих умов для їх рівноправного діалогу.

2.3. Модернізація освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів

Плинність та мінливість сучасного світу вимагають парадигмальних зсувів як на теоретичному так і на праксеологічному рівні розробки та впровадження освітньої політики. Ці парадигмальні зсуви повинні відбуватися в напрямку переходу від лінійної парадигми до нелінійної. Концепцію освіти як феномен епохи нелінійного мислення пропонує дослідник М. Ожеван. Він зазначає, що «освіта втрачає притаманні їй традиційно: лінійну монологічність та визначеність у вимірах часу і простору, набуваючи натомість нелінійної діалогічності, полілогічності» [30]. Схожі ідеї висловлює В. Лутай, який пропонує застосування «синергетичної методології у процесі реформування сучасної освіти» [25].

Звернемося до наукового доробку А. Євтодюка, в якому вчений виокремлює такі особливості феномена нелінійності [20]:

- Завдяки нелінійності набуває дієвої сили принцип посилення флуктуацій. Нелінійність може посилювати флуктуації, спричинювати великі наслідки незначної причини, викликати розвиток системи в режимі із загостренням.

- Певним класам відкритих нелінійних систем притаманна пороговість чутливості: до порогового значення певних величин система залишається незмінною, а вище – деякі параметри можуть навіть зникнути в процесі самоорганізації системи в режимі із загостренням.

- Нелінійність породжує дискретність шляхів еволюції системи: на конкретному нелінійному середовищі можливий лише певний набір цих шляхів, який визначається спектром стійких станів, або структур – аттракторів для даної системи.

- Нелінійність означає можливість неочікуваних (емерджентних) змін напрямків протікання процесів, а тому її визнання викриває ненадійність тривалий час розповсюджених прогнозів-екстраполяцій від наявного.

На наш погляд, основними кроками на шляху переходу до нелінійної парадигми є децентралізація та лібералізація освіти на всіх рівнях.

Вважаємо, що на рівні середньої освіти найпродуктивнішим є *впровадження державно-громадського управління освітою* як інструменту демократизації, децентралізації та деконцентрації загальної середньої освіти.

Як зазначає Л. Гаєвська, що основними напрямками впровадження державно-громадського управління освітою є [12]:

- активізація участі та контролю батьків;
- модернізація системи управління освітою, її відкритість і прозорість;
- зменшенням рівня централізації управління освітою;
- розвиток громадських ініціатив у галузі освіти;
- перехід у системі освіти на договірні відносини;
- створення недержавних структур, що розширюють можливості державних освітніх закладів для вибору шляхів свого ресурсного забезпечення (центри освітніх технологій, фонди та інші структури для підтримки освітніх ініціатив тощо).

Крім того, Л. Гаєвська відмічає, що: «вдосконалення сучасного управління загальною середньою освітою в контексті його становлення на державно – громадських засадах потребує наступних кроків» [12]:

- чітке законодавче формулювання повноважень державних і громадських органів, які керують загальною середньою освітою;
- змінити дорадчі функції громадських органів на управлінські;
- формулювання механізмів залучення громадськості до управлінської діяльності;
- поліпшення нормативно-правового забезпечення діяльності громадських органів управління загальною середньою освітою;
- поширення діяльності громадських органів управління на питання визначення перспектив розвитку закладів освіти, контроль за діяльністю їх керівників і педагогічних працівників;

– добір кадрів, ефективність функціонування закладу та витрачання бюджету тощо [12].

Українські дослідники виділяють основні напрями розвитку демократичного управління освітою. Це такі напрями як [12]:

- «– активізацію громадської ініціативи;
- забезпечення наукових засад в організації й розвитку державно-громадського управління загальною середньою освітою,
- удосконалення законодавчої та нормативно – правової бази; розмежування прав і обов’язків державної і громадської складових управління загальною середньою освітою;
- пошук та розроблювання механізмів залучення громадськості до фінансування навчальних закладів;
- широка роз’яснювальна робота в засобах масової інформації;
- підготовка керівників і членів громадських органів керування освітою всіх рівнів з питань управлінської діяльності;
- підвищення кваліфікації і перепідготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів та працівників державних органів управління освітою з питань організації та розвитку державно – громадського управління загальною середньою освітою;
- модернізація навчальних програм педагогічних ВНЗ;
- формування позитивної мотивації до здійснення державно – громадського управління загальною середньою освітою в керівників освітніх установ, працівників органів державного управління освітою, учасників освітнього процесу.

Якщо ж розглядати децентралізацію та лібералізацію вищих навчальних закладів, то зазвичай імплементаційними формами даних процесів виступають наступні:

- деконцентрація;
- делегування влади академічних представницьким органам чи посередницьких структурам;

– безпосередня передача повноважень вищим навчальним закладам» [12].

Найпродуктивнішим для вищої освіти України, на нашу думку, є третя модель, коли адміністративна оперативна автономія делегується на найнижчий можливий рівень – рівень ВНЗ. «Держава таким чином стимулює освітні інституції вивчати ринок праці й освітніх послуг шляхом підтримки тісних контактів з місцевими приватними компаніями, змушує розробляти нові навчальні курси і програми підготовки, здійснювати постмоніторинг та працевлаштування випускників. Тільки стандарти навичок і вмінь, а також вимоги до професійних кваліфікацій і екзаменаційні вимоги визначаються на рівні центральних органів влади – для забезпечення якості навчання і підготовки (США, Канада) . За цією моделлю ВНЗ виступає самостійним гравцем, суб'єктом на ринку освітніх послуг, а якість освіти більшою мірою стає сферою відповідальності окремого ВНЗ, ніж держави. Профільне Міністерство встановлює лише нижню (мінімальну) планку компетентності та кваліфікації. У межах даної моделі проведення децентралізації також відбуваються зміни у фінансуванні: використовується практика глобальних бюджетів, коли ВНЗ за своєю заявкою отримує кошти від Міністерства без постатейного розділення витрат, отримує право акумулювати зароблені гроші і самостійно розподіляти їх за необхідними напрямками» [32].

Децентралізація, деконцентрація, демократизація та лібералізація передбачає проліферацію суб'єктів освітньої політики. Освітня політика має відійти від моносуб'єктності та стати полісуб'єктною. Для цього, вона має ґрунтуватися не тільки на державних, а й на громадських, суспільних механізмах регулювання діяльності, створювати та підтримувати сприятливе середовище для існування та функціонування альтернативних можливостей, що є необхідною умовою утвердження вільної освітньої взаємодії та розуміння освіти як практики свободи.

Як зазначають дослідники, однією зі спроб та потенційно ефективним інструментом запровадження реальної автономії та децентралізації

управління, на яку експерти та академічні кола покладали великі надії, стала практика надання урядом провідним вітчизняним вишам статусу «самоврядного (автономного) дослідницького ВНЗ», правовою основою якої стала урядова постанова №163 від 17 лютого 2010 р. «Про затвердження Положення про дослідницький університет». Цей статус давав можливість розширити права та отримати додаткове фінансове забезпечення науково-дослідницької діяльності. Як зазначає дослідник: «Водночас подальша реалізація цієї політико-освітньої ініціативи в умовах економічної кризи засвідчила, що хоча сам по собі статус дослідницького університету є гарним інституційним стимулятором покращення освітньої та науково-дослідницької діяльності ВНЗ, його присвоєння поки що не надає суттєвих переваг та бонусів і не веде за собою збільшення державного фінансування» [32].

Отже, ми прийшли до висновку, що ще й досі держава не готова відійти від централізованої моделі керування вищою освітою. Цьому процесу заважає домінування бюрократії в системі освіти, тому що в умовах мізерних бюджетних ресурсів та браку дієвих інструментів громадського контролю скерований у своїй діяльності не на якісні результати, а на особисті інтереси та формальні показники. Таким чином, можна зробити висновок, що адміністрування вищої освіти на нижчих рівнях – на рівні місцевих органів влади чи ВНЗ – дає змогу виробляти більш узгоджені рішення, які відповідають місцевим реаліям соціально-економічного розвитку, ринкам праці, вимогам рівних можливостей. Місцеві органи виконавчої влади та ВНЗ, як правило, виявляються більш гнучкими, здатними звітувати перед місцевими громадами – нарешті, більш здатними забезпечувати кращу ефективність використання децентралізованих асигнувань, що виділяються [32].

Іншим важливим аспектом розвитку нелінійної парадигми в освіті є становлення нелінійного мислення майбутніх педагогів, використання в освіті нелінійних методів навчання як інноваційних, серед яких: метод самоосвіти, пробуджуючого навчання, навчання як адаптивної модифікації,

навчання як фазового переходу, метод гештальт-освіти, метод створення ігрових моделей. Використання зазначених методів організації процесу підготовки майбутнього педагога дозволить реалізувати новий тип взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що передбачає взаємодію, діалог, спілкування з приводу знання, яке знаходиться в процесі становлення.

Ще одним важливим напрямком реформування освітньої системи України, на нашу думку, має стати підвищення ефективності освітньої системи.

Наступним напрямком розвитку освітньої політики має стати *підвищення якості освіти* як одного з пріоритетів становлення громадянського суспільства. Цей захід набуває особливої актуальності, враховуючи сучасні євроінтеграційні процеси.

Слід погодитися з концепцією структури якості освіти, запропонованою В. Максимовою, за якою ця якість репрезентується у формі сукупності взаємопов'язаних властивостей об'єкта, тобто ієрархії властивостей, характеристик і показників стану того об'єкта, який підлягає аналізу й оцінці. Концепція, запропонована В. Максимовою співзвучна з визначенням якості освіти, наведеному у «Термінологічному словнику в галузі управління якістю вищої та середньої професійної освіти». Тут якість освіти (Quality of Education) визначається як збалансована відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) встановленим потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам). Якість освіти розкривається в таких поняттях, як:

- якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності);
- якість науково-педагогічних кадрів;
- якість освітніх програм;
- якість матеріально-технічної бази, інформаційно-освітнього середовища;
- якість студентів, учнів, абітурієнтів;
- якість управління освітою;

- якість наукових досліджень та ін.

Також потрібно зауважити, що при розробці національних програм підвищення якості освіти необхідно враховувати наступні атрибутивні характеристики якості освіти:

По-перше, якість освіти – комплексний, суперечливий та амбівалентний феномен, що знаходиться в постійному русі, а через те не має перманентного визначення.

По-друге, якість освіти – це соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням різних соціальних груп суспільства у розвитку основних груп компетентностей особистості.

По-третє, якість освіти необхідно розглядати через її діалектичну взаємодію з якістю життя.

Далі слід детальніше розглянути основні елементи модернізації освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів:

1. Самоідентичність. Відомий український фахівець у галузі філософії освіти О. Базалук в свій час наголошував: «для ефективної роботи будь-якої системи освіти потрібно розуміння двох основних складових: 1) бачення орієнтира виховного впливу – абстрактного ідеального образу, на досягнення якого використовується весь потенціал системи освіти; 2) знання та використання найсучасніших методів досягнення поставленої мети. Тобто будь-яка система освіти повинна знати Кого і Як вона буде виховувати в підростаючих поколіннях» [3]. Але для того щоб бачити орієнтир виховного впливу потрібно цей ідеальний абстрактний образ майбутнього українця визначити. І це завдання не тільки та навіть не стільки освітян, скільки суспільства – це провідна державна політика, яка втілюється в руслі національної ідеї. Але чи була сформована національна ідея за декілька десятиліть незалежності України? До розгляду цього питання ми ще повернемося.

2. *Об'єктивність оцінювання.* Дослідник С. Курбатов та інші наголошують на важливості незалежного та об'єктивного оцінювання:

« - навчальних закладів всіх рівнів акредитації;
 - якості послуг, які ці навчальні заклади надають;
 - рівня знань та навичок випускників навчальних закладів всіх рівнів акредитації» [24].

Але чи можемо ми казати про об'єктивність оцінювання в українській системі освіти? Чи можлива при великій кількості навчальних закладів в Україні продуктивна конкуренція? І які критерії оцінювання в державній освітній політиці треба мати, щоб кожного року ліцензувати таку кількість навчальних закладів?

3. *Система цінностей.* Менталітет кожної нації ґрунтується на певному культурному пласті – культурному капіталі в розумінні найбільш впливового соціолога другої половини ХХ століття П'єра Бурдьє. У П. Бурдьє культурний капітал може виступати в трьох станах: інкорпорованому стані (*embodied state*), тобто у формі тривалих диспозицій розуму і тіла; об'єктивованому стані (*objectified state*) – у формі культурних товарів (картин, книг, словників, інструментів, машин і т. д.), що виявляють собою відбиток або втілення теорій або їх критики, деякого кола проблем і т. ін.; нарешті, інституціоналізованому стані (*institutionalized state*), тобто у формі об'єктивації [8].

І дійсно, бачення П. Бурдьє культурного капіталу, що заснований на системі цінностей, що сформувалася в певному соціумі за його історію, діє для будь-якого цивілізованого та демократичного суспільства. Але чи можемо ми застосувати поняття «культурний капітал» П. Бурдьє і вести мову про культурний капітал українського соціуму в сучасних умовах?

4. *Культура вчителя.* На наш погляд українська освітня політика за часи незалежності втратила контроль над кадрами, які безпосередньо здійснюють освітній процес. Наразі багато фахівців в галузі філософії освіти (наприклад, В. Андрущенко, О. Базалук, С. Клепко, В. Кремень,

І. Предборська, С. Черепанова та ін.) підкреслюють зростаючу вагу впливу педагогічних кадрів на психіку дитини, що еволюціонує. Але які вимоги до педагогічних кадрів існують у сучасній освіті України? Наприклад, завдяки роботам відомого українського педагога Василя Сухомлинського існували критерії «хорошого вчителя», які він розробив: «хороший вчитель це, насамперед, людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що колись він й сам був дитиною». По-друге, хороший учитель за Сухомлинським – це, людина, яка добре знає науку, на основі якої викладається предмет, що закохана в свій предмет, що знає його горизонти: новітні відкриття, дослідження, досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який, на додаток до сказаного, сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, має здатність до самостійного дослідження і впровадження у повсякденне життя. Хороший вчитель знає у багато разів більше, ніж передбачає програма середньої школи. Глибокі знання, хороший кругозір, інтерес до проблем науки – усе це необхідно вчителю для того, щоб розкрити перед учнями притягальну силу знань, предмета, науки, процесу навчання. Учень повинен бачити у вчителі розумну, знаючу, думаючу, закохану в знання людину. Чим глибше знання, чим ширше кругозір, всебічна наукова освіченість вчителя, тим більшою мірою він не тільки викладач, але і вихователь. По-третє, як зазначає Сухомлинський: «хороший учитель – це людина, що знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо. По-четверте, хороший вчитель – це людина, що досконало володіє вміннями в тій чи іншій трудовій діяльності, майстер своєї справи. У хорошій школі у кожного вчителя є якась трудова пристрасть» [38].

Таким чином, серед головних особливостей процесу модернізації освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів, є:

1) Високий рівень прагматизації знань. Важливим критерієм якості та ефективності знань, що набуваються у освіті, виступає можливість ці знання продати.

2) Зростання залежності освіти від широкого спектру соціально-політичних та економічних інституцій, що нагадує явище «поневолення» університету ринком, та, у свою чергу має наслідком втручання політиків та бізнесменів у науку та освіту.

3) Переважна більшість дослідників відзначають цивілізаційно-культурну монополію країн Заходу, насамперед США. Найбільш радикальні критики навіть вважають сучасну гегемонію Заходу логічним продовженням центристських проектів колоніалізму.

Висновки до другого розділу

У цьому розділі здійснено рефлексію понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес» у контексті сучасної філософії освіти, продемонстровано особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі та досліджено процеси модернізації освітньої політики у зв'язку зі зміною екзистенціальної ситуації людства.

Зроблено висновок, що поняття культури та цивілізації неможливо розглядати без розуміння неминучості складних перетинів цивілізаційних та культурних сенсів, що мають бути осмислені як дискурс перспектив виживання людини і як біологічної, і як духовної істоти. У цьому контексті історичні типи культури та цивілізації є водночас футурологічними сценаріями, адже вони репрезентують ті шляхи, якими планетарне суспільство буде розвиватися далі та показують місце освіти у цих процесах. Однією із головних ознак, які визначають сучасний цивілізаційний процес є інформаційна революція, що призводить до значного зростання взаємозалежності і вразливості світу людей. За рахунок розповсюдження інформаційно-освітніх технологій

трансформується характер усіх без винятку сфер життя. Змінюється практично все: від геополітики до буденного існування. Світ став безпрецедентно нестійким, динамічним та непередбачуваним. У просторі існування людини відкриваються нові території ризику й невизначеності. Більшість дослідників і футурологів стверджують, що людина може невдовзі стати заручницею того, що нею створено. Ця криза поглиблюється кризою наукової картини світу, відмовою багатьох людей від раціоналістичного світогляду, зростання рівня довіри до магії, містики та інших ірраціональних форм освоєння світу, що зрештою ставить під загрозу сучасну людську цивілізацію як таку.

Також у розділі проаналізована комунікаційна єдність світу як наслідок глобалізації та інформаційно-комунікаційного вибуху, що у свою чергу змінює масштаб, якість і зміст життя пересічної людини, її соціальних зв'язків, її стилю мислення, потреб і цінностей. Показано генезу феномену «світу без кордонів», що призводить до суттєвого прискорення соціального та індивідуального часу, зростання взаємозалежності людей, країн і континентів, загострення глобальних проблем технічної цивілізації, які тиснуть на культуру, роблячи позитивні сценарії подальшого розгортання людської історії все більш примарними. Показано, що поняття «криза культури» визначає сучасну критику європоцентризму у всіх його виявах. Історично європоцентризм відіграв визначальну роль в розвитку інших регіонів і всієї глобальної спільноти.

Виявлено, що у наш час європоцентризм зазнає відчутної критики. Як показали останні дослідження філософів та культурологів, значних втрат зазнала і ідея класичного раціоналізму. Нині виявилися нові можливості для неєвропейських культур щодо їх місця і ролі у цивілізаційному процесі. Це, у свою чергу актуалізувало проблему самоцінності, унікальності та своєрідності культур у сучасній цивілізації. Таким чином, головною особливістю цивілізаційного процесу у глобалізованому світі є усвідомлення необхідності забезпечення плюралізму культур, а також створення сприятливих умов для їх рівноправного діалогу.

Також у розділі показано, що людська цивілізація входить в епоху «нової політики» у сфері освіти, обумовленої впливом глобалізації та віртуалізації на освітні системи усіх країн. Визначено, що головним трендом сучасної освітньої політики є комерціалізація усіх аспектів навчання і виховання, який суттєво делегітимізує принцип рівного доступу до якісної освіти, що в свою чергу додатково актуалізує пошук адекватних відповідей світового та національного освітніх просторів головними стейкхолдерами – державою, комерційними структурами та громадянським суспільством.

Серед головних особливостей процесу модернізації освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів виявлено: по-перше, є високий рівень прагматизації знань. Важливим критерієм якості та ефективності знань, що набуваються у освіті, виступає можливість ці знання продати. По-друге, зростання залежності освіти від широкого спектру соціально-політичних та економічних інституцій, що нагадує явище «поневолення» університету ринком, та, у свою чергу має наслідком втручання політиків та бізнесменів у науку та освіту. По-третє, переважна більшість дослідників відзначають цивілізаційно-культурну монополію країн Заходу, насамперед США. Найбільш радикальні критики навіть вважають сучасну гегемонію Заходу логічним продовженням центристських проектів колоніалізму.

Список використаних джерел до другого розділу

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: «МП Леся», 2010. 368 с.
2. Андрущенко В. Українська регіональна цивілізація : земля і люди / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко, О. Рафальський. К.: «МП Леся», 2016. 647 с.
3. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник. Киев: Кондор, 2010. 458 с.
4. Бачинин В.А. Социология: учебное пособие. 2003. URL: <http://pidruchniki.com/18421120/sotsiologiya/gegel> (10.10.2017)
5. Бек У. От индустриального общества к обществу риска. Журнал «THESIS»: наук. журн. 1994. Вып. 5. С. 161–168.
6. Бойченко І. Філософія історії. – К.: Знання, 2007.
7. Боу А. Лукреций. О природе вещей. URL: <https://www.proza.ru/2012/06/02/680> (10.10.2017)
8. Бурдьё П. Формы капитала. *Экономическая социология*. Том 6. № 3. Май 2005. С.60-74.
9. Вебер М. Избранные произведения. О некоторых категориях понимающей социологии. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/vebizbr/06.php (10.10.2016)
10. Вернадский В.И. Несколько слов о Ноосфере / Научная мысль как планетное явление. URL: <http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/noos.html> (10.10.2017).
11. Віднянський С. В., Мартинов А. Ю. Об'єднана Європа: від мрії до реальності. Історичні нариси про батьків-засновників Європейського Союзу. К., 2009. 376 с. URL: <ftp://tor.kpi.ua/pub/pavlov/Books/Ukrainika/%B2%F1%F2%EE%F0%B3%FF/%C2%B3%E4%ED%FF%ED%F1%FC%EA%E8%E9%20%D1.%20%C2.,%20%CC%E0%F> (дата звернення: 10. 11. 2016).
12. Гаєвська Л. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом. URL: library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/20/visnuk_14.pdf (дата звернення: 30. 08. 2014).
13. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории.СПб.: Наука, 1993, 2000. – С. 120–121.
14. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. М.: Издательство «Наука», 1977. 705 с. URL: <http://www.marsexx.ru/lit/gerder.html> (10.10.2017).
15. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002.
16. Гюго В. Речи на Конгрессе Мира в Париже (1849): собрание сочинений в 15 тт., т. 15. Москва: «ГИХЛ», 1956. 769 с.

17. Данилевский Н. Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-Романскому. СПб.: Изд-во «Глаголь», 1995. 552 с.
18. Дюркгейм Эмиль. О разделении общественного труда. URL: <https://vrn-politstudies.nethouse.ru/static/doc/0000/0000/0134/134389.28ords6d1k.pdf> (10.10.2016)
19. Енгельс Ф. Походження сім'ї, приватної власності і держави / Маркс К., Енгельс Ф. Твори. 1962. Т. 21. С. 23-171.
20. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» К., 2001. 16 с.
21. Каленюк І. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2004. №3. С. 22-28.
22. Кондорсе Жан Антуан Никола. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. М. Соцэкономиз. 1936. URL: http://istmat.info/files/uploads/28689/condorcet_tableau-du-progres-de-raison-humaine.pdf (10.10.2017).
23. Куденхове-Калерги Р. Н. Пан-Европа. Москва: Вита Планетаре, 2006. 120 с.
24. Курбатов С. Університетські рейтинги як фактор легітимації елітного статусу освіти в сучасних умовах. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. С.179–210.
25. Лутай В. С. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2003. № 2. С. 53–58.
26. Максименюк М. Вплив етнонаціональних та регіональних відносин на розвиток поліетнічного соціуму: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Запоріжжя: ЗДІА, 2014. 193 с.
27. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. *Вопросы философии*. 1995. №1. С. 7-11.
28. Моисеева Л.А. История цивилизаций. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
29. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. М.: Культурная Революция. 2005. 880 с. URL: <http://www.nietzsche.ru/userfiles/pdf/vola.pdf> (10.10.2016)
30. Ожеван М. Комунікативна модель освіти в епоху нелінійного мислення. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2003. № 3. С. 29-35.
31. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? Москва: Наука, 1991. 408 с.
32. Пашкова О. Тож чи потрібна українська національна ідея? *Журнал «Віче»*. №15. серпень, 2008. URL: <http://www.viche.info/journal/1064/> (дата звернення: 29. 07. 2014).
33. Свириденко Д. Б. Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації. *Гілея*: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 88 (9). С. 128–132.

34. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки КУТЕП: Збірник наукових праць. Серія : філософські науки.* Київ, КУТЕП, 2010. Вип. 7. С. 197–208.
35. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ – ХХІ ст. (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / М-во освіти і науки України, Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 18 с.
36. Свириденко Д.Б. Мультикультуралізм як основа міжособистісної комунікації у процесах академічної мобільності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* Випуск 3. 2014. С. 13-17.
37. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. URL: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elclosed/sorokin.pdf> (10.10.2016)
38. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1985. 270 с.
39. Терепиций С. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій. *Українознавчий альманах.* Вип. 17. 2014. С. 159-162.
40. Терепиций С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві. *Вища освіта України.* 2007. №. 3. С. 38-43.
41. Терепиций С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія. Київ: «Фенікс», 2016. 309 с.
42. Терещенко Ю. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання. *Шлях освіти: науково-метод. журн.* № 4. 2002. С. 11–15.
43. Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории. Мир и Запад. URL: https://www.litmir.me/br/?b=192208&p=1#section_2 (10.10.2016)
44. Тойнби А. Дж. Постыжение истории. М.: Айрис-Пресс, 2002. 226 с.
45. *Філософія освіти: навчальний посібник* / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.
46. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1. Образ и действительность. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Speng/intro_2.php (10.10.2016)
47. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.2. Всемирно-исторические перспективы. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Speng_2/19.php (10.10.2016).
48. Churchill Winston. European Union. *The Saturday Evening Post.* On 15 February, 1930.
49. Ferguson A. An essay on the history of civil society, 1767. – Transaction Publishers, 1980.
50. Fourier C., Beecher J., Bienvenu R. The Utopian Vision of Charles Fourier: Selected Texts on Work, Love, and Passionate Attraction. Boston: Beacon Press, 1971.
51. Liu N. R. Decentralization and Marketization: The Changing Landscape of China's Adult and Continuing Education . Nova Science Publishers, 2010. 216 p.
52. Machlup F. The production and distribution of knowledge in the United States . Princeton university press, 1962. 278 p.
53. Magna Charta Universitatum [Electronic-source] / Bologna: Bononia University Press. 1988. URL: <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum> (10.10.2017)

54. Maor D. Changing relationship: Who is the learner and who is the teacher in the online educational landscape? *Australasian Journal of Educational Technology*. 2008. Vol. 24. №. 5. P. 627–638.
55. Marginson S. Globalisation and higher education. OECD Press, 2006. 74 p.
56. Martin J. R. Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum . Psychology Press, 1994. 256 p.
57. McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place. *New Directions for Higher Education*. 1999. № 105. P. 101–107.
58. Mead G. Mind, Self and Society. Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. P. 65–76.
59. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G. I. Bill and the Making of the Greatest Generation . NY: Oxford University Press, 2005. 231 p.
60. Michael S. O. Financing Higher Education In A Global Market. New York: Algora Publishing, 2005. 328 c.
61. Midtgarden T. Peirce on education: pragmatism and Peirce's definition of the purpose of a university. *Studies in Philosophy and Education*. 2005. № 24. P. 327–335.
62. Minca C. Humboldt's compromise, or the forgotten geographies of landscape / C. Minca // *Progress in Human Geography*. 2007. Vol. 31. №.2. P. 179–193.
63. Morgan Lewis Henry. White, Leslie A., ed. *The Indian Journals*. New York: Dover Publications, 1993.
64. Mosselson J. Conflict, Education and Identity. *Conflict & Education*. 2011. Vol. 20. № 1. P. 14–34.
65. Nagel T. What is it like to be a bat? *The Philosophical Review*. 1974. LXXXIII, 4. P. 435–450.
66. Neyland J. Globalisation, Ethics and Mathematics Education. *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*. Dordrecht: Springer, 2007. P. 113–129.
67. Oleksiyenko A. Socio-economic forces and the rise of the world-class research university in the post-Soviet higher education space: the case of Ukraine. *European Journal of Higher Education*. 2014. Vol. 4. № 3. P. 249–265.
68. Olsen J. P. The institutional dynamics of the European university. *University dynamics and European integration*. Netherlands: Springer, 2007. P. 25–54.
69. Park K. Being Eastern on a Western educational landscape . *Dissertation Abstracts International*. Vol. 67–12. Section: A. P. 4419–2006.
70. Peters M. A. The Pedagogy of the Open Society. Boston: Sense Publishers, 2012. 141 p.
71. Phillion J. A. Narrative inquiry in a multicultural landscape: Multicultural teaching and learning . Greenwood Press, 2002. 200 p.
72. Svyrydenko D. Divided universities: the postcolonial experience of contemporary Ukrainian higher education. *Future Human Image*. Vol. 7. 2017. pp. 128–135.
73. Svyrydenko D. Plagiarism challenges at Ukrainian science and education. *Studia Warmińskie*. 2016. Vol. 53. pp. 67–75.
74. Terepyshchyi S. Futurology as a Subject of Social Philosophy. *Studia Warmińskie*. 2015. № 52. pp. 63–74.

75. Wahlén S. Quality audit in the Nordic countries. Report prepared for the Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA), 2007.
76. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch. Mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre». Gutersloh; München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. 1451 S.
77. Warnecke I. Umsturz in der Lehre. *DUZ* 22/2003. S. 11.

78.

РОЗДІЛ 3. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В НІМЕЧЧИНІ, ФРАНЦІЇ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

3.1. Особливості освітньої політики Німеччини

Сьогодні Федеративна Республіка Німеччина, яка об'єднує 16 федеративних земель, є однією із прикладів успішної і ефективної модернізації та інтернаціоналізації вищої освіти, які підвищують прерогативу конкуренції класичної традиційної системи освіти у Німеччині та слугують загальному соціально-економічному благу даної європейської держави. Відповідно до цього, свого часу Отто фон Бісмарк сказав: «Німеччина своєю могутністю і славою зобов'язана насамперед своїй освіті» [Див.: 32, с. 135]. Адже освіта, як зазначає С. Клепко у книзі «Філософія освіти в європейському контексті», є стовпом сучасної «економіки знань», бо тільки освічене і добре навчене населення здатне ефективно розробляти, впроваджувати і використовувати новації. Без освіти не втримаються не лише інноваційна спрямованість економіки, яку забезпечує мережа університетів, лабораторій, наукових центрів, але й сучасна інформаційна інфраструктура та соціальний нормативний порядок, що дозволяють адаптувати нові технології та ідеї до потреб виробництва» [6, с. 57].

На думку Вольфгана Клафкі, «освіта є розкриттям буття вічної та розумової дійсності для людини, що являє собою суб'єктивний і формальний аспект та одночасно функціональний у «методичному» розумінні» [72]. А ось Бернвард Хоффманн розуміє дане поняття як «розкриття та розвиток духовно-психологічних цінностей та здібностей людини, що здійснюються через формулювання й виховання. Це поняття походить від слова Bild (образ), яке дає образ та зміст даного визначення, а слово Bildung – це позначення, що об'єднало лише формальні знання. Bildung – це не лише

абстрактне уявлення, а й загальнокорисний спосіб мислення, яке вважається домінантним та особливо важливим» [41].

Ще один німецький вчений Даніель Гоойдеверт зазначає, що «Bildung – це активний, комплексний і ніколи не завершений процес, під час якого може виникати самостійна, самодіяльна та життєздатна особистість. Через це освіта не може бути обмежена лише знанням. Адже знання – це не ціль освіти, а тільки допоміжний засіб. До того ж освіта передбачає розумові здібності, рефлексію та критичну дистанцію порівняно з інформаційною пропозицією» [41].

Також ще одне альтернативне визначення освіти дав філософ Хеннінг Каслер, який вважає, що «Bildung – це набуття системи моральних, бажаних установ, котрі отримані через посередництво та надання знань так, що людина визначає їх місцезнаходження у системі співвідносних понять її історично-суспільному світі при цьому вибирає та цінує й стає профільною особистістю і виграє життєву орієнтацію та орієнтацію дій. Також можна сказати, що замість цього, освіта викликала б тотожність» [60, с. 67].

Нині в наших буденних розмірковуваннях та буденних діях поняття освіта дуже пов'язується з визначеннями, такими як «навчання» та «передача знань». Їм дає широке тлумачення Вільгельм фон Гумбольдт, якого вважають беззаперечним родоначальником сучасного погляду щодо поняття Bildung. Він здійснив, мабуть, найпрогресивнішу навчальну реформу в німецькомовних країнах на межі XVIII й XIX століть. В. фон Гумбольдт трактує це так: «Є прості визначенні знання, котрі повинні бути загальними, і ще більш обумовленими, які сприяють створенню напрямку думок та характеру, котрі ні в кого не можуть бути відсутніми. Кожен може бути тільки тоді безсумнівно хорошим працівником, торговельним агентом, солдатом чи бізнесменом, якщо він буде сам хорошим і порядним не беручи до уваги свою особливу професію та займе місце обізнаної людини та громадянина. Якщо шкільні знання дають людині те, що потрібно їй для того, щоб у майбутньому набути особливі здібності своєї професії так легко та

вільно, як часто відбувається у житті, коли переходимо з однієї сторони вулиці на іншу» [5, с. 23].

Таким чином, він дає визначення Bildung як «стимул всіх сил людини так, щоб вони розгортались при привласненні світу та вели до самостійного визначення індивідуальності та особистості» [5, с. 45]. Все це покладено у реформи системи освіти в Німеччині.

Утім, Німеччина не одразу стала світовим взірцем найкращої освіти з її високою якістю. Цьому сприяв ряд реформ, які здійснили у країні в освітній системі. Німеччина упродовж 60 років формувала та впроваджувала реформи і програми з поліпшення освіти, але це був шлях нелегкий, на відміну від інших європейських держав. Причиною було те, що Німеччина на 100 років пізніше, порівняно з Британією чи Францією, сформувалася як держава та вибрала демократичний шлях розвитку. Тривалий час Німеччина була роздроблена, на її території існувало багато герцогств та князівств, які були ніби окремими мінідержавами у великій державі.

Таким чином, перші німецькі університети були засновані в кінці XIV століття та на початку XV століття, й одним із першим був Гейдельберзький університет (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg), який передує Празькому університету, заснованому 1348 року, який, завдяки його меценату Карлу IV Люксембурзькому, вчені та студенти вважали в той час німецьким університетом.

Проте історія «класичного» німецького університету, як вважається, починається із заснування Берлінського в 1810 році, який сьогодні має офіційну назву Берлінський університет імені Гумбольдтів (Humboldt-Universität zu Berlin / HU Berlin). Адже протягом останніх 100 років ім'я цього вченого використовували як символ класичної моделі університету. На наш погляд, слід звернути увагу на те, що його компоненти були описані зовсім неоднаково в різних контекстах, але наступні чотири елементи виявляються загальними для всіх описів:

1. Свобода викладання та навчання (Lehr- und Lernfreiheit). Тут потрібно зважити на те, що Гумбольдт був лібералом в традиційному сенсі. Він вірив у свободу особистості й стверджував, що студенти мають таке саме право вибирати предмети й своїх викладачів, як професори вирішують, що і як вони навчають. Це означало, радикальний розрив із будь-якою формою навчальною програмою.

2. Єдність навчання та наукових досліджень (Einheit von Lehre und Forschung). Навчання для Гумбольдта – це спільне підприємство, в якому професори існують не для студентів, а для науки.

3. Єдність науки (Einheit der Wissenschaft). Для Гумбольдта не було фундаментальної відмінності в принципі між природничими і гуманітарними науками, тому що поняття науки (Wissenschaft) відноситься до обох категорій.

4. Первинність «чистої» науки (Bildung durch Wissenschaft) через спеціалізоване професійне навчанням (Ausbildung, Spezial Schulmodell). Слід зазначити, що Гумбольдт розумів науку як процес запиту: «Не закінчена річ, яка буде знайдена, але дещо незакінчене буде постійно шукатися, як він висловився, і не відкриття речей можна отримати з підручників, а підхід до навчання, склад розуму, вміння думати, а не спеціалізоване знання» [5].

Також Вільгельм фон Гумбольдт, який був одним із перших впливових реформаторів, у своїй праці «Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних наукових закладів у Берліні» (1809), яка містить розділ про «Зміст поняття вищих наукових навчальних закладів», зазначає, що у більшості випадків під словосполучення вищих наукових навчальних закладів розуміють університети, академії наук та мистецтв тощо та відповідно до цього формуються їхні функції. З цього приводу він відмічає, що навчальні заклади є носіями, безперечно, моральної культури нації та її вершини. Він припускає, що завдання цих установ полягає у тому, щоб дослідити та вивчити науку у найглибшому, найширшому сенсі даного слова і при цьому передати опрацьований матеріал для духовного виховання

вихованців [5, с. 25-26]. Відтак В. фон Гумбольдт вважав, що призначення університету – це виховання національної свідомої найосвіченішої частини суспільства, яка повинна розвивати свою власну державу та країну. Здійснився розподіл компетенції між університетами і державою, при цьому вищі навчальні заклади в умовах своєї автономії повинні виховувати гармонійну розвинену особистість. Зауважимо, що в той час відбувається боротьба між німцями та наполеонівськими загарбниками, тому сучасний університет формується на гребені хвилі націоналізму та романтизму. При цьому, він розвивається, певна річ, на раціоналізмі просвітительства.

Таким чином, В. фон Гумбольдт виносить на перший план серед вагомих завдань вищих навчальних закладів не виховання, а науку, оскільки викладачі й студенти зібралися у цих закладах для розвитку науки. Учений зазначає, що при здійсненні цього процесу також виконуються інші важливі функції університетів такі як виховання високоосвічених громадян, які здатні до самостійного мислення і прийняття рішень. Він підкреслює, що університети для держави не повинні бути як гімназії чи шкільні заклади, тому що вони є вищі на щабель від даних закладів. Оскільки, на думку Вільгельма фон Гумбольдта, освіта – це більше, ніж суто присвоєння знань, це також процес індивідуалізації, через який людина може реалізовувати свій потенціал [5]. Проте головним принципом вищої освіти він вважав науку (*Wissenschaft*) та освіту (*Bildung*), які взаємно пов'язані. Адже суть полягає в тому що студентів готують не просто до заробітку, а до глибшого вивчення та самовдосконалення, яке повинно тривати протягом життя. До речі, цей принцип діє й досі в німецьких університетах.

Отже, на наш погляд, заснування Берлінського університету в 1810 році, за часів Вільгельма фон Гумбольдта, мало вирішальне значення для німецької системи вищої освіти. Адже ідеї вченого щодо єдності викладання та наукових досліджень, свободу мистецтва та науки, у тому числі автономії університету, регулювання його внутрішніх академічних справ, освіти за допомогою науки стали невід'ємною частиною німецької політики вищої

освіти. Утім, незважаючи на це, реалізація ідей Гумбольдта на практиці не завжди відображає його оригінал концепції. Тоді була заснована гумбольдтська модель освіти в Німеччині, яка мала великий вплив на вищу освіту в європейських країнах.

Проте в епоху імперії (1870-1914) розвиток сучасної системи спеціалізованої та великомасштабної освіти, а також паралельне зростання освіченого суспільства, яке бажало академічну підготовку, але при цьому не було фаховим, – призводять до диверсифікації та розширення вищої освіти у Німеччині. Так, у цей період були створені декілька нових академій для фахівців середнього рівня. Інакше кажучи, з'явилися нові технічні університети, педагогічні коледжі та ін. [66]. Університети більше не сприймалися як заклади для того, щоб навчати чиновників міністерств для розширення бюрократії імперії. У цей час вони також стають навчальними закладами для менеджерів та інженерів, адже в Німеччині почав процвітати промисловий сектор [39].

Також слід зазначити, що з появою Третього Рейху (24 березня 1933 р. – 23 травня 1945 р.) розпочалася диктатура у сфері вищої освіти. Націонал-соціалістичний (нацистський) режим мав руйнівний вплив на академічне життя в країні. Адже німецькі вищі навчальні заклади не тільки грали компрометуючу роль, підкоряючись в значній мірі у нацистській ідеології, але також постраждали від строгого політичного контролю, який був над ними. Багато вчених і студентів, зокрема єврейського походження, були змушені покинути ВНЗ, чимало емігрувало: тобто відбувся витік мізків із німецької вищої освіти. Ці події призвели до серйозних невдач, особливо у сфері соціальних та природничих наук, і потрібні були роки, щоб пом'якшити або виправити недоліки у цих напрямках.

Проте тільки після Другої світової війни почався стрімкий розвиток вищої освіти й стало можливим почати її реконструкцію та оновлення. І це попри те, що 1949 року територія країни була поділена на східну, яка контролювалася Радянським Союзом зі створенням Німецької Демократичної

Республіки (НДР), і західну – Федеративну Республіку Німеччини (ФРН), яка була під контролем Великої Британії, Франції та Сполучених Штатів Америки та столицею якої був Бонн. Щодо колишньої столиці, Берліна, то вона залишилася під контролем чотирьох союзних держав і була розділена на східну й західну частину. Східний Берлін став столицею НДР, а західний Берлін, хоча й мав особливий статус, став однією з одинадцяти земель ФРН.

Отже, лише через 20 років у 1949 році після створення ФРН держава почала реконструкцію своєї навчальної системи на демократичному рівні, не зважаючи на те, що на той час Німеччина була вже штучно поділена на дві частини, у відповідності до цього освітньо-науковий комплекс також поділявся на «капіталістичний» у ФРН, де розглядали вищу освіту як чинник соціалізації та культурного зростання, у якому не обмежувався контингент студентів, і на «соціалістичний» у НДР, де у відповідності до визначення кількості місць праці, встановлювали кількість студентів у вищому закладі і це залежало від планової економіки. Проте на відміну від цього, головною ідеєю був розвиток вищої освіти як превентивного засобу відносно до підготовки штату вищої кваліфікації.

Німецький вчений Герман Хайпель, який був президентом Конфедерації ректорів Західної Німеччини, щодо місії університету зазначив у праці «Правила та завдання університету» та наголошує про це щоб зрозуміти цей заклад, потрібно врахувати, що він – це місце, де здійснюють дослідження, тобто розвивається наука, оскільки університет – це вища школа. Також він вказує, що цей виш – установа, яка поєднує різні науки поділених на факультети, а також об'єднує викладачів та студентів, котрі прагнуть свободи. При цьому, Герман Хайпель зазначає, що свобода – справжній обов'язок та реальне завдання університету» [72, с. 58].

На цьому ж наголошував німецький філософ Карл Ясперс, який вважав, що односпрямованість руху неможлива в університетському житті. Оскільки університет репрезентує неповторність та спонукає до осмислення важливості незалежного вибору. Адже, як стверджує вчений, від

особистостей залежить існування університету. Тому провідний університетський принцип – це духовність й аристократичність. Такі твердження, як дух академічної спільноти, мають на меті викликати у викладачів і студентів відчуття єдності, особливої спільноти. Проте К. Ясперс переконаний, що ця «університетська діалектика не зобов'язує нас зробити такий радикальний вибір, котрий спонукав би до повного заперечення протилежного твердження. Хай там як, свобода є в даному контексті ключовим поняттям» [27]. Учений у книзі «Ідея Університету» виділяє чотири завдання університету:

- «1. Дослідження, навчання й здобування певних професій.
2. Освіта й виховання.
3. Базоване на спілкуванні духовне життя.
4. Космос наук» [27].

Кожне з цих завдань між собою взаємопроникненні і чим більший між ними цей процес тим більшої сили, сенсу, ясності набувають вони. Взагалі, одне завдання не можливо відділяти від іншого, тому що це призводить до розпаду субстанції університету або занепаду. Відтак, наслідком цього може бути суттєве викривлення основного змісту даних завдань. Усі завдання, як стверджує Карл Ясперс, зумовлюють життєздатність ідеї університету як цілого. Також він засвідчує, що за допомогою цих завдань університет реалізує свої ідеї. Адже, як відмічає Карл Ясперс: «Університет – це одночасно дослідницький і навчальний заклад, царство освіти, життя, що базується на спілкуванні, космосу наук» [27, с. 113-114].

Наступна освітня реформа яка пройшла під лозунгом «Ми бажаємо більше демократії» відбулася у 70-х рр. [60, с. 222]. Це гасло знайшло своє відображення у висловлюваннях Г. Піхта, який закликав про необхідність формування розумового потенціалу («резерву талантів») з усіх верст населення та створити можливість для всіх бажаючих навчатися у вищих навчальних закладах. Це свідчило про демократичну направленість у освітній реформі. Але перш за все потрібно було спланувати та створити

модернізацію вищої освіти. Через це повинні були об'єднатись окремі види закладів такі як: теологічні семінари, педагогічні інститути, вищі фахові школи й університети. Їх реформатори назвали «об'єднані вищі школи».

Мета даних «об'єднаних вищих шкіл» вбачалась у тому, щоб розширити доступ до вищих навчальних закладів, полегшення мобільності студентів через надання можливості пересування в межах одного університету, вдосконалення навчальних програм шляхом створення нових інтегративних курсів, організація «комбінованих» факультетів тощо. Але найголовнішою метою було те, що об'єднання вищих навчальних закладів могли сприяти поширенню привілеїв університетів берлінського типу (єдність навчального процесу з дослідницькою роботою). Загалом це передбачало, що у всіх університетах зменшать кількість теоретичних навчань, а нададуть їм прикладних ознак. Також надавали перевагу інтегративним закладам, які мали поглиблену професійну спрямованість та насамперед дешеві й короткі цикли навчання, а якщо були довгі, то вони передбачались для здібних та талановитих студентів із залученням дослідницької роботи. На жаль, ця реформа не виправдала очікуваних сподівань та через «загальноосвітність» була перейменована як «диференціація у вищій освіті» і при цьому незалежність посилилась у деяких окремих вищих навчальних закладах» [60, с. 223].

Отже, реформа щодо вищих навчальних закладах 70-х – 80-х рр. у Німеччині мала свої результати в створенні бінарної структури вищої освіти з посилення та розширенням кожної частини. Проте час від часу між різними типами ВНЗ виникали протиріччя: це відображає збереження в німецькому суспільстві розриву щодо кваліфікації й оплати викладачів у вищих навчальних закладах та їхньої наукової діяльності, а також престижності університетів та вищих фахових шкіл. Це проявляється в тому, що лише університети мають право на присудження наукового ступеня доктора наук і надання однакового статусу всім вищим навчальним закладам. Однак усе це не могло вирішити проблеми. Досі вищі фахові школи на рівні університетів

не мають виняткового права щодо присвоєння наукових ступенів. «Лише 90 університетів та 190 спеціалізованих вишів мають право на захист дисертацій і присвоєння вченого звання. Також постійно дискутується проблема можливостей університетів та вищих фахових шкіл щодо фінансування наукових досліджень. Адже на відміну від університетів вищі фахові школи обмежені у фінансуванні дослідницької роботи» [47].

Важливим імпульсом у розвитку навчальної системи Німеччини стало об'єднання країни в 1990 році. Це було потужним фактором для створення нової стратегічної програми в розвитку загальнонімецької освітньої програми та збільшення загально освітянського простору. Адже ця програма мала єдину мету як для ФРН так і для НДР. Цією метою було створення однієї демократичної держави, національної інтеграції, яка була направлена на подолання економічних, політичних, соціальних, ідеологічних, психологічних та навчальних диспропорцій на старих та нових землях Німеччини. Звичайно, ця програма передбачала перехід східних земель на західнонімецькі навчальні стандарти та ліквідацію на нових землях всіх діючих соціальних інститутів й структур.

Таким чином, з прийняттям на нових територіях моделі освіти ФРН відбулася адаптація до нових ідеологічних, психологічних, моральних та освітянських цінностей, але це відбувалось дуже складно, тому що насамперед це пов'язано з великими економічними витратами на об'єднання Німеччини за рахунок скорочення соціальних програм, а також у тому числі через відмову від 40-літнього досвіду соціалістичної системи освіти, яка мала низку більш демократичних параметрів. У той час великий фінансовий вклад був здійснений для виконання стратегічної програми по інтеграції старих та нових земель, що значною мірою відсунули нову освітню реформу, яку готували ще у кінці 1980-х рр. Ця реформа мала такі пріоритетні завдання [60, с. 40]:

- «підвищення ролі фундаментальних знань для вдосконалення якості освіти; відхід (відмова) від їх роздрібненості через зростання кількості нових предметів, надання права учням вільного вибору»;
- підвищення ролі та значення знань нових технологій, ЕОМ, інформатики, економіки у поєднанні з розвитком «ініціативи, фантазії, старанності, волі, самодисципліни»;
- уведення у навчальний процес предмету «етика» поруч із «релігією»;
- удосконалення навчально-виховних робіт, які керують навчальними процесами».

Таким чином, на рубежі ХХ–ХХІ ст. відбулися суттєві зміни в області освіти у Федеративній Республіці Німеччині, що зблизило німецьку освіту з європейською моделлю, а також призвело до налагодження співпраці з зарубіжними спеціалістами та взяття участі в міжнародних дослідженнях з подолання труднощів при вирішенні своїх власних проблем у сфері освіти.

Х. Ортеги-і-Гассета зазначає: «Необхідність у реформі постає через одну з двох причин, а саме через ексцеси в прямому сенсі цього слова, інакше кажучи, через окремі, нечасті випадки помилкового застосування добрих правил; або через те, що зловживання зустрічаються так часто чи й навіть постійно і стають такі звичайні або й схвалювані, що вже навіть не можуть називатися зловживанням». При цьому вчений переконаний: «У першому випадку їх автоматично треба коректувати, у другому ж – виправляти їх буде марно, позаяк їхня частота і узвичаєність показують, що це вже не аномалії, а неминучий наслідок спотворених правил. Саме проти останніх необхідно спрямувати реформи, зокрема реформи в освітній системі» [18].

Через це у 2003 р. відбулася перша реформа освіти в об'єднаній Німеччині. Найважливішою метою даної реформи, яка була зазначена у Спільній заяві «Європейській простір ВНЗ», котра була прийнята у Болоньї 19 червня 1999 році, – це якість освіти. Але що стосується визначення поняття «якість освіти», то воно інтерпретується в документних форумах як

педагогічна категорія, яка представляє собою не статичну, а динамічну величину, що змінюється у відповідності до різних умов та в залежності від поставлених цілей, які виконують функції в освітніх структурах. Німецькі фахівці розглядають якість освіти не як єдине ціле, а як блок, котрий розбитий на чотири секції: «якість орієнтації», «якість структури», «якість процесу навчання» та «якість результату».

Відповідно до цього сьогодні за якістю освіти у Федеративній Республіці Німеччині слідкує відповідно створений орган – Національна акредитаційна рада (Akkreditierungsrat). Ця Національна акредитаційна рада повинна стежити за координацією процедур оцінювання освітніх програм, акредитацій регіональних і міжрегіональних агентств, які мають право проводити оцінку якості. Адже сьогодні в Німеччині кожен вищий навчальний заклад зобов'язаний пройти перевірку якості, котра може бути внутрішня, тобто коли вищий навчальний заклад самостійно запрошує своїх експертів або зовнішня, коли проводять дану перевірку зовнішні експерти, які перевіряють не вищий навчальний заклад, а конкретні навчальні програми та дають дозвіл на користування ними у навчальному процесі [70].

Це також дає можливість точніше знайти та оцінити слабкі місця або навіть внесок кожного викладача. Адже Болонський процес формулює новий образ викладача як «From the sage on the stage to the guide on the side» (від мудреця на сцені до стороннього порадника чи керівника). І це зазначається у загальнонаціональному документі «Рекомендації Конференції міністрів освіти», котрі запропонували «підвищення професіоналізму педагогів», особливо їх методологічних та діагностичних компетенції [70]. Адже як зазначає Карл Ясперс: «Викладач вищого навчального закладу – це дослідник. Він – приклад для наслідування тим, хто вчиться, однак вже не є школярами, а дорослими, самостійними та відповідальними людьми, що вчаться. Він цінний своїми вказівками і тим, що дає можливість брати участь у власній інтелектуальній діяльності. Використовувати його як шкільного вчителя є зловживанням» [27].

Так, засідання ректорів вищих навчальних закладів освіти відбулося у Гейдельберзькому університеті в січні 2004 року (м. Гейдельберг, Федеративна Республіка Німеччина). На якому викладачі й науковці ухвалили рішення, яке стосується змін профілю у вищих навчальних закладів Німеччини, котре було дуже необхідне. Таким чином, на даному засіданні вирішили, що в основу змін стане модель ключових компетентностей для покращення якості навчально-освітньої підготовки, яку розробив завідувач кафедри ключових компетентностей університету Гейдельберга Д. Кур. Відтак цю модель назвали «гейдельберзька». Зауважимо, що вона – це єдина система забезпечення якості теоретичного й практичного навчання в царині позанаукових чинників. Через це її слід досліджувати як єдину з основ якості освіти. Так, Д. Кур виокремлює головні аспекти в «гейдельберзькій моделі» для розвитку якості освіти. Ці аспекти він називає «продуктами» та виділяє всього три як:

«1. Якість продукту – це компетентний розвиток, який студент проходить від процесу навчання до професійної діяльності та через інтегровану тьюторську (навчально-виховну) програму ключових компетентностей в навчальному плані.

2. Якість процесу – це компетентний розвиток студентів шляхом дидактичного викладання та консультацій.

3. Якість структури – це майбутній розвиток навчальних планів за допомогою інтеграції тьюторської програми і концепції у навчальному процесі» [33].

При цьому Д. Кур акцентує на тому, що провідними елементами цієї моделі є:

«– відношення між окремими аспектами якості університетської освіти: якість продукту, якість процесу та якість структури;

– відправні точки як при вивченні (ключова компетентність), так і при навчанні (дидактична компетентність), котрі, своєї черги, поєднанні між собою за допомогою складових частин навчального процесу;

– компетентний розвиток (інтеграція особистого та організаційного розвитку). Компетентний розвиток у студентів не проходить в окремій сфері консультацій та підвищення кваліфікацій, тобто в неробочий час. Це безпосередньо відбувається у регулярній організаційній структурі та навчальних планах» [33].

Відповідно до цього, представляючи модулі навчальної програми щодо ключової компетентності, Д. Кур наголошує на тому, що кожен модуль відповідає попиту сьогодення з відповідного фаху, а також є гнучким та доповнює структурними елементами відповідний фаховий напрямок. Модулі навчальної програми розраховані на довгостроковий навчальний процес. Також відповідно до модулів навчальної програми, навчання студентів-старшокурсників (тьюторів) чи тих, хто вже має науковий ступінь з відповідного фаху проходить у групових тренінгах. Ця навчальна програма містить такі стадії як [33]:

- навчальна підготовка;
- вивчення загальноосвітніх предметів;
- вивчення фахового предмету.

Як зазначає К. Ясперс: «У вузькому колі за активності всіх учасників обговорюють принципові питання, формують основні положення, на яких, зрештою, може ґрунтуватися серйозна дискусія між двома учасниками. В такому випадку – як, загалом, і завжди – викладачі й студенти виступають на рівних, в одностайному намаганні оприсутнити дух у чіткій, усвідомленій формі, розбудити імпульси, дія яких потім приведе до об'єктивних результатів» [27].

Наприклад, у Гамбурзькому університеті професор У. Мантау проводить семінарські заняття, на яких студенти досліджують маркетингові стратегії самостійно, до того ж професор старається передати свій особистий досвід. А ось інший приклад, викладачі Берлінського університету імені Гумбольдта перевіряють навички студентів з риторики на сцені театру імені М. Горького в Берліні. А студентів у Гірничо-металургійній академії у

Фрайбурзі ведуть викладачі у непрацюючі шахти, де вони перебувають там протягом дня. Викладачі роблять це для того щоб навчити своїх студентів тримати себе у складних ситуаціях. Але у німецькому місті Хайльбронні відбувся справжній переворот у навчальному процесі, який здійснив доктор П. Фляйшманн. Адже він відмовився від традиційних методів викладання лекцій для студентів, а натомість дав їх у письмовій формі, як навчальний текст. Доктор П. Фляйшманн зробив це для того, щоб студенти опрацювали лекційний матеріал у групах або самотійно, а при зустрічі з ним розповіли, що вони зрозуміли з наданого матеріалу, а що ні. Якщо студент не зрозумів навчальний матеріал, то відповідно доктор П. Фляйшманн пояснює його студентові й відповідає на запитання, які виникли при опрацюванні навчального матеріалу. Усе це він робить для того, щоб студенти самотійно здійснювали науковий пошук, презентували результати своїх досліджень та навчилися працювати у колективі. З цього приводу П. Фляйшманн зазначає так: «Я хочу зробити своїх студентів працездатними» [47, с. 24]. Оскільки викладачі зобов'язані пробуджувати цікавість у студентів і тим самим позитивно впливати на розвиток самонавчання [47].

З цього приводу хочеться знову звернутися до Калра Яспера, який переконаний, що переповнена слухачами аудиторія – це ще не показник якостей викладача. Так, він відмічає, що коли студенти масово ходять на лекції певного викладача, то це значною мірою, залежить від суто зовнішніх чинників таких як темперамент, тембр голосу викладача. Калр Яспер підкреслює, що «викладач повинен насамперед зробити таку лекцію, у якій буде присутня субстанція духовного буття, тоді такі прогалини, як помилки в мовленні, паузи, граматично неправильні речення або навіть не надто виразний голос не знищать позитивного враження від лекції. Також викладач повинен спонукати студента до самомислення, – і це педагогічне завдання, як він вважає, одне з найскладніших для педагога» [27].

Це свідчить про покращення якості освіти у вищих навчальних закладах Німеччини, а також про те, що в них поліпшується навчальний

процес. Адже якість освіти визначається не тільки результатами освітньої діяльності чи властивостями спеціаліста (випускника вищого навчального закладу), а й чинниками, які формують цей результат. До цих чинників належать мета й зміст освіти, методологія, організація та технологія навчального процесу. Таким чином, це фактори, на які потрібно свідомо впливати для їх формування, а тому для цього варто керувати ними, оскільки освіті потрібна система управління якістю. Кожен навчальний заклад зобов'язаний її мати. Звичайно, вона не може існувати без сучасної, комплексної системи оцінювання, яка повністю дає характеристику якості освіти та всім її елементам.

На сьогодні все це покладено в основу навчального процесу у вищих навчальних закладах. «Зараз у Німеччині налічується 350 ВНЗ, які є переважно державними (98%), існують і приватні ВНЗ, котрі повинні обов'язково мати державну ліцензію на викладання та навчання в цих вищих навчальних закладах проводиться на платній основі. Таким чином, Федеративний суд Німеччини повідомив Положення Рамкового закону «Про вищі навчальні заклади» від 26 січня 2005 року, у якому було прописано, що федеральним землям дозволено самим приймати рішення щодо встановлення розміру плати за навчання, тому що безкоштовного навчання не є припустимим. Зараз кожна федеральна земля визначає та планує середню плату за навчання на семестр, котра буде встановлена на рівні федеративних земель, так і самими ВНЗ» [70, с. 49].

До вищих навчальних закладів у Федеративній Республіці Німеччині належать: «класичні університети (Universität / Uni), котрі становлять основну систему вищої освіти, а також технічні (Technische Universität) та загальні університети (Gesamthochschule) і 22 ВНЗ, статус яких прирівнюють до університетського: педагогічні інститути (Pädagogische Hochschule), медичні коледжі (Medienhochschule), коледж спорту (Sporthochschule), філософсько-теологічні та церковні коледжі (Theologische Hochschule).

Звичайно, такі вищі навчальні заклади як: 46 музичні та мистецькі коледжі (Kunsthochschule und Musikhochschule) та 183 професійні вищі школи (університети прикладних наук – Fachhochschule), які надають професійну освіту в сферах економіки, бізнесу, сервісу, прикладного мистецтва і сільського господарства, належать до неуніверситетського типу. Певна річ, крім перерахованих вищих начальних закладів до німецької системи вищої освіти також входять державні й приватні коледжі з підвищення професійної підготовки (Berufsakademien), які поєднують теоретичне навчання з практикою на виробництві» [70].

Однак зауважимо, що професійні вищі школи (університети прикладних наук) (Fachhochschule) були засновані завдяки прийнятому положенню федеральним урядом Німеччини в 1970-і роки, яке спрямоване на досягнення соціальної рівності в суспільстві. Так, у середині 1971 року в Німеччині був уведений новий тип вищого навчального закладу, який схожий на англійські політехнічні інститути й називається Fachhochschule. Професійні вищі школи, або, як їх іще називають – університети прикладних наук (Fachhochschulen) призначені для обслуговування насамперед ринку праці, а тому пропонують коротші освітні програми з пріоритетом професійного навчання. Ці заклади надають освітньо-кваліфікаційні ступені (є аналогічними тим, які існують у класичних університетах), але ці вищі зосереджені переважно на прикладній науці (звідси інша їх назва – університети прикладних наук). У класичних університетах, важливо вивчити суто з теоретичних позицій, чому певний метод є правильним, однак це не так важливо в університетах прикладних наук. Тут акцент робиться на тому, які практичні переваги та недоліки методів, як застосовувати їх на практиці, коли вони повинні бути використані, а коли ні.

Для того, щоб отримати практичний досвід, стажування на виробництві (інтернатура) є обов'язковим компонентом навчання в університетах прикладних наук. Таким чином, студенти в цих закладах краще підготовлені для використання знань і навичок, отриманих під час практики, тоді як

студенти класичних університетів краще навчені в розробці методів. Але оскільки професори університетів прикладних наук здобували докторський ступінь у класичних університетах, то останні все більше спрямовують свою увагу на важливість практики, тому розрив між цими двома типами університетів поступово скорочується. Нині відмінність між ними полягає в у тому, що в прикладних вишах існує в трохи більше практичної спрямованості порівняно з теоретичними перевагами класичних ВНЗ.

Після чотирьох років навчання в Fachhochschule студент отримує повну вищу освіту і може відразу влаштуватися на роботу за фахом. Як і до Болонського процесу, так і сьогодні дипломовані фахівці університетів прикладних наук традиційно отримують диплом, що починається з аббревіатури «Dipl» (Диплом) і закінчується «(FH)», наприклад, «Dipl. Ing. (FH)» для дипломованого інженера з університету прикладних наук. Диплом FH приблизно еквівалентний ступеню бакалавра (4 роки). Диплом FH дає можливість вступити до докторантури (аспірантури), але на практиці багато університети вимагають додаткового вступного іспиту або участь у теоретичних заняттях. Цей останній пункт є пережитком колишніх часів. Коли були створені університети прикладних наук, то професори були в основному викладачі вищих навчальних закладів без наукового ступеня доктора наук. Це було повністю змінено з кінця 1980-х років, але професори класичних університетів досі вважають себе «реальними професорами», хоча насправді вже це не так. У зв'язку з Болонським процесом, ступені бакалавра і магістра впроваджуються у класичних університетах і в подібній манері в університетах прикладних наук. Тим не менш, професора в університетах прикладних наук (Fachhochschule), як правило, мають великий досвід роботи за своїми плечима і часто отримують вигідні пропозиції від провідних багатонаціональних компаній, в той час як професори класичних університетів, як правило, спеціалізуються на дослідженнях раніше в своїх кар'єрах.

Також у 1971 році була розвинута нова концепція вищої освіти паралельно введення університетів прикладних наук (Fachhochschulen) і загальні університети (Gesamthochschule). Цей тип вищого навчального закладу був введений для того, щоб покінчити з інституційними бар'єрами, блокуючих шлях студентам з нижчих соціальних верств. Спочатку була введена ідея про «всеосяжний університет» до порядку денному консервативним урядом землі Баден-Вюртемберг в південній Німеччині, але на це велику увагу звернув соціально-демократичний уряд на півночі Німеччини. Через це існує різниця між північними й південними землями щодо ставлення до загальних університетів (Gesamthochschule), які були засновані соціально-демократичним урядом насамперед на північних землях країни.

Але серед усієї різноманітності вищих навчальних закладів провідне місце належить усе-таки університетам, тому що саме з ними пов'язана німецька історія, культура, нові відкриття та імена геніальних учених у великому науковому світі [70].

Німецькі вищі навчальні заклади побудовані так: спочатку дворічний базовий курс (Grundstudium), котрий завершується скдажанням проміжних іспитів (Zwischenprüfung), або ще так званий переддипломний іспит (Diplom-Vorprüfung). Успішне складання цих екзаменів допускає продовження навчання на другому ступені, тобто перейти на дворічний професійний курс (Hauptstudium). Навчання на цьому курсі – це більш глибоке вивчення фахових дисциплін, яке триває упродовж 5 семестрів. Після закінчення цього курсу студенти складають випускні чи державні іспити (Staatsexamen) для одержання диплома (Diplom).

У ФРН навчання та здобуття другої вищої освіти в державних ВНЗ безкоштовне як для місцевих студентів, так і для іноземних студентів, оскільки воно базується на таких принципах як відкритість і доступність. У країні встановлені стандартні правила вступу до вищих навчальних закладів. При цьому допуском до навчання в університет є атестат про закінчену

середню освіту (Abitur), який засвідчує результат навчання в загальній школі чи у гімназії. Даний атестат одержують на основі складання чотирьох екзаменів з основних предметів і в якому фіксується відповідність рівня знань учня з освітнім стандартом.

Навчальний рік у німецьких ВНЗ складається із двох семестрів – зимового та літнього. При цьому у вищому навчальному закладі дозволено розпочинати навчання як із зимового семестру (з вересня-жовтня), так із літнього семестру (з березня-квітня). Відповідно до цього є два терміни прийому документів: на зимовий семестр треба зареєструватись до 15 липня, а на літній – до 15 січня.

В навчальному процесі використовують різні види занять такі як: лекції, семінари, практичні заняття, екскурсії, тощо. Також під час навчання старшокурсників широко залучають до різних видів тьюторської роботи з молодшими студентами, яка, відповідно, оплачується.

Але найголовніший принцип німецьких ВНЗ – «академічна свобода», тобто система, що дозволяє будь-якому студенту самостійно визначити перелік дисциплін, які увійдуть до його диплому та самостійно планувати своє академічне життя. Адже у Лімській Декларації «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (м. Ліма, 10.09.1988 р.) наголошується на життєвій необхідності академічної свободи як умови для повноцінного функціонування Університету.

Під час семінарів чи практичних занять вимагаються усні або письмові роботи, за які студент отримує курсовий сертифікат, котрий необхідний для складання випускного іспиту та для переходу до наступного навчального курсу. Таким чином, цей курсовий сертифікат вважається головним засобом контролю якості навчання упродовж навчального року у ВНЗ.

При цьому академічні ступені, які надають німецькі університети, суттєво різняться від прийнятих в інших європейських державах. Адже в країні існує паралельно дві структури навчання у ВНЗ такі як [70]:

- 1) нова дворівнева система бакалавр – магістр;

2) традиційна навчальна програма з отриманням диплома (спеціаліста) або магістра (Magister Artium);

Так, у Н прийнято видавати диплом про вищу освіту (Diplom), який отримують випускники таких факультетів як: природничих, математичних, економічних і соціально-наукових. Проте після закінчення навчання на гуманітарних факультетах присуджують магістра (Magister Artium), який є найпоширенішим ступенем на цих факультетах.

Випускникам ВНЗ не університетського типу видається диплом із зазначенням типу закладу (Diplom FH).

Закінчивши старші курси університету, студенти можуть отримати університетський диплом [70]:

– бакалавр (BA – Bachelor) – це перший диплом, який дає базові знання за фахом і методичні навички та право на професійну діяльність. Навчання триває 3-4 роки і атестат про закінчену середню освіту (Abitur) є необхідною умовою для вступу до університету. Щоб одержати ступінь бакалавра, потрібно набрати 180–240 кредитних одиниць залежно від навчального плану;

– магістр (MA – Master) – це другий диплом, який одержують після навчання, котре охоплює 1-2 роки. Під час навчання студент повинен мати 60-120 кредитних одиниць. Навчання можна продовжувати одразу після бакалаврату, або після декількох років професійної діяльності. У магістратурі робиться акцент на більш глибоку спеціалізацію та наукову роботу. Магістратура поряд з дипломом фахівця є передумовою для допуску до аспірантури.

Звичайно, випускники ВНЗ мають право продовжувати наукову діяльність в аспірантурі (Promotion) – це третя ступінь в освітній системі Німеччини. Наукова ступінь (доктор наук – Doktor) присвоюється після написання дисертації та успішного захисту дисертації або після вдалого складання усного іспиту. Написання дисертації можливе тільки в університетах. Підготовка дисертації, пов'язана з проведенням незалежного

наукового дослідження, яке триває протягом 2-4 років після одержання ступеня магістра або еквівалентного ступеня (Diplom / Erstes Staatsexamen / Magister Artium).

Також існує ще одна особливість, що суттєво відрізняє німецькі університети від інших університетів англomовних країн – це часткова або навіть повна відсутність кафедр. Адже вважається, що кафедра – це професорські обов'язки, тому на дверях німецьких ВНЗ немає написів «кафедра», лише – «професор». Адже саме він виконує основне навчальне навантаження. Крім відсутності кафедр у німецьких ВНЗ, відсутній поділ на факультети. Адже ще в 1960-х рр. у більшості університетів були скасовані факультети й на зміну їм прийшли так звані спеціальності. На сьогодні в країні існує понад 400 спеціальностей, які можна здобути в навчальних закладах [47, с. 140].

Отже, саме свобода в сучасних європейських університетах панує на сьогоднішній час. Але крім цього, вважають учені, університет повинен надавати насамперед освіту, яка має задовольняти потреби людського духу. Вона зобов'язана сприяти тому, щоб люди могли створювати свої власні почуття цінностей, філософію, вишуканий смак до мистецтва, музики та літератури, а також мали схильність аналізувати проблеми та приходити до розумних висновків.

Відповідно до цього, сьогодні система вищої освіти у Німеччині відчуває все більший вплив гуманістичних ідей, які найбільшого поширення набули саме в цій країні. Про це свідчать такі чинники [4]:

1. Проведення ряд навчальних семінарів, котрі відбуваються у Німеччині, а також курсів, що готують викладачів. Прикладом цього може бути педагогічні семінари Вальдорфської школи, які дуже поширені у Федеративній Республіці Німеччині.

2. Відбулася заміна навчальних планів та програм вищих навчальних закладах Німеччини у зв'язку збільшенням різноманітних практично орієнтованих форм та методів навчання студентів. А також поглиблене

ознайомлення із психологією особистості, педагогічною психологією, із різними методами та тактиками психотерапевтичної роботи та методами підтримки особистості.

3. Створена заміна співвідношення фундаментальної і професійної освіти в університетах країни. Таким чином, лише після трьох років навчання, коли студенти засвоїли основи фундаментальних наук, повинна наставати фахова спеціалізація.

4. Відбулися деякі зміни, що охопили політику та філософію освіти в Німеччині. Адже на сьогодні зміна політичної парадигми породжує і зміну парадигми освіти, котра пов'язана зі зміною антропоцентричного підходу на біоцентричний в усіх сферах функціонування суспільства.

Відповідно до цього національною особливістю освіти в Федеративній Республіці Німеччині завжди було виховання високоморальної особистості. Пріоритети надають моральному становленню і вдосконаленню особистості в процесі навчання в традиціях гуманістичної етики. Ідеал німецької системи освіти – це особистість, котра наділена такими критеріями, як: «доброзичливістю, вольовими зусиллями, справедливістю, самостійністю, внутрішньою свободою вибору, вмінням розрізняти добро та зло, самовизначенням, шанувати порядок, закони, правила, дисципліну, підкорятися нормам, а також розуміти свій обов'язок перед державою та суспільством» [40].

Отже, як зазначає сучасний філософ Волкер Штенблок – «традиції гуманістичної етичної думки в німецькій педагогічній системі ґрунтуються на автономії, волі, розумі індивіда, які є інструментами пізнання людиною самої себе. Адже це є потенціал особистості, який спрямований на формування її власного «Я»» [62]. Оскільки людина-особистість, яка є освічена й духовно багата, – це ідеал німецької прогресивної думки.

3.2. Трансформація освітньої політики Франції

Для дослідження розвитку вищої освіти у Франції нам потрібно заглибитися в Середньовіччя. Адже саме тоді з'явилася перша особлива форма вищих навчальних закладів – університет. Про це свідчить навіть даний термін «університет», який походить від латинського словосполучення *Universitas Magistrorum et Scholarium*, що означає «співтовариство викладачів і науковців». Латинське слово «*Universitas*» загалом означає «число осіб, які поєднані в одне ціле суспільство, компанію, спільноту, гільдію, корпорацію тощо» [35]. Оскільки в той час, коли повністю сформувався міський побут, цим терміном стали називати середньовічні гільдії, спеціалізовані об'єднання «студентів та викладачів з колективними юридичними правами, як правило, гарантованими статутами, які були видані князями, святителями або міською старшиною». Як і інші гільдії, вони були саморегулюючими й визначалися кваліфікацією своїх членів. Таке визначення ми знаходимо у тлумачному словнику латинської мови [49].

З цього приводу відомий французький історик-медієвіст, представник школи «Анналів» Жак Ле Гоффу своїй монографії «Інтелектуали у Середньовіччі» першу главу так і починає, «спочатку були міста», а далі він підкреслює, що інтелектуали народжувались разом з ними, оскільки вони з'являлися з їх процвітанням, котрі були пов'язані з розвитком торгівлі, промисловості (ремесел). Він зазначає, що місто – це місце обертання людей, які нагромаджені ідеями, ніби товарами, місце обміну, ринків та перехрестя інтелектуальної торгівлі [3]. Як зазначає сучасна дослідниця Ельке Вейк у статті «Поява університету, причиною зростання міст була висока мобільність населення. Дослідження заснування Паризького університету від Неоінституціональної перспективи» європейське населення удвічі збільшилося за період 1050-1200 рр., наслідком, якого була величезна кількість людей, які не мали відповідних засобів для існування та інфраструктури [67]. Тим не менш, якщо люди не хотіли оселитися в місті і ставати громадянами, то вони рухалися далі, але при цьому вони не мали громадянства. У принципі, ці негромадяни не мали жодних прав і ніяких

коштів, щоб діяти в юридичним чином. Проблема була такою ж, як для торговців і для викладачів. Через це, вони почали формувати асоціації або гільдії. Ця асоціація була названа «Universitas». Гільдію майстрів називали «Universitas magistrorum», – зауважує Ельке Вейк у своїй статті.

Проте не можна поза увагою залишити історичні факти, які вказують, на те що все таки перші вищі навчальні заклади університетського типу існували ще раніше в інших частинах світу. Так, датський науковець Ставрос Манціос у монографії «Університет: європейська особливість» зазначає, що такі заклади існували ще у країнах Стародавнього Сходу. Наприклад, Китай має довгу історію таких установ як Імператорський університет (Таїхуе), вже існував у 3 до н.е., який був центром конфуціанської класики, що готував вчених-чиновників, а пізніше – заклади такого типу були розташовані у різних частинах Китаю, а ось у Японії був створений у 671р. Імперський університет Кіото (Daigakujo), де викладалися конфуціанські тексти, математика, історія і право. Стосовно арабських країн, він підкреслює, що найстарішим навчальним закладом є Університет Аль-Карауїн у Фесі (the University of AlKaraouine) на території Марокко, котрий був заснований у 859 р., а другим вважається Аль-Азгарський університет у Каїрі (AlAzhar University), започаткований у 972 р., які й досі є безперервно функціональними вищими навчальними закладами [61].

Також дослідник Алан Коббан акцентує на тому, що середньовічні університети були справжніми продуктами Західної Європи і такі центри вищої освіти як філософська школа в Афінах IV ст. до н.е., юридичні школи Бейрута, Імперський університет Константинополя, який був заснований у 425 р., можливо, мають деякі спільні риси з середньовічним університетом як система організації та регулярні курси навчання, але особливі риси середньовічних університетів не були наявні у жодному вище згадуваних установ. Це свідчить що немає ніякої послідовності між університетами які виникли у XII ст. та грецькими, римськими, візантійськими та арабськими школами [36].

Адже, на нашу думку, давні вищі навчальні установи не мали основних рис, які притаманні були університетам, а саме: навчальні програми, порядок присудження наукових ступенів та навчання адміністративної і професійної еліти. Також правовий статус перших європейських університетів зробили вирішальне відмінність від аналогічних установ Давнього Світу. Втім, європейський університет в корені відрізняється від подібних установ, створених в інших частинах світу, найвагомішою ознакою – академічною автономією, як зазначає данський вчений Ставрос Манціосу у своїй роботі «Університет: європейська особливість». На його думку, можна відрізнити три різні історичні періоди в Європі, під час якого академічна автономія з'явилися і в кінцевому підсумку стала невід'ємною характеристикою університету:

1. Перший період був в античності в 387 році до н.е., коли Платон заснував свою Академію в Афінах. Створення Академії було фактично виразом Платона опозиції афінського поліса. Платон був проти афінської демократії, режиму, що дозволить всім громадянам, обговорювати і приймати політичні рішення. Як він проявляється в деяких з його основних діалогів (наприклад, Республіка і державний) політичних рішень повинні бути зроблені обмеженим числом осіб, філософів або призначені державні особи, які володіють знаннями, щоб зробити це. Це знання і, отже, політичні критерії та стандарти, на яких повинні вони бути засновані, мусять бути розроблені рішеннями філософів, в просторі, що дозволяє для вільного діалогу та суперництва ідей. Іншими словами, Платон хотів пересадити дух політичної свободи, існуючої в афінській Академії, таким чином, створюючи простір інтелектуальної свободи. Отже, створення Академії Платона, незважаючи на опозицію до демократії, стала батьківщиною академічної автономії.

2. Другий період появи академічної автономії збігається з появою перших університетів, і він повинен розглядатися в контексті Європейських міст, які виростили в кінці Середньовіччя. Міське середовище Середньовіччя сприяло розвитку руху бюргерів, які просуvalи свої політичні стремління

місцевого самоврядування щодо встановлених форм влади (імператорів, королів, або феодалів). Одним із найкращих прикладів цього явища були італійські «Міста-держави» (Венеція, Мілан, Флоренція, Болонья, Неаполь, Генуя, і т.д.), яким удалося протягом X-XV ст. позбавитися залежності від своїх правителів та встановити й ввести установи самоврядування. Цим самоврядуванням був університет.

3. Третій період в історії Європи, була академічна автономія, яка висувається на передній план і розглядається в якості невід'ємної риси університету існувала в кінці XVIII та на початку XIX століття. Це час, коли університет став філософським розглядом для основних прихильників німецького ідеалізму (наприклад, Кант, Фіхте, Гумбольдта, Шеллінга, Шлейєрмахера і т.д.), а також політичною реформою, зі створенням Берлінського університету в 1810 році. Усі вище зазначені мислителів вважали, що університет – це спільнота вчителів та учнів, що присвячують себе для вільного мислення, філософського дослідження і науковому відкриттю. При цьому держава повинна надати університету необхідні економічні засоби, а члени академічної спільноти створювати і поширювати знання, які є найбільш вартісними у Європі.

Дослідник С. Мітчел вважає: «Економісти завжди були зацікавлені в прибутковості інвестицій. Логічно, що інвестиції в проекти або сектори нематеріального виробництва в значній мірі визначаються швидкістю повернення очікуваного інвесторами прибутку. Як наслідок, ставки прибутковості в освіті є головним інтересом освітніх економістів та адміністраторів навчальних закладів загалом. Важливість цих ставок підвищується в середовищі, що характеризується зростанням конкуренції через обмеження державних ресурсів, які видаються на освіту, а також зростаючою загрозою жорсткої економії» [55, с. 4–5].

Відтак, університети розвивалася понад декількох тисячоліть, беручи свій початок з середньовічних християнських соборних або монастирських шкіл (Scholaemonasticae), в яких викладали монахи-ченці або монахині. Перші

університети розвивалися під егідою римсько-католицької церкви за папською буллою як *studiageneralia* (всезагальні студії). Адже у період раннього Середньовіччя, більшість нових університетів були створені з вже існуючих шкіл. Дані школи, як правило, стали в першу чергу осередками вищої освіти. Так, професор патристики і візантиністки Даремського університету священник Ендрю Лаут вважає, що ці школи ввібрали складові частини освіти класичної римської давнини після колапсу пізньої античності в V-VI ст. н.е., коли регіон, який згодом буде зватись Західна Європа, відсторонився від влади Римської імперії [50].

Пізніше університети почали засновувати королі (Неаполітанський університет, Карлів університет у Празі, Ягеллонський університет у Кракові) або муніципальні адміністрації (Університет Кельна, університет Ерфурта). Вони почали створювати університети для підвищення рівня освіти в країні, збільшення величі своєї держави, а значить і себе, та згодом це стало престижним – вкладати гроші в науку. Так, у Європі з'явилися перші університети такі як: Болонський університет (1088), Паризький університет (1150), Оксфордський університет (1167), Кембриджський університет (1209) та інші.

У Середньовіччі основним напрямом у навчанні було нав'язування людині певний напрям мислення, дотримання в розумовій діяльності суворой дисципліни, котра сприяє в засвоєнні будь-якого навчального матеріалу. Молоді люди могли вступати до університетів, коли закінчували вивчення «семи вільних мистецтв», яке складалося з тривіума (початкова частина середньовічної освітньої програми, що включає у себе такі предмети як: мистецтво граматики, риторика і діалектика або логіка) й квадрівіума (завершена частина освітньої програми – арифметика, геометрія, музика і астрономія). Також латинська мова була мовою університету, яка використовувалася для написання всіх текстів, лекцій, диспутів та іспитів. Викладачі в університетах були об'єднані в особливу організацію, яку називали факультет (від латинського слова «*facultas*» – здібності, тобто

здатність викладати чи вивчати той чи інший предмет). Згодом так почали називати відділ в університеті на якому викладався певний предмет. В університетах професори давали лекції з логіки, натурфілософії та метафізики за книгами Аристотеля; в той час як книги Гіппократа, Галена, Авіцени були використані для викладання медицини. На відміну від цих спільних рис, були великі розбіжності в університетах на півночі і на півдні Європи, в першу чергу у професійному предметному напрямі університету. Так, італійські університети були зосереджені на праві та медицині, у той час як північні – на мистецтві і теології. Також були відмінності в якості навчання в цих областях. Навіть мандрівні вчені, яких називали ваганти (від латинського дієслова «vagary» – бродити), подорожувати до північних або південних університетів Європи залежно від їх інтересів, роблячи акцент на даних предметах. Саме це сприяло розвиток вищої освіти в Європі в XII-XIII ст.

У цей час Франція стає колискою університетської освіти, особливо Париж. З цього приводу відомий французький історик-медієвіст Жак Ле Гофф у своїй книзі «Інтелектуали у Середньовіччі» зазначає, що у ті часи Париж був як Вавилон, до якого приїжджали всі студенти. Адже навчальна міграція до Парижу почалася ще в кінці XI століття з появою Вільяма Шампо, який був одним із перших паризьких викладачів, що залучив студентів з-за кордону. У Парижі було три соборні школи такі як: Сен-Женев'єв (Ste. Geneviève), Сен-Віктор (St. Victor) та школа на острові Сітепри соборі Паризької Богоматері (NotreDamede Paris). Більшість викладачів і студентів мали канцелярський статус і перебували під юрисдикцією церкви. З збільшенням кількості міст в XI та XII століть, місцеві школи набули значення монастирських шкіл. Так, як Париж був столицею Франції, то школи Парижа отримали перевагу над іншими відомими школами, як Ліон або Шартр. Це призвело до концентрації відомих вчителів у Парижі, які, у свою чергу привели маси студентів міста.

Однак, для підйому інтелектуального життя Парижу та становлення його центром Європи був викликаний учень Вільяма Шампо – Пітер Абеляр. Його місія передбачала зробити перший серед рівних новий університет у Парижі – зауважує сучасна дослідниця Ельке Вейк у своїй статті. Так починається зароджуватися Паризький університет. Однак Ельке Вейк зазначає, що немає чіткої дати заснування або фундаментального акта про цей виш. Попри це можна констатувати, що перехід від єдиної Паризької організації до моделі Європейського інституту відбувався досить швидко. Отже, Париж став моделлю університету для всіх інших європейських університетів.

Отже, на той час існували дві моделі середньовічного університету:

1. Модель Болоньї, котра базувалася на студентській гільдії, якій було дозволено вибирати професорів на контрактній основі для викладання їм лекцій та мала право самостійно визначати структуру, зміст навчальних дисциплін. При цьому дана модель направлена на світську орієнтацією.

2. Паризька модель, що вже базувалася на магістерській гільдії. Вона орієнтувалася на теологію та перебувала під сильним впливом факультету вільних мистецтв, де університет формували магістри, а студенти існували лише як його члени.

Історичний розвиток університетської освіти тривав наступні століття. Так, італійський дослідник Альдо Джеуна в монографії «Європейські університети: інтерпретація історії» [45] розділяє історичний розвиток університету на чотири різні періоди. Перший період – це народження університету. Він починається з кінця XII ст. і тривав до поч. XVI ст. тоді сформувався і почав діяти унікальний заклад, який отримав назву *Universitas Magistrorum et Scholarium* або *Studium Generale*. Другий – це період занепаду, який охоплює другу половину XVI та кінець XVIII століття. Наступний, третій період – це відновлення університету й німецька модель щодо його трансформації. Цей період займає проміжок часу з початку XIX століття до Другої світової війни. Четвертий період, який почався по

завершенні війни та тривав до кінця 1970-х років – це диверсифікація університетів та заснування нових. Утім, дослідник стверджує, що зараз освіта перебуває в п'ятому періоді, який називає перевизначенням ролі університетів. На нашу думку, цей п'ятий період починається з підписанням Болонської конвенції (1999) і тривав він до 2005 року. Таким чином, ми можемо на сьогодні виділити й шостий період, який розпочався 2005 року та триває зараз. При цьому можемо охарактеризувати цей період як переформування та переосмислення суті університету у світі.

Таким чином, на основі даної періодики ми розглянемо становлення і розвитку системи університетської освіти у Франції, яка буде включає в себе декілька етапів.

Перший етап (XII ст. – XVIII ст.) характеризується зародженням університету, який на початку розділу вже проаналізовано). На додаток зазначимо, що на той час університети Франції мали суто навчальні функції, а також були посередниками, які передавали знання молодим поколінням. Ці заклади, без сумніву, не займалися практично науково-дослідницькою діяльністю. За часів Старого режиму держава не втручалася в освітню політику та дозволила духовенству її регулювати, здійснювати нагляд за навчальними закладами. Як зазначає американська дослідниця, професор Сент-Вінсент Коледжу Філіс Ріддл: «Університет стає місцем, де церковна чи світська влада приєднується до існуючої системи знань» [59].

У цю епоху суспільство почало відмовлятися від релігійного світосприйняття та звернулося до розуму як єдиного критерію пізнання людини і суспільства. Вчені нового типу намагалися поширювати знання, популяризувати його. Воно стає загальнодоступним, а освіту можуть здобувати навіть ті, хто традиційно був виключений з системи навчання – жінки. З'явилися навіть спеціальні видання для жінок, а саме книга Франческо Альгаротті «Ньютовіанізм для дам». Ось як пише у своєму вступі до есе про історію Девід Юм: «Немає нічого, що я рекомендував би своїм

читачкам серйознішого, чим вивчення історії. Адже вивчення її краще пасує і їхній статі, і освіченості, ніж звичайні книги для розваг» [37].

Не можна не згадати про Франсуа Фенелона, який був одним із перших, хто звернув свою увагу на систему освіти для жінок. Цьому питанню він присвятив трактат «Виховання дівчиць», у якому показує піклування переважно про те, щоб зберегти дівчат від таких стремлінь та смаків, які не відповідають їхньому соціальному та матеріальному становищу. Про це він зазначає, що не погано було б дівчатам вказати на ту благородну природу, яку ми бачимо в статуях та інших зображеннях, які дійшли до нас від грецьких та римських жінок і при цьому добре було б послухати думку художників та інших осіб, які мають розвинутий смак до стародавності. Також він зазначає, що потрібно прищеплювати дівчатам смак до вишуканості, заохочувати до музики та живопису, до створення домашнього затишку й готувати їх до виховання дітей. Ці принципи були застосовані в системі освіти Сен-Сирського училища, одного з перших жіночих шкіл закритого типу для французьких дворянок.

Адже на той час жіноча освіта була пов'язана з куртуазною традицією, коли дама повинна була оволодіти грамотою для читання романів; вміти писати, щоб відповідати на записки коханих; грати в шахи; підтримувати дотепну світську бесіду; співати і грати на різних інструментах; володіти мистецтвом верхової їзди; вміти керувати мисливськими соколами й випускати їх вчасно на полюванні; виконувати роль королеви на турнірах; грати в шахи і триктрак (вид карткової гри), танцювати й співати, розповідати історії, декламувати вірші й романи.

Ще один представник того часу у Франції, який торкнувся питання про жіночу освіту, був Шарль Роллен. У своїй головній педагогічній праці «Трактат про освіту», де він наголошує на тому що основна мета освіти та виховання – це розвиток та вдосконалення хорошого смаку, а під поняттям «хороший смак» Ш. Роллен вбачає правила поведінки, культуру почуттів, образ думок свого вихованця та моральні принципи. звертає увагу на те що

дівчата повинні вивчати на відміну від хлопців такі дисципліни як французька мова, релігію, вітчизняну історію, чотири правила арифметики, домоведення та вивчення світських манер. На його думку, дівчата не повинні займатися музикою та співами, тому що дане мистецтво робить їх розсіяними і зароджує неприязнь до інших дисциплін, які набагато важливіші для цього віку ніж музика та співи. Танці Ш. Роллен також вважає неважливою частиною виховання дівчиць, оскільки на них витрачається багато часу та грошей, тому потрібно займатися вправами як для формування тіла, так і для формування розуму.

Цей період ще називають «Просвітництво» (кінець XVII-початок XVIII ст.), тому що в ньому виникли високоідейні реформи освіти. Вони передбачали право на навчання, при якому формуватиметься особистість, корисна для суспільства, а свої здобуті знання вона віддаватиме на благо цьому. Французька революція 1789 року сприяла впровадженню цих реформ та загалом формуванню нового суспільства. Громадські революційні діячі свої погляди базували на педагогічних ідеях Просвітництва, які мали продовження вже на початку революційної бурі підчас збирання представників усіх станів – Генеральних Штатів. Адже населення на той час вимагало створення загальнонаціональної шкільної системи. Відтак, держава заснувала перші вищі спеціалізовані школи, але більш за все військові. А вже з другої половини XVIII ст. поступово взяла на себе повновладні функції щодо організації та здійснення освітнього процесу. Таким чином, почався процес отримання освіти. Оскільки революція дала великі можливості для реорганізації всієї сфери освіти та заклала перші цеглини для її повноцінної систематизації і структуризації. Адже після революції у Франції була започаткована концепція: «освіта – без обмежень для всіх і кожного попри соціальний статус та достаток». Автором цієї концепції був Жюль Фері. Вона має три принципи, які актуальні досі:

– Освіта – обов’язкова. При цьому батьки не повинні стояти на заваді отримання освіти, якщо це відбувається — батьків позбавляють їх прав або вони отримують штраф.

– Освіта – безкоштовна. Також держава забезпечує учнів підручниками, а батьки тільки витрачають гроші на шкільне приладдя та обіди.

– Освіта – нейтральна. Адже батьки самостійно вирішують, куди відправити дитину навчатися чи до приватної школи, чи до релігійної.

Але варто зазначити, що ці принципи запроваджені були лише під час Третьої Республіки (1870–1940).

Одним з ідейних натхненників революційних діячів був Ж.-Ж. Руссо. Саме він у романі-трактаті «Еміль, або Про виховання» висвітлив свою думку щодо освіти, яка буде сприяти формуванню нової людини. При цьому він розкритикував виховання у феодальному суспільстві, тому що Ж.-Ж. Руссо чітко відображає, як зазначає О.В. Голотюк у монографії «Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції», його уявлення про сутність освітнього середовища, у якому ним виділяються три взаємозалежних компоненти та підтверджуючи цитатою: «Виховання не дається нам або природою, або людьми, або речами. Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів – це виховання, що одержується від природи; навчання тому, як користуватися цим розвитком, є виховання з боку людей, а придбання нами власного досвіду щодо предметів, що дають нам сприйняття, є виховання з боку речей. Кожен з нас, отже, є результатом роботи троякого роду вчителів... Між тим, із цих трьох різних видів виховання з боку природи зовсім не залежить від нас, а виховання з боку речей залежить лише в деяких відношеннях» [2, с. 202].

Хоча, Велика французька буржуазна революція змінила загальну картину, але вона не зруйнувала існуючу систему освіти. Адже в освіті залишилось існування класики та новаторства, бажання врівноваженості між старим та новим – це риси даної епохи. До того ж в університетській освіті

брались за основу на релігійні погляди та і вона була відрізаною від зовнішнього світу.

Другий етап (1806–1876 рр.). Так, у першому десятилітті XIX ст. чітко простежувалася тенденція до поглиблення державної університетської освіти. Основною ідеєю реформи вищої освіти було «Положення про регламентацію професій шляхом запровадження наукових звань та ступенів». Адже лише диплом надавав громадянину законне право отримати будь-яку професійну діяльність. Саме в цей період ідея наукових ступенів знайшла широку підтримку й реалізацію, що підсилювалося стандартним регламентом і прозорим порядком проведення обов'язкових випускних іспитів. Було створено й відкрито Імператорський університет, в якому працювали академічні та професійні факультети. Також було закладено основу для класифікації вищої освіти. З'ясовано, що в після наполеонівську добу (1814–1870 рр.), до проголошення Третьої республіки (1870 р.), питання централізації, децентралізації й університетської автономії були причиною постійних владних протистоянь, але радикально не вирішувалися ні в той, чи в інший бік. Етапи Липневої монархії (1830–1848 рр.) і Другої імперії (1852–1870 рр.) вирізнялися політикою зростання, (розширенням) мережі факультетів і закінченням формування університетської карти держави. Безперервні зміни форм державної і політичної влади в XIX ст. стали фактором гальмування невинного розвитку системи університетської освіти, а іноді спонукували до кадрових чищень професорсько-викладацького складу.

Французька система вищої освіти була сформована між XVIII–XIX століттями, а в 1806 році Наполеоном був прийнятий закон про університети Франції, який закріпив організаторський лад системи освіти майже на 100 років. Університет був поділений на профільні вузькоспеціалізовані вищі школи, яким були надані лише освітні функції, дослідницькі доручення були перенесені в інші інститути. Але і вищі школи були поділені на округи і інспектували нижчі школи. Процес освіти, робота викладачів була

поставлена під суворий бюрократичний нагляд, всі вищі школи підлягали єдиним програмам занять та екзаменів. Ця система освіти виправдала себе, дозволивши швидко охопити підготовленим штатом державні служби, особливо це торкається армії і структур, що потребують спеціалістів технічних наук. Окремо варто зауважити Політехнічну школу в Парижі, що досягла великих здобутків в навчанні. Також провівши реформу Наполеон приділив бакалаврату новітнього значення. Адже на той час це була перше наукове звання в університеті, що надавалось державними освітніми закладами згідно результатів складання заключних іспитів. Вже з 1808 року ввели в системі освіти дві нових течії бакалаврату: гуманітарна (*baccalauriat is lettres*) та технічних наук (*baccalauréat ès sciences*), що допускали до вступу у вищий навчальний заклад. Тому що їх отримували після закінчення ліцеїв.

З'ясовано, що наприкінці XIX ст., (саме в цей період державна влада була сконцентрована в руках республіканців), реформа вищої освіти стала найголовнішою необхідністю: політична воля відповідала жаданням університетської спільноти оживити систему вищих навчальних закладів. Принцип найбільшої ефективності діяльності університетів було додано тезами про децентралізацію системи й збільшення статусу провінційних вищих навчальних закладів, тобто розширенням самоврядування навчальних закладів і професорсько-викладацького складу.

Університетська підготовка вказаного періоду характеризується науковим модернізмом, спеціалізацією освіти, переходом від теорії до багатофункціональної підготовки, посиленням наукової складової у фаховій освіті та конкурсною селекцією педагогів. Головною тенденцією реформи факультетів стала трансформація їх у навчально-наукові заклади з новим навчальним процесом в напрямі спеціалізації кафедр і дипломів.

Третій етап (1877-1944 рр.). Наприкінці XIX ст. у Франції виникла система університетської освіти, діяльність якої відбувалася без суттєвих змін до середини XX ст. Її робота посилювалася працею відомих державних діячів і вчених таких як: Ж. Парі, Е. Бутмі, Е. Дюркхейм, Ж. Есм'єн,

Л. Пастер, Ж. Моно, Р. Жане, А. Дюмон, М. Бриль, Е. Лавіс, Л. Ліар, Е. Босірта ін. [7].

На даному етапі характерна поява і розвиток системи університетської освіти після реформи Наполеонівського університету урядом Третьої Республіки (1870-1940). Адже як показують праці дослідників таких як Л.Декон, М.Фурньє, А.Прост, К.Лельєвр, К.Шарль, що реформування системи освіти у суспільстві довгий час, майже століття достигала та була введена в кінці XIX ст. Під час 1876-1877 рр. при владі були республіканці, які розробили проект реформ щодо вищої освіти. Так, А.П. Максименко у своєму дисертаційному дослідженні «Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX-XX століття)» показує, що теорія розбудови системи вищої освіти базується на 3-х положеннях. На першому місці він відмічає ефективність, тому що вища освіта неодмінно передбачала здобуття спеціалізації та отримання ґрунтовних теоретичних й практичних знань з фаху, і відповідно до цього, це потребувало у формуванні великих навчальних центрів із чималою кількістю студентів. Принцип найбільшої ефективності роботи системи вищих навчальних закладів додано положенням про децентралізацію. Париж у ті часи був величезним центром університетської освіти: 9055 студентів у 1888 р. (52% від загальної кількості) проти 1231 студента в найбільшому провінційному університетському місті, 12047 (48% – від загальної кількості) у 1898 р. проти 2335 у Ліоні. Отже, неможливо було порівнювати Париж із дрібними провінційними факультетами: був один шлях – розвиток декількох найбільших регіональних університетів та вивести їх на високий ступінь, що надавав право їм би реалізувати якісне керування та стати лідерами серед центрів освіти й науки. Третім принципом, на якому наполягала більшість реформаторів, була філософська ідея науки – створити університети – потужні центри освіти, які б разом з тим займалися науковими дослідженнями.

Також з'ясовано, що закон від 10 липня 1896 р., що у цілому вважається як доказ про створення університетів: об'єднання факультетів (*corpsdefacultés*) стали називатися університетами. В країні було засновано 15 таких університетів – по одному в кожній академії. Це стало завершенням ключової пори в історії розвитку освіти Франції. В даний період було створено університетську ланку, організували її навчальну й адміністративну організацію та розпочали інтенсивне будівництво навчальних приміщень. Ряд факторів – соціально-економічних і, власне, університетських, чи освітніх, – сприяли успішному впровадженню реформ. Насамперед економічне зростання (найбільш потужне під час Другої імперії і його нове піднесення в 1890 р.) в значній мірі збільшило кількість вакансій, робочих місць для техніків і комерсантів. На високому підйомі було сільське господарство і промисловість, а прикладна наука могла сподіватися лише на великі школи.

У розділі показується, що політика зростання базувалася на великих інвестиціях, щоб розширити і зміцнити матеріальну базу факультетів, яка в той час була бідною, напівзруйнованою та морально застарілою, і мала за мету:

а) створити інфраструктуру, потрібну для інтелектуального розвитку та прогресу науково-дослідної роботи (лабораторій, бібліотек, наукових колекцій, демонстраційних залів), якої так бракувало на більшості провінційних факультетів, а якщо вона й була, то в недостатній кількості;

б) збільшити кількість науково-педагогічних робітників допоміжного персоналу – необхідної умови для запровадження нових спеціальностей і здійснення науково-пошукової роботи;

в) задовольнити вимоги, що існували в сфері матеріального заохочення і заробітної плати працівників університетів.

Четвертий етап (1945-1979). На даному етапі розвиток системи університетської освіти базується на соціально-економічних і педагогічних засадах, заснованих у 60-80-х рр. ХХ ст. та процесах глобалізації, які швидко

розвивалися у кінці минулого століття та призводили до знищення академічної роботи національних університетів, повернення університетській освіті транснаціонального характеру. Проте після Другої Світової війни спостерігалось, що система вищої освіти розвивалася повільно, і цей процес тривав до загальносуспільної кризи в сфері освіти та прийняття Закону Едгара Фора «Про орієнтацію вищої освіти» (1968 р.).

З'ясовано, що в 60-70-х рр. ХХ ст. головним іспитом системи університетської освіти у Франції була тенденція до великого збільшення кількості студентів. Набули змін соціальні пропорції й склад студентів, суспільне й технолого-економічне розмаїття попиту на навчання, збільшилася різниця між фаховою підготовкою, яку надавали вищі навчальні заклади, та реальними можливостями щодо професійного працевлаштування.

Також виявлено, що реформи в системі навчання відставали від темпів суспільно-економічних перетворень, вони їх не передбачали й не мали суттєвого впливу на них. Ця невідповідність призвела до суспільної кризи й революційних університетських перетворень у травні 1968 року. Так, прийняття Закону Едгара Фора «Про орієнтацію вищої освіти» (1968 р.) було наслідком домовленості між державою та університетами. Цей закон має певні позитивні положення організації університетської освіти: злиттям фахової підготовки з виробництвом; присвоєнням університетам більшої фінансово-адміністративної й педагогічної автономії; збільшенням кількості університетських закладів освіти; перетворенням й оновленням освітніх циклів та запровадженням нових дипломів [7].

На початку 70-х років відбулася реформа університетів: факультети було перетворено на навчально-дослідницькі об'єднання, яким надано було право самим вибирати програми й методики навчальних курсів, керувати дослідницькою працею, підбирати викладачів [29, с. 193]. Також на даному етапі відбулося оновлення системи університетської освіти Франції, її суть і особливості структурних реформувань, відбувається з урахуванням основних положень Болонського процесу, але зі збереженням національних традицій та

оригінальності власної системи навчання шляхом підтримки й популяризації освітніх досягнень, подальшої спеціалізації університетської ланки завдяки знаходженню сучасних професійно-орієнтованих напрямів підготовки з відповідною сертифікацією [19].

Так, з'явилися нові напрями освіти: інженерні, сільськогосподарські, архітектури, фізичної культури і спорту, але кількість студентів там невелика.

П'ятий етап (1980-2005 рр.). Даний період відрізняється від інших великими реформами в університетській освіті. Особливо з початку 2002 року в навчальній системі Франції відбуваються великі зміни, що поповнюють освітню політику Болонськими інноваціями. На даному етапі була запроваджена низка законодавчих актів, одним з найважливіших серед яких є декрет від 8 квітня 2002 року про залучення французької освітньої системи до європейської галузі вищої освіти. Метою цього документа було впровадження реформи системи наданих ступенів за типом «бакалавр – магістр – доктор». Крім цього, цей декрет підтримує широке застосування європейської кредитово-трансфертної системи і видання доповнення до диплома.

Нова організація ступенів складається з трьох модульно-кредитних циклів, де для отримання ступеня бакалавра необхідно 180 кредитів і 120 кредитів для одержання ступеня магістра, тобто всього 300 кредитів, після закінчення середньої школи, яка відповідає Болонським вимогам, проводиться реорганізація університетських закладів у сучасності (від прийняття Закону А. Саварі (1984 р.) до введення нової органіграми вищої освіти LMD (2002 р). Впровадження нової навчальної програми: «2+1+1+1» (диплом про загальну університетську освіту – ліценціат – метриза – диплом про поглиблену або фахову вищу освіту) не дало повної реалізації «масовим університетом» з їх функціональних завдань, через це в 1980-х роках була проведена чергова реформа системи університетської освіти (введення закону А. Саварі (1984 р.)). Уперше в університетській практиці ця реформа

мала стандартизований екстенсивний характер, тобто даний закон був прийнятий для всіх державних вищих начальних закладів, які надавали постбакалаврську підготовку. Його основні положення посилювали тенденції, направлені на професійність вищої освіти, на повну інтеграцію з науково-пошуковою діяльністю, а також на співробітництво між провідними університетами та регіонами, активацію партнерства держави з місцевими органами влади для реалізації освітніх стратегій, диверсифікації освітнього процесу. Контрактуалізація взаємовідносин між автономними університетами й Міністерством національної освіти посилила свою самостійність університетів і збільшила їх фінансову активність. Збільшення системи університетських рад (представницьких органів управління) дає можливість зберегти та поглибити демократичні традиції адміністрування освітніх закладів і гарантує широку легітимність президентові університету [7].

Що стосується магістратури, то умови одержання ступеня магістра були затверджені декретом від 25 квітня 2002 року. Ступінь магістра була введена у 2002-2003 навчальному році. Для отримання необхідно набрати 120 кредитів або 300 кредитів після диплома *baccalaureat* середньої школи, і через це магістерський рівень навчання інколи позначають у Франції як «Bac+5». Впровадження ступеня магістра вперше в історії вищої освіти Франції структура навчання стала однаковою як для університетів, так і для вищих шкіл *Grandes Ecoles*. Реформування набуло активних обертів у 2006 р. та мала назву «LMD» (Бакалаврат/Магістратура/Аспірантура). В 2010 р. реорганізація була закінчена та стосувалася майже всіх освітніх програм освіти, крім медицини та підготовки інженерів.

Також, можна виділити шостий етап, який починається з 2005р. та триває до теперішнього часу. На сьогодні у країні існує 250 вищих навчальних закладів до яких належать університети, вищі школи та спеціалізовані вищі навчальні заклади.

Проте університети, яких налічується 77 (65 з яких – державні) у Франції, становлять провідну ланку системи вищої освіти, де навчаються 88% студентів, а також так звані університетські центри, які діють на правах університету. Адже чверть студентів навчається у приватному секторі, до якого відноситься п'ять католицьких університетів і більшість спеціалізованих вищих навчальних закладів. Державні університети охоплюють мало не дві третини студентів країни, і ледве не кожний з них – це великий навчальний заклад з десятками тисяч студентів, котрий має свою адміністративну раду, наукову раду та раду викладачів і студентів, а керування здійснюється президентом, якого обирають ці три ради на п'ять років.

Бакалаврів приймають до університету за багатьма напрямками навчання без іспитів; якщо студент не має диплома бакалавра, то складає іспити за програмами випускного класу ліцею. Кількість місць на першому курсі не лімітується.

Навчання в університетах поділяється на три цикли, де кожен цикл – це один освітній щабель:

– перший цикл – це початковий етап вищої освіти, на якому відбувається загальнонаукова підготовка. Цей етап охоплює два роки. Після завершення циклу студенти отримують диплом про загальну університетську освіту (Diplome d'Etudes Universitaires Generales, DEUG) у якому відмічена відповідна галузь знань. Багато серед студентів припиняють навчання саме на цьому щаблі, тому що вони з даним дипломом мають велику перспективу знайти пристойну роботу. Тривалість навчання на цьому циклі сягає 2 років;

– другий цикл – це етап, який має два ступені, котрі є послідовними та однорічними. Даний цикл закінчується одержанням таких дипломів як: після першого року навчання – ліценціата (Licence), а після другого року – метріз (Maitrise). У цих дипломах вказується напрям підготовки відповідно до вивченої дисципліни. На даний цикл вступають студенти, які успішно закінчили перший етап університетської освіти. Адже дипломи другого

циклу вважаються про закінчену вищу освіту тривалістю 3 і 4 роки. Звичайно, даний диплом дає право при влаштуванні на роботу займати службові посади відповідного рівня;

– третій цикл – це останній етап вищої університетської освіти, мета якого передбачає залучення студентів до науково-дослідницької діяльності та надання поглибленого фаху. На цей цикл приймають осіб, які отримали диплом «Метріз», у якому зазначено відповідну спеціалізацію. Навчання протягом одного року закінчується одержанням диплома про вищу фахову освіту (Diplomed'Etudes Supérieures Specialisees – DESS), – тобто коли студент вибрав програму спеціалізації, або диплома щодо поглибленої підготовки (Diplomed'Etudes Approfondies – DEA), – коли програма має дослідний характер. Ці документи – дипломи, що посвідчують вищу університетську освіту. Щоб отримати їх, зазвичай потрібно навчатися п'ять років.

Щоб отримати науковий ступінь доктора наук (Doctoral), особам необхідно мати диплом поглибленої підготовки. Під час навчання в докторантурі, яке триває 2-4 роки, здобувачі повинні виконати кваліфікаційні вимоги, тобто це складання іспитів з теорії відповідно до своєї спеціалізації, здійснення наукового дослідження за обраною тематикою, а також написання та захист дисертації.

На відміну від університетів у спеціалізованих вищих навчальних закладах навчальний процес не ділиться на цикли, але є різні рівні підготовки. Кожен із них завершується отриманням професійного диплома, який прирівнюється до відповідного диплома одного з трьох циклів університетської освіти.

У Франції існує складна кваліфікаційна система вищих навчальних закладів через те, що навчання ділиться на короткострокове (les formations courtes) або довгострокове (les formations longues). Розглянемо детальніше кожен тип.

Навчання за «короткими» навчальними програмами триває два або три роки, студент отримує професійну кваліфікацію, яка дає можливість працювати в таких сферах діяльності як промислова, торговельна або сфера послуг. Хоча таке навчання вибирають лише 30% випускників шкіл, воно має попит у суспільстві: можна порівняно швидко отримати фах і влаштуватися на роботу. «Короткі» навчальні програми поділяються на чотири форми:

– програми університетських технологічних інститутів (Institut Universitaires de Technologie – IUT). Вони розраховані дворічне навчання по дев'ятнадцяти окремих профілях (дисциплінах) і передбачають отримання університетського диплома з технології (Diplôme Universitaire de Technologie – DUT). Цей документ дає можливість випускникам обійняти посади нижчої або середньої керівної ланки. Такий диплом дуже поширений, тому загальна кількість осіб, які хочуть навчатися за цією програмою, занадто велика, що зумовило вибірковий вступ;

– програми секцій вищих техніків (Sections de Techniciens Supérieurs – STS). Передбачають навчання впродовж переважно двох років. Ці програми деякі ліцеї надають учням нарівні із середніми професійними програмами: вони досить схожі між собою. Однак перші належать до вищого рівня спеціалізації й передбачають отримання диплома вищого техника (Brevet de Technicien Supérieur – BTS). Фаховий зміст програм досить вузький, і це вважають їхнім недоліком, що, своєї черги, становить основну причину малої популярності. Слід зазначити, що подібні програми в багатьох країнах не пов'язують із вищою освітою.

– дворічна та високоспеціалізована програма – третій тип «коротких» навчальних програм, який передбачає одержання диплома про університетську наукову та технологічну освіту (Diplôme D'études Universitaires et Techniques – DEUST) по закінченні цієї програми, а також дає перспективи випускнику на ринку праці або в промисловому секторі;

– професійні програми у сфері медицини, а також фармацевтики (Première Année Commune Aux Etudes de Santé – PACES), що надають

спеціалізовані школи під керівництвом Міністерства охорони здоров'я. Навчання за такою програмою передбачає тривалість до чотирьох років та надання нижчої та середньої кваліфікації санітарного або іншого медичного персоналу. Ці програми користуються успіхом, а тому вступ на них конкурсний. Крім того, після першого курсу студенти повинні скласти іспити на конкурсних засадах. Це обмежує кількість бажаючих, які мають право на подальше навчання у сфері медицини, фармацевтики чи стоматології.

За довгостроковими програмами навчаються у вищих навчальних закладах, таких як: університетах, інститутах політичних студій, вищих школах та школах мистецтв і архітектури. Саме цій навчальній програмі віддають перевагу абітурієнти (68%) у Франції.

Своєрідним є відношення між університетською та неуніверситетською вищою освітою в країні. Університети Франції не є на піку освітньої вершини як це є у Великій Британії або США. Хоча, на міжнародному ринку освітніх послуг французькі університети виступають на противагу англосаксонській освітній машині з її економічним та лінгвістичним перевагами, пропонуючи свої головні плюси як:

- безкоштовне навчання у держаних університетах країни;
- надання форм та методів навчання, які здійснюються недержавним сектором у відповідності до вимог державної освітньої системи;
- координація діяльності Міністерства освіти, Міністерства закордонних справ, промислових підприємств, культурних та наукових закладів для глобальних освітніх і науково-технічних обмінів;
- інтеграція французької освітньої моделі в загальноєвропейську освітню систему без втрат для культурної самобутності та унікальності країни.

Поряд з університетами функціонують так звані вищі школи (*Grandes écoles*), які займають лідерські позиції у Франції. Вищі школи були створені у ХІХ ст. з метою підготовки вузько направлених спеціалістів, тому що в

університетах здійснюється підготовка фахівців більш широкого профілю. Сьогодні ці заклади готують спеціалістів для державного управління, підприємницької сфери тощо. Адже з випускників даних шкіл формують керівні кадри центральної та регіональної адміністрації, дипломатичні відомства тощо. Але серед вищих шкіл можна виділити, зокрема, школи, які готують вчителів для системи середньої освіти, це як Вищі педагогічні школи (Ecoles Normales), яких тільки у Франції є три як: Вища нормальна школа Парижу (E.N.S.), Кашанська вища нормальна школа (E.N.S. Cachan) та Вища нормальна школа Ліону (E.N.S. Lyon).

Оскільки вони надають високий рівень освіти й складати вступні іспити мають право лише ті, хто вдало закінчив перший освітній курс в університеті. При цьому вони виставляють більш високі вимоги до абітурієнтів. Таким чином, щоб вступити до деяких із цих шкіл, потрібно мати дворічну, спеціальну підготовку, тому що не достатньо мати атестат зрілості, а потім скласти жорсткі конкурсні іспити. Також вищі школи бувають не тільки держаними, але приватними, у таких вищих школах навчання платне та становить від 4000 до 25000 € за рік.

Ця елітарність – сторічний досвід та діяльність даних шкіл і, без сумніву, висока якість дипломів французьких вищих шкіл, яка визнана у всьому світі. Це такі держані магістерські диплом освітнього рівня як магістра наук – MSc (4-5 років вищої освіти), MBA (магістр бізнес-адміністрування), спеціалізованих магістерських програми – MS (5-6 років вищої освіти). Через це не меншу популярність мають вищі комерційні школи та школи управління, де можна отримати диплом високої якості та будь-якого рівня у сфері менеджменту і комерції, тобто від диплома Licence до престижного диплома MBA.

Отже, у Франції вищі школи відрізняються від університетів за умовами прийому, характером навчання і перспективами, які вони відкривають своїм випускникам та тривалістю навчання, яка зазвичай становить 3 роки.

На сьогодні більша частина вищих шкіл підпорядковується міністерству народної освіти. Серед них престижними з соціального й академічного боку вважаються Вища нормальна школа (1794), Школа хартій (1821), Політехнічна школа (1794), Вища національна школа мистецтв і ремесел (1881). Вони дають освіту гуманітарного або природничо-математичного напрямку. Спеціальну інженерну підготовку високого рівня можна отримати в Національній школі мостів і доріг (1747), Вищій національній гірській школі (1783) і багатьох інших паризьких вищих технічних закладах, заснованих наприкінці XIX – на початку XX ст. Винятково престижною є Школа адміністрації (1945).

Особливе місце в системі вищої освіти Франції посідає Колеж де Франс (1530), де широко представлено сучасні науки гуманітарного і природничо-математичного циклів, які викладають відомі вчені країни. Колеж де Франс не має стабільних навчальних планів і програм, не проводить іспитів, не видає дипломів, не присвоює вчених ступенів. Викладачі самі щорічно обирають теми лекційних курсів і визначають кількість навчальних годин на свою навчальну дисципліну [19, с.195].

Крім того, родзинкою у системі вищої освіти у Франції є такий тип відвідувачів занять у вищих навчальних закладів як «вільний слухач» – це людина, яка може відвідувати певні дисципліни, які вона обрала у навчальному плані ВНЗ, а також користуватись бібліотекою, лабораторією, тощо за невелику плату, але при цьому не має права складати іспити та отримати диплом про вищу освіту. Адже це дає змогу розширити освітні кордони для всіх верств населення у країні.

Вищі навчальні заклади у Франції, фактично, знаходяться рівномірно всій території країни. Крім того, провінційні університети та вищі школи ні в чому не уступають паризьким, через це вони конкурують з ними дуже успішно, при цьому демонструють вагомі та гідні результати як у навчальній, так у науковій діяльності. Відтак, навчатись у провінції чи у великих містах не має різниці, через те що якість навчання всюди однакова. Хоча, як

зазначає Б.Л. Вульфсон у книзі «Стратегія розвитку освіти на Заході на порозі XXI століття», що в деяких країнах формально всі університети мають однакові права, але існує табель про ранги, на приклад у Франції кожному зрозуміло різницю між університетом Сорбоною та будь-яким новим провінційним університетом.

Таким чином, можна стверджувати, що становлення і розвиток вищої освіти у Франції тривав довгий час. Але це дало змогу університетській освіті посісти друге місце в Європі в рейтингу 2015 QS World University Rankings. Також за даними відомої британської компанії Quacquarelli Symonds, яка склала рейтинг 50 найкращих міст у світі для студентів, саме французьке місто – Париж, де розташувалися цілих 17 найкращих університетів світу, зайняв лідируюче місце у даному рейтингу. Оскільки своєрідність у французькій системі вищої освіти проявляється у великій різноманітності навчальних закладів із сильними традиціям, котрі здатні до гнучкості насамперед щодо підготовки спеціалістів, які диктує сучасний світ.

3.3. Традиції та інновації освітньої політики Великої Британії

У попередніх підрозділах ми розглянули вищу освіту у Німеччині, яка поєднує класичну традиційну освіту і сучасну, та Франції, котра орієнтується на вимоги сьогодення. Ці країни мали довгу історію розвитку вищої освіти, котра проходила нелегкий шлях її вдосконалення. Так само Велика Британія, яка складається з чотирьох частин таких як Англія, Шотландія, Уельс та Північної Ірландії, має свою тривалу історію розвитку вищої освіти, що на кожному історичному етапі все більше і більше поліпшувалася. Так, свій історичний початок, як зазначає італійський дослідник Альдо Джеуна у монографії «Європейські університети: інтерпретація» історії починається з кінця XVIII ст. та початок XIX ст., коли англійські університети стали навчальними центрами для духовенства, а для багатих студентів – місцем зборів молоді. Цими англійськими університетами на той час були Кембридж

та Оксфорд, який був заснованим одним із першим в 1167 році у Великій Британії. Хоча, як зазначає Альдо Джеуна, цього формально ніколи не визнавали аж до кінця XX ст., коли їх було визначено як *studium generale ex consuetudine* [46].

Проте Янг Юн Кім у своїй роботі «Історія вищої освіти Франції та Великої Британії» відмічає, що найперша освіта в Англії була ініційована в монастирях у VI столітті, де студентів навчали духовенства. Прикладом таких закладів є монастир Святого Біді (Venerable Bede) у Нортумбрії (680-ті роки). Однак вони були засновані для надання початкової освіти та ставили за мету навчити дітей читати й дати їм релігійні настанови.

Але через два століття, коли Альфред Великий, який був королем англосаксонського королівства Вессекс, почав розвивати світську освіту в Англії, що сприяло створенню Оксфордського університету в XII столітті, а також Кембриджського університету, який був започаткований у XIII столітті, коли деякі студенти покинули Оксфорд після суперечки з городянами.

Отже, на початку 1096 року Оксфорд став місцем для навчання студентів. Особливо швидко він почав розвиватися після 1167-го, коли Генріх II заборонив англійським студентам відвідувати університет у місті Парижі. З цього приводу у книзі «Освіта в Англії: коротка історія» Дерек Гілллард зазначає, що у той час Оксфордський університет отримав новий імпульс. Так, у 1188 році історик Джеральд Уельський відвідав Оксфорд під час свого візиту він спілкувався з викладачами Оксфорду, а через два роки Емо Фрісланд став першим закордонним студентом університету. Також до 1201 року університет очолювали магістри Оксфорду (*magister scholarum Oxonie*), а в 1214 році їм було присвоєно звання канцлера.

Крім того, у XIII столітті були створені перші коледжі. Так, в 1249 році був заснований один із перших коледжів Оксфорда – Університетський коледж (University College), а приводом для цього стала сутичка між міським населенням та студентами, яка отримала названу «місто і мантия» (*town and*

gown). Як наслідком цієї події було створено будівлю студентського гуртожитку, яка стала одним із перших коледжів Оксфорда. Згодом в 1260 році був заснований Бейлліол (Balliol), а потім в 1264 році – Мертон (Merton). Ці ранні коледжі були засновані єпископами і обслуговували виключно багатих випускників.

Адже вища освіта не була вільною від релігійного контролю. Оскільки латинська була основною мовою для навчання, а викладачі були в основному священнослужителі. Навчання в університеті включало в себе вивчення граматики латинської мови і літератури, в тому числі риторики, права та діалектики або логіки. Певна річ, що ці предмети студент повинен скласти при завершенні навчання. Коли він закінчив навчання, яке тривало від чотирьох до семи років, то йому присуджувався ступінь бакалавра мистецтв. Після його отримання студент продовжуватиме навчатися далі в університеті та вивчати такі предмети, як арифметика, геометрія, музика, астрономія й астрологія в поєднанні з вивченням івриту, грецької філософії та історії. Усі ці сім предметів викладалися не через їх корисність, а тому, що вважалися придатними для вдосконалення інтелектуального й морального розвитку. Протягом середньовічного періоду праці давніх письменників, таких як Аристотель, вважались вершиною авторитету, і лекції були предметом пояснення «фактів».

У кінці XIV та на початку XV століть у Британії були створені коледжі, які називалися «незалежними» школами, тобто вони були незалежними від церкви, як і Вінчестер (Winchester) й Ітон (Eton). Через те що контроль церкви над освітою починає зменшуватися протягом цього періоду.

На той час перед офіційною церквою виникли значні проблеми, зокрема:

- по-перше, почали розвиватися такі предмети як філософія, медицина і право, разом з потребами суспільства, які водночас були частиною навчальної програми і не потрапляли під контроль церкви;

- по-друге, нові університети були визнані незалежним корпоративними навчальними закладами, які встановлюють свої власні умови для надання наукових ступенів, а також, ліцензій для навчання;

- по-третє, в кінці XV століття до мережі гімназій і шкіл приєдналися ряд «незалежних» шкіл.

Крім того, у кінці XIV століття пожертви монастирів скоротилися, так як багаті благодійники або гільдії почали зводити власні каплиці. При цьому кожен мав свого сімейного священика, який нерідко керував місцевою школою. Однією з перших таких шкіл, ймовірно, була гімназія в Уоттон-андер-Еджі в графстві Глостершир, яку 1384 року заснувала Кетрін Леді Берклі. На той час такі заклади були фактично незалежні від церкви (нині термін «незалежна школа» означає незалежність від держави).

Більшість незалежних шкіл почали відкриватися для хлопчиків – дітей правлячого класу, які платили внески, а бідні та нужденні вчені з джентльменськими звичками навчали їх письму, читанню та григоріанському співу [31].

Оскільки ці школи були незалежними, то прийом до них не обмежувався лише місцевим населенням, тобто перебував на національному рівні. Однак заклади були зосереджені переважно на одному соціальному класі, при цьому поєднували освітні методи гімназій та загальної підготовки лицарської системи освіти, яку розробили в «державних» (аристократичних) школах. Подібні заклади існують і досі. Зважаючи на їх тісний зв'язок з коледжами нових університетів, розвиток цих шкіл мав загалом значний вплив на систему освіти.

У той час Європу охоплював новий культурний рух – Ренесанс, який зародився в Італії в XIV столітті й поширювався континентом упродовж наступних трьох сотень років. Дана течія охопила сферу освіти і починається відродження навчання з класичних джерел та зароджуються загальні реформи «гуманістичної» освіти на основі міркувань й емпіричних даних.

Також в цей період з'являється Реформація, яка створена протестантизмом як гілки християнства. Це був виклик проти мирянського папства і фінансових вимог, які започатковані папством. Початок Реформація, як правило, вважається у 1517 році, коли Мартін Лютер хвацько протестував проти церковної корупції та продажу індульгенцій. Таким чином, рух проти Риму поширювався по всій Європі протягом наступних двох століть.

Ці події також не обминули Велику Британію. Так, в Англії Реформація була набагато більш локалізованою справою, тому що осередком суперечок короля Генріха VIII з Римом був привід статусу його різних шлюбів. Адже Генріх хотів, щоб його шлюб з Катериною Арагонською закінчився так, щоб він міг одружитися з Анною Болейн. Також він прагнув розширити суверенітет центрального уряду. Таким чином, з огляду на політичні та особисті причин він скинув папську владу і розпустив монастирі.

Отже, Генрі VIII приєднав школи до процесу зосередження влади у руках держави, а в 1548 році Генрі VIII був прийнятий Закон «Про каплиці», якому йшлося про конфіскування всього майна церкви та передачу його для використання освіти. Після Реформації вплив церкви на вищу освіту зменшився, але не зник взагалі. Деякі із старих шкіл були закриті, а інші були відкриті на їхньому місці. Багато древніх шкіл були відновлені, розширені, або перетворені в безкоштовні школи. Гімназія залишилася займати центральне місце в системі освіти, але відбулася важлива зміна в їх спонсорстві. Крім того, гімназії, які були підготовчими освітніми закладами до університету, існували «під керівництвом різних сил влади як державної так і церковної», але вже повністю не належали до церкви. Також скасування Великих монастирів в 1540 році призвело до перезаснування дванадцяти гімназій в рамках «нових фондів» соборів.

Також грецька мова та іврит були додані до основного навчального плану. Звичайно, латинська мова також викладалася в університетах, для того, щоб краще зрозуміти Святе Письмо. Крім того, рух Ренесансу у 16

столітті запровадив такі нові предмети, як історія, література і мова в університетських програмах [31]. Ще одним важливим підсумком Реформації був переклад Біблії з латинської мови на рідну мову, тобто на англійську мову. В 1535 році вікарій Генріха VIII і головний радник Томас Кромвель наказав, щоб копії Вільяма Тиндаля нової англійської Біблії повинні бути розміщені в кожній парафіяльній церкві.

Парламент відверто був незадоволений цим рішенням і, в результаті, 1543 року був виданий закон, який заборонив ремісникам, хліборобам, робітникам, службовцям та майже всім жінкам читати або обговорювати Біблію.

Як виявилось, заборону неможливо було успішно впровадити в життя: Біблія англійською мовою вже спонукала багатьох людей навчитися читати й дала імпульс для роздумів про природу суспільства й церкви. «Це була справді культурна революція безпрецедентних масштабів, наслідки якої продовжилися далеко за межі періоду Реформації й Англійської революції», – зауважує Дерек Гілард у своїй книзі «Освіта в Англії: коротка історія» [38].

Таким чином Ренесанс мав ефект розширення освіти мирян, а реформи Генріха VIII обмежили контроль духовенству. Поки релігійна система була центрально контролюваною, постійно розширювалася територіально, а її представники збагачувалися, то й передова наукова сфера перебувала під постійним наглядом. Покірного мислителя обмежували в дослідженнях і врешті заманювали в монастир, а прогресивний перебував під заборонаю, при цьому його відкриття чи новації ставали злочином. Звичайно, репресії переважали особливо в таких сферах наук, як філософія та релігія, тому що ці предмети в той час вважалися найнебезпечнішими. В Італії, Іспанії, Португалії, Фландрії, найбільш густонаселених і, природно, найбагатших країнах, прогрес, викликаний Ренесансом, був задушений інквізицією. Однак його поширення, хоч і повільно, але відбувалося у Франції та Німеччині, що супроводжувалося тривалими війнами й конфліктами між прихильниками

ортодоксального духовенства й вільнодумцями. Проте його повний масштабний відбувся в Англії й Шотландії, де монастирі, а з ними і канцелярська безшлюбність, раптом і абсолютно були знищені [38].

Янг Юн Кім стверджує, що період був складним, але мав три чіткі тенденції: збільшення народного навчання, відмова від традиційних інститутів пристосованих до змін економіки або до розширення культури, та проходження більшості провідних шкіл від спонсорства національного інституту до приватного благодіяння [48].

Основа освітньої теорії епохи Відродження – це особливий ідеал вченого-придворного – мала не великий впливає на англійські школи. Насправді, Дерек Гілард стверджує, що вона мала «парадоксальний ефект зниження статусу шкіл» на користь альтернативного малюнка, «спираючись частково на лицарські традиції, освіту вдома за допомогою приватного репетитора» [38], перевагу, яка, для багатьох сімей, буде продовжуватися і в XIX столітті.

Певна річ, Генріх VIII відіграв вагому роль у всіх цих процесах. Адже він був, мабуть, самою освіченою людиною для свого часу, яка коли-небудь сиділа на троні в Англії. Звідси його завзяття до розвитку навчання та освіти. Жоден король ніколи не показував велике бажання сприяти навчанню і вчених мужів, і ніхто не був більш враженим і бажачи вразити перевагами навчання, або зробили більше для розвитку освіти. В якому він не був статусі, він ніколи не втомлювався міркувати про необхідність освіти та переваги для освіченої люди у церкві та владі [30].

З цього приводу, у книзі «Освіта в Англії: коротка історія» Дерек Гілард зазначає, що на початку правління Генріха VIII у цій країні було близько 400 шкіл для населення в кількості 2 млн 250 тис. осіб, або одна школа для 5625 осіб. При цьому він зазначає, що важко точно оцінити пропорцію між школою та населенням, тому що, в ті часи важко було встановити точну кількість шкіл, а ще складніше, і, можливо, неможливо,

з'ясувати кількість населення Англії, тому що не було вихідних даних в епоху Середньовіччя [38].

Ренесанс і Наукова революція в XVII столітті спричинили, що університети почали втрачати монополію щодо професійного вчення. Френсіс Бекон, у смутні часи релігійного розпаду в 1605 році закликав вчених покинути свої вежі зі слонової кістки і піти до майстерень механіків, щоб розкрити секрети матері-природи. Королівське товариство Лондона з Поліпшення Природних Знань, просто відомий як «Королівське Товариство», було присвячене вільному потоку інформації і знань. Це товариство теж було сформоване за стінами університетів. Упродовж другої половини століття природничі науки практикувалися в основному за межами університету вченими-джентльменами, такі як Чарльз Дарвін.

Значне розширення вищої освіти у Британії відбулося у XIX столітті. Цьому сприяли такі історичні події як розвиток міст, тобто відбувалася урбанізація. А вже 1751 року населення країни становило 7 млн. осіб, а вже 1821 року – після сімдесяти років Промислової революції – вона досягла кількості 14 млн, а до 1871-го становитиме 26 млн осіб. Швидке зростання загальної чисельності населення супроводжувалося збільшенням числа людей, які жили в містах, та відповідно і з збільшенням числа дітей. Другою історичною подією була Промислова революція, яка розпочалася у Англії в другій половині XVIII століття. Цьому сприяли такі фактори як:

– нові методи ведення сільського господарства, що дозволяло звільненню робітників від землі і зробило можливим прогодувати велику кількість несільськогосподарського населення.

– у XIX столітті, відносний мир у всьому світі, наявність грошей, вугілля та залізної руди, і винахід парового двигуна, все це у поєднанні полегшило будівництво заводів для масового виробництва товарів. Фабрична система збільшила розподіл і спеціалізацію праці, що призвело до великої кількості людей, які рухалися у нові промислові міста, особливо в Мідлендс і

на північ. Це також призвело до низької заробітної плати, житлу нетрів і використання дитячої праці.

Таким чином, Промислова революція загострила проблеми у суспільстві та розділила на тих, хто з землею чи капіталом або професією, і на тих, хто без багатства, ніякого майна і не має ніяких привілеїв [43].

Можливо, першою ознакою того, що держава починає визнавати певну відповідальність за умови, в яких жили бідні і, зокрема за дітей з бідних сімей, був Фабричний закон Піля (1802 р.), тобто «Закон для збереження здоров'я і моральності учнів та інших найнятих на бавовняних та інших заводах і бавовняних та інших фабриках». Закон вимагає, щоб роботодавець забезпечує навчання читанню, письму та арифметиці протягом учнівства принаймні перших чотирьох чи семи років. Така світська інструкція полягала в тому, щоб бути частиною дванадцяти годинної щоденної праці та навчання. Початок занять повинен бути не раніше ніж з ранку і закінчуватися не пізніше, ніж о 9 годині вечора. Багато хто з учнів були дітьми жебраків, який часто привозили з віддалених робітничих будинків для праці на бавовняних фабриках.

Оскільки Промислова революція дала Великій Британії стимул у світовій торгівлі, уряд не бачив причин, чому держава має бути залучена до навчання промислових новачків (новобранців). Таким чином, модернізацію старої системи навчання залишили добровільним організаціям. Кілька механічних інститутів відкрили в середині 1820-тих років, а 1850-го таких закладів було 610 в Англії та 12 в Уельсі, із загальною чисельністю понад 600 тис. осіб.

Крім того, держава заснувала «Педагогічне училище Дизайну» в Лондоні (1837 рік) і зробила кілька щорічних грантів для підтримки деяких провінційних шкіл дизайну з 1841 року, але інакше нічого цього не було, як би не Велика виставка 1851 року не привернула увагу громадськості до браку послуг для технічної освіти в Англії в порівнянні з наданими у різних континентальних країнах.

Таким чином, у 1852 році Департамент практичного мистецтва був створений при Раді торгівлі. У 1856 році він переїхав до Департаменту освіти, як було створено Департамент науки і мистецтва, а в 1859 році він почав установлювати іспити – для викладачів і студентів – у галузях науки, пов'язаних з промисловими професіями [38].

Зростання промисловості і розширення демократії в ХІХ столітті зажадало реорганізацію початкової, середньої та вищої освіти, зі змінами щодо типів закладів і стилів навчання, які вони запропонували.

В цей період були відкриті нові коледжі і університети в Манчестері, Ноттінгемі, Саутгемптоні, Лідсі, Ліверпулі, Шеффільді, Бірмінгемі та Уельсі, тобто у великих промислових містах Англії. Дані заклади спочатку були призначені для навчання служителів культури, вони почали приймати багато учнів мирян. Вони часто надавали широкі навчальні плани, які містили такі додаткові предмети як англійська мова, сучасні мови, математика, природознавство та фізика. Таким чином, з 1850-х років Оксфорд і Кембридж стали пропонувати більш широке коло предметів і для задоволення більш широкого вжитку, щоб утримати своє лідерство.

Отже, був «фундаментальний аргумент про цілі освіти». Англійський науковець Вільямс визначає два напрямки цього аргументу: «ідею освіти для всіх, і визначення гуманітарної освіти» [73].

Так, на міжнародній конференції соціалістів у 1896 році делегати з Європи та США стверджують, що всі робочі люди повинні отримувати повну загальну освіту. Так, британець Д. Кейр-Гарді заявив, що це означає, що освіта повинна бути «безкоштовною на всіх етапах, відкритою для всіх без будь-яких випробувань у будь-якому віці – по суті, всеосяжною «широкою дорогою», щоб всі могли б подорожувати нею» [38].

Це не дивно, що Д. Кейр-Гарді хотів покращити умови для робітничого класу. Адже він народився у Ланкаширі та був незаконнонародженим сином слуги, і взагалі не отримав ніякої освіти. У віці восьми років він став єдиним годувальником сім'ї та почав працювати помічником пекаря. Потім після

трьох років такої роботи він став шахтарем. Але до того часу йому було 17 років і він сам вчився читати і писати, а в 1893 році він став одним із засновників Незалежної робітничої партії. До 1906 року він був лідером новоствореної партії праці в Палаті громад.

Але не всі соціалісти підтримали Д. Кейр-Гарді про загальну освіти для всіх. Проте деякі члени Фабіанського товариства виступали за спеціалізовану та диференційовану освіту. Сідней Вебб, наприклад, схвалив Закон «Про освіту» (1902), у якому йшлося про утворення нових платних гімназій і пропонувалося кілька стипендіальних вільних місць.

Потрібно зазначити, що широкий розвиток освіти відбувся вже після Другої Світової війни. Як більшість країн Європи, Велика Британія вийшла з Другої Світової війни бідною і потребувала дорогої й масштабної реконструкції. Таким чином, вона потребувала змін у освіті, адже науково-технічний прогрес у будь-якій країні залежить від рівня підготовки спеціалістів. Так, першим післявоєнним міністром освіти стала Еллен Уілкінсон, основним її завданням було здійснення положень Закону «Про освіту» (1944 року). Вона прийняла виклик з ентузіазмом, бачила можливості для нового типу шкіл з «сміхом у класі, впевненість у собі, що зростає з кожним днем, прагнучим інтересом, а не нудною однорідністю» [43].

Еллена Уілкінсон виборола свій шлях до університету з робочого будинку й у процесі розвинулися сильні прихильності до вибіркової середньої освіти, яка допомогла їй зробити це [43].

Вона мала амбітні цілі, і хотіла, серед іншого, підвищити вік щодо закінчення школи до 16 років та забезпечити харчування для всіх дітей безкоштовно. Але це було скасовано на підставі великих витрат. На жаль, її реформи які вона вважала за необхідні, не були здійснені. Однак, у серпні 1946 року у школах було введено безкоштовне молоко.

В той час відбуваються зміни і у вищій освіті. Так, у звіті Персі (1945) було сформовано про технологічному освіту в коледжах і в університетах, а у звіті Барлоу (1946) рекомендується збільшення університетських місць для

студентів. Крім того, центральні консультативні ради (Central Advisory Councils for Education – CACE) щодо нововведення, відповідно до Закону 1944, провели два звіти. Звіт Кларка «Школа і життя» (1947) вбачав перехід від школи до трудового життя і зробив багато рекомендацій, у тому числі заклик до збільшення фінансування шкіл. Це супроводжувалося у другому звіті Кларка (1948), де рекомендувалося держані кошти витратити на шкільне обладнання для дітей і батьків. Також у повоєнних роках були прийняті ряд законодавчих актів про освіту.

Так, Закон «Про освіту» (22 травня 1946) вносив поправки до Закону «Про освіту» (1944), що стосується добровільних і контрольованих шкіл, якими управляли релігійні установи, а також допомагали школам стосовно забезпеченням одягом чи іншими речами. А закон «Про освіту» (30 червня 1948) започаткувала служба зайнятості для молоді. Також даний закон розширив діапазон учнів та було скасовано звіт про те, що дитина «не в змозі отримувати освіту у школі у зв'язку з інвалідністю» [43].

Але лише кінець ХХ століття став періодом, який відіграв провідну роль у реформування системи освіти у Великій Британії. Так, найвагоміші зміни в освіті розпочалися з прийняттям Акта Бейкера урядом М. Тетчер у 1988 році. Основна ідея цього акта – розвиток високоякісної освіти за допомогою введення освітніх стандартів, які включають в себе національні навчальні програми та національні тести з англійської мови, математики та природничих наук, а також введення ринкових механізмів в освітню сферу, тобто це вільний вибір школи, інформаційне забезпечення та конкурентна боротьба за студентів між навчальними закладами. Крім того, національний навчальний план (The National Curriculum), який затверджений у Законі «Про освіту» (1988 р.) став державним стандартом, який регулює якість освіти у Великій Британії. Цей план має такі складові частини як: навчальні програми (Programmes of study), описи рівнів опанування навчального матеріалу з окремих дисциплін (level descriptions), цілі досягнень (attainment targets).

На жаль, цей процес реформування зазнав краху і не було досягнуто бажаних результатів. Він був розкритикований освітянами, які вважали, що дана реформа нехтує деякими принципами соціальної справедливості заради високої якості освіти, а ще робить викладачів не професіоналами, а призводить їх до «самозацікавлених особистостей».

На початку 1990-х, незважаючи на швидке розширення сектора вищої освіти, державне фінансування для установ скоротилося близько на 25% на одного студента та чинився значний тиск на університети й коледжі. У 1994 році, зіткнувшись зі збільшенням попиту на вищу освіту, уряд зафіксував максимальний рівень зростання числа студентів денної форми навчання. На цьому тлі, у травні 1996 року, був створений Національний комітет з розвитку вищої освіти, який розробляв рекомендації щодо цілей, форм, розмірів та фінансування вищої освіти. Комітет, який очолив Рон Дерін, спочатку зробив фундаментальний огляд вищої освіти із звіту Робінса (1963). І як результат цього, у 1997 році оголосив про основні напрями та рекомендації:

- Новий «договірний акт» для вищої освіти між державними, приватними особами та членів їх сімей, випускниками та установами, у якому кожен повинен вносити свій внесок і отримувати вигоди від вищої освіти.
- Збільшення і розширення партнерства, в основному через два роки навчання в коледжах для подальшої освіти.
- Здійснення заходів щодо поліпшення стандартів навчання та забезпечення відповідною кваліфікацією.
- Збільшення ролі регіональних університетів і коледжів.
- Здатність університетів і коледжів самостійно керуватись, щоб отримати максимальну ефективність.
- Підтримка передового досвіду в галузі наукових досліджень.

Комітет також зробив ряд рекомендацій щодо фінансування вищої освіти, в тому числі пропозицію про те, студентам денної форми навчання у системі вищої освіти слід покривати деякі витрати щодо їхнього навчання.

Так, у 1997 році розпочався новий етап у реформуванні освіти лейбористського уряду Т. Блера. Мета нової освітньої політики, автором якої є М. Барбер, – це принцип рівності і соціальної справедливості, яка була сформована як високі вимоги та велика підтримка. Адже він вважав, що освітянський успіх залежить від характеру вимог та її підтримки владою. У 2004 році був прийнятий закон «Про освіту». Закон базувався на шістьох ключових позиціях:

- зміцнення досліджень шляхом збільшення витрат;
- покращення зв'язку між вищою освітою і приватними підприємствами;
- сприяння передового досвіду у викладанні у вищих навчальних закладах шляхом створення нових професійних стандартів і нових національних органів влади.
- розширення вищої освіти до 50%;
- забезпечення справедливого доступу до вищої освіти для молодих людей з сімей з низьким рівнем доходу;
- реформування фінансування освіти шляхом введення нової схеми внесків.

Отже, університети у Великій Британії в різний час діяли відповідно до: Королівської хартії, Папської булли, Закону парламенту, а також згідно із Законом про реформу освіти. Британським університетам притаманна зазвичай хороша репутація на міжнародній арені, адже вони мають тривалу історію й вагомі результати досліджень у різних галузях науки. Значення Великої Британії в промислових і наукових революціях, ураховуючи її імперську історію та якість університетської освіти, є важливим фактором у тому, що ці заклади всесвітньо відомі.

Наприклад, 90 лауреатів Нобелівської премії – випускники Кембриджського університету: це більше, ніж будь-якого іншого ВНЗ світу [39]. Також репутація британських інститутів підтримується за допомогою безперервної хвилі досліджень наукової продукції світового класу. Великі дослідницькі університети є членами групи «Рассел», яка отримує від держави дві третини всього фінансування на наукові дослідження у країні.

Також за останні роки університетські рейтинги у Великій Британії почали дуже залежати від їх популяризації в газетних таблицях рейтингів, де показано, яке місце посідають вони щодо викладання та наукових досліджень. Лише чотири університети в країні ніколи не опускалися нижче першої десятки: Оксфордський, Кембриджський, Лондонська школа економіки та Уорвіцький університет. Ці заклади стали постійними «завсідниками» верхівок національних таблиць рейтингу та послідовно займають перші три його топ-позиції.

Звичайно, топ-університети Великої Британії досягли успіху також у міжнародних рейтингах. Три з них увійшли у світову десятку за рейтингом Times Higher Education World University Rankings у 2015 році. Крім того, китайський академічний рейтинг університетів світу ставить Кембриджський університет на 5-е місце, а Оксфордський – на 9-е місце світі (2015). А ось за результатами QS World University Rankings, ці британські університети ввійшли також у топ-двадцятку.

Отже, британський золотий трикутник університетів – Кембриджський, Оксфордський й Лондонська школа економіки – разом з університетами Манчестера, Брістоля та Единбурзьким університетом зазвичай є учасниками високих рейтингів університетів у більшості міжнародних моніторингових таблицях.

Усе це означає, що є широкий вибір для потенційних студентів. Університети у Великій Британії (за винятком Відкритого університету) мають студентську систему вступу, яка управляється Службою прийому в університети і коледжів (UCAS).

Заявки повинні бути зроблені до 15 жовтня для вступу в Оксфорд та Кембридж (навчальні курси медицини, стоматології та ветеринарії) і 15 січня для прийому в інші британські університети [65].

Крім того, сьогодні деякі з університетів утратили довіру до шкільних оцінок, які виставляє середня школа, і саме тому чимало абітурієнтів складають конкурсні вступні іспити в університетах. З цього приводу міністр шкіл відмітив, що за останні роки виразно проглядається розвиток такої ситуації щодо оцінок з предметів [65].

У Великій Британії існує дворівнева система вищої освіти, тобто перший рівень – це отримання ступеня бакалавра у відповідній сфері науки після 3-4 років навчання в університеті, коледжі або інституті. Наприклад, існують такі наукові ступені бакалавра як: бакалавр гуманітарних наук (BA), педагогічних наук (BEd), права (LLB), технічних наук (EEng), природничих наук (BSc), медицини (BM), музики (BMus). Але потрібно зауважити, що іноді назви можуть бути різні залежно від університету та його автономії. Другий рівень – це отримання ступенів магістра та доктора, які присуджуються за дослідження у сфері гуманітарних або технічних наук. До того ж доктор вважається у країні найвищою кваліфікацією. Ці наукові ступені присуджується найвищим навчальним закладом або Радою національних академічних нагород (Council for National Academic Award).

В Англії та Уельсі більшість молодих студентів денної форми навчання відвідують університети, розташовані на великій відстані від своїх домівок [1]. Зазвичай це не притаманно більшості європейських країн, таких як Італія чи Іспанія. З цієї причини чимало університетів у Великій Британії надають (або принаймні допомагають організувати) житло для багатьох своїх студентів, особливо в перший рік навчання. Деякі британські університети надають житло на весь період навчання. Відповідно до цього, спосіб життя студентів у країні помітно відрізняється від європейських колег, які мешкають переважно вдома зі своїми батьками.

Крім того, британські університети мають законне зобов'язання підтримувати своїх студентів у створенні будь-якої форми студентського союзу (іноді так названих «Студентських Асоціацій» або «Гільдій студентів»), Ці організації зазвичай є членами Національної спілки студентів Великої Британії та їх місцевої організації Національного союзу студентів.

Зазначимо, що більшість університетів Великої Британії фінансується державою, і лише в чотирьох приватних ВНЗ (Букінгемський університет, Лондонський Університет «Риджентс», Університет права та Університет ВРР) уряд не фінансує плати за навчання.

Британським студентам та студентам з інших країн Європейського Союзу, які кваліфікуються як місцеві студенти, доведеться платити за навчання в закладі максимум £9000. При цьому уряд надає кредит, який може бути використаний тільки на покриття витрат за плату навчання. Також студенти мають право звернутися за наданою урядом позикою для оплати проживання. Ця позика є доступною й сума становить до £2700 на рік. У межах угоди, що дозволяє університетам стягувати більш високу плату за навчання, вони повинні пропонувати стипендії тим, хто очікує на державний грант.

Без сумніву, студенти в Шотландії, Уельсі, Північній Ірландії мають право на грант для навчання, а також багато університетів надають стипендії для студентів з невеликими фінансовими можливостями. Потрібно, зауважити, що до 1990 року студентам не потрібно було відшкодовувати суму стипендій, але на сьогоднішній день введена система позики. Також усі аспіранти мають різноманітні схеми стипендій та фінансову підтримку. Основними джерелами фінансування для аспірантів є дослідні ради, такі як рада з мистецтв та гуманітарних досліджень та економічно й науково-дослідницька рада з соціальних питань.

Сьогодні новий уряд (як і попередній) також планує вдосконалювати освіту й планує впроваджувати різноманітні заходи, відображені в нових законопроектах. Адже освіта постійно потребує змін, щоб не відставати від

технологічного й економічного прогресу. Так, уряд представив нову основу реформи для майбутнього успіху вищої освіти у Великій Британії, ураховуючи, що провідні університети відіграватимуть основну роль у забезпеченні економічного відновлення й тривалого процвітання в країні. Чим вище щабель освіти, тим вищі амбіції, і цей принцип лежить в основі стратегії ВНЗ, які прагнуть світового рівня якості. Також університети повинні бути конкурентоспроможними, щоб забезпечувати країну професіоналами високого рівня, та продовжувати приваблювати кращих студентів і дослідників.

Уряд визначає такі ключові позиції для досягнення цілей:

- посилення конкуренції між університетами, що дасть більший пріоритет програм, які потрібні для розвитку навичок високого рівня;
- приватні підприємства будуть більш активними у фінансуванні та розробці програм, спонсорстві студентів та стажуванні;
- створити більш неповний робочий день, щоб полегшити для дорослих вчитися в університеті;
- заохочення університетів при вступі розглядати контекстні дані, як один зі способів гарантування, що вища освіта доступна всім молодим людям, які мають переваги;
- університети чітко викладають те, що студенти можуть очікувати із запропонованих курсів;
- забезпечення стійкості світового рівня науково-дослідної бази, продовжуючи зосереджуватись на досконалості, концентруючись на фінансуванні досліджень;
- сприяння співпраці між університетами світового рівня з досліджень.

Стюарт Рансон, почесний професор Уорвіцького університету, зазначає, що за останні 20 років неоліберальний порядок вибору й конкуренції в школах підірвав суспільне утворення. Вчений переконаний, що освіта не повинна залежати від влади й багатства, і підкреслює, що розширення всіх можливостей дітей є першим суспільним благом нації [58].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що англійська система освіти дійсно перевірена часом, через те що вона пройшла довгий і складний період реформ та впровадження різноманітних інновацій, але як ми бачимо, на цьому британський уряд не зупиняється і продовжує радикальні зміни, які будуть мати позитивні результати у майбутньому.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі здійснено аналіз особливостей та можливостей імплементації досвіду розвинутих європейських країн Німеччини, Франції та Великої Британії для вітчизняного освітнього простору у контексті взаємозв'язку традиції та інновації освітньої політики цих країн та України.

Зокрема зроблено висновок про те, що у Німеччині якість освіти визначається не тільки результатами освітньої діяльності чи властивостями спеціаліста (випускника вищого навчального закладу), а й чинниками, які формують цей результат. До цих чинників належать мета й зміст освіти, методологія, організація та технологія навчального процесу. Таким чином, це фактори, на які потрібно свідомо впливати для їх формування, а тому для цього варто керувати ними, оскільки німецькій освіті потрібна система управління якістю. Кожен німецький навчальний заклад зобов'язаний її мати. Звичайно, вона не може існувати без сучасної, комплексної системи оцінювання, яка повністю дає характеристику якості освіти та всім її елементам. Серед усієї різноманітності вищих навчальних закладів Німеччини провідне місце належить університетам, тому що саме з ними пов'язана німецька історія, культура, нові відкриття та імена геніальних учених.

Показано, що у Федеративній Республіці Німеччині нараховується 118 університетів, серед перших по праву можна назвати Гейдельберзький (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg), який був заснований 1398 року, а також деякі інші храми наук, котрі мають багатовікову історію, наприклад: університет Людвіга Максиміліана (Ludwig-Maximilians-Universität

München), Берлінський університет іменні Вільгельма фон Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin), Лейпцизький університет (Universität Leipzig), Кельнський університет (Universität zu Köln), Вестфальський університет іменні Вільгельма (Westfälische Wilhelms-Universität) та інші.

Для того, щоб отримати практичний досвід, стажування на виробництві (інтернатура) є обов'язковим компонентом навчання в університетах прикладних наук. Таким чином, студенти в цих закладах краще підготовлені для використання знань і навичок, отриманих під час практики, тоді як студенти класичних університетів краще навчені в розробці методів. Але оскільки професори університетів прикладних наук здобували докторський ступінь у класичних університетах, то останні все більше спрямовують свою увагу на важливість практики, тому розрив між цими двома типами університетів поступово скорочується. Нині відмінність між ними полягає в у тому, що в прикладних вишах існує в трохи більше практичної спрямованості порівняно з теоретичними перевагами класичних ВНЗ.

Виявлено, що у зв'язку з Болонським процесом, ступені бакалавра і магістра впроваджуються у класичних університетах і в подібній манері в університетах прикладних наук. Тим не менш, професора в університетах прикладних наук (Fachhochschule), як правило, мають великий досвід роботи за своїми плечима і часто отримують вигідні пропозиції від провідних багатонаціональних компаній, в той час як професори класичних університетів, як правило, спеціалізуються на дослідженнях раніше в своїх кар'єрах. Загалом, освітнім ідеалом на який спрямована у наш час освітня політика цієї країни є людина-особистість, освічена й духовно багата.

Також у розділі проаналізовано традиції та новації освіти Франції (із Середньовіччя до наших днів). Показано, що французька освітня система була сформована між XVIII-XIX століттями, а в 1806 році Наполеоном був прийнятий закон про університети Франції, який закріпив організаторський лад системи освіти майже на 100 років. Університет був поділений на

профільні вузькоспеціалізовані вищі школи, яким були надані лише освітні функції, дослідницькі доручення були перенесені в інші інститути. Але і вищі школи були поділені на округи і інспектували нижчі школи. Процес освіти, робота викладачів була поставлена під суворий бюрократичний нагляд, всі вищі школи підлягали єдиним програмам занять та екзаменів. Ця система освіти виправдала себе, дозволивши швидко охопити підготовленим штатом державні служби, особливо це торкається армії і структур, що потребують спеціалістів технічних наук.

З'ясовано, що наприкінці ХІХ ст. у Франції (саме в цей період державна влада була сконцентрована в руках республіканців), реформа вищої освіти стала найголовнішою необхідністю: політична воля відповідала жаданням університетської спільноти оживити систему вищих навчальних закладів. Принцип найбільшої ефективності діяльності університетів було додано тезами про децентралізацію системи й збільшення статусу провінційних вищих навчальних закладів, тобто розширенням самоврядування навчальних закладів і професорсько-викладацького складу.

Окремо варто зауважити Політехнічну школу в Парижі, що досягла великих здобутків в навчанні. Також провівши реформу Наполеон приділив бакалаврату новітнього значення. Адже на той час це була перше наукове звання в університеті, що надавалось державними освітніми закладами згідно результатів складання заключних іспитів. Вже з 1808 року ввели в системі освіти дві нових течії бакалаврату: гуманітарна (*baccalauréat ès lettres*) та технічних наук (*baccalauréat ès sciences*), що допускали до вступу у вищий навчальний заклад. Нині університетська освіта Франції посідає друге місце в Європі в рейтингу 2015 QS World University Rankings. Також за даними відомої британської компанії Quacquarelli Symonds, яка склала рейтинг 50 найкращих міст у світі для студентів, саме французьке місто – Париж, де розташувалися 17 найкращих університетів світу, зайняв лідируюче місце у даному рейтингу. Своєрідність у французькій системі

освітньої політики проявляється у її лібералізмі, великій різноманітності навчальних закладів із сильними традиціям, котрі здатні до гнучкості насамперед щодо підготовки спеціалістів, яких потребує сучасний світ.

Також у цьому розіді здійснено аналіз особливостей організації освіти у Великій Британії. З того періоду, коли Альфред Великий, який був королем англосаксонського королівства Вессекс, почав розвивати світську освіту в Англії, виникли перші університети – Оксфордський в XII столітті, а також Кембриджського університету, який був започаткований у XIII столітті, коли деякі студенти покинули Оксфорд після суперечки з городянами. На початку 1096 року Оксфорд став місцем для навчання студентів. Особливо швидко він почав розвиватися після 1167-го, коли Генріх II заборонив англійським студентам відвідувати університет у місті Парижі. З цього приводу у книзі «Освіта в Англії: коротка історія» Дерек Гілард зазначає, що у той час Оксфордський університет отримав новий імпульс. Так, у 1188 році історик Джеральд Уельський відвідав Оксфорд під час свого візиту він спілкувався з викладачами Оксфорду, а через два роки Емо Фрісланд став першим закордонним студентом університету. Також до 1201 року університет очолювали магістри Оксфорду (*magister scholarum Oxonie*), а в 1214 році їм було присвоєно звання канцлера.

Виявлено, що нині у Великій Британії існує дворівнева система вищої освіти, тобто перший рівень – це отримання ступеня бакалавра у відповідній сфері науки після 3-4 років навчання в університеті, коледжі або інституті. На приклад, існують такі наукові ступені бакалавра як: бакалавр гуманітарних наук (BA), педагогічних наук (BEd), права (LLB), технічних наук (EEng), природничих наук (BSc), медицини (BM), музики (BMus). Але потрібно зауважити, що іноді назви можуть бути різні залежно від університету та його автономії. Другий рівень – це отримання ступенів магістра та доктора, які присуджуються за дослідження у сфері гуманітарних або технічних наук. До того ж доктор вважається у країні найвищою кваліфікацією. Ці наукові ступені присуджується найвищим

навчальним закладом або Радою національних академічних нагород (Council for National Academic Award).

Показано, що більшість університетів Великої Британії фінансується державою, і лише в чотирьох приватних ВНЗ (Букінгемський університет, Лондонський Університет «Риджентс», Університет права та Університет ВРР) уряд не фінансує плату за навчання. Студенти з Шотландії, Уельсі, Північній Ірландії мають право на грант для навчання, а також багато університетів надають стипендії для студентів з невеликими фінансовими можливостями. Також усі аспіранти мають різноманітні схеми стипендій та фінансову підтримку. Основними джерелами фінансування для аспірантів є дослідні ради, такі як рада з мистецтв та гуманітарних досліджень та економічно й науково-дослідницька рада з соціальних питань. Сьогодні новий уряд (як і попередній) також планує вдосконалювати освіту й планує впроваджувати різноманітні заходи, відображені в нових законопроектах. Адже освіта постійно потребує змін, щоб не відставати від технологічного й економічного прогресу. Уряд визначає такі ключові позиції для досягнення цілей освітньої політики: посилення конкуренції між університетами, що дасть більший пріоритет програм, які потрібні для розвитку навичок високого рівня; приватні підприємства будуть більш активними у фінансуванні та розробці програм, спонсорстві студентів та стажуванні; заохочення університетів при вступі розглядати контекстні дані, як один зі способів гарантування, що вища освіта доступна всім молодим людям, які мають переваги; забезпечення розвитку науково-дослідної бази, зосередження на досконалості (excellence), розширення фінансування досліджень, сприяння співпраці між університетами світового рівня.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Образовательная политика (обзор повестки дня). Київ: «МП Леся», 2010. 404 с.
2. Голотюк О. В. Підготовка вчителів в університетах Франції: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон: Херсонський держ. ун-т., 2007. 243 с.
3. Гофф Жак Ле Интеллектуалы в Средние века. Перед. с француз. А.М. Руткевича. 2-е изд. С.-Петербург, 2003. с. 160.
4. Гребінник Л. В. Національні особливості вищої освіти в Німеччині (психологічний аспект). Вісник психології і соціальної педагогіки: наук. журн. 2006. URL: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-referats/id-91/index.html> (дата звернення: 23. 09. 2014).
5. Гумбольдт Вільгельм Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. Ідея Університету: антологія. Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабаляк, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів, 2002 С. 25-29.
6. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОППЮ, 2006. 328 с.
7. Максименко А. П. Становлення та розвиток університетської освіти Франції (XIX-XX століття): дис. на здобуття наукового ступеню доктора педагогічних наук: 13.00.01. Київ, 2008. 444с.
8. Нежива О. М. Важливість філософії для освіти: аналіз сучасних підходів в філософії освіти Німеччини. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 12. С. 139–149.
9. Нежива О. М. Відображення якості освіти у сучасній Німеччині: соціально-філософський аналіз. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 13. С. 98–107.
10. Нежива О. М. Гуманістичні ідеї у філософії освіти Німеччині. *Гуманітарний вісник: зб. наук. праць*. Переяслав-Хмельницький, 2013. Вип. 29. С. 490–496.
11. Нежива О. М. Міжнародні програми освіти як вдосконалення сучасної філософії освіти в Німеччині *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: науковий вісник*: зб. наук. праць. Київ, 2013. Вип. 79(№12). С. 256–258.
12. Нежива О. М. Освітня традиція у сучасній проблематиці німецької філософії освіти. *Гуманітарний вісник*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 27. С. 384–389.
13. Нежива О. М. Становлення філософії освіти як сфери знань. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип.16. С. 223–231.
14. Нежива О. М. Філософія освіти у світогляді сучасних німецьких філософів. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 14. С. 129–138.
15. Нежива О. М. Філософська концепція освіти у трактуванні німецьких мислителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: зб. матер. III Всеукр. науково-практичної конференції з міжнар. участю (м. Кам'янець-Подільський, 7 червня 2014р.): у 4-х частинах. Дніпро: Видавництво «Інновація», 2014. Ч. 2. С. 100–102.

16. Ньюмен Джон Генри Христианство и научные изыскания. Лекция для Школы естественных наук. *Отечественные записки*. 2003. №6 (15) URL: <http://strana-oz.ru> (дата звернення: 07. 12. 2014)
17. Ньюмен Джон Генрі Ідея Університету: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабаляк, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів, 2002 С. 37.
18. Отрега-и-Гассет Хосе Миссия университета. *Отечественные записки*. 2002. №2. URL: <http://strana-oz.ru> (дата звернення: 10. 12. 2014).
19. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси: Вибір, 2002. 322 с.
20. Свириденко Д. Б. Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації. *Гілея*: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 88 (9). С. 128–132.
21. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки КУТЕП*: Збірник наукових праць. Серія : філософські науки. Київ, КУТЕП, 2010. Вип. 7. С. 197–208.
22. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ – ХХІ ст. (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / М-во освіти і науки України, Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 18 с.
23. Свириденко Д.Б. Мультикультуралізм як основа міжособистісної комунікації у процесах академічної мобільності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Випуск 3. 2014. С. 13-17.
24. Терепищій С. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій. *Українознавчий альманах*. Вип. 17. 2014. С. 159-162.
25. Терепищій С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві. *Вища освіта України*. 2007. №. 3. С. 38-43.
26. Терепищій С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія. Київ: «Фенікс», 2016. 309 с.
27. Ясперс К. Ідея Університету: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабаляк, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів, 2002. С. 113 – 114.
28. Baker M. Gove takes control of the curriculum. *The Guardian*. 15 June, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/jun/15/schools-curriculum-michael-gove> (дата звернення: 15. 10. 2015).
29. Browne J. Securing a Sustainable Future for Higher Education. *Report of the Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. London: Department for Business, Innovation and Skills, 2010. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/422565/bis-10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf (дата звернення: 15. 10. 2015).
30. Chitty C. Education Policy in Britain. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004. 304 p.
31. Chitty C. Eugenics, race and intelligence in education. London: Continuum, 2007. URL: <http://research.gold.ac.uk/1587/1/eugenics.jpg> (дата звернення: 25. 10. 2015).
32. Christian Gefert, Volker Steenblock Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen. Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen

- Bildungsprozessen, in Philosophie und Bildung. Beiträge zur Philosophiedidaktik. Münster: LIT, 2005. S. 135–146.
33. Chur D. (Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell. *DUZ* 3/2002. S. I.
 34. Churchill Winston European Union. *The Saturday Evening Post*. On 15 February, 1930.
 35. Clark Entrepreneurial Universities – Organizational pathways of Transformation. Oxford: IAU Press, 1998. pp. 36–47.
 36. Cobban Allan B. The Medieval Universities: their Development and Organization. London, Methuen, 1975. – 264 p.
 37. David Hume Essay and Treatises on several subjects in 4 volumes, Volume 1 (1753), London. URL: <http://www.davidhume.org/texts/etv2.html> (дата звернення: 27. 09. 2015).
 38. Derek Gillard Education in England: a brief history. URL: <http://www.educationengland.org.uk/history> (дата звернення: 12. 10. 2015).
 39. Engwall L. Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond. *Higher Education Management and Policy*, 2007. Vol. 19. № 3. pp. 87–104.
 40. Friedrich F., Mandl H. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. & Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, 1997. S. 32.
 41. Fuhrmann M. Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002. 398 s.
 42. Für eine Explikation dessen, was dies unter heutigen Auspizien heißen könnte, vgl. etwa: Anton Hügli: Normativität, Interpretation, Selbstinterpretation, in Anfang und Grenzen des Sinns / Brigitte Hilmer, Georg Lohmann, Tilo Wesche. Göttingen: Velbrück, 2006. S. 106–119.
 43. Gates B. Faith schools and colleges of education since 1800 / R. Gardner, J. Cairns and D. Lawton (eds). *Faith schools: consensus or conflict?* Abingdon: RoutledgeFalmer, 2005. pp.14–35
 44. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig, Sigrid Blömeke Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004. 171 s.
 45. Geuna Aldo European Universities: An Interpretive History. MERIT, University of Limburg, 1996. P. 56. URL: <http://www.merit.unu.edu/publications/rmpdf/.../rm1996-012.pdf> (дата звернення: 24. 08. 2016).
 46. Geuna Aldo The Economics of Knowledge Production: Funding And The Structure of University Research. UK: SPRU, University of Sussex, 1999. 224 p.
 47. Herzog R. Zukunft bauen. *Erziehung und Bildung für das 21. Jh.* München, 1998. 87 s.
 48. Kim Young Yoon History of Higher Education in England and France. Korean Minjok Leadership Academy International Program, 2008. 50 p.
 49. Lewis, Charlton Lewis, Charlton T.; Short, Charles, A Latin Dictionary, Oxford: Clarendon Press. URL: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059> (дата звернення: 30. 10. 2013).
 50. Louth Andrew. Theology, Contemplation and the University / Andrew Louth // *Studies in Christian Ethics*, 2004. 17: 69. pp. 69–79.
 51. McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place. *New Directions for Higher Education*. 1999. № 105. P. 101–107.

52. Mead G. *Mind, Self and Society*. Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. P. 65–76.
53. Mettler S. *Soldiers to Citizens: The G. I. Bill and the Making of the Greatest Generation*. NY: Oxford University Press, 2005. 231 p.
54. Michael S. O. *Financing Higher Education In A Global Market*. New York: Algora Publishing, 2005. 328 c.
55. Michael S. O., M. A. Kretovics *Financing Higher Education In A Global Market*. New York: Algora Publishing, 2005. 328 c.
56. Midtgarden T. Peirce on education: pragmatism and Peirce's definition of the purpose of a university. *Studies in Philosophy and Education*. 2005. № 24. P. 327–335.
57. Minca C. Humboldt's compromise, or the forgotten geographies of landscape / C. Minca // *Progress in Human Geography*. 2007. Vol. 31. №2. P. 179–193.
58. Ranson S. Returning Education to Layering Horizons? *Forum* 52(2). 2010. pp.155–158
59. Riddle Phyllis. Political Authority and University Formation in Europe, 1200–1800. *Sociological Perspectives*. Vol. 36. № 1 (Spring, 1993). pp. 45–62.
60. Seitz K. *Bildung in der Weltgesellschaft*. Frankfurt a. M., 2002. 267 s.
61. Stavros Moutsios *University: the european particularity*. EPOKE, Department of Education, Aarhus University, 2012. p.26
62. Steenblok Volker *Bildungstradition und Bildungssysteminnovation Zu einer gegenwärtigen Problemlage philosophischer Bildung*. *Studia Philosophica*. Basel: Schwabe AG, Verlag, 2006. VOL. 65/2006. pp. 41–69.
63. Svyrydenko D. Divided universities: the postcolonial experience of contemporary Ukrainian higher education. *Future Human Image*. Vol. 7. 2017. pp. 128–135.
64. Svyrydenko D. Plagiarism challenges at Ukrainian science and education. *Studia Warmińskie*. 2016. Vol. 53. pp. 67–75.
65. The Eurydice information network on education in Europe. URL: <http://eurodice.org/eurybase/> (дата звернення: 20. 07. 2016).
66. Thomsen J. P. Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education*. № 33(4). 2012. pp.565–585.
67. Weik Elke. The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective. *Management & Organizational History*. 2011. № 6. pp. 287–310.
68. Wiborg S. Learning Lessons from the Swedish Model. *Forum*. 52(3). 2010. pp. 279–284.
69. Wilby P 'Private companies will run «free schools»'. *The Guardian*. 25 May, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/may/25/free-schools-private-companies> (дата звернення: 21. 12. 2014).
70. Wild K.P. *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2000. 278 s.
71. Wild K.P. *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2000. 278 s.
72. Willke H. *Atopia. Studien zur atopischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M., 2001. S. 245.

73. Wittrock Bjorn. Social Theory and Global History: the Three Cultural Crystallizations.
Thesis Eleven. 2001. № 65. May. pp. 27–50.

РОЗДІЛ 4. ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У НОРВЕГІЇ, ДАНІЇ, ШВЕЦІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ

4.1. Характерні риси освітньої політики Королівства Норвегії

Історія вищої освіти даної країни охоплює лише 200 років, тому що з 1380 року Норвегія була під керівництвом датської монархії, і до 1811 року головним університетом для норвежців був Копенгагенський університет. Питання щодо норвезького університету порушувалося ще у XVII столітті. Адже це мало вагоме значення для багатьох людей, щоб стати освіченими державними службовцями та для студентів, щоб уникнути довгих поїздок і дороге перебування у Копенгагені.

Таким чином порівняно з іншими країнами Північної Європи Норвегія пізно створила свій перший університет і розширення та розвиток ще декількох вишів відбулося набагато пізніше. Так, Норвегія заснувала свій перший університет, Університет Осло (University of Oslo), у 1811 році. Потім, Коледж сільського господарства, як, коледж передових технологій у Тронхеймі, який пізніше став Норвезьким університетом науки і технології (Norwegian University of Science and Technology), Школа економіки і ділового адміністрування у Бергені (The Norwegian School of Economics and Business Administration), Бергенський університет (University of Bergen) і, нарешті, Університет Тромсе (University of Tromsø). Ці установи є донині вищими навчальними закладами у Норвегії [42].

Норвезька система вищої освіти пережила величезне зростання з кінця Другої Світової війни, як й інші промислово-розвинені країни. Хоча зростання почалося в Норвегії дещо пізніше, ніж у цих країнах. Проте як і в інших європейських країнах наприкінці 1950-х років, Норвегія пережила збільшення кількості студентів, але мало що змінилося в університетах у післявоєнний період до 1960 року. Адже після 1960 року система пережила

бурхливе зростання студентів, так, кількість студентів зросла з 10 тис. осіб у 1960 році до 40 тис. осіб у 1975 році. Таким чином, зростання населення і відповідно збільшення студентів стало приводом для створення двох нових навчальних закладів, таких як: Норвезький університет науки і технології у Тронхеймі (1968) і Університет Тромсе (1972). Крім того, ці події також призвели до швидкого розширення існуючих університетів та наукових установ [34].

Це відбулося відповідно до пропозицій Комітету, призначеного в 1960 році урядом (так званого Комітет Клепа – на чолі з Пером Клепом, який був економістом у відділі фінансів). Комітет Клепа був під впливом теорії людського капіталу – це інвестиції в освіту, які призведуть до економічного зростання і розвитку, так само як ідеології тодішнього прагнення лейбористської партії до загального розвитку добробуту держави і соціальних товарів для добробуту людей, в рамках кейнсіанських принципів держави, які відігравали активну регулюючу роль на ринку. Кількість студентів зросла, однак, це число було більшим ніж передбачено комітетом Клепа (у 1970 році кількість студентів у вищих навчальних закладів становила 30 тис. осіб, а передбачено 18 тис. осіб). Тоді ще один урядовий комітет був призначений для того щоб знайти, яким чином систему вищої освіти розвинути надалі та розширити для задоволення потреб швидкого зростання чисельності студентів. Так званий Комітет Оттосена (на чолі з Крістіаном Оттесеном) висунув ідею про регіональні коледжі.

Відповідно до рекомендацій Комітету регіональні коледжі – це навчальні заклади, котрі були альтернативою університетам, які повинні також відстежувати та розробляти дослідження. При цьому ці заклади мають навчальні програми, які передбачені на менш тривалий період навчання, та були більш орієнтовані на спеціалізацію. Регіональні коледжів були також призначенні, щоб розвантажити велике число студентів в університетах, пропонуючи нижчі курси університетського кваліфікаційного рівня після шкільного навчання. При цьому вважалось, що дані навчальні заклади

повинні сприяти соціальній і гендерній рівності між класами, а також більш рівномірному територіальному поширенню навчальних закладів у Норвегії. Так, протягом 1969 і 1990-х роках, були створені 14 регіональних коледжів у таких містах, де не було університетів, як Ставангер та Буде, та в менш розвинених містах, таких як Альта, Бо і Вольда. Це було частково шляхом модернізації колишніх спеціальних шкіл у коледжі. У 1980 році спеціальні дослідження у технологічних та фінансових науках мали дані більш високого пріоритету. Через це, регіональні коледжі стали дуже популярними серед студентів, і це призвело до більшої кількості установ, ніж передбачено створених в першу чергу Комітетом [44].

Розвиток вищої освіти у 1960-х роках був позначений соціал-демократичною епохою, де і соціальне, і територіальне вирівнювання освіти було нормативно закріпленим для всіх студентів ВНЗ. Було підкреслено, що університети в Бергені і Тронхеймі не будуть університетами другого рангу. Чотири основні університети на той час отримали ті ж самі курси (навчальні програми) в рамках даного набору дисциплін / факультетів, і були предметом рівних правил для розподілу ресурсів від держави. Також, науково-педагогічні працівники у всіх вищих навчальних закладах мали рівні умов праці та заробітну плату. Не було ніякої формальної ієрархії установ, дещо також може бути проілюстроване географічними особливостями набору студентів, що вказують, що найрозумніші студенти в країні, або ті, хто прагне належати до певного дослідження, або соціальної еліти, були залучені до певного університету.

Адже традиційно норвезьке суспільство мало дві основні причини для створення і підтримки вищої освіти: необхідність виховувати цивільних службовці і фахівці, і необхідність культурного та інтелектуального удосконалення елітного сектора суспільства, який повинен бути освіченим у національній та міжнародній культурі. Таким чином, з цього приводу науковці Тьондер і Амофт зазначили, що «університет з внутрішньою свободою, але який працює в межах, які встановлені національними

лідерами, був відповідною відповіддю на думку як лідерів, так і університетів» [19]. Проте час минав, цілі й обсяг традиційного сектору вищої освіти були вже недостатніми для держави із загальним добробутом у зв'язку з додатковими вимогами, які пред'являлися до знань. Економічне зростання, спеціалізовані і високоосвічені люди, збільшення кількості міст при вступу до вищих навчальних закладів і поліпшення рівня доходів, як очікується, при результатах інвестицій у вищу освіту.

До 1960-х років внутрішнє життя університетів і коледжів було під впливом уряду. І це змінилося лише з стрімким збільшенням контингенту студентів у кінці 1950-х років і 1960-х років, які змусили уряд змінити структуру вищих навчальних закладів. Колишні професійні школи для вчителів, техніків та медсестер були включені до нового підсектору, який не відносився до вищої освіти. Також даним закладам було виділено більше ресурсів для того, щоб вони могли розширити свої навчальні програми і набір студентів. У цьому контексті цікаво звернути увагу на те, що університети й політехнічні коледжі зберегли більшу частину своєї попередньої автономії та структури, попри збільшення в розподілі ресурсів від держави.

Держава встановила базову основу і бюджетний розподіл для університетів за окремими законами і постановами, але водночас вона відмовилася керувати університетами, адже може підірватися свобода викладання та наукових досліджень [19].

У 1970-ті роки зросло занепокоєння за благополуччя університетів. Таким чином, у 1987 році була створена Комісія Гернеса (на чолі з Гудмундом Гернеса). У його наказі було підкреслено, що Комісія повинна оцінити нинішній стан вищої освіти і розробити керівні принципи для майбутньої політики в цій галузі. При цьому, необхідні зміни також були чітко сформульовані в наказі. Комісія Гернеса найважливіші моменти висвітлила в доповіді, у якій йшлося про те: (а) що тенденції до подальшої децентралізації повинні сповільнитися, а нові навчальні заклади (коледжі) не

відкриватися; (б) що сильна співпраця і розподіл праці між усіма типами установ (з введенням мережі Норвегії) повинні бути порушені; (в) що слід підкреслити центральну роль університетів у зв'язку з фундаментальними дослідженнями та підготовкою наукових кадрів [19].

Наступний період активного реформування був у 1990 році. Так, у цей період був затверджений новий закон, у якому йшлося про інтегрування чотирьох університетів і шість університетських коледжів. Тим не менш, центральні власті вирішили залишити навчальні плани та науково-дослідницькі матеріали в окремих установах, тим самим захищаючи автономію закладів. У деяких відносинах новий закон надав вищим навчальним закладам більшої автономії [36].

Крім того, у 1994 році було реалізоване злиття коледжів за ініціативою центральних властей, коли 98 так званих регіональних коледжів були об'єднані у 26 коледжів, які назвали державними коледжами. Десять років по тому, Реформа Якості, серед іншого, акцентувала на фінансуванні на основі результатів і закликала вищі навчальні заклади розробляти більш надійні та привабливі дослідження на національному та міжнародному рівні. Ряд ініціатив були прийняті подальшому злитті установ та створенні альянсів і мереж. У деяких випадках було вкладено чимало ресурсів і витрачено багато час, щоб сформувати угоди про злиття, яке, однак, не вдалося.

А ось у 1995 році новий закон (12 травня 1995 № 22 (УКБ, 1995)) щодо університетів і коледжів мав ефективний результат. Очікувалося, впливати на прийняття рішень і вирішення адміністративних питань окремих вищих навчальних закладів через більш рішуче і незалежне керівництво. Уточнення від попереднього закону 1990 році передбачало відносно меншу кількість виконавчих органів із зовнішніми представниками. Управління цілями і діяльності планування були введені як стандартизовані принципи управління, щоб ефективно використовувати ресурси. Також процедури звітності, такі як оцінювання і контроль виконання, були встановлені. Великі підрозділи для поліпшення адміністративного керування були

створені через реорганізацію на рівні основних підрозділів. Інші аспекти реформи в управлінні вищої освіти в Норвегії протягом останнього десятиліття стосувалися лише створенні Норвезької Мережі для співпраці між вищими навчальними закладами.

Отже, слід зазначити, що протягом 1965-1995 років, вища освіта в Норвегії пережила найважливіші періоди свого розвитку і вважається якісним центральним елементом у модернізації суспільства. Розвиток виробництва інститутів знань / корпорації знань / академічно-навчальні та науково-дослідні інститути розглядалися в якості ключових факторів у процесі змін [41]. Система вищої освіти була предметом для спроб управління різними суб'єктами, такими, як (а) наукових установ, (б) профспілок, (в) академічних та бюрократичних еліт, (г) політиків, (д) суспільства, і (е) промисловістю [41].

Крім того, система управління у державних вищих навчальних закладів зазначена у Законі про університети і коледжів (1995). Згідно з цим Законом, установи управляються радою, і, як правило, також радою університету або коледжу. Однак, міністерство може, звільняються установу від обов'язку мати раду. У таких випадках, інші органи у вищих навчальних закладах повинні взяти на себе роль ради.

Рада є вищим органом управління, яка має відповідальність за підтримання високого рівня академічної діяльності та за те, щоб заклад ефективно працював відповідно з діючими законами та положеннями. Рада повинна скласти стратегію для вищого навчального закладу, наукові дослідження, інші академічні заходи та плани щодо наукового розвитку закладу у відповідності з цілями, які були запроваджені органами влади, котрі відповідальні за даний сектор та за вищі навчальні заклади.

Рада університету / коледжу консультує Раду з питань, які пов'язані із загальним розвитком діяльності закладу і може порушувати важливі питання щодо політики. Це такі питання як про: довгострокове планування діяльності; керівні принципи і принципи використання інституційних

ресурсів; довгострокові та річні бюджетні пропозиції, які будуть представлені Міністерству освіти; принципи, що лежать в основі розвитку нової програми дослідження і основні організаційні зміни. Також рада університету / коледжу призначена стати форумом для обміну інформацією і контактною особою між Радою і різними академічними та професійними групами. Крім того, рада університету / коледжу, ректор і проректор може звернутися із будь-яким питанням (виняток становлять питання, що стосуються призначень та інших конкретних питань, щодо фізичних осіб) до Ради за рекомендаціями. Важливість ради університету / коледжу полягає у тому що б представляти свій вищий навчальний заклад як цілу структурну одиницю. Намір законодавця полягає у тому, щоб рада, яка пропорційно представляє різні групи студентів і працівників (академічних, технічних, адміністративних) у вищих навчальних закладах, виконувала важливу функцію як місце зустрічі і форум для обговорення політики, особливо в нещодавно реорганізованих і об'єднаних закладах.

Крім того, дана рада може делегувати повноваження щодо прийняття рішень, що стосуються призначення на рівні факультетів, які в свою чергу можуть делегувати такі повноваження основних структурних одиниць, як юридичний термін для відділів / інститутів. Закон про університети і коледжів регулює види рішень, які можуть бути делеговані на різних рівнях.

Рада університету / коледжу складається з 9, 11 або 13 членів, тобто до її скалу входять ректор, який є головою правління і від імені ради, він несе спільну відповідальність за управління та нагляд за діяльністю вищого навчального закладу; проректор; 2-5 членів, що обираються з числа професорсько-викладацького складу; 1-2 членів, що обираються серед технічного та адміністративного персоналу, 2-3 члени, які обираються з числа студентів і 2-4 зовнішні члени та їх заступники, які призначаються радою університету / коледжу даного вищого навчального закладу та Радою графства, в якому знаходиться ВНЗ. Міністерство затверджує членів і їх заступників.

Також Рада університету / коледжу повинна мати принаймні 15 членів, які представляють різні категорії співробітників, у такому складі:

- постійно призначений академічний персонал (51-60%);
- тимчасово призначений академічний персонал (0-10%);
- технічний та адміністративний персонал (5-25%);
- студенти (15-30%).

Так само керівництво має складатися з представників відповідних груп на їх рівні: постійно призначений академічний персонал, тимчасово призначений академічний персонал, технічний і адміністративний персонал та студенти. При цьому також повинні бути особи, які представляють зовнішніх членів. Крім того, органи управління закладу можуть призначити спеціальні комітети та керуючий комітети для спеціальних областей або питань, таких як, наприклад, щодо міжнародного співробітництва.

Зазначимо, що студенти повинні мати принаймні 2 представників у всіх колегіальних органах, які мають повноваження щодо прийняття рішень. Студентська установа може засновуватись студентським органом, щоб захистити інтереси та погляди студентів у раді. Точно так само, студенти можуть також встановити студентські органи на факультетах / відділах / інститутах, у разі їх потреби. Адже студенти мають законне право бути почутими з усіх питань.

Як вище зазначено, структура управління у вищій освіті ретельно визначена у Законі про університети і коледжі (1995 р.). Також слід підкреслити, що цей закон повинні виконувати всі вищі навчальні заклади, незалежно від місії і розміру. Тим не менш, при розгляді різних вищих навчальних закладів, які існують сьогодні, таких, як Університет Осло зі 33000 студентами і 4400 співробітниками (у тому числі 2200 науково-педагогічних працівників) порівняно з університетським коледжем Нарвік з 700 студентами і 145 співробітниками (в тому числі 80 науково-педагогічних працівників), це може бути розумним, щоб питання ефективності та актуальності таких керуючих структур і органів, які приймають рішення.

Норвезька структура, яка бере участі в управлінні вищої освіти – це спроба досягти балансу між меритократією, демократією і бюрократією [51].

Новий етап у розвитку вищої освіти відбувся із підписанням Болонської декларації у 1999 року. Це можна розглядати як парадокс, але Норвегія не є членом Європейського Союзу, яка знаходиться на передовій щодо європейської вищої освіти відносно до Болонського процесу. Чому? Найбільш вірогідним поясненням цього прогресу є політичне прагнення бути найкращим на ринку освітніх послуг і палке бажання бути першим в академічному викладанні і дослідженнях, незважаючи на положення аутсайдера відносно розвитку європейської політики. Більш прозора структура у секторі вищої освіти, швидше за все, полегшить її зусилля до досягнення своєї мети.

Після підписання міжнародних угод Норвегія зробила великий крок уперед до Болонського процесу. Згідно з Лісабонською декларацією, всі вищі навчальні заклади у Норвегії зобов'язані використовувати Європейську систему залікових кредитів (European Credit Transfer System – ECTS) і видавати дипломи для всіх студентів однакові.

Також, відповідно до Болонської декларації 1999 року, восени 2003 року в Норвегії була реалізована дворівнева система вищої освіти (ступінь бакалавра й магістра (3+2 роки)) переважно в усіх норвезьких університетах, наукових і державних коледжах. Введення цієї нової системи вищої освіти стало частиною широкого процесу реформ під назвою «Вища освіта – Реформа якості». Вона є спробою досягнення більш високого ступеня ефективності в розвитку вищої освіти через передачу повноважень вищим навчальним закладам; представлення сильного керівництва; акцентування на інтернаціоналізацію; формування автономної центральної установи щодо забезпечення якості та акредитації і розробці критеріїв для інституційної перевірки; і нові педагогічні проекти, а також нова модель фінансування, яка повинна забезпечити більші стимули для поліпшення викладання та дослідження.

Болонський процес з введенням нової навчальної структури та організації навчальних програм вищої освіти привів до важливих змін структури, тому що модуляризація й організація досліджень дає змогу пристосовуватися до освітніх програм. Нові навчальні програми є часто міждисциплінарними й зосередженими на конкретних навичках, необхідних у буденному житті, а також на окремих модулях, які можуть бути застосовані на практиці.

Болонський процес також включає в себе зрушення в бік більшої уваги на підвищення працевлаштування випускників після присвоєння ступенів бакалавра і магістра випускникам вищих навчальних закладів. Нові критерії для якості та акредитації вищої освіти і введення кваліфікаційних рамок, також є важливими формальними засоби для розвитку відносин між вищою освітою і зайнятістю. Загалом як у Норвегії, так і в Європі ця можливість була використана для реорганізації існуючих програм і для розроблення нових з акцентом на ринок, який потребує відповідних навичок [34].

Реформа освіти в Норвегії не зачепила деяких освітніх галузей науки, таких як теологія, психологія, медицина та ветеринарія. Тому болонська структура являє собою радикальний розрив з багатьма традиціями вищої освіти у Норвегії, адже загрожує знищенням більшої частини традиційної освіти і особливостей присвоєння наукових ступенів.

Найважливішою частиною реформи є формування автономної центральної установи щодо забезпечення якості та акредитації освіти (Quality Assurance And Accreditation – NOKUT) у 2003 році, і розробка критеріїв для інституційної перевірки. Влада щодо керування ВНЗ була передана до нової структури, забезпечуючи її формальну незалежність від міністерства. У 2004 році всі норвезькі вищі навчальні заклади повинні були розробити свою власну систему забезпечення якості освіти. В рамках нової структури вищі навчальні заклади несуть відповідальність за всі аспекти забезпечення якості освіти, і вони повинні продемонструвати, як ця відповідальність буде турбуватися про складну систему контролю якості. Передумовою для

акредитації установи та присвоєння її статусу є наявність такої системи, яка, як передбачається, у відповідності з національними вимогами.

Звичайно, це призвело до великої політичної стурбованості. Адже нові бакалаврські та магістерські програми повинні сприяти кращому викладанню та навчанню. Ці програми більш зосереджують увагу на груповій роботі студентів, письмових робіт та регулярному зворотному зв'язку із студентам за допомогою їх оцінок портфоліо, а також передбачають навчання студентів вирішувати основні проблеми у різних ситуаціях. Також, вищі навчальні заклади повинні укладати угоди зі студентами щодо навчання, при цьому чітко визначаючи права та обов'язки установ і студентів стосовно один до одного.

При цьому нова структура програми була підтримана інституційним керівництвом, бо це вважається сприятливим мотивом для більш ефективної системи щодо високого рівня відсіву студентів та необхідності збільшення міжнародної студентської мобільності. Наприклад, самооцінка університету Осло, опублікована у 2002 році, показала на необхідність ретельного перегляду стратегії у даному університеті, тому що даний заклад був описаний як величезна, складна і гетерогенна організація, котра регулюється децентралізованою і колегіальною структурою управління. Адже можливості були обмежені для встановлення нових і нетрадиційних міждисциплінарних курсів. Показники щодо якості досліджень, як правило, були взагалі розцінені як хороші у професійних програмах, але менш задовільними у всіх напрямках. Університет показав низьку виробленість кредитів і порівняно високий показник відсіву студентів. Університет Осло боровся за свою репутацію як масовий університет, якому не вдавалося стати хорошою студентською спільнотою.

Реалізація програм за напрямом бакалавра і магістра створила можливість для студентів об'єднати дисциплінарні предмети, які раніше менш були поширені або навіть неможливо було поєднати. Вищі навчальні заклади виділили значні ресурси для розвитку нових напрямків дослідження і

професійні кола продемонстрували великий творчий потенціал у розвитку нових навчальних програм, в рамках яких, відбулися нові предметні комбінації. Програми за напрямом бакалавра і магістра, як кажуть, більш професійні, сучасні, нові і міждисциплінарно орієнтовані, ніж старі програми.

Програми з меншим попитом були реорганізовані після певного періоду тестування. Більшість вищих навчальних закладів поліпшили інформацію запропоновану абітурієнтам. Навчання стало більш прозорим, і це сприяло, що стало простіше отримувати уявлення про різні пропозиції та навчальні програми.

Балансування щодо наміру підтримувати високий професійний рівень у поєднанні зі скороченням термінів і зниження обсягу різних заходів було важко для професійних колах.

Крім того, багато навчальних програм з традиційними комбінаціями були відтворені через «нові» навчальні програми.

Схоже, нові програми за напрямом бакалавра і магістра сприяють більш однорідності між різними типами вищих навчальних закладів, так як процес дає простір для створення нової навчальної програми за напрямом підготовки магістра і сильну академічну орієнтацію на університетські коледжі. При цьому уряд регулює нові програми за рахунок загальних напрямків у Законі про університети та коледжів, що стосуються викладання та навчальних планів (ст. §44 – §54). Також у 2000 році було засновано Загальну Асоціацію Університетів і Коледжів, можна сказати, це норвезький еквівалент Конференції ректорів. Формально асоціація не регулює освітній процес, проте вона має позиції в якості консультативного коментатора, тому має особливе значення для уряду.

Сьогодні норвезька система вищої освіти сформована з трьох типів навчальних закладів: дослідницькі університети, наукові коледжі й державні коледжі. Як правило, галузі освіти і науки, такі як медицина, право, гуманітарні, соціальні та природничі науки складають окремі факультети.

Кожен факультет поділений на відділи, які становлять основні підрозділи факультетів.

Так, Норвегія має 7 університетів, які дисциплінарні у таких областях, як медицина, юриспруденція, гуманітарні науки, соціальні науки і т.д.; 9 акредитованих спеціалізованих університетських закладів, що пропонують університетську освіту в деяких галузях наук, таких як архітектура, музика та бізнес-адміністрування; 8 наукових коледжів, такі як Норвезька школа економіки та ділового адміністрування й Норвезький коледж сільського господарства; 22 університетських коледжів в тому числі коледжів щодо підготовки вчителів, машинобудування, соціальної роботи та 2 національних коледжів мистецтв і кілька приватних вищих навчальних закладів.

Таким чином, державні коледжі частіше організовується відповідно до норвезької моделі університету, професорсько-викладацького складу, як підрозділи і відділи основних одиниць. Типи галузей наук, пропоновані більш різноманітні, ніж у випадку в університетах і наукових коледжів. Тим не менш, грубий поділ може бути проведений між професійною освітою та іншими видами освіти. Проте в останні роки деяким державним вишам і науковим коледжам було надано статус університету.

За винятком відносно невеликого приватного сектору, всі вищі навчальні заклади фінансуються державою. Приблизно 86 % студентів навчаються в державних установах. Крім Норвезької школи управління у країні досить мало приватних установ. Загалом 15 % студентів навчаються в приватних навчальних закладах, решта відвідують державні ВНЗ, які не стягують плату за навчання.

Оскільки ще з 1947 року був заснований Державний освітній Фонд Кредитування (Lånkassen) для фінансування студентів, але з плином часу рівень і форма підтримки дещо змінилася. Сьогодні Державний освітній Фонд Кредитування в Норвегії має три основні цілі: по-перше, для позбавлення нерівності й сприяти рівності серед населення та зробити освіту для всіх можливою, незалежно від віку, статі, економічного і соціального

стану людини чи місця проживання; по-друге, щоб забезпечити всіма необхідними засоби студентів для ефективно завершення їх досліджень; і по-третє, забезпечити стабільне постачання освітньої праці [73].

Адже як і в інших північних країнах Європи, система фінансування студентів спрямована на зниження бар'єрів для вищих навчальних закладів, а також соціальні відмінності для досягнення в здобутті вищої освіти. Сьогодні, підтримка студентів надається незалежно від доходів батьків. Так, відбулося збільшення студентсько-кредитної підтримки, а також частиною нової схеми стала прогресія залежних грантів.

З цього приводу в Стратегії освіти зазначено, що рівні можливості для здобуття освіти є необхідною умовою, якщо ми хочемо зберегти і далі розвивати державу загального добробуту на основі норвезької моделі. Також ідеться про збереження принципу вільної освіти, постійної фінансової підтримки студентів, збільшення кількості навчальних місць у вищих навчальних закладах і забезпечити, щоб достатня кількість випускників навчалась у всіх регіонах країни через територіальний перерозподіл їх між ВНЗ. Є також декілька порад про те, як зменшити відсів студентів. Саме ці теми згадуються в цьому документі. Адже пропозиції, які передбачають завершення моніторингу та відсіву студентів, сприятимуть підвищенню навчання у ВНЗ. Проте є інша тема, що обговорюється в Стратегії освіти – це гнучка освіта, яка може мати кілька значень. Вона може бути описана як: 1) безперервна освіта, яка відкрита для дорослого населення (особи віком старше 25 років), яке має можливість повернутися до навчального закладу та навчатися без відриву від роботи; 2) гнучкість в доступі до ВНЗ, що дає змогу особам, які не мають формальних рекомендацій на вступ.

Таким чином, «Освіта для всіх» є основним принципом норвезької освітньої системи. Відповідно до закону кожна дитина має право на освіту й повинна навчатись як мінімум 13 років, незалежно від її соціального чи культурного походження та можливих особливих потреб. Міністерство

освіти і науки має намір зробити норвезьку систему освіти одну з найкращих у світі.

Також, у Норвегії всі установи, в першу чергу університети, несуть відповідальність за проведення фундаментальних досліджень.

Звичайно, найбільш престижні університети, щоб бути найефективнішими та найуспішнішими користуються новими стратегіями, які спрямовані на створення додаткових досліджень; виділяють більш ресурсів для того, щоб виробляти дослідження вищої якості, зміцненню передового досвіду та залучають найбільш талановитих дослідників і студентів, тощо. Адже тенденцією у Норвегії є знайти те, що з найстаріших університетів з прийнятими стратегіями зробить їх більш елітарним і міжнародним (шляхом введення більш строгих вступних вимог, зменшуючи кількість студентів та участі у міжнародних рейтингах). Крім того, великі університетські коледжі прагнуть до повного статусу університету шляхом залучення більшої кількості студентів на здобуття ступеня бакалавра з метою розвитку та фінансування магістратури та докторантури. Маленькі коледжі, які мають мету спеціалізуватися у певних «нішевих» районах, пропонуючи навчальні програми освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [77].

Новий консервативний уряд навесні 2015 року представив законопроект щодо структури вищої освіти. Його головна мета – це, дослідження, яке полягає у підвищенні якості всіх навчальних програм у сфері вищої освіти, дозволяючи визначити якість структури, а не навпаки. Міністр освіти і науки стверджує, що структура вищої освіти також може бути схильна до значних трансформацій у найближчому майбутньому. Адже надалі відбудеться зниження кількості ВНЗ. Даний законопроект також містить аналіз наслідків нинішньої системи фінансування. Крім того, відносини між сектором вищої освіти та науково-дослідним сектором є предметом уваги в законопроекті. Так, відбулося об'єднання Університетського коледжу Акерсхус в Осло з двома науково-дослідними інститутами в області соціальних наук. Адже, як і раніше, відбудуться

подальші злиття між двома секторами, яке пройде на хвилі майбутніх структурних реформ у сфері вищої освіти.

Позиційна ієрархія щодо науково-педагогічного персоналу в університетах має дві категорії: професорів і доцентів. Крім того, існує цілий ряд дрібніших категорій, таких як аспірантів, дослідників і викладачів. У той час викладачі є найбільш помітними у секторі державного коледжу. У міжнародному порівнянні, позиційна ієрархія щодо елітарної позиції, з невеликими відмінностями щодо обов'язків і оплатити між викладачами та іншими співробітниками. Оскільки університетам і коледжам потрібно забезпечити якість через науково-дослідне викладання. Таким чином, переважна більшість викладачів мають умови для проведення власних досліджень у ВНЗ. У Норвегії аспіранти вважаються частиною науково-педагогічного персоналу і тому мають більш високі зарплати і ліпші умови праці у порівнянні з іншими європейськими країнами. Через це, число іноземних вчених постійно зростає.

Що ж стосується адміністративного персоналу, то його критикують за надмірну владу над вченими. Зростання числа адміністраторів можна пояснити різними обставинами, такими як збільшення числа студентів та більш диверсифікованим набором завдань. Однак у Норвегії, як і в інших європейських країнах, відносини між ученими та адміністраторами змінюються у зв'язку з підвищенням значимості адміністраторів, тому що вони виступають від імені навчального закладу як менеджери й організатори. Адміністратори стають більш професійними і важливими, так як вони є власниками освітнього капіталу [87].

Основна мета норвезької вищої освіти в тому, що вона повинна бути відкрита для всіх кваліфікованих кандидатів. Прийом до вищих навчальних закладів вимагає завершення навчання у гімназії з отриманням диплому (сертифікату) про загальну середню освіту. Адже цей диплом – це близько 50% початку навчального шляху, і 50% початку професійного шляху вже у старших класах середньої школи [84]. Проте якщо абітурієнт не має його, то

можна досягти цього за допомогою так званого 23/5 правила, яке передбачає, що абітурієнту повинно бути 23 роки та загалом п'ять років середньої освіти й досвіду роботи, а також він має пройти курси навчання з норвезької і англійської мов, математики, природничих і соціальні наука. Існують декілька програм, які створюють велику конкуренцію між абітурієнтами: щоб бути прийнятим, наприклад, на медичний, архітектурний, правовий курс навчання, потрібно пройти співбесіду.

Формально вступ до вищого навчального закладу – це інституційна відповідальність, яку несе Служба прийому в університети і коледжі. Дана служба координує прийом студентів у всіх університетах, університетських коледжах і спеціалізованих вищих навчальних закладів. Студенти повинен тільки направити одну заявку та вибрати програму за якою хочуть навчатись.

Таким чином, різні процеси соціальних змін, такі як збільшення державних витрат у зв'язку з швидким зростанням і зростаючою стурбованістю, що вища освіта необхідна, щоб конкурувати у глобальному масштабі, привели до обґрунтування більш ринково-орієнтованих режимів управління у сфері вищої освіти. Вони характеризуються поступовим роз'єднанням від державного регулювання та створення більш автономних органів управління, які повинні працювати у рамках так званих стратегічних методів управління. Як і в багатьох європейських країнах, центральні органи влади, спрямовані на розробку більш непрямих режимів керування [48]. Історично норвезький університети не автономні у своєму управлінні цінностей і організаційних форм. Вони відігравали важливу адміністративну роль у реалізації освітньої політики в рамках всеохоплюючої в ієрархічній бюрократизації і формально піддавалися керуванням міністерства освіти [41]. Відносини були засновані на договорі взаємної довіри. Університети отримали необхідну автономію, щоб управляти їх академічними завданнями, в обмін на прийняття класичних задач університету; наприклад виробляти сертифікованих кандидатів.

Так, нова політика реформ підкреслити будівництво нових відносин між університетом та державою і нових форм управління, забезпечуючи вищі навчальні заклади з більшою автономією і більшою відповідальністю. Більша автономія була надана на інституціональному рівні, зокрема, щодо створення нових навчальних програм, які раніше повинні бути затверджуватися Міністерством освіти і науки [57].

Отже, констатуємо, що Норвегія витратила чимало часу й коштів, щоб переконатися, що всі студенти мають можливість отримати досвід з-за кордону. Для центральних політичних органів, інтернаціоналізація вищої освіти все частіше розглядається в якості стратегії для підвищення якості вищої освіти. Адже Норвегія – це країна з молодим населенням, яка має всі передумови, щоб створити одну з найякісніш систем вищої освіти.

4.2. Досвід реформування освітньої політики у Королівстві Данія

Історія данської системи вищої освіти – це одна з освітніх експансій, яка спрямовує політику, з одного боку, до рівності можливостей у здобутті вищої освіти, а з іншого боку, до ефективності та кваліфікації. Крім того, це також історія збільшення зовнішнього впливу, державного управління і регулювання. З часів Другої Світової війни, як і в інших країнах Північної Європи, Данія стала свідком масового збільшення числа студентів, які навчалися у вищих навчальних закладах. З кожним роком усе більше й більше молодих людей стали здобувати вищу освіту. Масштабне зростання їх кількості безперечно вражає, адже відбулося понад десятикратне зростання за останні 60 років. Особливо значною ця тенденція спостерігалася 1960 року.

Також велике економічне зростання з кінця 1950-х до початку 1970-х років сприяло значній активізації споживання послуг вищої освіти: у цей період багато осіб отримали доступ до навчальних закладів для одержання вищої освіти. Сектор послуг, відповідно значно розширився, що призвело до

дефіциту висококваліфікованих фахівців на ринку праці. Зауважимо, що внаслідок цих явищ політичні діячі звернули особливу увагу на сферу вищої освіти, тому що брак робочої сили розглядався як гальмування економічного зростання. Водночас вільний доступ до ВНЗ та безкоштовне навчання привело до різкого зростання кількості студентів – від 14 тис. осіб 1957 року до 71 тис. 1972-го [76]. На цьому тлі вища освіта перемістилася в центр освітньої політики в 1960-тих роках. Крім того, економічне зростання в цей період дало можливість об'єднати дві домінуючі цілі освітньої політики – кваліфікацію робочої сили та рівність можливостей [45, с. 50].

Отже, теорія людського капіталу виходить на перший план, а освіта все частіше почалась розглядатися в якості джерела зростання. Коротше кажучи, у 1960-х роках вищу освіту розглядали в якості інвестицій на користь суспільству, а також для студентів. Так, соціал-демократична партія, яка займала посаду з середини 1950-х років на початку 1980-х, одночасно включає дві задачі у свою партійну програму (1961): економічні інвестиції і рівність доступу до ВНЗ. Оскільки вільний доступ до вищої освіти, як вони вважали, сприяв досягненню цих цілей [45].

З економічним спадом в 1970-х роках, була введена загальна політика, яка намагалась відрегулювати кількість вступних абітурієнтів у ВНЗ відповідно до потреб ринку праці. Таким чином, був запроваджений ліміт щодо прийому студентів до вищих навчальних закладів, що призводить до більш повільного зростання або навіть падіння кількості осіб прийнятих до ВНЗ, які були помічені серед молоді когорти студентів. У 1970-ті роки зростає урядове регулювання і втручання політики в освіту – ці процеси згодом були затверджені у формі Нового Державного Управління (НДУ) з 1980-х років. До того ж НДУ представило принципи та офіційну мету, яка полягала в тому, щоб надати конкурентоспроможності вищим навчальним закладам, а також ефективності та динаміку, що часто приписують ринковим принципам. Крім цього, ключовими слова були керівництво, лідерство, регулюванням контракту, ефективність і якість, які зазначені в

університетській реформі 2003. Так, Сьюзан Райт виділяє чотири компонента та з цього приводу відмічає: «Університети як корпорації, ректори як стратегічні лідери, професори як професіонали, студенти як споживачі» [93, р. 200].

Звичайно, Болонський і Лісабонські процеси, спрямовані на гармонізацію європейської освіти і зміцнення вищої освіти в якості рушійної сили економічного зростання в Європі, ще більше допомагали в переході до системи вищої освіти, яка є більш інтернаціональним ринком, і орієнтована на більш широкий внесок у суспільство та зовнішні зацікавлених сторін.

Данія є однією з тих країн, які пішли далі у реалізації ініціатив в Болонському процесі [53]. Данія представила структуру бакалавр-магістр у 1993 році, і постійно розвиває докторські програми. В університетських коледжах було офіційно затверджено ступінь професійного бакалавра у 2001 році.

Данія в значній мірі реалізувала чотири основні цілі в Болонському процесі: структура, система оцінювання, мобільність та забезпечення якості. При цьому Данія широко впроваджує систему контролю якості.

Навіть, незважаючи на те, що Болонський процес офіційно реструктуризував вищі навчальні заклади досить різко у Данії, були більш скромні де-факто зміни у профільних програмах. Так, нещодавно побачили світ нові міждисциплінарні програми, в першу чергу у нових вищих навчальних закладах. Ці нові програми можна розглядати в поєднанні з Болонським процесом, і в результаті нових інституційних стратегій для залучення студентів на все більш конкурентному ринку.

Крім того, географічний розподіл вищої освіти мало змінився з 1970-х років. З 5 університетів, два розташовані у Копенгагені і у великих містах в інших частинах країни таких як: Орхус, Оденсе та Ольборг. Також більшість університетських коледжів знаходиться у Копенгагені, а вищі навчальні заклади, які мають короткого та середнього циклу програми, знаходяться у містах по всій країні [83].

Кількість молодих людей, охочих вступити до університету та займатись дослідження, зосереджено найбільше у Копенгагені, тому що рівень освіти, як правило, тут вище, а також випускники мають небагато більше шансів працевлаштування саме тут. Звичайно, міське життя є привабливим для молодих людей з інших провінційних частин країни Данії. Це означає, що зафіксовано найвищий показник середньому класу населення при вступі на популярні навчальні програми таких як ЗМІ та телекомунікація у Копенгагені ніж у різних частинах країни.

Крім того, освітня структура була створена через ряд реформ, здійснених протягом 1990-х років [52].

Важливим кроком стало у 1993 році запровадження таких реформ, які передбачали:

- можливість зниження рівня відсіву студентів, які провчили небагато у вищому навчальному закладі;
- необхідність коригування існуючої датської структури вищої освіти як у більшості інших країн;
- збільшити попит з боку підприємств та компаній на молодих і гнучких випускників;
- необхідно створити конкуренцію за студентів між вищими навчальними закладами;
- необхідність зменшення витрат шляхом обмеження кількості студентів, які навчаються на магістерських програмах.

У тому ж році, після дипломного навчання було введено нову базу для досліджень, яка передбачала зміцненню університетів.

Отже, вище зазначені реформи спонукали до встановлення нових освітніх рівнів у датських університетах: бакалавра, магістра та доктора філософії. Крім того, в останні роки багато зусиль було вкладено у створення загальної рамки для навчальних програм в університетських коледжах. Так, новий Закон про вищу освіту короткого циклу, який набув чинності у 1998 році зазначає, що програми академії професійної вищої освіти стали

ширшими і більш прозорими, з більш широкими можливостями для студентів, які хочуть продовжувати навчатись за освітніми програмами середнього або довгого циклів.

Крім того, влітку 2000 року парламент прийняв два закони, які створили нову правову та інституційну основу для вищої освіти середнього циклу. Адже з 1970 року існували деякі проблеми стосовно до цих програм і установ. Однією з таких проблем була напруга між університетами щодо присудження ступеня бакалавра з загальних академічних предметів та вищими навчальними закладами, які зосереджені на професійно-технічній кваліфікації, котрі також присуджували ступінь бакалавра відповідно до середнього циклу вищої освіти. Так, уведення ступеня бакалавра в університетах призвело до того, що ВНЗ, які належали до вищої освіти середнього циклу, почали прагнути, щоб «їхній» ступінь визнали як «бакалавр» вищого циклу. Університети вищого циклу дуже опиралися цьому, а державна політика була нерішуча стосовно цього конфлікту.

Ще однією проблемою є складна інституційна структура вищої освіти середнього циклу. Оскільки кожен професійний сектор зазвичай має власний спеціалізований тип закладу, який розташований у багатьох регіонах країни. При цьому освітня структура була не дуже гнучкою й не орієнтована на співпрацю між різними типами закладів. Крім того, багато таких закладів були невеликими, а отже, уразливими до коливань бюджетів, викладацького складу та прийому студентів. Ця складна структура також була бар'єром для розширення обсягу та доступності короткого циклу та навчальних програм середнього циклу. Як деякі інші країни, датський уряд запровадив політику, яка передбачала, отримання половиною населення вищої освіти. Щоб досягти цього, вища освіта короткого і середнього циклів повинна бути розширеною.

Таким чином, ці закони частково вирішували деякі з цих проблем. Ці рішення поступово дозріли і отримали політичну підтримку. Адже Закон про вищу освіту середнього циклу уповноважує міністра освіти встановлювати

розпорядження для вищих навчальних закладів та навчальних програм. Так, частиною цього розпорядження – це отримання ступеня «професійного бакалавра». Закон вказує, що важливим критерієм для цієї нової ступені буде кваліфікація викладацького складу і посилення на навчальні програми і дослідження. Це, ймовірно, означало, що для даних закладів необхідно встановити співпрацю з університетами та іншими науково-дослідними інститутами.

Також Закон про створення центрів вищої освіти (Center for Videregående Uddannelse – CVU) дозволяє існуючим вищим навчальним закладам об'єднатися в нові центри для розвитку середнього циклу вищої освіти. Сфера співпраці була не фіксована, але діяльність у центрах вищої освіти є регіональною умовою для продовження освіти й розвитку професійних груп. Навколо цього закону точилося чимало суперечок між професійними групами та місцевими інтересами, тому що останні боялися за незалежність «їхніх» освітніх установ. Нині засновано перші центри вищої освіти.

На наш погляд, є вагомі причини для створення центрів вищої освіти. Оскільки нинішня структура вищої професійної освіти погано підходить для забезпечення гнучкої, кооперативної та інноваційної компетенції, яка заснована на знаннях економіки. Якщо вищі навчальні заклади повинні відігравати важливу роль у розвитку «навчання регіонів», то вони повинні навчитися співпрацювати один з одним. Адже від цього залежить, чи буде ступінь «професійного бакалавра» рівним університетському бакалавру.

Оскільки державна політика, як і раніше, не вирішує це питання, університети побоюються, що визнання ступеня понизить рівень бакалавра; але ми вважаємо, що це покращить якість вищої освіти середнього циклу.

Сьогодні датська вища освіта включає в себе університетський і неуніверситетський сектори (коледжі й академії). Є чотири типи навчальних закладів, що пропонують програми вищої освіти:

– академії професійної вищої освіти (пропонують програми короткого циклу, тривалість навчання 2–3 роки);

– університетські коледжі (пропонують програми середнього циклу, тривалість навчання від 3 до 4 років);

– університети (пропонують програми довгого циклу, що складаються зі ступеня бакалавра і магістра, з діапазоном традиційних і професійних програм; тривалість навчання зазвичай 5 (3 + 2) років);

– університетські установи з навчанням мистецтва та архітектури.

Структурні зміни на інституціональному рівні торкнулися частково систему вищої освіти. Усі програми короткого циклу в даний час надають 9 академії вищої професійної освіти (спеціалізовані університети). А 7 університетських коледжів мають програми середнього циклу. Багато з коледжів – порівняно невеликі установи з 400–600 студентами, які пропонують одну або кілька навчальних програм у певній сфері науки. Вони часто тісно співпрацювати з іншими коледжами або університетами.

Нова університетська структура також включає в себе 8 університетів, 5 з яких є класичними університетами. Це такі як: Університет Копенгагена, найстаріший університет, який заснований у 1479 році та протягом тривалого часу був єдиним вищим навчальним закладом у країні; Орхуський університет, Ольборгський університет, Оденський університет та Університет Роскілле. Крім того, 3 університети спеціалізуються в таких областях, як машинобудування (Датський технічний університет), інформаційні технології (ІТ-університет) і бізнес-досліджень (Копенгагенська школа бізнесу). Крім того, ці старі й нові навчальні заклади у Данії належать до ВНЗ. При цьому старі, як Датська Королівська консерваторія, Датський технічний університет та інші, є найбільшими у сфері вищої освіти, зі значною кількістю співробітників і студентів, і найпрестижнішими в плані переваги.

Також у Данії є заклади університетського рівня, які регулюються Датським міністерством культури, які пропонують освітні програми

короткострокового, середнього або довгого циклу в образотворчому мистецтві, музиці, кінематографії та театрі. Ці установи мають право присудження ступенів бакалавра, магістра та доктора (180, 120 і 180 ECTS). Науковий ступінь у кіномистецтві зазвичай присуджують після чотирьох років навчання (240 ECTS). Музичні академії пропонують ступінь спеціаліста 2-4 років після отримання ступеня магістра.

Загалом систему вищої освіти в Данії можна охарактеризувати як бінарну систему. Адже сьогодні датські навчальні програми у системі вищої освіти розділені на рівні відповідно до тривалості навчання та вступних вимог. Таким чином, з 2003 року двоступенева система, що складається з бакалавра й магістра, була повністю реалізована в Данії. Університетська програма зазвичай складається з трирічної навчальної програми бакалавра (180 ECTS), після чого ще два роки – навчальна програма за напрямом підготовки, що веде до присвоєння ступеня магістра (120 ECTS). Проте в таких сферах, як медицина, авчальна програма за напрямом підготовки магістра, розрахована два роки, поширюється на три.

В університетах згадані вище наукові ступені можуть бути присуджені з найрізноманітніших галузей наук, наприклад: гуманітарні (прикладна лінгвістика, фонетика, філологія, літературознавство, риторика, т.д.), природничі (статистика, астрономія, геофізика, метеорологія, т.д.), соціальні (економіка, політологія, антропологія, соціологія, т.д.), право, богослов'я, медицина (стоматологія, анатомія, т.д.) і технічні науки (інженерія, т.д.).

Університетські коледжі пропонують три професійно-орієнтовані навчальні програми тривалістю 4 роки (180-240 ECTS) на рівні, відповідному університетському бакалавру. Навчальні програми за напрямом підготовки бакалавра зазвичай готують студентів до конкретної професії. Програми передбачені надати теоретичні знання студентам, а також знання про застосування теорії на практиці. Вони включають у себе обов'язкові періоди практичної підготовки навчання. Більшість програм дають доступ до продовження досліджень у тій самій сфері.

В академіях професійної вищої освіти існують навчальні програми за напрямом підготовки бакалавра та магістра, які присуджуються після 1,5–2,5 років навчання (90-150 ECTS) залежно від сфери дослідження. Студенти можуть, за певних умов, продовжувати навчатися за навчальними програмами середнього або довгого циклу. Мета цих програм – підготувати студентів для виконання практичних, професійних завдань. Програми повинні відповідати загальним потребам для професійної кваліфікації.

Отже, у Данії є навчальні програми короткого та середнього циклу, а також програми довго циклу, які мають університети.

Навчальні програми короткого циклу – це програми, які зосереджені на здобуття технічної освіти, а також часто на підвищення професійної освіти й підготовки. Вони також включають у себе програми, що ведуть до здобуття кваліфікації в якості економіста на ринку праці, двомовного секретаря чи лаборанта, і для яких вимога при працевлаштування, як правило, загальна вища освіта. Оскільки вони не отримують диплом бакалавра, а тільки професійне посвідчення.

Навчальні програми середнього циклу (зазвичай навчання триває три або чотири роки) передбачають підготовку до кваліфікації на здобуття ступеня бакалавра та отримання диплому інженера, бібліотекаря, вчителя початкових класів, журналіста, соціального працівника, медсестри, фахівця з трудотерапії і фізіотерапевта, акушера, тощо.

Також майже всі університетські програми довгого циклу (тривалість навчання зазвичай 5 (3 + 2) років) мають напрям підготовки бакалавра і магістра. Навчальна програми за напрямом підготовки магістра, як правило, триває два роки після присвоєння ступеня бакалавра.

Цей диплом дає право далі перейти до наступного рівня – це підготовка дисертаційного дослідження (3 роки) та його публічний захист, після якого присуджують науковий ступінь доктора філософських наук (PhD). Потрібно зазначити, що даний диплом цього типу відносно нове явище для Данії, тому що він з'явився тільки у 1993 році для того щоб зблизити датську вищу

школу з системою вищої освіти більшості розвинених країн Європи. При цьому можна одержати науковий ступінь в тих самих наукових сферах, які існують на бакалаврському і магістерському рівнях: гуманітарні, природничі, суспільні, технічні науки й теологія.

Освітні заклади мають право присуджувати ступінь доктора з таких з галузей, котрі досліджуються інститутами, у яких є аспірантура. Також вищий навчальний заклад може засновувати аспірантуру самостійно або у співпраці з одним або декількома установами.

Також слід зазначити, що у Данії є два типи аспірантських програм:

1. Аспірант прикріплений до університету або іншого навчального закладу, де проводить дисертаційне дослідження для здобуття наукового ступеня доктора філософських наук.

2. Аспірант прикріплений до підприємства чи компанії для здійснення дисертаційного дослідження для розвитку та вдосконалення розробок у датському бізнесі шляхом інформування дослідників з проникненням у професійні аспекти дослідження і розробки. Водночас він має бути зарахований до університету або іншого вищого навчального закладу.

На початку аспірантської програми (протягом трьох місяців) аспірант і навчальний заклад повинні визначити дослідження й навчальний план. Він полягає в описі дисертаційного проекту і його подальшого розвитку, а також графіку й процедури фінансування. Під час програми аспірант повинен проводити незалежні дослідження й на цьому фундаменті написати дисертацію. Також аспірант повинен відвідувати курси, які мають стосунок до науково-дослідного проекту, протягом шести місяців. Аспірант повинен брати активну участь у дослідницьких проектах як у навчальному закладі, так і поза ним (наприклад, за кордоном). Також він має отримати досвід роботи щодо викладання чи іншої форми поширення знань, наприклад, популяризації результатів досліджень.

Проте продовження наукових досліджень ще протягом кількох років дає право присвоєння наукового ступеня доктора наук – найвищого наукового ступеня, який вважається «традиційним» у Данії.

ВНЗ, які підпадають під дію Закону про вищі навчальні заклади, можуть присуджувати науковий ступінь доктора наук та звання почесного доктора наук.

Почесне докторське звання може бути присуджене вченим, які зробили цінний науковий вклад, відповідно, їх нагороджують найвищою науковою нагородою.

Крім того вчені, які були нагороджені докторським ступенем або званням почесного доктора, отримують диплом вищого навчального закладу.

Доступ до вищої освіти в Данії варіюється від програми до програми. Прийом до вищих навчальних закладів залежить переважно від виконання загальних і конкретних вимог навчальних програм.

Загальна вимога для вступу на перший рівень циклу – це завершення одного з кваліфікаційних іспитів у гімназії. Оскільки закінчення гімназії офіційно надає доступ до програм вищої освіти та які високо цінуються університетськими програмами, де попит перевищує пропозицію, майже виключно на університетському рівні і серед старих університетів. Що стосується прийому на конкретну програму бакалавра, то вимагається додаток до загальних вступних вимог передбачених вище. Вимоги для вступу для кожної програми бакалавра передбачено Міністерством науки, інновацій та вищої освіти [52].

Конкретні вимоги для вступу на програми бакалавра були змінені з 2008 року, що означає, що майбутні абітурієнти повинні завершити вивчення більше предметів, щоб мати більше можливості вступати на конкретну програму бакалавра.

Деякі заклади, наприклад, школа кіномистецтва, школа журналістики тощо мають свої власні тести для визначення рівня здібностей. Тим не менш, студентам надано допуск до вищого навчального закладу на основі

середнього балу, який отримано на випускному іспиті в старших класах середньої школи.

Загалом, навчальні заклади відповідають за регулювання кількості числа студентів при вступі, у тому числі певної кількості, яка вступає на кожну програму бакалавра. Проте Міністерство науки, інновацій та вищої освіти може визначати максимальну кількість студентів, кількість місць і квоти. Також міністерство має право обмежити доступ до даної галузі дослідження, якщо визначає, що це за необхідне через обмежений попит на випускників або з інших причин.

У Данії студенти допускаються до програм бакалавра на основі двох квот, які самі передбачають університети. Прийом до вищого навчального закладу через квоту 1 (kvote 1) залежить виключно від селекції і зарахування до ВНЗ відбувається на основі середніх оцінок випускних екзаменів у гімназіях або інших закладах, які дають вільний доступ до вищої освіти.

Квота 2 (kvote 2) зазвичай становить меншу частку в університетах (нижче ніж 10%), в той час як частка може бути набагато вище в університетських коледжах. Крім того, квота 2 – це вступ до університетських закладів, які орієнтовані на абітурієнтів-іноземців й частину датчан, котрі не мають диплому гімназії. Їх прийом до ВНЗ здійснюють самі навчальні заклади у рамках визначеної автономії за власними правилами і різними критеріями таких як досвід роботи, волонтерська робота тощо. Розгляд заяв абітурієнтів відбувається суто індивідуально. Крім того, документи від даних осіб з цієї групи мають надійти до навчального закладу не пізніше 15 березня.

Історично склалося так, що квота 2 – це спосіб дати студентам можливість навчатись у вищих навчальних закладах. Однак із кожним роком квота 2 зменшується, тому що вона є дорогою процедурою. Але нещодавно було ініційовано політичне бажання в черговий раз збільшити частку квоти 2. Адже вважається, що студенти, які вступають через квоти 2, є нібито більш мотивовані і менш схильні до відсіву з вищих навчальних закладів.

Відповідно до Закону про університети, керівники досліджень і рад досліджень в університетах несуть відповідальність за практичну організацію навчання та оцінювання, які є частиною іспитів. Таким чином, рада досліджень повинна забезпечити організацію, реалізацію та розвиток освітніх і навчальних заходів у такий спосіб [52]:

- переконуватися й розвивати якість освіти і навчання з подальшим моніторингом їх;
- надавати пропозиції для програм та їх змін;
- затвердити організацію навчального процесу;
- розглядати заяви, що стосуються надання позик та пільг;
- оцінюють усі питання, які мають важливе значення для виховання і навчання, а результати надають ректору або особам, ним уповноваженим.

Навчання на різних циклах являє собою поєднання лекцій із навчанням групи / класу. Воно повинно охоплювати методи, які формують у студентів незалежність і здатність до інноваційної творчості.

Професійні програми бакалавра зазвичай складають у взаємодії між теорією й практикою, які організовані в поєднанні різних форм навчання, у тому числі, наприклад, тематичні дослідження, лекції та вправи, проблемно-орієнтовані проекти та практичні заняття. Викладачі можуть пропонувати свої власні методи навчання та матеріали.

У закладах існує випробування. Основна їх мета – оцінювання, наскільки кваліфікація студентів відповідає цілям, компетенції та академічним вимогам, які передбачені в програмі чи навчальному плані.

Випробування у ВНЗ протягом навчання за програмою бакалавра повинні бути індивідуальними. Програми мають містити різні форми випробувань, які повинні відображати зміст і методи викладання. Вони можуть бути:

- усні, письмові та практичні тести;
- комбіновані тести;
- участь у дослідженнях, практичних експериментах і т.д.;

– проекти орієнтованих курсів, можливо, за межами університету в Данії, так і за кордоном;

Щоб перейти з першого курсу на другий студенти складають іспит. Ті, хто навчається перший рік в університетах, повинні обов'язково пройти випробування, які затверджені навчальним планом. Звичайно, воно проходить у формі тестів, які відображають зміст і методи роботи. Тести повинні бути організовані у формі окремих тестів для того, щоб оцінити кожного студента індивідуально. Якщо студент не зміг пройти випробування, то він може зареєструватися для нової спроби в серпні. Студенти можуть максимально тричі реєструватися для випробувань. Проте навчальний заклад може дозволити реєструватися четвертий або п'яти раз, якщо вагомі обставини вимагають цього. Оскільки студенти повинні пройти тести в кінці першого року, щоб продовжити навчання за вибраною програмою на другому році.

У програмах, які пропонуються державною мовою, випробування повинні бути датською мовою, якщо тільки це не є частиною мети тесту, щоб документувати навички студента в іноземній мові. Тим не менш, випробування може бути зроблено в шведською або норвезькою мовами, а не датською мовою.

Професійна програма бакалавра складається з зовнішніх, так і внутрішніх тестів. Програма має (принаймні) містити наступні три випробування:

– один внутрішній або зовнішній тест, який проводиться до кінця другого семестру, і який повинен документально підтвердити, що студент досяг цілей навчання, які були передбачені для першого року навчання.

– один внутрішній або зовнішній тест, який повинен бути пройденим студентом після завершення практичного навчання програми, і який має документально підтвердити, що студент досяг цілей навчання, які були передбачені для практичного навчання.

– один зовнішній тест по завершенні проекту бакалавра, який разом з тестом після практичного навчання та інших тестах програми повинні документально підтвердити, що освітні цілі навчання були досягнуті.

Випробування по завершенні навчання складається з проекту й усного іспиту.

Зазначимо, що оцінювання студентів за 13-бальною системою в Данії проводилося до 2007 року. Потім була прийнята нова 7-бальна система, яка відповідає стандартам ECTS-шкалі та складається з 7 різних оцінок від 3 до 12, де останній бал – максимальна оцінка. Ця нова система оцінювання є залишком старої системи.

Також у Данії встановлені профорієнтаційні центри майже в усіх університетах і коледжах. Вони пропонують профорієнтації для всіх студентів і випускників. Багато приватних і великі компанії пропонують стажувальні програми, до яких студенти повинні подати заяву на тих самих умовах, як при найму на звичайну роботу.

Отже, вища освіта обслуговує переважно молодих студентів денної форми навчання, які нещодавно закінчили середні школи та гімназії. Проте особливо помітно, що університетський сектор та деякі ВНЗ з програми короткого і середнього циклів (наприклад, підготовка вчителів і соціальних працівників) традиційно приваблювали велику кількість зрілих студентів (особи віком старше 25 років). Однак ці студенти не визнаються як група з особливими потребами та можливостями, а ідеї щодо неповного робочого дня не мали великого впливу на вищі навчальні заклади.

Проте Данія має давні традиції ліберальної освіти дорослих, які давно, вже беруть участь у здобутті вищої освіти у вищих навчальних закладах. Прикладом цього є «народний університет» – система курсів підвищення кваліфікації, які були запроваджені в першому десятилітті ХХ століття і засновані на лекціях встановленими професорами університету. Тим не менш, ці заходи, як правило, не спрямовані на забезпечення високого рівня

академічної чи професійної кваліфікації. Це змінилося протягом останніх двох десятиліть.

Система «відкритої освіти» в Данії була заснована 1989 року. Це не передбачало нові навчальні програми або ступені, але створило юридичну та фінансову основу для надання існуючим навчальним програмам (більш-менш сегментовані на модулі) для дорослих студентів. Так, ці студенти оплачують лише деякі витрати на дослідження, тому що більша частина витрат покривається державою. Навчання відбувається в неробочий час. Система належить до середньої професійної освіти [56].

Улітку 2000 року був введений новий Закон «Про освіту дорослих». Новий закон створює відкриту освіту у існуючій системі, але й вносить деякі нові принципи. Де основна ідея відкритої освіти полягала у тому щоб запропонувати існуючі навчальні програми для нових груп студентів. Також новий закон створює систему освітніх рівнів та ступенів, які паралельні, але відрізняється від звичайної системи професійної та вищої освіти.

Зауважимо, що в Данії велику увагу приділяють оцінюванню якості. Адже оцінювання якості не було проблемою у датській освіті до 1980 року. Оскільки освітні установи всіх рівнів акредитації регулювалися достатньо докладними офіційними положеннями і це було у поєднанні з професійним викладацьким складом, як вважалося, які підтримували якість. Необхідність розширення можливостей середньої та вищої освіти для задоволення соціального верств населення стало більш важливим, ніж будь-яке побоювання з приводу якості освіти.

Це змінилося на початку 1980-х у Данії як і в інших європейських країнах. Зміна, яку британський учений Гай Нів колись назвав «оцінювальна держава», була частиною загальної трансформації громадського управління, включаючи такі заходи, як децентралізацію, продуктивність на основі бюджетування та орієнтацію на виході контролю. У Данії моніторинг якості освіти був уведений ліберально-консервативним урядом 1980 року. Його зусилля щодо впровадження системи оцінювання якості були зосереджені

переважно у вищій освіті. Після деяких пілотних проектів і декількох років дебатів, міністерство оголосило у 1990 році про свій намір створити Національний центр оцінювання якості вищої освіти. Попри те, що університети боролися проти цієї ідеї, проект таки реалізувався 1992 року: було засновано Датський центр з розвитку та оцінювання якості. Цей центр повинен був періодично проводити моніторинг всіх навчальних програм у сфері вищої освіти [81].

Центр був створений як незалежне агентство, яке фінансується Міністерством освіти. Мета його:

- ініціювати оцінювання вищої освіти в Данії;
- розробити відповідні методи оцінювання;
- надихати й спрямовувати установи щодо поліпшення якості освіти;
- набувати та ділитися національним і міжнародним досвідами щодо оцінок і розвитку якості у сфері вищої освіти.

Крім того, вищим навчальним закладам зобов'язані представляти їхню діяльність в оцінці. Тим не менше, сам центр не має влади просити оцінок. Це повноваження має міністерство і особливо консультативні ради у різних областях освіти. Адже ради проводять політику, метою якої є оцінити всі дослідження програми в довгому циклі вищої освіти. Це відбувається регулярно через визначений проміжок часу. Центр рідко оцінює цілі навчального закладу. Діяльність з оцінювання орієнтована на всі навчальні програми в межах конкретної дисципліни, через установи. Це означало, що оцінювання часто мають істотний елемент порівняльної практики в різних навчальних закладах [36].

Датський центр проводить оцінювання (з деякими незначними варіаціями) за допомогою стандартного методу, який залучається при складанні різних видів документації та оцінок. Для оцінювання кожного цільового завдання був створений керівний комітет, що включає зазвичай чотири або п'ять осіб з професійною довірою в межах області, яка буде оцінена. Члени комітету не повинні бути безпосередньо пов'язаними з будь-яким вищим навчальним

закладом, який оцінюються. Адже не завжди залучення нових членів є легкою справою, тому що оцінювання більшість охоплює всі національні навчальні програми в межах даного предмета.

Керівний комітет є відповідальним за врегулювання порядку денного, планування та координацію роботи та складання висновків. Робота щодо оцінювання, як правило, включає три основні елементи:

1. Самооцінка кожної навчальної програми. Звіт щодо самооцінки, де дані відповіді на ряд питань, як описовий характер і оцінювання, котрі сформульовані у діалозі між навчальним закладом і центром.

2. Досліджування кваліфікації і думки стосовно різних груп користувачі, наприклад студентів, дипломованих фахівців або роботодавців.

3. Відвідування навчальних закладів, як правило, здійснюється членами керівних груп. Перегляд зазвичай триває один день для кожної установи і відбуваються із зустрічей з групами студентів, викладачів та з особами, які приймають рішення.

Отже, зазначимо, що стандартний метод, який використовує Центр, – це досить надійне поєднання експертного оцінювання та емпіричної документації. Висновки часто можуть бути прийняті багатьма партнерами-учасниками. Однак цей висновок може бути піддано сумніву чи виправлено за умови, що в цьому зацікавлені сторони, які могли б компенсувати або виправити значні залучені витрати. Ще одна проблема в тому, що оцінювання, проведене незалежною структурною одиницею (наприклад, Датський центр з розвитку та оцінювання якості), не заохочують навчальні установи взяти на себе відповідальність за негативний результат [52, с. 289].

Альтернативний підхід краще б зробили самі установи, відповідальні за оцінювання якості, а потім контролювати їх процедури оцінювання. 1999 року, після того, як була завершена більша частина першого циклу оцінювання, Датський центр розвитку та оцінювання якості був перетворений на Датський інститут оцінювання (Danish Evaluation Institute – EVA). Організація та методологія залишається практично такою самою, але

новий інститут має ширшу місію: проводити оцінювання якості й розвиток у всіх сферах і на всіх рівнях освітньої системи Данії та виступати як датський центр знань уряду в галузі освітнього оцінювання.

Потрібно, також відмітити, що майже всі навчальні заклади були в Данії безкоштовні для датських студентів, а також для студентів з інших країн до 2006 року. Проте у цьому році були змінені деякі умови щодо безкоштовного навчання. Сьогодні отримує безкоштовне навчання така категорія студентів [36, с. 5]:

- корінні мешканці Данії (у тому числі на Фарерських островах і в Гренландії);
- резиденти, які мають довготривалу візу;
- резиденти, які мають дозвіл на постійне проживання;
- резиденти, які мають тимчасовий дозвіл на проживання, котре може бути підвищене до постійного;
- громадяни з країн північної Європи;
- громадяни з країн Європейського Союзу.

Не тільки ця категорія має право на безкоштовне навчання, а й усім датським громадянам (і багато інших, що відповідають певним критеріям) пропонується щомісячна фінансова допомога, відома як державна освітня підтримка (Statens Uddannelsesstøtte – SU). Також студентам надаються позики під низькі відсотки. Кошти мають бути повернені по завершенні навчання.

Крім того, студенти, які вступили до вищого навчального закладу протягом двох років після закінчення гімназії, мають можливість отримати фінансову підтримку протягом 12 місяців і більше, ніж встановлений час програмами вищої освіти. А студенти, які почали навчатися пізніше двох років після закінчення гімназії, тільки отримати фінансову підтримку розраховану на період навчання. Також студенти, які закінчують навчання раніше ніж передбачено часом, отримують фінансову премію [82].

Також студенти можуть одержувати гранти. Гранти для студентів у Данії визнані одними з найвищих у світі. Вони в два рази вище, ніж гранти у Норвегії і в три рази вище, ніж ті гранти, які віддають студентам у Швеції. Гранти виділяються студентам щомісяця протягом розрахункового періоду навчання, як уже згадувалося раніше, протягом 12 місяців для студентів, які розпочали своє навчання протягом 2 років після закінчення гімназії.

Що стосується загального фінансування, то Данія має сильну прихильність до суспільних ресурсів, що пов'язано із загальною традицією соціального забезпечення в Скандинавії.

Фінансування державних ресурсів ВНЗ частково характеризується двома фінансовими підтримками: 1) Фіксована фінансова підтримка, яка виділяється щороку на дослідження. 2) Фінансова підтримка для адміністрування.

Засоби для освітніх установ виділяються відповідно до нової моделі, яка називається принцип таксометра, тобто сума коштів залежить від кількості студентів, які проходять іспити ВНЗ.

Так як фінансування цих установ залежатиме від того, як студент склав іспит, то основний блок фінансування варіюється залежно від галузі дослідження студента, тобто якщо студент вибрав дослідження природничих наук, то виділяють набагато більше грошей за студента, ніж у мистецтві і соціальних наук. Є також історично засновані відмінності на те, як багато основного фінансування на одного студента виділяє кожна установа. Ці відмінності часто призводять до дискусії між ВНЗ, нові установи (які часто отримують менші основні фінансові фонди) закликають до реформ у системі, і до змін фінансування «рівне для всіх» [36].

Отже, освіта є першою перевагою держави й суспільства Данії, протягом багатьох років країну вважають однією зі світових лідерів щодо виділення відсотку ВВП для системи освіти. Адже велике піклування про нащадків вікінгів ми бачимо саме в системі вищої освіти. Звичайно, варто зауважити, що система вищої освіти в Данії не найідеальніша у світі, але

країна вже майже наблизилася до своєї мрії, аніж будь-яка країна Європи. Результатом цього є те, що все більше іноземних студентів, вихідців з Норвегії, Німеччини, Швеції, Румунії, Литви, приїжджають навчатися до цієї країни, ніж датських студентів виїжджає навчатися за кордон.

4.3. Особливості освітньої політики у Королівстві Швеція

Швеція – це скандинавська країна в Північній Європі, яку офіційно називають Королівство Швеція та відповідно вона являє собою конституційну монархію з парламентською демократією, де монарх – це глава держави. Безпосередньо дана країна має середньовічну історію не тільки свого заснування чи розвитку своєї культури, а й освіти, яка пройшла довгий шлях свого піднесення.

Так, історія вищої освіти в Швеції бере початок у XV столітті. Протягом століть, у Швеції було тільки два університети: Уппсальський університет (1477), головною метою його заснування – це навчання священнослужителів для церкви, і Лундський університет (1668), ціль якого була – об'єднання недавно придбаних датських провінцій. У 1800-х, система вищої освіти розширилась за рахунок поширення спеціалізованих закладів, які спочатку не мали статус університету, але вони отримали його в установленому порядку. Ці заклади надавали професійну освіту. Так, Каролінський інститут (заснований у 1811, а у 1860 було надано статус університету) був створений для того, щоб забезпечити кваліфіковану медичну підготовку. Кілька років потому, були створені такі вищі навчальні заклади для підтримування промисловості і бізнесу з кваліфікованими інженерами як Королівський технологічний інститут в Стокгольмі, який був заснований у 1827 році, а у 1877 році отримав оновлений академічний статус та Технічний університет Чалмерса, котрий заснований в 1829 році у Гетеборзі, а повний академічний статус отримав у 1937 році. Також

засновано спеціальні установи для ветеринарії (1819), лісогосподарства (1828) та сільського господарства (1834). На початку 1900-х, останні установи були перетворені у коледжі (högskolor).

У кінці 1800-х років побачили світ ще два університетські коледжі – в Стокгольмі (1878) і Гетеборзі (1891). А в середині ХХ століття (1960 і 1954 рр.) відповідно ці заклади були перетворені на державні університети. У перші роки ХХ століття відбулося зростання професійно-технічних та професійних програм та спеціалізованих установ, наприклад, педагогічні семінари і коледжі для соціальних працівників. Крім того, на початку 1900-х років, дві школи бізнесу були засновані приватними фондами, Стокгольмська школа економіки (1919) і Гетеборзька школа бізнесу, економіки і права (1923). Ці заклади – це не міждисциплінарні як згадані вище державні університети, але вони мають право наймати професорсько-викладацький склад і забезпечувати післядипломну освіту. Протягом цього періоду, було також розширення коледжів [47].

Після Другої Світової війни, значно збільшилося географічне поширення і масштаб вищих навчальних закладів. У 1965 році, перший північний університет був заснований в Умео, а кілька років тому у 1971 році створений Лулеоський технічний університет. Також протягом цього періоду, були створені філії університетів у таких містах як: Еребру, Лунд, Лінчепінг, Карлстад і Умео. А у 1975 році Лінчепінзький університетський коледж отримав статус університету [47].

Після Другої Світової війни у Швеції система вищої освіти постійно розширювалася щодо форми й змісту. Адже збільшення числа студентів, які мають право навчатись далі після гімназії в 1950-х і 1960-х років, призвело до централізованої системи, яка характеризується детальним регулювання в кінці 1970-х років. Крім того, з 1990-х, система зміщується в бік збільшення децентралізації та диверсифікації. Хоч як дивно, але паралельно вищі навчальні заклади були, як очікувалося, більш інтегрованими і сприйнятливими для вимог зовнішніх зацікавлених сторін, особливо для тих,

хто належав до бізнес-сектору. Адже водночас цей сектор є частиною ширшого процесу європейської інтеграції та тенденції інтернаціоналізації, глобалізації та «ринкових відносин». Оскільки цей розвиток – це рух до досконалості та профілювання [47].

Також слід відзначити, що до 1930-1940-х років шведські університети мали тісні відносини з їх німецькими колегами. З Другої Світової війни цей зв'язок розпався, і шведське наукове співтовариство стало більш відкритим, тому що перебувало під впливом англосаксонської моделі освіти. Ця зміна або нова орієнтація у шведській системі вищої освіти стала очевидною. Це було виявлено через два фактори. По-перше, англійська мова зайняла місце німецької мови, яку раніше викладали в якості першої іноземної мови у навчальних закладах. По-друге, Німеччина протягом тривалого періоду була однією з провідних наукових співтовариств в Європі, а її гумбольдтський підхід впливав на інші європейські країни, такі як Швеція. Також центральні точки в гумбольдтських ідеях повинні сформувати шлях самостійного вивчення і брати участь у наукових дослідженнях. При цьому Гумбольдтський університет не є установою, яка готує до певних професій, а йде слідом за ідеалом освіти як форми розвитку людського буття [74, с.11].

В. Гумбольдт фактично створив еталон класичного університету: «Оскільки наукові заклади можуть досягти своєї мети тільки в тому випадку, якщо кожен із них буде по можливості відповідати чистій ідеї науки, то переважаючими для них принципами є самотність і свобода. Але ж і духовна діяльність людства може розвиватися тільки як взаємодія – не тільки для того, щоб один доповнював те, чого не вистачає іншому, а й для того, щоб успішна діяльність одного надихала інших і щоб усі побачили ту загальну початкову силу, яка в окремих особистостях проявляється лише зрідка. Тому внутрішня організація цих установ повинна породжувати і підтримувати безперервну взаємодію, самооновлюватися, але при цьому невимушену, таку що не переслідує заздалегідь заданої мети» [2, с. 27–28].

Так, після Другої Світової війни гумбольдтський вплив на шведську вищу освіту згас. Досить інший погляд на вищу освіту стає зрозумілим у Швеції. Адже у той час, як німецькі дискусії досі стверджують ідею «Bildung» в якості мети вищої освіти, то шведські дискусії зосереджені більше на аспекті «utbildning», який більше відноситься до цілеспрямованої освіти, що готує до професії. Проте нині триваючі обговорення про завдання вищої освіти показують, що гумбольдтська ідея все ще дуже жива – хоча термін особливо змінився, сьогодні концепція безперервного навчання є більш популярним. Одна з ідей щодо розширення системи вищої освіти полягала в тому, щоб відкрити університети та університетські коледжі для нових когорт і реалізувати ідею навчання протягом усього життя. Але різні поняття освіти як «Bildung» або «utbildning» ще характеризують недавню дискусію про вищу освіту. Можливо, можна було б провести лінію між університетами, які досі зосереджені на ідеалі «Bildung» і університетськими коледжами, які слідуєть більш практичному підходу, який передбачає надати знання, котрі повинні бути корисними у житті [61].

З кінця Другої Світової війни шведська система вищої освіти була визначена насамперед трьома великими реформами, які залишили значні «сліди» у структурі вищої освіти. Це реформи 1955, 1977 і 1993 років. Крім того, протягом останнього десятиліття вони супроводжувалися здійсненням Болонського процесу (2007) з його глибоким впливом на структуру й рівень інтернаціоналізації системи. І, нарешті, реформа «Автономія» (2011), спрямована на зміцнення незалежності вищих навчальних закладів від держави.

Отже, шведська система вищої освіти, як ми бачимо, була сформована за п'ятьма основними реформами:

1. Реформа 1955 – Адаптація до збільшення чисельності студентів. Після Другої Світової війни, було різке збільшення числа кількості студентів. Це було відповіддю на реформування шкільної системи та розширення вікових когорт. Між 1950 і 1960 роками кількість зарахованих до ВНЗ зросла

вдвічі. Також це проклало шлях для збільшення попиту на вищу освіту, особливо на здобуття філософської освіти, тому що навчання на цьому факультеті було безкоштовне. Як виявилось, система не була готова до такого вибуху. Структура залишилася майже такою самою, як на початку 1900-х років. Кількість професорів і дисциплін, які вони представляли, були обмежені. Система, що охоплює тільки кілька університетів та спеціалізованих закладів, була жорсткою і регулювалася державою. Також академічні лідери університетів і факультети призначалися урядом, хоча вибір кандидата щодо академічного лідера, у тому числі ректора, слідував академічному колегіальному принципу обрання першого серед рівних. Відповідальність за зміст та організацію вищої освіти була покладена на факультети, які орієнтувалися на дисципліну і сильних професорів [39; 37].

Для того, щоб вирішити якісно дані проблеми, які виникають від збільшення кількості студентів, вищі навчальні заклади були перетворені і розширені поступово у розмірах та обсязі, починаючи з підвищення існуючих університетів.

Реформа була в значній мірі обумовлена політичними ідеалами пов'язаних з теорією людського капіталу та орієнтована на університети, які постачають добре підготовлену і кваліфіковану робочу силу суспільству, особливо в машинобудуванні, медицині, тощо. Крім того, для боротьби з цією небажаною ситуацією, у 1959 році була введена нова науково-педагогічна посада – лектор. Таким чином, створюючи розрив між двома основними місіями університетів – вища освіта і наукові дослідження. Адже тепер професор міг присвятити себе більше дослідженням та підготовці докторантів [37].

2. Реформа 1977 – Розширений доступ до вищої освіти. 1970-і роки – це період комплексних програм щодо політичної реформи у Швеції, яка безпосередньо також стосувалася сектору вищої освіти. Дана реформа – це головним чином політичний проект, якому передували численні великомасштабні і драматичні університетські дослідження у 1960-их роках.

Крім того, це було продовження реформи, яку у 1968 році шведський уряд розпочав у системі вищої освіти та офіційно називав «U68», але в кінці 70-х років стало популярно її називати «прокат реформи». Остання назва натякає вже на те, що це зайняло багато часу для цієї реформи, а ж до 1977 року [58]. Реформа базувалася в основному на політичних ідеалах демократії, рівності, однорідності й довіри в централізованого планування. Загальна мета реформи полягала в розширеному доступі до вищої освіти для нових цільових груп, а отже, розширити систему соціально і географічно.

Для досягнення цієї мети була створена загальна і унітарна система, а це означає, що вся середньо-спеціальна освіта (включаючи академічні, професійно-технічні і короткі професійні програми) була переведена в сектор вищої освіти, а також стала підлеглою регулюючою структурою вищої освіти.

До речі, нові і старі заклади були класифіковані за тією ж маркою як коледжі і вони були засобом подолання нерівності у суспільстві та зменшення відмінності статусу між різними установами та програмами. Крім того, багато нових університетських коледжів були засновані і встановлені у різних областях країни, щоб стимулювати територіальне поширення [38].

У багатьох випадках, ці нові навчальні заклади були засновані на попередніх педагогічних коледжах, і на відміну від університетів, які головним чином орієнтуються на дослідження, головне завдання нових закладів було, принаймні, на початку, забезпечення освіти на університетському рівні. Відповідно, кількість навчальних місць поза традиційними університетами розширилася радикально.

«Регіоналізація» системи вводить другий шар управління в шведську систему, оскільки система була розділена на шість регіонів, що включають ряд університетів та університетських коледжів, будучи відповідно у підпорядкуванні регіональною радою. Ця рада разом з Національною радою університетів і коледжів планує забезпечення освіти.

Протягом цього часу, вища освіта на університетському рівні також реструктуризована в п'яти широких секторах з фіксованими курсами навчання. Вони мали чітке професійне спрямування для того, щоб відповідати вимогам ринку праці. Планування вищої освіти було вирішено на міністерському рівні, включаючи такі деталі як обсяг і число студентів у кожному закладі, структуру та навчальні плани загальних досліджень. Хоча, реформа спрямована на відкритий доступ до вищої освіти, була створена заблокована і централізована система прийому.

3. *Реформа 1993 – «Свободу для якості»*. Загалом 1980-ті роки були періодом застою щодо кількості студентів. Реформи U68 та 1977 були оскаржені, у той час як для повної реалізації реформ 1977 перешкоджав економічний спад. Адже бюджет був скорочений і заплановане розширення системи скасовано [49].

Нові політичні вимоги були введені, підкреслюючи цінність раціональності, переустановлення пріоритетів та ефективності. Було очевидно, що нинішнє централізоване планування основних меж досліджень було занадто жорстким і застарілим. Студенти все частіше стали піддавати сумніву якість освіти. Крім того, новий погляд на освіту та її управління було представлено у той час [39].

Так, на початку 1980-х років, і після критики від академії, Міністерство освіти, яке тепер керується новим право-орієнтованим політичним режимом, ініціювало внутрішнє розслідування організації вищої освіти. Розслідування показало, що в 1977 році реформа змінила систему до ненавмисного поділу між освітою і дослідженням. Єдина шведська система стала бінарною так як нові університетські коледжі, на відміну від університетів, поклалися занадто сильно на освіту. Незважаючи на загальну обов'язкову регулюючу структуру, університетські коледжі не мають місій або ресурсів для проведення досліджень, за винятком колишніх філій ВНЗ, розташованих у таких містах як: Карлстад, Еребру, Лунд, Лінчепінг і Умео, яким виділялися деякі ресурси для досліджень. Крім того, реформа збільшила адміністративне

навантаження у системі, що призвело до підвищення неефективності, оскільки подібними адміністративними завданнями управляли одночасно на різних інституційних рівнях [49].

Наприкінці десятиліття, весь шведський державний сектор (у тому числі вищої освіти) був пройнятий загальною тенденцією нового державного менеджменту. Таким чином, відповідальність за організацію вищої освіти переклали на місцеві органи влади, і більшість із загальних рубежів досліджень були скасовані [38].

Протягом початку 1990-х років нове бачення ролі вищої освіти змінюється в значній мірі зі зміною політичної влади від соціал-демократичного уряду до консервативно-ліберального альянсу. У цей час, бачення суспільства як «суспільство знань» було поширене у політичних дебатах і дискусіях та з'явилося також у майже кожному урядовому судженні, що має справу з вищою освітою [40].

На відміну від акценту у 1970-х роках, який був спрямований на демократизацію вищої освіти для задоволення потреб суспільства, початок 1990-х зосередився на тому, щоб задовольняти потреби різних «ринків», і один з найбільших «акторів» на ринках був бізнес. Міністр освіти заявив, що «Швеція тепер мала підняти освіту, яка мала зв'язки з приватним сектором і з бізнесом» [50, с. 3]. Іншим важливим актором на «ринку вищої освіти» був студент, який в даний час вважається більш-менш як «клієнтом». З цього часу, вплив студентів збільшився в університетському управлінні. Адже студенти різко розкритикували якість освіти, і ця критика була рушійною силою для нового дослідження вищої освіти. Центром дослідження була вища освіта: її зміст та реалізація [38].

Таким чином, реформа 1993-го, була названа «свобода для якості», і також це було політичною перемогою альянсу, який з усіх сил намагався створити конкурентоспроможне суспільство знань або «ринок вищої освіти» на основі академічних основних цінностей, таких як якість, свобода, академічна автономія [37].

Нова модель, яка регулює сектор вищої освіти, означає перехід від державного рівня на основі регулювання і введення контролю, до управління через контроль результатів і через зовнішні сили, що діють в університетах та коледжах [58]. Це означало, що уряд і парламент (риксдаг) встановили певні цілі і рамки (в основному фінансового характеру), а місцевим установам було завдання досягти ці цілі в рамках даної структури [46].

Децентралізація прийняття рішень збільшила владу місцевого академічного управління, особливо правління ректора, і за підтримки місцевих органів влади, вони повинні були вибрати стратегічні плани щодо діяльності. Також функції деканів і керівників відділів були уточнені і посилені. З іншого боку, професори втратили владу, оскільки уряд більше не призначало їх. Отже, вони можуть втратити свої крісла. Крім того, Національну раду університетів і коледжів було замінено на Шведське агентство з послуг вищої освіти з центральною відповідальністю за керування прийомом студентів та статистику. Крім того, центральний секретаріат був створений для того, щоб оцінити діяльність вищих навчальних закладів. Цей секретаріат згодом реорганізований в Національне агентство з вищої освіти [38].

Централізована система щодо межі дослідження для вищої освіти була скасована, і орієнтація, і планування студентських програм були децентралізовані до місцевого рівня. Як результат, стався вибух і гнучкість нових програм і курсів на місцевому рівні та збільшення припливу нових студентів у Швеції.

Також Реформа 1993-го була піднесена принципами свободи, тобто вона передбачала, що студенти повинні вибрати свою власну освіту та адаптувати вищу освіту до вимог студентів. Крім того, було прийнято нову Постанову про ступені вищої освіти, замінивши раніше централізовано встановлені програми навчання. Вона була створена, щоб визначити цілі та основні напрямки для визнаних вищих ступенів освіти. Курси, які могли б бути об'єднані в програми, були введені в якості основи для нової системи

навчання. Ця постанова вводить освітні ступені, які можуть бути присуджені у шведській вищій освіті. Крім того, вища освіта, за винятком докторантури, надається у формі курсів різного періоду навчання, які можуть бути пов'язані один з одним, щоб скласти програми з різними рівнями індивідуального вибору. Студенти також можуть самі комбінувати різні курси для отримання ступеня.

4. *Болонська Реформа 2007*. Болонський процес привернув велику увагу в системах вищої освіти не тільки у Європі, але і у багатьох країн за межами континенту з кінця 1990-х років. Навіть стверджується, що Болонська конвенція має «глобальні рамки» для вищої освіти і, таким чином, може конкурувати з іншими рольовими моделями світу як американською [56]. Швеція запізнилася, коли справа дійшла до реформування системи відповідно до завдань, поставлених у Болонській декларації, і на відміну від ситуації в багатьох інших країнах, це не привернуло багато уваги засобам масової інформації [59].

Хоча, Швеція була одна з перших країн, що підписала декларацію в 1999 році, цілі не були впровадженні у життя вищої освіти в Швеції до липня 2007 року. Процес реформи взяв свою відправну точку у вірі політичного режиму на цінності інтернаціоналізації вищої освіти, але його рекомендації зустріли опір від опозиції, затримуючи повний процес. Крім того, вважалось, що реструктурування системи має бути легким маневром, оскільки шведська структура взагалі вже, здавалось, відповідала Болонській структурі освітніх ступенів.

Отже, реформа була підготовлена в 2004 році, а запропонована у 2005 році, і лише після тривалих періодів політичних переговорів, дискусій і заперечень, затверджена в 2006 році. У червні 2006 року, була оновлена Постанова про ступені вищої освіти. А згодом реалізація на інституціональному рівні відбулася у 2007 році, яка була представлена для майбутніх студентів в тому ж році. Таким чином, фактична реалізація реформи у Швеції відбулася досить швидко.

Як і більшість установ довелося чекати довго, бо перш ніж формальні рішення були прийняті парламентом, деякі заклади діяли швидше проактивно, готуючи нові структури заздалегідь, тоді як інші розвивались в більш повільному темпі. Також деякі установи управляли вершиною процесу знизу, тоді як інші застосовували протилежний підхід. Уряд лише незначно компенсує установам матеріально за їх активну діяльність. Він виділив близько 3 млн. євро, що відповідає лише двадцятій частині річного бюджету. Таким чином, установи залучали більшу частину ресурсів від їх місцевих бюджетів [84].

У Швеції, більшість урядових рішень щодо вищої системи відповідає рекомендаціям Болонської конвенції, хоча були зроблені ряд відхилень, для того щоб пристосувати до шведських умов. Вже в 2003 році був введений додаток до диплома освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та магістра, в якому вказується і описується отримана освіта та видається автоматично, безкоштовно і англійською мовою. У 2007 році додаток до диплома також був введений для освітньо-професійної програми для здобуття ступеня доктора філософії. Крім того, було вирішено про прийняття нової трирівневої системи та запровадження нової європейської системи залікових кредитів (European Credit Transfer System – ECTS). Після внутрішнього обговорення серед вищих навчальних закладів щодо плюсів і мінусів впровадження ECTS, було вирішено, що, система повинна бути започаткована на добровільній основі. Тоді ця добровільність дала поштовх для багатьох змін класифікації систем в Швеції. Проте постає інша проблема, щодо реалізації нового дворічного освітнього ступеня магістра, тим більше, що такий ступінь призведе до скорочення докторської освіти до трьох років.

Університети боялися такої зміни, тому що це призведе до серйозних наслідків. Як результат, чотири роки докторської освіти було збережено в системі і розробка дворічної магістратури. Також реалізація Болонської декларації призвела до модифікованої шведської системи забезпечення

якості. Крім того, система прийому була переглянута і змінена, в тому числі нові критерії для отримання ступеня магістра.

На інституціональному рівні, системні зміни були важко керовані, особливо завдання формулювання вивчення результатів для кожного курсу і програм. Як стверджує Оса Ліндберг-Сенд, що перехід від децентралізованої модульної навчальної системи, де рух у напрямку цілей розглядали тільки як формальне питання, якого модулі можуть бути об'єднані в єдині основні стандарти навчальної системи, де безліч очікуваних результатів навчання в одному курсі дійсно якісно з'єднані з іншими. Єдиний спосіб для координації результатів навчання від курсів плідним чином є співпраця між викладачами [59, с. 12].

Ще існувала одна проблема – це введення нових академічних ступенів. Так, факультети гуманітарних та соціальних наук, де традиційно був «вільний вибір досліджень», мали серйозні проблеми з введенням нових ступенів, так як вони повинні були почати з розробки попередньої освітньої організації, на якій засновують свої програми. З іншого боку, довгі професійні програми (як у медицині) було очевидно, що їх очолювати легше. Навіть якщо їх навчальні плани довелося переглянути, характер їх ступенів не довелося міняти.

Тим не менш, наприкінці 2007 року, кожна навчальна програма у Швеції була відновлена, всі програми переглянуті, і майже 700 дворічних програм для освітньо-кваліфікаційного рівня магістр були розроблені. З метою сприяння працевлаштуванню, який є одним з ключових рекомендацій у Болонській декларації, деякі вищі навчальні заклади розробили курси та програми більш орієнтовані на практику. Все більше і більше поширюється на інституціональному рівні був також надання курсів в галузі підприємництва та центрів кар'єри.

5. Реформа 2010 – Автономія. Ця реформа сягає своїм корінням ще у 1993 рік, спираючись на реформу «свобода для якості» та її ідеалів незалежності й свободи вищих навчальних закладів, особливо від держави.

Коли ліберальний уряд прийшов до влади у 2006 році, ці ідеї отримали нове життя й стали значними на порядку денному політики вищої освіти. Таким чином 2007 року це урядове дослідження було призначено знайти відповідні моделі для того, як державні вищі навчальні заклади будуть організовані на основі таких ідеалів. Мета була, між іншим, захистити автономію і свободу університетів у плані виділення ресурсів, внутрішньої організації та управління і т.д. У 2008 році, доповідь «Незалежні університети», яка була передана уряду, призвела своїми пропозиціями до дебатів щодо перспектив у вищій освіті. Рекомендувалося, щоб шведські університети припинили організуватися як урядові установи і замість цього перетворити у нові державні органи, які передбачають радикальну зміну в управлінні та організації [37].

Пропозицію було відхилено в урядовому законопроекті, заявивши, що замість розширення свободи слід організувати агентства у попередній формі. Було вирішено, що процес прийняття рішень у державних університетах стане більш децентралізованим, щоб підвищити якість, і що урядовий контроль буде обмежуватися питаннями якості в галузі досліджень та освіти. Реформа призвела до низки скорочень законодавства вищої освіти, а університети отримали більше свободи, щоб змінити форму їх організації, управління й структури прийняття рішень на основі їх місцевих умов. Вони були незалежні, щоб приймати викладачі на роботу до вищого навчального закладу (крім категорії професорів і доцентів) і планувати обсяг і зміст освіти. Проте уряд зберіг свій контроль над фінансуванням та над призначенням голови та членів університетських рад, а також призначенням ректорів.

У 2013 році уряду представили ще одну додаткову пропозицію, яка була спрямована на збільшення свободи дії університетів, перетворюючи їх у приватні фонди з «конкретними умовами». Пропозиція була схожа з реформою 1993-го, коли Технічний університет Чалмерса та Єнчопінгський університет були перетворені у приватні заклади, хоча і з модифікацією без

фінансової компенсації. Тоді пропозиція привернула увагу засобів масової інформації і викликала масову критику з боку більшості зацікавлених сторін щодо шведської вищої освіти, і цю пропозицію відклали.

Наслідки реформи у Швеції були емпірично досліджені не дуже, але очевидно, що реформа привела до посиленого управління й до більш потужних академічних лідерів, особливо ректорів, в шведських університетах. З цього приводу Альбек Оберг, який стверджував, що встановлена автономія зменшила академічну свободу у Швеції. Також він підкреслив, що більшість університетів замінили традиційну колегіальну систему управління з професорсько-викладацького складу в центрі діяльності більш орієнтується на управління моделей.

Сьогодні існує кілька типів ВНЗ у Швеції:

– 11 університетів (Упсальський університет, Лундський університет, Гетеборзький університет, Стокгольмський університет та ін.) і 2 спеціалізованих науково-дослідних інститути в Стокгольмі (Каролінський Інститут і Королівський технологічний інститут);

– 1 приватний вищий навчальний заклад, яким керує приватний фонд за центральної урядової підтримки (Стокгольмська школа економіки) і 2 університети недержавної форми власності, організовані через фонд (Технічний університет Чалмерсаї, Єнчопінгський університет),

– 23 університетські коледжі, деякі з яких мають право на присудження вчених ступенів. Це університетський коледж в Карлскруна / Роннебю (магістр мистецтв і доктор технічних наук), коледж в Мальме (магістр мистецтв і доктор медицини) і коледж в Кальмарі (магістр і доктор природничих наук).

- 80 медичних коледжів, якими керують ландстинги (регіональні ради). Нині майже всі ці коледжі об'єднані у державні університети або університетські коледжі, єдиним винятком є медичний коледж у Йончепінгі.

Усі шведські ВНЗ перебувають під юрисдикцією Міністерства освіти і науки. Винятком є Шведський університет сільськогосподарських наук, який

підпадає під юрисдикцію Міністерства сільського господарства, продовольства й рибальства. Таким чином, університети та університетські коледжі перебувають у безпосередньому контакті з відповідним міністерством. Співробітники у вищих навчальних закладах переважно державні службовці, але виняток становлять викладачі й учені в закладах недержавної форми власності.

Крім того у Швеції є три національні установи, які займаються різними аспектами у системі вищої освіти. Найважливіше – Національне агентство з вищої освіти (högskoleverket), яке відповідає за спостереженням за діяльністю університетів і університетських коледжів, оцінювання екзаменаційних указів і розвиток вищої освіти в країні та Європі. Агентство з обслуговування у сфері вищої освіти (verket för högskoleservice) керує прийомами студентів до певних програм навчання за замовленням університетів та університетських коледжів. Центральна рада з підтримки дослідження (Centrala studiestödsnämnd) займається організацією та розподілом фінансової підтримки студентів.

Дослідження у Швеції досі тісно пов'язані з університетами. У 1940-х роках країна розпочала структурувати організацію науково-дослідних рад за зразком американської та британської моделей, це означало, що була введена система з гнучкими фінансами для досліджень. Коли в 1960-х роках Швеція почала розвивати свої університети та університетські коледжі, то поступово збільшувалися й ресурси для досліджень. Як наслідок, зросла потреба в державній науково-технічній політиці. Так, 1979 року шведський уряд представив перший законопроект для науково-технічної політики. У 1970–1980-х роках була сформована плюралістична система дослідження з незалежними джерелами фінансування [37].

Шведський уряд і парламент (риксдаг), в основному, відповідає за розподіл фінансів для досліджень. При цьому важливу роль відіграє Міністерство освіти і науки, а також Комітет з досліджень (forskningsberedning). Комітет з досліджень – це консультативна група для уряду щодо

питаннях наукової політики. Міністр освіти і науки є главою цієї групи, яка складається з науковців та представників економіки. Певна частина фінансових ресурсів для наукових досліджень розподіляється безпосередньо від уряду до університетів та університетських коледжів, а з 1997 року всі шведські університети та університетські коледжі зафіксували ресурси для досліджень. Кошти були розподілені для чотирьох галузей науки: гуманітарні (6%), соціальні (11%), медичні (25%) та природничо-технічні (19%). Уряд і парламент вирішують, як розподілити фінанси серед галузей науки в певних університетах або університетських коледжах. А потім уже в цих закладах вирішується, як фінанси розподілити серед факультетів.

Інша частина державних ресурсів на дослідження надходить до науково-дослідних рад і наукових фондів. Вчені, що працюють над певними дослідницькими проектами можуть звернутися за фінансовою допомогою до цих установ. До 1 січня 2001 року існували чотири наукових ради, кожна з яких присвячена певній галузі науки. Крім цього, міждисциплінарні дослідження фінансувалися Радою з планування та координації досліджень (forskningsrådsnämnd). А з 2001 року була створена єдина Наукова рада (vetenskapsråd), яка займається завданнями, які раніше вирішували за допомогою чотирьох науково-дослідних рад та Ради з планування і координації досліджень. В рамках нової Наукової ради встановлено три нових рад для деяких галузей науки, ці ради несуть відповідальність за такі галузі наук як: гуманітарні та соціальні науки, медичні науки, природничо-технічні науки [37].

З першого урядового законопроекту про науково-технічну політику в 1979 році було введено так званий принцип дослідження сектора. Це означає, що кожен сектор у суспільстві оцінює свої потреби інвестиціях у наукових дослідженнях і зважає це щодо інших потреб, щоб підтримати розвиток секторів. Навіть дослідження сектора головним чином робиться в університетських коледжах і університетах. Для фінансування потрібні певні сектори досліджень і знань спеціальних органів для секторного розробленого

дослідження. Сьогодні налічується близько 30 таких установ для дослідження і розробки. Вони являють собою технологічні парки, і так звані дослідницькі центри вищих досягнень, які створені спільно з університетами.

Таким чином, сьогодні Швеція являє собою світовим лідером за обсягом внутрішніх витрат на НДДКР – 3,9% ВВП, поступаючись лише місцем Фінляндії. При цьому активний підхід політики щодо дослідження дозволило Швеції зайняти лідируючі позиції в деяких областях науки. Однією з яких є екологічні технології, зокрема, обмеження та обробка шкідливих викидів і токсичних речовин у промислових та виробничих процесах. Інша галузь, у якій Швеція займає високе провідне місце – це розвиток та дослідження в нанотехнології. Це допомогло деяким великим шведським компаніям, у тому числі Sandvik, ABB та Höganas, стали лідерами ринку у даній області науки.

Крім того, що стосується вступу до вищого навчального закладу, то існує єдина система прийому, що поєднує централізовані і децентралізовані функції, та маюча ідеали справедливості, ясності і прозорості, це характеризує шведську систему. На національному рівні правила встановлені Шведським агентством з послуг вищої освіти, керівниками вищих навчальних закладів та нормативними актами, які затверджені шведською владою вищої освіти.

Для того, щоб мати право на отримання вищої освіти, потрібні конкретні знання. Вимоги до вступників можуть бути загальним або конкретним. Загальні вимоги застосовуються до всіх курсів і програм; конкретні або додаткові вимоги також пред'являються до певних курсів та програм. Всі курси та програми першого циклу, крім тих, що присуджують академічний ступінь в образотворчому мистецтві (використовують свій власний процес відбору та критерії), використовують практично одні і ті ж критерії відбору. Вони головним чином засновані на двох параметрах:

1. Студенти повинні відповідати певним кваліфікаційним традиціям, щоб отримати допуск до шведського університету або коледжу. Для

загального визнання, шведські студенти повинні мати атестат зрілості гімназії (середньої школи) або муніципальну програму освіти для дорослих у Швеції. Свої шанси щодо вступу до вищого навчального закладу можна підвищити за рахунок балів, які зараховуються абітурієнту додатково до атестату, якщо він пройшов у гімназії які-небудь курси, наприклад, з математики або іноземної мови. Що стосується іноземних абітурієнтів, то вони повинні володіти підготовкою, яка задовольняє правилам прийому до вищих навчальних закладів у своїй країні, а також продемонструвати певний рівень розуміння шведської, англійської мов та математику.

2. Шкільні випускники можуть пройти тест здібностей (Scholastic Aptitude Test), який дозволено використовувати замість середнього балу атестату для вступу до ВНЗ. Цей тест може скласти будь-який абітурієнт у Швеції. Даний тест містить чотири математичні секції та чотирьох вербальних секцій. Таким чином, цей тест дозволяє максимально підвищити якість відбору абітурієнтів та надати повну інформацію про абітурієнтів. Адже тест здібностей застосовується до всіх програм вищої освіти і оцінює загальні знання та навички, які вважаються важливими у дослідженнях вищої освіти. Також крім цього тесту, абітурієнтів можуть відбирати, частково, на основі спеціальних тестів, наприклад, співбесіди або перевірки кваліфікації і досвіду роботи. Даним процесом управляє централізована інтернет-система вступу до ВНЗ [37].

Взагалі у Швеції вища освіта складається з базового та академічного рівнів. Базовий рівень надає два основних освітніх ступені, які пропонують освітні програми бакалаврського рівня. Такі як:

- Диплом про базову вищу освіту (Högskoleexamen), який отримується після двох років навчання (120 ECTS).

- Ступінь бакалавра (Kandidatexamen), присуджується після трьох років навчання (180 ECTS). Крім того, це найбільш популярна трирічна бакалаврська програма, тому що присудження ступені бакалавра дає

можливість продовжити здобувати вищу освіту на наступному академічному рівні.

Також другий рівень вищої освіти також передбачає два академічні ступеня такі як:

- Ступінь магістра – 1 рік (Magisterexamen) присуджується після одного року навчання та отримання 60 ECTS при поглибленому вивченні дисциплін спеціалізації. Крім цього при завершенні навчання необхідно студентам захистити дисертацію, а також скласти випускний екзамен.

- Ступінь магістра – 2 роки (Masterexamen) присуджується після двох років навчання та отримання 120 ECTS, з яких 60 стосуються, безпосередньо, основної спеціалізації, а 30 – дисертації. В кінці навчання так само передбачений екзамен. Ця дворічна програма передбачає більш глибоке вивчення предметів і включає період стажування. Крім того, ця нова ступінь дає право на здобуття наукового степеня навчаючись в аспірантурі.

Так, випускник після отримання ступеня магістра (2 роки) може продовжувати навчання в аспірантурі. Докторант повинен отримати 120 ECTS та написати докторську дисертацію, яка після двох років досліджень, як очікується, буде завершена і публічного захищена. Докторанту присуджується наукова ступінь ліценціата (licentiatexamen). Проте докторант має можливість продовжити працювати над науковою роботою упродовж іще двох років після одержання цього ступеня та отримати ступінь доктора (PhD, Doktorsexamen).

Зазвичай факультети забезпечують аспірантів науково-дослідною практикою. Але з 80-х років з'явилася ще одна форма післядипломної освіти – наукова школа (forskarskolor). Однак немає жодного чіткого визначення, що ж насправді означає наукова школа у Швеції. Деякі з них – не більше, ніж коротка програма курсів для аспірантів; інші забезпечують повну програму навчання протягом чотирьох років. Сьогодні ми знаємо близько 150 наукових шкіл у межах усіх предметів вищих навчальних закладів у Швеції. Половина з цих закладів має тільки одного фінансиста, переважно це власний

університет або коледж. Це стосується більше тих шкіл, які займаються технологічними дослідженнями.

Навчання та дослідження в аспірантурах ризикує концентруватися на витраті часу для незалежних досліджень. Тим не менш, переваги щодо кращого спостереження, міждисциплінарної роботи і можливості створити мережі важать на їх користі. Необхідність збільшити систему наукових шкіл було відзначено урядом Швеції в одному з останніх законопроектів. У найближчі три роки заплановано створити 16 нових наукових шкіл, при цьому шведський уряд надасть 214 млн. шведських крон для них. Адже уряд вказав про необхідність збільшити наукових шкіл, які спрямовані на соціальні і гуманітарні науки [37].

Слід також відзначити, що навчання у Швеції безкоштовне, тому що шведська держава надає фінансову допомогу для студентів. Як було згадано, Швеція була однією з небагатьох країн в Європі, в якій вищу освіту можуть здобути безкоштовно як шведські студенти, так і ті, хто прибув з інших країн. Проте 2010 року парламент (риксдаг) прийняв положення, сказавши, що «студенти з третіх країн», тобто студенти не з країн ЄС та Швейцарії, повинні платити внесок та плату за навчання для першого і другого циклу вищої освіти, починаючи з осіннього семестру 2011 року – це означає, що установи несуть відповідальність за навчання стягують збори, які охоплюють їх сумарні витрати на цих студентів.

На закінчення потрібно сказати, що система вищої освіти зазнала фундаментальні зміни протягом останніх тридцяти років. Акцент змістився з національного планування до більшої незалежності та самостійної відповідальності за установах. Колишні колегіальні структури в органах, які приймають рішення в галузі вищої освіти були перетворені в більш управлінські структури.

При цьому слід зауважити, що структура шведської системи більш стрімко розвинулася будучи більш плюралістичною, складною і фрагментарною, з власною динамікою і механізмами, що забезпечують

гомогенізації / розбіжність, співпрацю / конкуренцію і включення / виключення. Система включає в себе чудовий ряд установ різного розміру, профілю і традицій, які в даний час конкурують. Звичайно, це призвело, до того, що Швецію називають однією із освічених країн та з найкращою освітньою моделлю.

4.4. Історія успіху освітньої політики Фінляндії

Фінляндія являє собою прикладом скандинавської або північної системи добробуту та освітньої системи. Що стосується вищої освіти, то перший університет, Академія Турку, була створена згідно шведською постановою у 1640 році. Однак, основна освітня система залучення всього населення країни була заснована набагато пізніше, під час періоду тісних зв'язків з Росією. У 1860-х роках були створені початкові школи, а також педагогічні коледжі та шкільні інспекції. Крім того, згідно з російською постановою, університет, а також столиця Фінляндії були переведені з міста Турку, що на південному заході до Гельсінкі на сході і ближче до Санкт-Петербургу, тоді це була столиця Росії. Університет був відкритий в 1828 році в Гельсінкі, як Імператорський Олександрійський університет у Фінляндії. У 1917 році Фінляндія отримала незалежність, а законодавство, що вводить обов'язкову освіту, було прийняте на початку 1920-х років і в перші дні незалежності були також заснувані нові університети, які були за межами регіону Гельсінкі, у тому числі ще раз у Турку.

Протягом багатьох років починаючи з незалежності Фінляндія будувала свої культурні та політичні стосунки на скандинавському нейтралітеті об'єднуючи владу сходу і заходу. Через те що Фінляндія мала хороші політичні і комерційні відносини з СРСР. Крім того, її іноді обвинувачували у «фінляндизації» (Finlandisierung) західні коментатори. Звичайно, це тривало до падіння Берлінської стіни і розпаду Радянського Союзу в 1990-і роки.

Після цих подій, Фінляндія прагне здобути членство в Європейському Союзі і швидко зміцнює свої зв'язки із Західною Європою. До 1990-х років, фінська соціальна політика була частиною так званих північних або соціал-демократичних моделей, які сильно підкреслюють всебічне соціальне забезпечення, задля, сильного державного контролю, значні трансфери доходів, повну зайнятість і високий рівень рівності. Освітня політика вважається однією з найбільш важливих лідерів у видаленні всіх типів соціальної нерівності.

Порівнюючи країни Північної Європи з іншими країнами Європейського Союзу, то відмінності між ними виділяються дуже чітко до 1980-х. Так, від імені кейнсіанської політики «повної зайнятості», безробіття було на низькому рівні (4%) в країнах Північної Європи на відміну від країн ЄС (де це досягало 10%); більшість північних жінок працювали поза домом (більше 70% жінок у працездатному віці) в порівнянні з країнами ЄС (50%); і рівень зайнятості в державному секторі був вище у країнах Північної Європи (більше 26%) порівняно з країнами ЄС (менше 18%) [75].

Крім того, держава традиційно відіграє важливу роль у Фінляндії. За допомогою великого об'єднання державних службовців, центральні власті серйозно почали управляти і контролювати своїх громадян. Соціальна еліта і пов'язані з ним професійні групи навчалися у державних вищих навчальних закладах і працювали у державних службах, де існувало дуже сильне переконання у важливості освіти у побудові нація. Проте після Другої світової війни, особливо сильний акцент був зроблений на соціально-демократичній концепції громадянства і ідеал егалітарного «робочого громадянина». Це не тільки відбулося у Фінляндії, але й інших країнах Північної Європи, тому що це була широка нордична (скандинавська) модель, яка спирається на корпоративізм, на сильному державному секторі і симбіозі між соціальними рухами і політичними сторонами. Державним фахівцям, які навчалися у вищих навчальних закладах, доручали особливо важливу роль [75].

Як член сім'ї країн Північної Європи, Фінляндія вкладала систематично великі інвестиції у сферу освіти. Загальний рівень освіти різко зріс, особливо в другій половині ХХ століття, і в наш час одним з найвищих у країнах ОЕСР (Організація економічного співробітництва і розвитку). У той час як тільки десята частина тих, хто народився у Фінляндії до незалежності (1917) мали лише базову освіту.

Сьогодні організаційна структура фінської вищої освіти є результатом двох основних реформ. Перша реформа професійно-технічна, яка вважається є засновником нового типу закладів – політехнічні інститути (Ammattikorkeakoulu – АМК) на початку 1990-х років. Також ця реформа сприяла тому, щоб середні професійно-технічні заклади були об'єднані й оновлені, і вони стали частиною системи вищої освіти, тобто був створений не університетський сектор (сектор політехніки) з місією, що відрізняється від існуючих академічних університетів. Всі ці процеси були передбачені для модернізації професійної освіти у Фінляндії, яка на той час цього потребувала.

Розвиток реформи професійно-технічної у Фінляндії в основному схожий на розвиток таких самих реформ в інших країнах Північної Європи. У першій половині ХХ століття єдиним університетом в країні був Університет Гельсінкі і лише кілька нових додаткових вищих навчальних закладів були засновані. Розширення було поступовим і повільним, але слабко інтегрована система вищої освіти почала формуватися. Під час утворення «вибуху» (збільшення чисельності студентів) з 1950 року кілька нових закладів були створені по всій Фінляндії. Спочатку вони були маленькими, типовими місцевими ВНЗ, які пропонували академічні ступені університетського рівня, але не вистачало професорсько-викладацького складу, який характерний для давніх навчальних закладів. За роки розширення була сформована сильно інтегрована масова система вищої освіти контрольована державою. Що найбільш яскраво в порівнянні з іншими північними країнами Європи – це поява професійно-технічних вищих

навчальних закладів, тобто політехнічних інститутів (університети прикладних наук).

Друга реформа, яку називають «Велика університетська реформа», відбулася 2009 року й полягала в тому, щоб університети були відокремлені від держави як незалежні юридичні особи публічного права чи засновані в межах приватного права. Це була велика адміністративна зміна, але вона включала також важливий фактор – злиття (для зменшення кількості вищих навчальних закладів). Так, Університет Аалто, який також називається «інноваційний університет», поєднує в собі колишній Гельсінський політехнічний університет, Вишу школу економіки та Вишу школу мистецтв і дизайну в Гельсінкі. Університети Куопіо і Йоенсуу також об'єдналися, утворивши Університет Східної Фінляндії; Бізнес-школа в Турку була об'єднана з університетом Турку. Останнє злиття відбулося шляхом злиття трьох провідних ВНЗ країни, які спеціалізуються у сфері живопису, музики й театру (Академії імені Сібеліуса, Театральна Академії та Академії витончених мистецтв) та на основі них був створений Університет мистецтв (Гельсінкі), який в даний час функціонує. Взагалі відбулося три важливих злиття у вищій освіті Фінляндії [69].

Також зауважимо, що аналогічна реформа в даний час відбувається в неуніверситетському секторі – двоступенева політехнічна реформа 2011-2014. Політехнічна реформа була представлена у програмі уряду, яка розпочалась у вересні 2011 року близько 20 років після того, як був створений не університетський сектор. Мета – це розробка пропозицій уряду нового закону про політехнічні інститути, який набуває чинності з початку 2014 року.

Відповідно до програми уряду відповідальність за фінансування загалом передається уряду, а політехніки будуть самостійними юридичними особами. Ліцензії для забезпечення політехнічної освіти будуть переглянуті, з акцентом на якість і вплив. Також політехнічне фінансування буде переглянуте та перебудоване, щоб краще підтримувати поставлені цілі.

Політехнічні інститути будуть об'єднані в досить великі розміри та з інноваційними високо-стандартними умовами компетенції об'єднуючи один або більше політехніків з кожної фінської провінції.

Реформа готувалась комітетом і керівною групою, призначеною міністром освіти і культури, паном Юкка Густафссон. Керівна група мала велике уявлення про політехніку, організацію ринку праці, органи місцевого самоврядування та студентську організацію. Члени комітету з підготовки – це чиновники Міністерства освіти і культури. 2013 року були зроблені поправки до Закону про політехніки для того, щоб прискорити темп реформ. Другий етап набув чинності в січні 2015 року з новим Законом про політехніки (університети прикладних наук) [69].

Сьогодні є 25 політехнічних інститутів, які є некомерційними зареєстрованими товариствами з обмеженою відповідальністю, в секторі міністерства з 118 тис. студентами, котрі навчаються на програмах бакалавру, і 65 тис. в магістратурі. Уряд відділяє фінансування політехнікам у співвідношенні 70:30 на основі кількості студентів і ступенів, що присуджуються.

Крім традиційних є технічні університети, бізнес-школи, академії мистецтв та інші. В цю групу – «інші» – входить, наприклад, коледж ветеринарії, який приєднали до університету Гельсінкі 1995 року.

Крім того, фінську вищу освіту вже давно характеризують як:

- порівняно невеликий розмір і обмежені ринки;
- жорстка централізація і контроль ресурсів;
- формальна встановлена однорідність без ієрархії, яка нібито визнана;
- обмеження конкуренції, яка ведеться не за ринок чи студентів, а за ресурси контрольованими державою;
- низько встановлена ініціатива, так як умови суворої централізації забороняють брати ініціативи та заперечувати бюрократичні правила в університетах;
- право на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах;

– сильна віра в сприянні соціальній рівності, яка відбувається шляхом видалення перешкод та запобігання їм для рівності можливостей отримання вищої освіти.

Коли 1995 року Фінляндія (разом зі Швецією) приєдналися до ЄС, їй довелося протистояти глибокому економічному спаду. Водночас радикально змінився політичний клімат, тому що традиційні державні центри соціальної політики раптово зіткнулися з більш ринковою політикою Європи. Таким чином Фінляндія дуже швидко змінила свої пріоритети в соціальній та освітній політиці. Так, неоліберальна освітня політика велася з позицій відстоювання конкурентоспроможності на міжнародному ринку – це політика, яка також приводить до зростання конкуренції між окремими особами, школами, підприємствами і вищими навчальними закладами як на міжнародному, так і на внутрішньому ринку. Це призвело до того, що країна долучилася до Болонського процесу.

У багатьох європейських країнах реформи вищої освіти, які згодом були включені до Болонського порядку денного, відбувалися вже у кінці 1990-х. Така сама ситуація була також у Фінляндії. Однією з керуючих змін була зростаюча інтернаціоналізація вищої освіти. Ступінь бакалавра, наприклад, була введена вже на початку 1990-х років як проміжний ступінь у більшості галузей дослідження. Проміжні ступені були добровільні для студентів в порівнянні з пост-болонською структурою, в якій ступені бакалавра є обов'язковими і більш всебічними. Крім того, в рамках реформи були встановлені періоди завершення навчання для отримання ступеня бакалавра і магістра – три і два роки. Таким чином, коли було підписано Болонську декларацію, то дворівнева структура була в основному на місці, і фінські політики вважали, що приєднання до Болонського процесу було відносно нескладним питанням [24].

Цілі більш ранньої реформи були в основному переписаними в кінці десятиліття як в при появі Болонського процесу, який додав деякі нові, спільні європейські проблеми на порядку денному.

Про роль нової двоступеневої структури свідчить у запропонованих діях двох міністрів робочих груп. На загальному рівні, структура бакалавра та магістра являє собою технічне рішення проблеми довгих ступенів. Крім того, ступінь бакалавра, як належною мірою є обов'язковою для всіх, вважалася засобом для великого відсіву студентів. Водночас, так само були надії, що циклічна система буде пропонувати кращу платформу для мобільності [24].

Як вже зазначалося вище, структура 3 + 2 набула чинності вже в 1994 році. У Болонській реформі, у тому числі реалізації ECTS (180 + 120), ця проблема була вирішена, принаймні, технічно. У законодавстві (1994) вимога щодо тривалості була сформульована таким чином: «В університеті організується навчання, так щоб його можна було завершити протягом трьох / п'яти років» [25]. Після реалізації Болонської структури в 2005 році більш суворі поправки були внесені до Закону про університети. Вони обмежили загальний період навчання на магістра до семи років. Для тих, хто вчився тільки на ступінь бакалавра – межа чотири роки.

Однією з важливих особливостей фінської системи, про яку багато говорили, коли розпочалося планування Болонської реформи, є те, що допущені студенти отримують право навчатися до отримання ступеня магістра. За винятком окремих міжнародних програм підготовки магістра, у яких немає додаткового відбору студентів між першим і другим циклом. У національній оцінці Болонської реформи це вважалось проблематичним. За даними університетів, нинішня структура не є дійсно дворівневою структурою. Дана проблема є двоякою. У першу чергу, ступінь бакалавра, не визнається самостійним ступенем, а вважається проміжним, як колись. Це закладає основу для навчання в магістратурі. Також студент із ступенем бакалавра, крім деяких винятків, має низьку можливість працевлаштування. По-друге, перехід від бакалавра до магістра чітко не визначений. З позиції студентів цей вид гнучкості переважно позитивний, але з позиції системи може бути дисфункціональним [24].

Очевидне вирішення цієї проблеми, тобто чіткий поділ двох циклів, виявилось складнішим, ніж очікувалося. Респонденти запропонували «справжню дворівневу систему» (залишається незрозумілим, що вони насправді мали на увазі під поняттям «справжня»), а також запитали безпосередньо, чи студенти повинні бути допущеними тільки до першого ступеня бакалавра. На інституціональному рівні 7 університетів і на місцевому рівні дослідження тільки 2 факультети відповіли позитивно. На додаток до різних жахів, з'явилися інші щодо відбору студентів та можливості працевлаштування. З одного боку працевлаштування вважається передумовою для створення справді дворівневої системи. З іншого боку, той факт, що не існує будь-яких можливостей працевлаштування блокує очевидне рішення [27].

Докторантура в якості третього циклу була додана до Болонської структури офіційно на конференції міністрів у Берліні в 2003 році. Так, як зростаюча важливість дослідження стала невід'ємною частиною європейського простору вищої освіти. У Берлінському комюніке (2003) міністри закликали до зміцнення зв'язків між двома процесами, які вони називали «двома стовпами економіки заснованої на знаннях». У Фінляндії законодавство встановлює загальні цілі для докторантури та основну структуру й зміст наукового ступеня. Проте законодавство не встановлює кількість ECTS та цільовий час для докторських ступенів. Тим не менш, університети створили директиву керівних принципів, які включають 240 ECTS і термін повного навчання – чотири роки.

Інвестиції у докторську освіту, як її обсяг та якість, були ключовими питання у фінській політиці вищої освіти і науки з початку 1990-х років. Підвищений інтерес до докторської підготовки відноситься до національної інноваційної стратегії і сильна прихильність фінського уряду виконувати міжнародні стандарти щодо рівня інвестицій R&D (Research and Development). Важливий крок в модернізації фінського навчання у докторантурі відбувся вже у 1987 році, коли огляд ОЕСР фінської науки і

технічної політики прийшов до висновку, що докторантура була погано організована або навіть повністю дезорганізована. Було очевидно, що дещо повинно було бути зроблено [30].

Так, на початку 1990-х років, у роки економічного спаду, особлива політика «структурного розвитку» була запущена для того, щоб реформувати систему вищої освіти та вжити значні скорочення бюджету. Величезна кількість ресурсів були перенаправлені, щоб компенсувати величезне безробіття, використовуючи освіту в якості інструменту. Вища освіта мала свою частку, що дозволило оперативно приймати рішення, які стосуються нових випускників. Таким чином, реформа випускників була частково запущена в якості захисту випускників від безробіття. Так, перший раунд був оголошений Академією Фінляндії у 1994 році, а перші докторанти почали працювати в 1995 році [29].

Зростання докторських ступенів почалося вже в середині 1980-х років і прискорилося в 1990-х роках. У 1990 році 490 докторських ступенів були присвоєні після завершення навчання у докторантурі та захисту дисертаційної роботи. До 2013 року число виросло в 3,5 рази. Як наслідок, розширення означало також кращі можливості для жінок аспірантів. На початку 1990-х років тільки третина докторських програм були завершені жінками. У 2007 році їх частка досягла 50 відсотків. Крім того, фінська докторська освіта складалася з трьох шарів. Як правило, перший шар – це студенти, які працювали повний робочий день в університеті (отримуючи заробітну плату) та займалися науково-дослідною роботою протягом чотирьох років. Два інші шари складаються з студентів у цій системі, які можуть бути розділені на дві пересічні групи. У першу чергу, це були викладачі та дослідники у департаментах та у різних проектах, які навчалися у докторантурі. Для них навчання в якійсь мірі, є зміщенням із їх звичайних обов'язків. Друга група, як правило, це студенти, які працювали неповний робочий день в університеті, тому що вони отримали малі гранти від різних незалежних фондів. На нашу думку, наукова кар'єра докторанта була в

більшості випадків поєднанням різних посад і різних джерел фінансування. Це в основному і нинішня ситуація.

У 2011 році Академією Фінляндії було запропоновано передати відповідальність за докторську підготовку університетам. Міністерство вважало це мудрим рішенням, крім того, після реформи 2009 року університети мали новий юридичний статус. Таким чином, фінансування докторантури буде переведене на регулярне бюджетування ВНЗ. Так, старий тип докторантури поступово припинив своє існування до 2015 року. Всі університети вже створили власні докторантури (аспірантури) для задоволення всіх своїх докторантів у майбутньому. Адже після отримання ступеня магістра, є ще два наукових ступенів: ліценціат (проміжний диплом про вищу освіту) і докторська ступінь. Програма ліценціата має той самий обсяг теоретичних знань, як і доктора, але до його дисертаційної праці висувається менше вимог і навчання триває два роки. Після отримання диплому ліценціата можна продовжити науково-дослідну роботу ще на два роки і поза вершенням отримати докторську ступінь. Зазначимо, що вимоги, які висуваються до докторської дисертації, є дещо вищими, ніж в інших країнах.

Прийом до вищих навчальних закладів відбувається на основі атестату середньої школи і університетських вступних іспитів. Процес відбору є повністю прозорим, на основі результатів, і об'єктивний; і немає ніяких прикладних есе, ніякого людського чинника у виборі. Крім того, вступні іспити – це рідко довгий множинний вибір іспитів, тому що складаються з меншого числа довгих і більш складних запитань, які, як передбачається, перевіряють швидко механічне вирішення проблеми ніж запам'ятовування. Таким чином, процес відбору дуже відрізняється від багатьох інших країн.

В даний час прийом до ВНЗ обробляється через централізовану систему заявок. Централізована система на базі Інтернету, вперше була застосована в неуніверситетському секторі. Це було природним продовженням старої системи, де модернізовані професійно-технічні

інститути були частиною централізованої системи заявок середньої освіти. В університетському секторі ця система була побудована в кінці 2000-х років, і вона почала працювати в 2009 році. В останні роки розвиток даної системи призвів до злиття цих двох систем. Уряд видав відповідний наказ у квітні 2014 року, який був впроваджений восени. Згідно з наказом, абітурієнти можуть подавати заяву максимум до шести вищих навчальних закладів відповідно до їх переваг. Відповідно, абітурієнт отримає одну пропозицію від ВНЗ з його списку, а саме від того університету для якого його результати були достатні для вступу.

Також окрім цих головних вимог щодо вступу установи можуть проводити окремий відбір студентів з використанням спеціалізованих критеріїв цільових груп. Одним із прикладів, є ті, хто навчаються у Відкритому університеті. Відділи й програми щодо освітнього ступенів можуть вирішити, критерії відбору та квоти для цих груп.

Інтерес до розробки та змін системи прийому до ВНЗ постійно на порядку денному Міністерства освіти. Адже період подання заяви є важливою частиною всього процесу дослідження, і це призводить до різних проблем у системі вищої освіти. Однак прийом належить до сфери автономії ВНЗ, що заважає прогресування в цих питаннях. При цьому, здається, постійно ведеться боротьба між автономними інтересами ВНЗ й управлінськими інтересами міністерства. ВНЗ розробляють свої вступні іспити переважно з позицій залучення найкращих студентів.

В університетському секторі представлено майже дві третини нових студентів, які були зараховані на основі тільки іспитів та атестата зрілості, а також це ті, хто щойно закінчив середню школу. Крім того, чверть нових студентів зробили «об'їзд» через систему професійно-технічної освіти. Таким чином, більшість як і раніше приходять через традиційний маршрут. В університетському секторі, студенти з тільки професійно-технічним ступенем або дипломом складають менше п'яти відсотків нових студентів. У неуніверситетському секторі ситуація аналогічна, за винятком більшої

частини тих, хто тільки з попереднім професійно-технічним ступенем або сертифікатом. В обох секторах також кількість тих, хто тільки має базову освіту є відносно низькою, менше 10%.

Однією з найбільш характерних рис нордичної (скандинавської) моделі є принцип безкоштовної освіти, тобто немає плати за навчання. У Фінляндії цей принцип пережив випадкові напади починаючи з зміни політики вищої освіти з кінця 1980-х років, що відображають необхідність «урізноманітнити ресурсну базу». Принцип безкоштовної освіти тісно пов'язаний з ідеями рівності можливостей незалежно від віку громадян та соціального становища щодо отримання освіти. Попередній план розвитку вищої освіти і наукових досліджень під заголовком «рівні освітні можливості» засвідчує, що «високий рівень освіти і наявність високої якості безкоштовної освіти – наріжні камені фінського добробуту суспільства». Ефективний план підкреслює, що «заходи давно були прийняті для забезпечення рівності можливостей у сфері освіти. Є розширене надання вищої освіти, тобто освіти, що приводить до кваліфікацій, а також це безкоштовна освіта для студентів. Проте студенти можуть просити студентську фінансову допомогу. Безкоштовну освіту надають заклади вищої освіти в різних частинах країни». Таким чином, на додаток до безкоштовної освіти існує велика і досить доступна допомога студентам і кредитна система, яка також зустрічається в інших країнах Північної Європи.

Принцип безкоштовної освіти, гарантованої законодавством, стосувався й студентів з інших країн ЄС. 2010 року Міністерством було розпочато експеримент, згідно з яким виші могли б стягувати плату зі студентів з інших країн. Під час планування та здійснення експерименту було багато суперечок, виник острах, що це перший крок до розширення плати також на інші прошарки, у тому числі й на фінських студентів. Однак експеримент майже повністю провалився. Інтерес в участі був низький від початку, не було жодних реальних грошово-кредитних залучених пільг. Наприклад, установи, які брали участь в експерименті, були зобов'язані

розробити схему стипендій, яка застосовувалася б для студентів, які оплачують навчання [69].

Нова загроза плати будь-якого виду викликана спробами уряду в сфері експорту освіти. Адже Фінляндія відома як країна з найкращою моделлю освіти переважно за рахунок результатів PISA й експортної освіти та освітніх ноу-хау (і це є одним із пріоритетів нинішнього уряду) [69].

Як зазначалося вище, безкоштовна освіта підкріплюється фінансовою допомогою студентам. Вона включає в себе три форми допомоги: надання гранту на навчання, дотації на житло і державна гарантія щодо студентського кредиту. Рівень допомоги залежить від віку студента і сімейного та житлового статусу. Батьківські доходи також впливають на тих, кому ще не має 20 років, і грант на навчання – це оподатковуваний дохід. Для тих, хто навчається повний робочий день протягом 9 місяців, використовують щомісячний грант, а річний ліміт для інших доходів становить близько 12 тис. євро. Нещодавнє порівняння студентської допомоги в країнах Північної Європи, показує, що у Фінляндії максимальна допомога є найнижчою.

Як і в багатьох інших країнах, неоліберальна політика та ідеї нового державного управління почали змінювати курс фінської політики вищої освіти вже наприкінці 1980-х років. Економічна ефективність і підзвітність ВНЗ виявились основними проблемами. Таким чином, уряд ухвалив новий режим рульового управління під назвою «Управління результатами». Нова політика підкреслювала інституційну автономію, але водночас потрібно було більш професійне керівництво та управління. Наприклад, відкритість доступу до університетських рад для зовнішніх членів було прописано вже в законі від 1997 року.

У нинішній системі, на додаток до нового правового статусу університетів, важливі адміністративні зміни стосуються й ролі ректора, і функціонування нового суб'єкта – колегіального органу. Цей орган важливий, оскільки він обирає членів до рад і може звільняти їх за пропозицією ради. Колегіальний орган також обирає в університет

дипломованих бухгалтерів, підтверджує фінансову звітність та річний звіт і звільняє від обов'язків членів правління та ректора від відповідальності.

Рада, яка є вищим виконавчим органом вишу, складається з чотирьох груп. Три з групи, які представляють університет, професорів, інших навчальних і наукових співробітників та інший персонал, й студентів, обирають своїх членів. Розмір кожної групи не повинен перевищувати половину від загального їх числа. Четверта група, так звані аутсайтери, обирається колегіальним органом. Принаймні, 40 відсотків членів правління повинні належати до цієї групи. Також голова, якого рада обирає з числа своїх членів, повинен належати до цієї групи.

Академічне співтовариство обирало ректора у старому громадському університеті, а у «корпоративному» університеті рада обирає ректора. Рада може також звільнити ректора, якщо є законні та обґрунтовані причини для цього. Це робить ректор виконавчим менеджером корпоративного університету [85].

Незважаючи на новий правовий статус установ, держава як і раніше несе головну відповідальність за фінансування університетів в рамках державного бюджету. Новий Закон про Університет скасував Закон про розвиток вищої освіти (1052/1986), який гарантував певне щорічне збільшення державного фінансування. Аналогічний пункт був включений до Університетського закону, який передбачає збільшення фінансування відповідно до спеціального університетського індексу. Проте через жорстку державну економіку індекс був скорочений вполовину 2011 року. Після того як парламент затверджує державний бюджет, університети отримують основне фінансування відповідно до комплексної формули фінансування.

Новий правовий статус університетів зробив систему відносно непрозорою, і в даний час не існує ніяких цифр на системному рівні про наявне фінансування. Окремі університети повідомляють про своє становище, однак, в їх фінансовій звітності. В Університеті Турку, наприклад, загальний дохід був 267,8 млн. євро в 2013 році. З цього

впливає, що державне базове фінансування – 167,8 млн. євро, який складає 63%.

Також через скорочень загальних бюджетів, університети все більше шукають зовнішні джерела, на конкурсній основі (наприклад, наукові ради, промисловість, міжнародні програми), щоб фінансувати свою науково-дослідну діяльність.

У Фінляндії, наприклад, 41% університетських досліджень фінансується за рахунок зовнішніх джерел, ця частка є найвищою в технічних науках і найнижчою у гуманітарних науках.

Університети дедалі частіше виконують нові економічні і підприємницькі функції, які дозволяють їм заробити на своєму дослідженні, пов'язані з інтелектуальною продукцією та послуг. Однак, в той самий час, це призводить до того, що науково-дослідні практики більш різноманітні і часто більш фрагментовані.

Також це може призвести до порушення організаційної структури дослідження. У багатьох країнах дослідження часто проводиться в науково-дослідних підрозділах або центрах які мають прикладний, міждисциплінарний або проблемно-орієнтований характер. Традиційно це мало місце, наприклад, у Франції, де дослідження значною мірою здійснюється в університетських лабораторіях і дослідницьких центрах. Аналогічна, але більш пізня тенденція видима у Фінляндії, тоді як у Великій Британії та Італії все ще переважно здійснюється в навчальних відділах [32].

Від університетів в даний час очікується, показ результатів: творчу, плідну наукову роботу; наукові відкриття та прориви; та підготовку фахівців з найсучаснішою командою їх області. Для того, щоб переконатися, що університети виконують свої цілі з погляду ефективності, продуктивності і творчого потенціалу, європейські уряди, все частіше вдаються до нових стратегій саморегуляції, які сприяють збільшенню автономії в університетах для того, щоб створити плідну основу для творчих і продуктивних дій.

Підйом оціночної держави і тип «кризового управління», а також досить довгострокові результати низки протиріч в рамках компанії Західної Європи до масової вищої освіти. По суті, оціночна держава відображає спробу перейти від історичних способів оцінювання для забезпечення більш точної і швидкої відповіді від вищих навчальних закладів, розробивши дуже докладні і більш широкі способи рішення ніж існували раніше. Це сприяння, якщо регулярно застосовується, є динамічним і заснований на принципі контрактуалізму.

У Фінляндії, підвищення оціночної діяльності в галузі вищої освіти відбувалося досить довго, майже два десятиліття. Тим не менш, прискорене державне оцінювання заходів було вжито переважно протягом 1990-х і глибокої економічної депресії 1991-1993 рр. Проте це підвищення відбувалося в атмосфері повного мовчання академічного персоналу, і було можливе тільки за умови, щоб опублікувати інформацію в базі даних КОТА (статистична база даних, яка регулюється фінським міністерством освіти) в середині 1980-х років. Відтоді розвиток був простий і фінська вища освіта стала оцінюватися найбільш раціоналістично й регулярно.

Вище керівництво вищої освіти було оновлене. Так, новий вид буферної організації був побудований на основі оціночних процедур, за допомогою яких оцінюються різні галузі наук та вищі навчальні заклади. Одна з таких нових організацій – Фінська рада оцінювання вищої освіти (Finnish Higher Education Evaluation Council – FINHEEC), яка виконує значну частину систематичного оцінювання. Функціонують й інші оцінюючі структури, такі як Академія Фінляндії, Міністерство освіти і Національна рада освіти.

Фінська рада оцінювання вищої освіти – це також невід’ємна інституція, яка надає допомогу університетам, політехнічним інститутам і Міністерству освіти в питаннях оцінювання та сприяння моніторингу. Ця організація регулюється радою з 12 членами, які є представниками університетів, політехнічних інститутів, студентських організацій, бізнесу й

промисловості. Міністерство освіти призначає членів ради терміном на чотири роки.

Рада організовує оцінювання якості освіти, а також інституційних програм і тематичних оцінок. Крім того вона надає консультаційні та консалтингові послуги в реалізації оцінювання, розвиває відповідну методологію й поширює так звані «хороші практики» у вищих навчальних закладах та Міністерстві освіти.

Рада також вносить пропозиції до Міносвіти щодо центрів передового досвіду в галузі освіти, які будуть використовуватися у визначенні асигнування на основі результатів оцінювання. Інституційні оцінювання відбуваються на основі п'ятирічних планів розвитку для освіти і дослідницьких університетів, виданих урядом, в яких ідеться, наприклад, що всі установи вищої освіти повинні бути оцінені до 2015 року.

Оцінювання досліджень і розробки потрібних методів – серед основних функцій Академії Фінляндії. Це включає загальний моніторинг роботи, наукових дисциплін і науково-дослідних програм, наукових показників й фінансування. На додаток до фінансування важливе значення має припустимий та фактичний моніторинг. Також іноземні та фінські фахівці беруть участь в оцінці якості та ефективності.

У новій політиці, вибір високоякісних установ вищої освіти і наукових досліджень найвищої якості інститутів, які пропонуються, значні кошти на подальший розвиток їх високої якості, відбувається у співпраці з Міністерством освіти та Фінською радою оцінювання вищої освіти.

Наслідки нового законодавства разом з новим механізмом фінансування призвели до того, що відбувся сильний перехід до менеджеризму і ринкової орієнтації в галузі вищої освіти у Фінляндії. Також зв'язки регіональних університетів стали набагато тісніші, ніж раніше.

Слід також відзначити, що освіта для дорослих у Фінляндії стала за останні роки важливою складовою політики у сфері вищої освіти. Так, третя гілка освіти – освіта для дорослих формує так звану безкоштовну освіту.

Воно утворюється за допомогою часткового фінансування державою та незалежних інститутів, які пропонують освітні курси різних термінів навчання та академічні рівні. Мета безкоштовної освіти не є надання професійної або ступінь-орієнтованої освіти, а й підтримувати багатогранний розвиток особистості, здатність діяти в суспільстві і домагатися виконання демократії, рівності і різноманітності у суспільстві. Адже рівень освіти у старших вікових групах нижче, ніж у молодших, і викликає необхідність перепідготовки та підвищення кваліфікації старшого покоління.

Вища освіта забезпечується муніципальними школами або незалежними освітніми центрами для дорослих, які можуть надати професійну освіту або навчання в загальноосвітніх середніх школах. Це дає можливість отримати атестат зрілості, або краще комплексні шкільні оцінки. Звичайно, це також дає право далі здобувати вже вищу освіту у вищих навчальних закладах. Таким чином, безкоштовну вищу освіту для дорослих надають такі заклади як:

- 206 освітніх центрів для дорослих;
- 88 народних училищ;
- 20 літніх університетів;
- 14 навчальних спортивних центрів;
- 11 центрів досліджень;

Поряд із безкоштовними курсами існують такі, що передбачають часткову оплату. Наприклад, Відкритий університет (Avoim yliopisto) має програми, які дозволяють людям без статусу студента поступити на окремі університетські курси. Там немає ніяких вимог, але є скромна плата за навчання (60 євро за курс). Також університети прикладних наук мають свої власні аналогічні програми (Avoim ammattikorkeakoulu).

Крім того, аналізуючи міжнародні дані можна сказати, що населення Фінляндії активно приймає участь у навчанні для дорослих. Адже щороку близько 1 млн. осіб за своєю ініціативою здобуває освіту на курсах для дорослих, які організовані в одному з більш ніж тисячі навчальних закладів,

у тому числі вищих. Також це свідчить, що освіта для дорослих є все більш затребуваною у Фінляндії.

На закінчення, слід відзначити, що при великих перетвореннях в роки експансії, Фінляндія зберегла основні риси нордичної (скандинавської) моделі: все сильніше прихильність ідеалам освітньої рівності та розширення доступу для громадян будь-якого віку та економічного становища, у тому числі принципу безкоштовної освіти. З іншого боку, система повинна була пристосуватися до зростаючих ринкових сил та інтернаціоналізації, наприклад, введення нового державного управління та академічного капіталізму. Тільки майбутнє покаже, наскільки сумісні ці дві тенденції.

Висновки до четвертого розділу

У цьому розділі здійснено аналіз специфічних рис освітньої політики Королівств Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії, а також потенціалу імплементації їх досвіду для України.

Найважливішою частиною реформи освітньої політики Королівства Норвегії є формування автономної центральної установи щодо забезпечення якості та акредитації освіти (Quality Assurance And Accreditation – NOKUT) у 2003 році, і розробка критеріїв для інституційної перевірки. Влада щодо керування ВНЗ була передана до нової структури, забезпечуючи її формальну незалежність від міністерства. У 2004 році всі норвезькі вищі навчальні заклади повинні були розробити свою власну систему забезпечення якості освіти. В рамках нової структури вищі навчальні заклади несуть відповідальність за всі аспекти забезпечення якості освіти, і вони повинні продемонструвати, як ця відповідальність буде турбуватися про складну систему контролю якості. Передумовою для акредитації установи та присвоєння її статусу є наявність такої системи, яка, як передбачається, у відповідності з національними вимогами. Це призвело до великої політичної стурбованості. Адже нові бакалаврські та магістерські

програми повинні сприяти кращому викладанню та навчанню. Ці програми більш зосереджують увагу на груповій роботі студентів, письмових робіт та регулярному зворотному зв'язку із студентам за допомогою їх оцінок портфолію, а також передбачають навчання студентів вирішувати основні проблеми у різних ситуаціях. Також, вищі навчальні заклади повинні укладати угоди зі студентами щодо навчання, при цьому чітко визначаючи права та обов'язки установ і студентів стосовно один до одного.

З'ясовано, що основним принципом норвезької освітньої системи є «освіта для всіх». Відповідно до законодавства кожна дитина має право на освіту й повинна навчатись як мінімум 13 років, незалежно від її соціального чи культурного походження та можливих особливих потреб. Міністерство освіти і науки Королівства Норвегії послідовно реалізовує стратегію підвищення якості та доступності освітніх послуг з метою зробити норвезьку систему освіти одну з найкращих у світі. У Норвегії всі установи, в першу чергу університети, несуть відповідальність за проведення фундаментальних досліджень. Найбільш престижні університети, щоб бути найефективнішими та найуспішнішими користуються новими стратегіями, які спрямовані на створення додаткових досліджень. Вони виділяють більше ресурсів для того, щоб виробляти дослідження вищої якості, зміцнювати передовий досвід та залучати найбільш талановитих дослідників і студентів. Провідною тенденцією освітньої політики Норвегії забезпечення розвитку найстаріших університетів. Крім того, великі університетські коледжі прагнуть до повного статусу університету шляхом залучення більшої кількості студентів на здобуття ступеня бакалавра з метою розвитку та фінансування магістратури і докторантури. Новий консервативний уряд навесні 2015 року представив законопроект щодо структури вищої освіти. Його головна мета – це дослідження та підвищення якості всіх навчальних програм у сфері вищої освіти.

Також проаналізовано специфічні риси реалізації політики у галузі освіти у Королівстві Данія. Показано, що історія данської системи вищої

освіти – це одна з освітніх експансій, яка спрямовує політику, з одного боку, до рівності можливостей у здобутті вищої освіти, а з іншого боку, до ефективності та кваліфікації. Крім того, це також історія збільшення зовнішнього впливу, державного управління і регулювання. З часів Другої Світової війни, як і в інших країнах Північної Європи, Данія стала свідком масового збільшення числа студентів, які навчалися у вищих навчальних закладах.

Важливим кроком стало запровадження таких реформ, які передбачали: можливість зниження рівня відсіву студентів, які провчилися небагато у вищому навчальному закладі; необхідність коригування існуючої датської структури вищої освіти; збільшення попиту з боку підприємств та компаній на молодих і гнучких випускників; необхідність створити конкуренцію за студентів між вищими навчальними закладами; необхідність зменшення витрат шляхом обмеження кількості студентів, які навчаються на магістерських програмах. Нині освіта є важливою перевагою держави й суспільства Данії. Все більше іноземних студентів, вихідців з Норвегії, Німеччини, Швеції, Румунії, Литви, приїжджають навчатися до цієї країни, ніж датських студентів виїжджає навчатися за кордон.

Також у розділі показано, що історія вищої освіти в Швеції бере початок у XV столітті. Протягом століть, у Швеції було тільки два університети: Уппсальський університет (1477 р.), головною метою його заснування – це навчання священнослужителів для церкви, і Лундський університет (1668 р.), ціль якого була – об'єднання недавно придбаних датських провінцій. Сьогодні існує кілька типів ВНЗ у Швеції: 11 університетів (Уппсальський університет, Лундський університет, Гетеборзький університет, Стокгольмський університет та ін.) і 2 спеціалізованих науково-дослідних інститути в Стокгольмі (Каролінський Інститут і Королівський технологічний інститут); 1 приватний вищий навчальний заклад, яким керує приватний фонд за центральної урядової підтримки (Стокгольмська школа економіки) і 2 університети недержавної

форми власності, організовані через фонд (Технічний університет Чалмерсаї, Єнчопінгський університет); 23 університетські коледжі, деякі з яких мають право на присудження вчених ступенів. Дослідження у Швеції досі тісно пов'язані з університетами.

У 1940-х роках країна розпочала структурувати організацію науково-дослідних рад за зразком американської та британської моделей, це означало, що була введена система з гнучкими фінансами для досліджень. Коли в 1960-х роках Швеція почала розвивати свої університети та університетські коледжі, то поступово збільшувалися й ресурси для досліджень. Нині структура шведської системи вищої освіти є плюралістичною, складною і фрагментарною, з власною динамікою і механізмами, що забезпечують співпрацю з іншими країнами. Система включає в себе ряд установ різного розміру, профілю і традицій, які в даний час конкурують.

У Швеції, більшість урядових рішень щодо вищої системи відповідає рекомендаціям Болонської конвенції, хоча були зроблені ряд відхилень, для того щоб пристосувати до шведських умов. Вже в 2003 році був введений додаток до диплома освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та магістра, в якому вказується і описується отримана освіта та видається автоматично, безкоштовно і англійською мовою. У 2007 році додаток до диплома також був введений для освітньо-професійної програми для здобуття ступеня доктора філософії. Крім того, було вирішено про прийняття нової трирівневої системи та запровадження нової європейської системи залікових кредитів (European Credit Transfer System – ECTS). Після внутрішнього обговорення серед вищих навчальних закладів щодо плюсів і мінусів впровадження ECTS, було вирішено, що, система повинна бути започаткована на добровільній основі. Тоді ця добровільність дала поштовх для багатьох змін класифікації систем в Швеції. Проте постає інша проблема, щодо реалізації нового дворічного освітнього ступеня магістра,

тим більше, що такий ступінь призведе до скорочення докторської освіти до трьох років.

Університети боялися такої зміни, тому що це призведе до серйозних наслідків. Як результат, чотири роки докторської освіти було збережено в системі і розробка дворічної магістратури. Також реалізація Болонської декларації призвела до модифікованої шведської системи забезпечення якості. Крім того, система прийому була переглянута і змінена, в тому числі нові критерії для отримання ступеня магістра. Загалом, така освітня політика призвела до того, що Швецію називають однією із найбільш освічених країн.

Також у розділі проаналізовано загальні риси освітньої політики Фінляндії. Виявлено, що сьогодні організаційна структура фінської вищої освіти є результатом двох основних реформ. Перша реформа професійно-технічна, яка вважається є засновником нового типу закладів – політехнічні інститути (Ammattikorkeakoulu – АМК) на початку 1990-х років. Також ця реформа сприяла тому, щоб середні професійно-технічні заклади були об'єднані й оновлені, і вони стали частиною системи вищої освіти, тобто був створений не університетський сектор (сектор політехніки) з місією, що відрізняється від існуючих академічних університетів.

Друга реформа, яку називають «Велика університетська реформа», відбулася 2009 року й полягала в тому, щоб університети були відокремлені від держави як незалежні юридичні особи публічного права чи засновані в межах приватного права. Це була велика адміністративна зміна, але вона включала також важливий фактор – злиття (для зменшення кількості вищих навчальних закладів). Нині Фінляндія зберегла основні риси нордичної (скандинавської) моделі: все сильніше прихильність ідеалам освітньої рівності та розширення доступу для громадян будь-якого віку та економічного становища, у тому числі принципу безкоштовної освіти. З іншого боку, система повинна була пристосуватися до зростаючих ринкових

сил та інтернаціоналізації, наприклад, введення нового державного управління та академічного капіталізму.

Загалом, фінську вищу освіту характеризують такі риси: порівняно невеликий розмір і обмежені ринки; жорстка централізація і контроль ресурсів; формальна встановлена однорідність без ієрархії; обмеження конкуренції, яка ведеться не за ринок чи студентів, а за ресурси контрольовані державою; право на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах; сприяння соціальній рівності, яка відбувається шляхом зняття перешкод та запобігання їм для рівності можливостей отримання вищої освіти.

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ: «МП Леся», 2010. 368 с.
2. Гумбольдт Вільгельм Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні. Ідея Університету: антологія. Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабаляк, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів, 2002 С. 25-29.
3. Нежива О. М. Логіка побудови найсучасніших освітніх технологій. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. №19(19). Київ, 2015. С.264–274.
4. Нежива О. М. Сучасний погляд на державну освітню політику України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: зб. наук. праць. №18. Острог, 2015. С.43–46.
5. Нежива О. М. Університет як колыска філософії освіти. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*: науковий журнал. №1(9). Дніпро, 2015. С.39–46.
6. Свириденко Д. Б. Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації. *Гілея*: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 88 (9). С. 128–132.
7. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки КУТЕП*: Збірник наукових праць. Серія : філософські науки. Київ, КУТЕП, 2010. Вип. 7. С. 197–208.
8. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ – ХХІ ст. (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / М-во освіти і науки України, Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 18 с.
9. Свириденко Д.Б. Мультикультуралізм як основа міжособистісної комунікації у процесах академічної мобільності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Випуск 3. 2014. С. 13-17.
10. Терепиций С. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій. *Українознавчий альманах*. Вип. 17. 2014. С. 159-162.
11. Терепиций С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві. *Вища освіта України*. 2007. №. 3. С. 38-43.
12. Терепиций С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія. Київ: «Фенікс», 2016. 309 с.
13. Терещенко Ю. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання. *Шлях освіти*: науково-метод. журн. № 4. 2002. С. 11–15.
14. *Філософія освіти*: навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. 329 с.

15. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages / (ed.) Hilde de Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 1992. 506 p.
16. Aagaard K. Dansk forskningspolitik efter årtusindskiftet. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2012. URL: http://www.forschungsinfo.de/sti2013/download/sti_2013_proceedings.pdf (дата звернення: 08. 11. 2015).
17. Aagard K. Relationships between policy, funding and academic performance: Examination of a Danish success story. Danmark, 2013. URL: http://www.forschungsinfo.de/sti2013/download/sti_2013_proceedings.pdf (дата звернення: 08. 11. 2015).
18. Aamodt P. O. & Hovdhaugen E. Frafall og gjennomføring i lavere grads studier før og etter kvalitetsreformen. En sammenlikning mellom begynnerkullene fra 1999, 2003 og 2005. NIFU Report 38/2011. Oslo: NIFU, 2011. P. 167.
19. Aamodt P. O. & Stølen N. M. Vekst i utdanningssystemet In: Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater. Statistiske analyser. Oslo: Statistisk sentralbyrå, 2003. pp. 45.
20. Academy of Finland 2011. Tavotteeksi laadukas, läpinäkyvä ja ennakoitava tohtorikoulutus [Towards high quality, transparent, and foreseeable doctoral training]. URL: http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Liitetiedostot/Tohtorikoulutus_joulukuu_2011.pdf (дата звернення: 12. 01. 2016).
21. Act 556/2005. Laki yliopistolain muuttamisesta [Amendment of Universities Act]. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050556> (дата звернення: 12. 01. 2016).
22. Act 558/2009. Yliopistolaki [Universities Act]. URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> (дата звернення: 12. 01. 2016).
23. Ahlbäck Öberg, Shirin Organisering av autonomi och universitet som idé. / P. Björk, M. Bolkéus Blom and P. Ström (eds.). Det goda universitetet: rektorsperioden 2006-2011. Festskrift till Anders Hallberg. Uppsala Universitet, 2011. 305 p.
24. Ahola S. & Galli L. New degree for a new career? Career development of Finnish polytechnic master's degree graduated. *Journal of Education and Work*. 25(5). 2012. pp.537 – 553.
25. Ahola S. & Mesikämmen J. The Bologna Process – Ongoing and Unavoidable? *Higher Education in Europe*. 28(2). 2003. pp.217–227.
26. Ahola S. «Different but Equal» – Student Expectations and the Finnish Dual Higher Education Policy. *European Journal of Education*. 32(3). 1997. pp. 291–302.
27. Ahola S. «Johan on markkinat» – eli pitäisikö rankinglistat rankata? [«My goodness» – should we rank the rankers?]. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun. Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista 25.-26.8.2008. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 2009.

28. Ahola S. Doctoral Education in Finland. Between Traditionalism and Modernity. In S. Powel & H. Green (eds.) *the Doctorate Worldwide*. Berkshire: SRHE & Open University Press, 2007. p.179.
29. Ahola S. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. From elite university to mass higher education. Higher education as a mechanism of social selection. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti – Turku: Painosalama Oy, 1995. URL: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2012/d103> (дата звернення: 29. 08. 2017).
30. Ahola S. From «different but equal» to «equal but different». Finnish AMKs in the Bologna process. *Higher Education Policy*. №19 (2). 2006. pp.173 – 186.
31. Ahola S. PhD Training in Finland: problems and prospects / O. Kivinen, S. Ahola and P. Kaipainen (eds.). *Towards the European Model of Postgraduate Training. Research Unit for the Sociology of Education*. Research Report. Finland: University of Turku, 1999. pp. 257–283.
32. Ahola S. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. From joint application to joint admission. Developing university admissions. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki: Yliopistopaino, 2004. pp. 9. URL: <http://www.nifu.no/files/2014/10/NIFUworkingpaper2014-14.pdf> (дата звернення: 20. 10. 2015).
33. Ahonen Sirikka History Teacher Education in Finland. URL: <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/34> (дата звернення: 18. 01. 2016).
34. Alesi B., Bürger S., Kehm B. K. & Teichler U. Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany. Berlin: Federal Ministry of Education and Research, 2005. 39 p.
35. Andreas Helmke Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2004. 389 s.
36. Andreasen, Lars Birch & Nielsen, Jørgen Lerche eds. Patrick Blessinger & John Anchan Preprint to be published in: *Democratizing Higher Education: International Comparative Perspectives*. Routledge, 2015. 3. 16. URL: http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/16374/1/Scandinavian_Higher_Education_Preprint_Lerche_Nielsen_Birch_Andreasen.pdf (дата звернення: 16. 12. 2015).
37. Andrén C-G. Visioner, vägval och verkligheter. Svenska universitet och högskolor i utveckling efter 1940. Lund: Nordic Academic Press, 2013. 288 p.
38. Askling B. Expansion, självständighet, konkurrens. Vart är den högre utbildningen på väg? Göteborgs Universitet, 2012. 158 p.
39. Askling B. Quality Monitoring as a Institutional Enterprise. *Quality in Higher Education*. Vol. 3. № 1. 1997. pp. 17–26.
40. Bauer M., Askling B., Marton S. and F. Marton Transforming Universities: Changing patterns of governance, structure and learning in Swedish higher education. London: Jessica Kingsley, 1999. 320 p.

41. Bleiklie Ivar Fra kulturinstitusjon til kunnskapsbedrift – om ledelse ved universitetene / Haldor Byrkjeflot (red.). *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget, 1997. p.299–322.
42. Bleiklie Ivar Kunnskap og make. Oslo: Tano Aschehough, 1996. p.22
43. Brave New World: Higher Education Reform in Finland / eds. Timo Aarrevaara, Ian R. Dobson and Camilla Elander. *Higher education management and policy*. Finland: University of Helsinki, and Australia: Educational Policy Institute and Monash University, 2009. URL: http://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/Brave_New_World_Dobson_%26_Elander.pdf (дата звернення: 18. 01. 2016).
44. Browne J. Securing a Sustainable Future for Higher Education. *Report of the Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance*. London: Department for Business, Innovation and Skills, 2010. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/422565/bis-10-1208-securing-sustainable-higher-education-browne-report.pdf (дата звернення: 15. 10. 2015).
45. Christensen J. P. Den højere uddannelse som politisk problem: Den statslige planlægning af de højere uddannelser i 1970'erne. København: Samfundsvidenskabeligt forlag, 1982. P. 8. URL: <http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-thomsen-jens-peter-1002-rekruttering-forskningsplan.pdf> (дата звернення: 28. 11. 2015).
46. Engwall L. Mercury meets Minerva. Business education and higher education. The Swedish Case / L. Engwall – Stockholm: the European Research Institute and the Stockholm School of Economics, 2009. URL: <http://skeptron.uu.se/broadly/sec/p-engwall-lars-0809-minerva-2-ed-chapter-9-preprint.pdf> (дата звернення: 25. 02. 2016).
47. Engwall, L. and T. Nybom The visible hand vs. the invisible hand / Richard Whitley and Jochen Gläser (eds.). *The Changing Governance of the Sciences. The Advent of Research Evaluation Systems*. Berlin: Springer, 2008. pp. 31–49.
48. Fägerlind I., & Strömquist G. Reforming higher education in the Nordic countries – studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden. International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2004. 268 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139015e.pdf> (дата звернення: 23. 12. 2015).
49. Gadd H. Autonomi och effektivitet i det svenska högskolesystemet: en studie i självstyre och prestationer i det svenska högskolesystemet 1983-2002. Lic. Avhandling, Åbo Akademi förlag. 2005. URL: <http://www.avhandlingar.se/avhandling/ba30a05176/> (дата звернення: 12. 05. 2016).
50. Gornitzka Å. & Langfeldt L. Borderless Knowledge Understanding the «new» internationalisation of research and higher education in Norway. Dordrecht: Springer, 2008. pp. 29–58
51. Gornitzka Å., Larsen I. M., Gunnes H. Universitetsadministrasjon i Kvalitetsreformens tiår. Oslo: NIFU, 2009. URL:

- <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-15.pdf> (дата звернення: 25. 11. 2015).
52. Hansen H. F. Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2009. 53(1). pp.71–87.
 53. Hansen H. F. University Reforms in Denmark and the Challenges for Political Science. *European Political Science*. 2011. 10(2). pp. 235–247.
 54. Hartman Sven The Development of the Swedish Educational System. URL: <http://srii.org/content/upload/documents/0788f5fb-08e4-4cd2-a933-43c363c981ff.pdf> (дата звернення: 15. 01. 2016).
 55. Haue Harry The Didactics of History and Educational Policy in Denmark (Five Lectures) / translated by Thomas Derek Robinson, TD-Academics Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet, 2007. pp.200.
 56. Hedmo T. and Wedlin L. New modes of governance: the re-regulation of European higher education and research. In *European Universities in Transition. Issues, Models and Cases* edited by Mazza, Carmelo, Paolo Quattrone and Angelo Riccaboni. Edward Elgar: Cheltenham, 2008. pp. 113–132.
 57. Kehm Barbara , Michelsen Svein & Vabø Agnete Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities. *Higher Education Policy*. Vol. 23. 2010. pp. 227 – 245
 58. Kim L. Lika olika – En jämförande studie av högre utbildning och forskning i de nordiska länderna. Högskoleverket, 2002. p. 140. URL: <http://www.lilahe.com/Likaolika.pdf> (дата звернення: 20. 09. 2016).
 59. Lindberg-Sand Å. The Swedish Bologna process – reckless race of revitalizing reform? Paper presented to the 29th Annual EAIR Forum. 2007.
 60. Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities Beyond 2010: Diversity With A Common Purpose. URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf (дата звернення: 20. 08. 2016).
 61. Lundberg E. Reformer inom forskning och forskarutbildning 1990-2007, Report, Vetenskapsrådet. 2008. 40 p.
 62. McNamara Horvat E. Redefining Campus: Urban Universities and the Idea of Place. *New Directions for Higher Education*. 1999. № 105. P. 101–107.
 63. Mead G. Mind, Self and Society. Chicago: The University Of Chicago Press, 1972. P. 65–76.
 64. Mettler S. Soldiers to Citizens: The G. I. Bill and the Making of the Greatest Generation . NY: Oxford University Press, 2005. 231 p.
 65. Michael S. O. Financing Higher Education In A Global Market. New York: Algora Publishing, 2005. 328 с.
 66. Midtgarden T. Peirce on education: pragmatism and Peirce's definition of the purpose of a university. *Studies in Philosophy and Education*. 2005. № 24. P. 327–335.
 67. Minca C. Humboldt's compromise, or the forgotten geographies of landscape / C. Minca // *Progress in Human Geography*. 2007. Vol. 31. №.2. P. 179–193.

68. MinEdu 2013. Suomi kansainvälisille koulutusmarkkinoille [Finland in the international education market]. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013. p.9.
69. MinEdu 2014. Korkeakoulujen lukukausimaksukokeilun seuranta ja arviointi [Followup and evaluation of the tuition fee experiment]. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014. p.16.
70. Nezhyva O. Das moderne Hochschulbildungssystem in der Ukraine: die demokratischen Prinzipien. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions, proceedings of the 1st International scientific conference*. ORT Publishing, March 29-30, 2013. Stuttgart, 2013. pp. 164–165.
71. Nezhyva O. Gegenstand der Philosophie der Bildung. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, January-February, 2014. Austrian: Vienna, 2014. № 1. pp. 114–118.
72. Opheim V. and Helland H. Evaluation of the Competence Reform in Norway: Access to Higher Education Based on Non-formal Learning. *Higher Education Management and Policy*. 18(2). 2006. pp.1–15.
73. Opheim V. Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55(1). 2011. pp.39–59.
74. Regeringen. Videregående uddannelser i verdensklasse: Regeringen. 2005. p. 26. URL: http://www.stm.dk/multimedia/Debatopl_g_om_VU_1.pdf (дата звернення: 19. 03. 2016).
75. Riddle Phyllis. Political Authority and University Formation in Europe, 1200–1800. *Sociological Perspectives*. Vol. 36. № 1 (Spring, 1993). pp. 45–62.
76. Statistics Finland Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen ajankäyttötutkimus [Time use survey of university and AMK personnel]. Helsinki: Tilastokeskus, 2006.
77. Stensaker Bjørn, Vabø Agnete Re-inventing Shared Governance: Implications for Organisational Culture and Institutional Leadership. *Higher Education Quarterly*. 2013.
78. Svyrydenko D. Divided universities: the postcolonial experience of contemporary Ukrainian higher education. *Future Human Image*. Vol. 7. 2017. pp. 128-135.
79. Svyrydenko D. Plagiarism challenges at Ukrainian science and education. *Studia Warmińskie*. 2016. Vol. 53. pp. 67-75.
80. Terepyshchyi S. Futurology as a Subject of Social Philosophy. *Studia Warmińskie*. 2015. № 52. pp. 63–74.
81. Thomsen J. P., Dencker S. & Pedersen T. M. Hvem læser på velfærdsprofessionsuddannelserne sammenlignet med de øvrige videregående uddannelser? – ændringer i rekrutteringsmønstre over de sidste 30 år. *Dansk Sociologi*. 2013. URL: <http://www.nifu.no/files/2014/10/NIFUworkingpaper2014-15.pdf> (дата звернення: 24. 11. 2014).

82. Uddannelses-og forskningsministeriet. Reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse. København, 2013. URL: <http://ufm.dk/gsasearch?SearchableText=Reform+af+SU-systemet+og+rammerne+for+studiegennemf%C3%B8relse> (дата звернення: 20. 08. 2015).
83. Uddannelses-og forskningsministeriet. Universiteterne 2013/2014: Tendenser for universiteternes virke og udvikling. København, 2014. URL: <http://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/universiteterne-2013-2014.pdf> (дата звернення: 10. 12. 2016).
84. Vabø A. & J. Wiers-Jenssen Internationalisation, Diversification and Quality in Higher Education. *Thementeil «Diversität und Internationalisierung der Hochschulbildung»*, Zeitschrift für Pädagogik. 5/2014. 2014. URL: https://www.beltz.de/fileadmin/user_upload/Jahresregister2014.pdf (дата звернення: 12. 10. 2016).
85. Välimaa J. The Corporatization of National Universities in Finland / B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (eds.). *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. New York: Routledge, 2012. 261 p.
86. Vernon J. School history gets the TV treatment. *The Guardian*. 16 November, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/nov/16/school-history-gove-schama-tv> (дата звернення: 15. 10. 2015).
87. Wahlén S. Quality audit in the Nordic countries. Report prepared for the Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA), 2007.
88. Warnecke I. Umsturz in der Lehre. *DUZ* 22/2003. S. 11.
89. Weik Elke. The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective. *Management & Organizational History*. 2011. № 6. pp. 287–310.
90. Wiborg S. Learning Lessons from the Swedish Model. *Forum*. 52(3). 2010. pp. 279–284.
91. Wilby P 'Private companies will run «free schools»'. *The Guardian*. 25 May, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/may/25/free-schools-private-companies> (дата звернення: 21. 12. 2014).
92. Wild K.P. *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2000. 278 s.
93. Wright S. Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy / in J. Krejsler, N. Kryger & J. Milner (Eds.), *Pædagogisk antropologi – Et fag i tilblivelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005. P. 108. URL: http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/forskning/forskningsenheder/boernogunge_forskning/projekter/skolehjemsamarbejde.pdf (дата звернення: 23. 07. 2015).

РОЗДІЛ 5. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УКРАЇНИ ПЕРЕД ЦИВІЛІЗАЦІЙНИМИ ВИКЛИКАМИ

5.1. Трансформація освітньої політики України за період державної незалежності

Проаналізувавши в попередніх частинах досвід різних країн Європи, звернемося до історичної генези освітньої політики України. З цією метою насамперед розглянемо перші етапи становлення та розвитку системи освіти в пострадянські часи. Однак для цього необхідно звернутися до історії нашої держави й проаналізувати події, які тією чи іншою мірою вплинули на формування освітньої політики України.

Нашою гіпотезою, яку ми доводитимемо далі, є припущення, що після розпаду Радянського Союзу в освітній політиці України зміни хоч і відбулися, але вони стосувалися не всіх змістовних і визначальних моментів. У той час на порядку денному не стояло питання відмови від радянської моделі освіти або розробці нових стратегій в освітній політиці. Українську еліту, що прийшла до влади, хвилювали зовсім інші питання: економічні, соціальні, політичні. Педагогіка їх цікавила в останню чергу. Тому освітня політика новоутвореної держави формувалася (а точніше, продовжувала свій розвиток) на ще радянських традиціях.

Відправною точкою нашого аналізу є історична подія – ухвалення 16 липня 1990 року Декларації про державний суверенітет України. Прийнятий акт підтверджував: «Українська РСР є самостійною у вирішенні питань науки, освіти, культурного і духовного розвитку української нації» [22].

Але попри цей важливий документ, країна залишалася фактично в межах СРСР, крок за кроком намагаючись сформувати свою державність. Одним із таких кроків був Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту» від 23.05.1991 року. Цей документ ще спирався на Конституцію УРСР, яка була схвалена позачерговою сьомою сесією

Верховної Ради Української РСР дев'ятого скликання 20 квітня 1978 року й продовжував усталені традиції освіти Радянського Союзу.

Проголошення України незалежною змусило владу країни прискорити процеси організації державних інститутів. Змінилося й ставлення до освітньої політики. У грудні 1991 року Указом Президента утворене об'єднане Міністерство освіти (замість міністерств народної освіти, вищої і середньої спеціальної освіти та Державного комітету з професійної освіти). Також у Постанові Верховної Ради «Про порядок введення в дію Закону Української РСР «Про освіту» від 18.12.1991 року ми бачимо вже більш конкретні кроки щодо створення власної, незалежної системи освіти. У Постанові зазначається [87]:

– привести рішення Уряду Української РСР у відповідність із Законом Української РСР «Про освіту», забезпечити перегляд і скасування міністерствами та відомствами Української РСР їх нормативних актів, що суперечать цьому Закону;

– протягом року розробити порядок введення нових кваліфікацій і наукових ступенів та встановити відповідність нині діючих кваліфікацій і наукових ступенів до тих, що вводяться згідно із статтями 36, 37 Закону;

– у шестимісячний строк затвердити порядок створення навчально-виховних закладів;

– у тримісячний строк затвердити Положення про атестацію та акредитацію навчально-виховних закладів;

– протягом трьох років провести атестацію навчальних закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів і привести їх структуру у відповідність із Законом;

– розробити і прийняти програму розвитку загальної середньої, професійної та вищої освіти в Українській РСР на період до 2005 року, в якій визначити шляхи реалізації положень Закону Української РСР «Про освіту».

Не вдаючись у деталі, спробуємо проаналізувати головні особливості формування освітньої політики України. Насамперед слід відзначити, що про

жодні суттєві зміни, пов'язані зі заміною радянської моделі освіти на будь-яку іншу (європейську або іншу, новостворену), не йшлося. Українські дослідники С. Курбатов, В. Пилипенко, Ю. Привалов, В. Ніколаєвський, які досліджували рекрутування еліти в суспільстві новоутвореної держави, зазначають, що на відміну від інших сфер діяльності освіта викликала найменше занепокоєння. Наприклад, В. Пилипенко (та деякі інші вчені) встановив, що еліту незалежної України на той час уособлювали [84]:

1. Частина комсомольської номенклатури, яка об'єднала політичну діяльність з бізнесом ще за часів перебудови;
2. Партійно-радянська номенклатура, переважно діячі «другого ешелону»;
3. Директори великих державних підприємств, зокрема військово-промислового комплексу (ВПК);
4. Незалежні підприємці, які почали шукати політичне підґрунтя;
5. Керівники в аграрному секторі;
6. Демократично налаштована інтелігенція з конформістським та нонконформістським минулим, «шістдесятники»;
7. Політичні дисиденти, керівники опозиційних організацій.

Чи спроможна була така еліта побудувати освітню політику «з нуля» та ще на засадах якості, ефективності й рівних можливостей? Історія показала що ні. Причин неспроможності влади провести радикальні зміни в освітній політиці багато, але назвемо головні.

По-перше, соціологам і політологам добре відомо, що в суспільстві, яке нестабільне або ж динамічно розвивається (чи тільки ставить завдання динамічного розвитку), ефективнішим є макрокерування за допомогою політичних, а не технологічно-правових механізмів. Отже, вплив права (законодавства) як регулятора соціальної системи держави України довгий час перебував на низькому рівні. Тому багато рішень в освітній політиці України приймалися індивідуально, залежно від особистісних, ментальних, а не правових факторів. І в цьому зв'язку позиція «прагматизм: чуже минуле як

наше майбутнє» була вибірковою, прив'язаною до особистої позиції високопосадовця, який мав вплив на ситуацію і приймав рішення.

По-друге, з урахуванням того, що новостворена українська еліта складалася суцільно з вихідців радянської системи освіти, питання про відмову від радянської моделі освіти не стояло. На той час в якості та ефективності радянської освіти практично не було сумнівів, тому реформи у сфері освіти носили виключно опосередкований характер, пов'язаний із становленням державності і влади.

По-третє, у період становлення державності (як показує досвід не лише України, а й інших держав – Польщі, Чехії та ін.), сфера освіти відходить на другий план, поступаючись місцем більш нагальним проблемам у галузі економіки, політики, соціальних відносин. Тому, можливо, і ця причина позначилася на тому, що питання про зміну освітній політиці не стояло на порядку денному. Вирішувалися інші питання, які надалі привели до ще більшого ослаблення впливу «старої» радянської освітньої політики.

Наступним моментом є те, що органи державного управління освітою в Українській РСР не тільки практично не змінили своїх назв (залишалися під такими самими вивісками, як і за часів СРСР), а й продовжували виконувати ті самі функції, що й при Союзі. У всіх редакціях Закону «Про освіту» цього періоду ми зустрічаємо знайомі з тих часів назви [29]:

- Міністерство народної освіти Української РСР;
- Міністерство вищої освіти Української РСР;
- міністерства й відомства Української РСР, які мають навчально-виховні заклади;
- Вища атестаційна комісія Української РСР;
- місцеві Ради народних депутатів, виконавчі комітети місцевих Рад, їх відповідні структурні підрозділи.

Крім збереження державних інститутів та їхніх функцій у сфері освіти, рішеннями Парламенту та Кабінету Міністрів України були відновлені академічні установи, що існували при СРСР. Так, у 1992 році на базі

Академії педагогічних наук СРСР (яка припинила своє існування у 1991 році), була створена державна наукова організація з проблем освіти, педагогіки та психології – Академія педагогічних наук України. Таким чином, структура і функції органів управління освітою України в період 1990-1994 р. були практично точною копією попередніх державних установ освіти і науки СРСР.

Саме в цей період на державному рівні було прийнято принципове рішення про комерціалізацію освіти. Перше, що запозичили з європейської освіти і що грубо порушувало традиції радянської освіти – це переведення освітніх послуг на ринкові відносини. Це вплинуло на стрімке зростання кількості навчальних закладів. У цьому дослідниця С. Свіжевська помітила дві тенденції: «... різке зниження кількості ПТУ й технікумів, що мали готувати фахівців технічних спеціальностей, і зростання числа вищих навчальних закладів (найчастіше за рахунок перетворення філій університетів у регіонах на окремі навчальні заклади), у тому числі приватних» [96].

За даними В. Огаренка, якщо у 1990–1992 рр. на одне місце у виші претендувало в середньому 2 абітурієнти, то у 1995 р. – 1,89. На думку автора зростання загальної кількості ВНЗ (зокрема приватної форми власності) було викликане масштабним незадоволеним попитом на вищу освіту. В останні роки СРСР студентами ВНЗ ставало менше 50% від загальної кількості абітурієнтів: 1992 року на 100 випускників середніх шкіл країни вузи могли запропонувати лише 22 місця [78].

Можливо, крок у бік збільшення кількості навчальних закладів був виправданий, якби не інша загрозлива тенденція. Ю. Глухов приводить такі дані: з 1990 по 2005 рік кількість ВНЗ I–II рівня акредитації скоротилося з 742 до 606, а III–IV рівня, навпаки, збільшилася з 149 до 345 [16].

Перехід до ринкових відносин у сфері освіти не привів до очікуваної конкуренції між державними навчальними закладами, або державними та приватними. Він звівся до банального заробляння грошей навчальними

зкладами всіх форм власності. Якщо при радянській системі освіти (втім як при європейській і американській), вищу освіту могли отримати тільки гідні, учні дійсно схильні до навчання, то в Україні диплом про вищу освіту став доступний усім бажаючим. За гроші можна було вступити до будь-якого ВНЗ. Через спрощене розуміння ринкових відносин в системі освіти вища освіта в Україні втратила якість і ефективність.

В період 1990-1994 рр. відбулося законодавче закріплення приватної форми освіти. Основною аргументацією введення в Україні приватної освіти було бажання створити конкуренцію державній монополії на освіту. Водночас законом «Про освіту» від 23.05.1991 р. передбачався жорсткий контроль за якістю освітніх послуг, за чесною конкуренцією між навчальними закладами державної, муніципальної і приватної форми власності. Але насправді реєстрація перших недержавних вишів нічим не відрізнялася від реєстрації різноманітних комерційних структур. Це питання в своїй дисертаційній роботі досліджував В. Огаренко. Він зазначав, що «за короткий час в Україні з'явилося понад 500 приватних структур, що заявляли про себе як про вищі навчальні заклади. Хоча вони вважали себе інститутами, університетами, академіями, коледжами, вищими училищами чи просто училищами, центрами підготовки й перепідготовки – майже всі були дрібними новоутвореннями, не мали власних приміщень, матеріальної бази, постійного складу викладачів і набирали на перші курси по декілька десятків студентів, як правило тих, хто не пройшов за конкурсом до державних ВНЗ. Тільки невелика частина цих закладів працювала на більш – менш задовільному з погляду вимог до вищої школи рівні. Переважна ж більшість була зорієнтована на одержання надприбутків» [78].

Існувала ситуація за якої щороку виникали і закривалися десятки недержавних «закладів освіти», які випускали фахівців з дипломом про вищу освіту. Але насправді ці «дипломовані фахівці» за рівнем отриманих знань ледь дотягували до рівня першого курсу студентів радянських часів. Вони не

мали навіть поверхневого уявлення про рівень знань, який дійсно повинен відповідати дипломованому фахівцеві.

Причиною такого стану справ була економічна криза початку 90-х. Результатом цієї економічної кризи стало те, що постійно відбувалося зниження та урізання розмірів фінансування навчальних закладів (особливо – вищої школи) і навіть зі сторони державних підприємств та установ майже було припинене. Наслідком цього процесу стало руйнування науково-дослідного сектору. Пригадаємо, що ми отримали спадщину від колишнього СРСР у якості деформованої структури господарського комплексу, яка поєднувалася з недосконалою організацією державної влади в Україні. Таким чином, все це досить ускладнило перехід до ринкової економіки. Так, за даними В. Мирончука і Г. Ігошкіна «національний дохід України зменшився на рівні 39 відсотків у 1991-1993 рр. ...У середині 1992 р. Україна вийшла з рубльової зони і ввела свою першу національну валюту – купонокарбованці. У 1993 р. інфляція в Україні становила понад 10200 %. Економічна криза негативно вплинула на рівень життя і на соціальну структуру суспільства. Якщо в 1990 р. частка заробітної плати у валовому національному доході становила майже 60 %, то в 1994 р. – лише 25-30 %» [58]. Таким чином, ми спостерігаємо, що купівельна спроможність населення в Україні різко знизилася, тобто вона зменшилася майже у п'ятеро упродовж 1991–1994 років.

Економічні проблеми негативно відбилися на соціальній структурі України. Посилене розшарування суспільства спричинило соціальну поляризацію. 1992 року за межею бідності опинилося практично 64% населення України, лише 10% було заможного населення, а середній клас стрімко зменшувався. Крім того, багато висококваліфікованих викладачів (перш за все професори) покинули освіту, «подалися в бізнес» або просто виїхали за кордон. Причиною всьому стала низька заробітна плата, за якої не можливо було існувати. В цей період часу на одного професора припадало близько 40 студентів.

Професіонали, самодостатні і вольові фахівці, які своїм прикладом і своїм ставленням до роботи «задавали тон» в системі освіти у роки СРСР, у незалежній Україні постали перед вибором: або продовжувати займатися своєю улюбленою справою і приректи на голодне існування своєї сім'ї, або ж шукати іншу роботу, враховуючи інтереси рідних і близьких. Більшість вибрали другий шлях. Тому за лічені роки в системі освіти залишилися головним чином: або педагоги у віці, які вже не мали енергії боротися з обставинами, або люди позбавлені сильної волі, які боялися зміни обстановки і сподівалися на прихід «кращих часів», а також байдужі, які пристосовувалися до нових вимог життя і ставилися до своєї професії рівно настільки, скільки держава їм платила.

Саме в цей час намітилася інша загрозлива тенденція – згортання мережі дошкільних навчальних закладів. Як зазначає Є. Красняков: «невміння прогнозувати демографічну ситуацію й потреби розвитку освіти в регіонах, відсутність правових засад щодо статусу землі та будівель – саме це й зумовило неготовність до останнього часу забезпечити системну дошкільну освіту, зокрема перед шкільною для дітей старшого дошкільного віку» [40]. З цього приводу український дослідник наводить наступні факти: «кількість дошкільних навчальних закладів станом на 1 вересня 1990 року становила 24 тис. 500, у них навчалася 2 млн. 428 дітей дошкільного віку, а станом на 1 вересня 2012 року їх кількість становила 16 тис. 186 з контингентом 1 млн. 354 тис. 394 дітей. І це все відбувалося на тлі зниження чисельності населення в країні» [40].

Таким чином, ми можемо констатувати, що формування освітньої політики в період 1990-1994 рр. відбувалося на традиціях радянської освіти. Всі зміни, які відбулися в освітній політиці України за цей період не були обумовлені змінами в стратегії освіти. Всі вони були викликані змінами в інших сферах діяльності (політиці, економіки та ін.), тому були лише опосередковані.

Після другого туру, 10 липня 1994 року у дострокових виборах Леонід Кучма став другим президентом України. Аналізуючи особливості розвитку відносин між владою та системою освіти в цей період автор виявляє суперечливу логіку організації цих відносин. З одного боку, в Україні існувала і досить ефективно діяла «стара» радянська система освіти. З іншого – повинна була скластися нова стратегія організації та послідовного розвитку суто української системи освіти, яка впливає із нових завдань державотворення. Але досліджуючи розвиток освітньої політики в період 1994-1999 рр., автор виявив, що українське керівництво вибрало третій варіант, що порушує всяку логіку розвитку – пустило ситуацію напризволяще, відмовлялося від уже наявного практично нічим його не заміщаючи.

Якщо проаналізувати зміни до закону «Про освіту» в ці часи, то перше, на що звертаєш увагу – це декларація цінностей, цілей і завдань, спрямованих, насамперед на розвал старої радянської моделі освіти і запровадження загальних, перш за все, комерційних напрямів розвитку освіти, скопійованих з європейської та американської моделі освіти.

Були і позитивні кроки, наприклад, Закон «Про освіту» у новій редакції (від 23 березня 1996 р.) впровадив ступеневу систему вищої освіти, а також чотири рівні акредитації вищих навчальних закладів та дипломів їх випускників. Іншим позитивним моментом було те, що Постановою Верховної Ради України № 201/94-ВР від 13.10.94 «Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України у зв'язку з прийняттям Закону України «Про фізичну культуру і спорт» на законодавчому рівні закріплено роль держави в занятті людей з обмеженими можливостями (хоча на той момент їх ще називали інвалідами) спортом. Ми бачимо, що тільки через п'ять років Незалежності України простежуються конкретні зміни в освітній політиці України, які були підкріплені законодавчо.

Головний консультант секретаріату Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Є. Красняков, підводячи підсумки державної політики

в галузі освіти України за період з 1991 року по 2000 рік, виділяє три основних досягнення за цей період [40]:

«- Законом Української РСР «Про освіту» та змінами до цього закону, окреслено право України на формування власної, незалежної від центру політики в галузі освіти і науки;

- З метою визначення стратегічних напрямів на шляху формування власної освітньої політики у 1995 році проведено перші парламентські слухання про стан освіти в Україні. Зазначені парламентські слухання сприяли активізації роботи по підготовці законодавчої бази національної системи освіти;

- У 1996 р. прийнято Конституцію України, зокрема статтю 53 та внесено зміни і доповнення до Закону Української РСР «Про освіту». На їх виконання у 1996 р. Постановою Верховної Ради України затверджено Програму діяльності Кабінету Міністрів України. Серед іншого в ній визначалися стратегічні завдання розвитку галузі, прискорення її системного реформування, розроблення необхідного законодавства і т. ін.».

Але якщо порівняти декларовані Є. Красняковим досягнення з конкретними, закріпленими законодавством кроками, то ми прийдемо до невтішних висновків: за дев'ять років незалежності України в освітній політиці нашої країни нічого радикального і значимого не відбулося. У разі зросла кількість університетів, освіту перевели на комерційну основу. Натомість якість освіти та викладання за цей період значно знизилася. Жоден український ВНЗ не потрапляв у рейтинги провідних університетів світу. Україна не тільки не зрівнялася по якості освітніх послуг зі своїми європейськими колегами, а й значно відстала від тих показників, якими характеризувалася радянська модель освіти.

І в цьому немає нічого дивного, адже вплив права (законодавства) як регулятора соціальної системи держави в цей час перебував на низькому рівні. Президент Л. Кучма був консерватором, вихідцем з радянської системи. Його політичний курс був спрямований більше на зближення з

Росією, ніж із Європою. Саме тому в перший термін президентства багато рішень в освітній політиці країни приймалися індивідуально, залежно від особистісних і політичних, а не правових факторів.

Наступний етап розвитку української освітньої політики пов'язаний з другим терміном президентської влади Л. Кучми. Вибори 1999 року (перший тур 31 жовтня, другий тур – 14 листопада) показали, що суспільство вимагає змін. Л. Кучма насилу переміг свого головного опонента П. Симоненка (лідера нині забороненої Комуністичної партії України). Високий рейтинг останнього свідчив: порівняно із соціальним рівнем часів СРСР пересічним громадянам у нові часи стало жити набагато гірше. Суспільство вимагало змін. Саме тому Л. Кучма змінив багатьох міністрів, які відповідали за розвиток основних сфер діяльності в країні, у тому числі й освіти.

Головним трендом цього періоду у вищій освіти було входження в європейський освітній простір, що привело до спроб модернізації вищої системи освіти в контексті європейських вимог. 1999 року було підписано Болонську декларацію й Україна почала проводити заходи щодо приєднання до нього. Відтоді в країні наступив новий етап у розвитку вищої освіти, який спрямований на досягнення чотирьох основних цілей Болонського процесу: структура, система оцінювання, мобільність та забезпечення якості. Відповідно до цього, С. Свіжевська зазначає: «стрижневим дискурсом Болонського процесу є перетворення Європи на найбільш розвинутий і конкурентоспроможний освітній простір на планеті. Болонська декларація передбачає реалізацію низки ідей і перетворень: формування в Європі єдиного, відкритого освітнього простору; перехід до двоступеневої структури вищої освіти, визнання кваліфікації бакалавра на ринку праці; збільшення частки самостійної роботи студента до 50 % і вище; поліпшення контролю якості освіти; впровадження системи академічних кредитів (ECTS) – Європейської кредитно-трансферної системи» [96]. На жаль, як показав досвід, курс на входження до європейського освітнього простору багато в чому залишається декларативним.

Певні успіхи у реформуванні української освіти пов'язують із міністерським періодом В. Кременя, який проводив чітку і проєвропейську освітню політику України. Наприклад, Є. Красняков підводячи підсумки державної політики в галузі освіти України за період з 2000 року по 2005 рік (В. Кремень очолював Міністерство освіти і науки з 30 грудня 1999 по 3 лютого 2005), виділяє наступні основні досягнення за цей період. Перше фундаментальне досягнення, як він зазначає, це прийняття законів прямої дії, які визначають стратегію розвитку національної освіти, закріплюють її нормативи, вимоги, стандарти, законодавчо регулюють відносини всіх структурних підрозділів освіти. Друге досягнення, на думку Є. Краснякова: «Втілення в життя окремих положень законів прямої дії шляхом формування нормативно-правової бази галузі освіти; розробка стратегічного документа щодо розвитку освіти, підготовка до затвердження цільових державних програм» [40]. Третє досягнення, як зазначає український дослідник: «Затвердження стратегічного плану дій – Національної доктрини розвитку освіти, формування відповідної нормативно-правової бази, спрямованої на її реалізацію» [40].

Підкреслимо основні, на нашу думку, засадничі зміни у цей період:

По-перше, при міністрі В. Кремені були розроблені та затверджені програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України.

По-друге, прийнятий Закон «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001.

По-третє, врегульовані основні положення, за що вищі навчальні заклади можуть брати оплату зі студентів і куди вони ці гроші можуть витратити. (Закон України «Про внесення змін до статті 61 Закону України «Про освіту» № 2887-III від 13.12.2001.

По-четверте, окремо прописані положення про професійно-технічну освіту (Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти» – № 1158-IV від 11.09.2003.

По-п'яте, на законодавчому рівні уточнено особливості приватизації земель, комунікацій і об'єктів, які використовуються при наданні послуг у сфері освіти. Цей закон в значній мірі допоміг деяким приватним навчальним закладам вийти на новий рівень у своєму розвитку (Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» № 1377-IV від 11.12.2003).

Загалом особливості розвитку освітньої політики України в цей період, безумовно залежали від тих тенденцій, які відзначалися у внутрішній і зовнішній політиці України. У період 2000–2004 рр. в Україні все більше посилювалися протестні настрої, спрямовані на зміну українського вектора розвитку. Проросійський вектор не виправдовував себе, і Україна, порівняно з тією ж Польщею, відставала по всіх сферах діяльності. Польща, яка рішуче відмовилась від «радянського спадку» і вибрала проєвропейський напрямок розвитку, значно випередила Україну, в тому числі і в сфері освіти. Тому Президент Л. Кучма, постійно змушений був лавірувати між тиском з боку Росії та вимогами пересічних українців, які прагнули поліпшити якість свого життя і увійти в правове поле відносин, яке не залежало від бажань окремих політиків.

Таким чином, за часи Президента Л. Кучми, протягом 1998–2002 років були прийняті закони, які регламентують відносини у підсистемах вітчизняної освіти. Зокрема, як відмічає Є. Красняков це були такі закони України як [40]:

– «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) – закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи професійно-технічної освіти, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках;

– «Про загальну середню освіту» (1999 р.) – закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської

особистості, формує цінності правового демократичного суспільства в Україні;

– «Про позашкільну освіту» (2000 р.) – закон визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні освітні та виховні засади. Завданнями цього Закону є: забезпечення прав громадян на здобуття позашкільної освіти; створення нормативно-правової бази для подальшого розвитку позашкільної освіти; встановлення правових засад діяльності позашкільних навчальних закладів; визначення основних напрямів, змісту і форм навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах;

– «Про дошкільну освіту» (2001 р.) – закон визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування й розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні;

– «Про вищу освіту» (2002 р.). – закон спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлює правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях.

Таким чином, упродовж порівняно короткого часу Україна була чи не єдиною країною на пострадянському просторі, яка швидко сформулювала цілісну законодавчу базу освіти, але, на жаль, не створила механізмів впровадження цієї бази. Через це виникає питання щодо активної роботи по підготовці необхідної нормативно-правової бази, яка буде спрямована на виконання законодавства про освіту.

Правління другого Президента України Л. Кучми закінчилося Помаранчевою революцією. Народ привів до влади людей, які позиціонували

себе як провідники європейських цінностей. За часи Президента України В. Ющенка (23 січня 2005 – 25 лютого 2010) змінилося два міністри освіти і науки України: Станіслав Ніколаєнко (з 4 лютого 2005 по 18 грудня 2007) і Іван Вакарчук (з 18 грудня 2007 по 11 березня 2010 р.). При С. Ніколаєнко до Закону України «Про освіту» було внесено п'ять змін, при Міністрі І. Вакарчуку – одна.

Найбільш принципові зміни стосувалися проблеми забезпечення житлом педагогічних та науково-педагогічних працівників. Так, Законом України «Про внесення зміни до статті 57 Закону України «Про освіту» щодо надання пільгових кредитів педагогічним та науково-педагогічним працівникам» (№ 3461-IV від 22.02.2006) уряд спробував вирішити проблему забезпечення житла педагогічним та науково-педагогічним працівникам. Інша новація стосувалася права вишів розпоряджатися своїми коштами. Так, Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань закупівлі товарів, робіт і послуг за державні кошти» (№ 424-V від 01.12.2006) було чітко прописано куди і на що державні заклади освіти могли витратити бюджетні гроші.

Загалом, до основних здобутків цього періоду слід віднести:

По-перше, закріплення проєвропейського курсу освітньої політики України. Так, від імені України у 2005 міністр освіти С. Ніколаєнко в Бергені підписав Болонську декларацію.

По-друге, розширення повноважень студентського самоврядування. Так, у 2005 році за ініціативи студентів, було створено Всеукраїнську студентську раду при Міністерстві освіти і науки України, яка функціонує як консультативно-дорадчий орган з питань студентського самоврядування. У 2007 році ухвалено державну програму упорядкування студентських гуртожитків «Студентський та учнівський гуртожиток».

По-третє, збільшення кількісних парламентів – фінансування та контингенту вишів. Так, фінансування освіти зросло з 5% до 7% ВВП. А кількість студентів, що навчаються на стаціонарі за рахунок бюджету,

збільшилася з 40% до 59% і це було майже 150 тис. осіб. В Україні налічується більше 560 студентів на 10 тис. населення, що відповідає середньоєвропейському показнику.

Позитивними зрушеннями цього періоду можна назвати те, що за керівництва Міністерством освіти та науки С. Ніколаєнка у 2008 році ініційовані нові державні програми в освіті і науці:

- Державна програма роботи з обдарованою молоддю.
- Державна програма «шкільний автобус».
- Державна програма «Наука в університетах».
- Державна програма оновлення 300 шкіл України.
- Державний проект «Школа майбутнього».
- Створення вітчизняної освіти «нової якості».
- Державна програма соціального захисту дітей-сиріт і дітей-інвалідів «Дитинство» на 2007-2012 роки.

Наступним міністром став Іван Вакарчук, який обіймав цю посаду з 18 грудня 2007 по 11 березня 2010. Одним з суттєвих кроків на шляху до демократизації освіти та подолання корупції цього періоду стало запровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників середніх шкіл. І хоча перша спроба запровадження тестування випускників загальноосвітніх шкіл була здійснена ще у 1993 році, до повноцінного запровадження цієї демократичної процедури українська система освіти пройшла довгий шлях.

Національна доктрина розвитку освіти передбачає доступність до якісної освіти для всіх громадян України, що стало головною передумовою впровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні. Відтак основною метою української системи освіти було забезпечення сприятливих умов, які давали можливість розвиватися та самореалізуватися кожній особистості, адже будь-яка людина має здатність навчатися протягом життя, формувати та розвивати цінності громадянського суспільства. Таким чином, одним із пріоритетів державної політики в розвитку освіти є створення

однакових та досяжних можливостей для дітей і молоді у здобутті якісної освіти.

Президент В. Ющенко Указом від 4 липня 2005 року доручив Міністерству освіти і науки України упродовж 2005-2006 років реалізувати вступні випробовування до закладів за допомогою Зовнішнього Незалежного Оцінювання. Постановою Кабінету Міністрів України № 1312 від 31 грудня було створено Український центр оцінювання якості освіти та визначено, що ЗНО – це державна підсумкова атестація та вступне випробовування до вищих навчальних закладів, тобто якщо абітурієнти хочуть вступити до ВНЗ, то вони повинні скласти ЗНО, щоб показати свої навчальні досягнення. Також у Державному бюджеті України на 2006 р. уперше було закладено кошти на запровадження ЗНО та моніторингу якості освіти, а ще на діяльність Українського центру оцінювання якості освіти, крім того на діяльність 8 регіональних центрів оцінювання якості освіти. Відтак, після 2005 року всі вищі навчальні заклади, які підпорядковані Міністерству освіти і науки України приймають результати зовнішнього тестування як вступне випробовування до ВНЗ. Таким чином, ЗНО проводилось у формі тестових завдань з таких предметів як: українська мова, математика, історія (історія України та всесвітня історія) у 2007 року. Також 64 до 94 % випускників склали ЗНО у місті Києві, Харківській та Львівській областях. А з 2008 року обов'язковою умовою вступу до вищого навчального закладу є проходження зовнішнього незалежного оцінювання. Крім того, цього ж року зовнішнє незалежне оцінювання складають з таких предметів: українська мова і література; історія України (з найдавніших часів до наших днів); всесвітня історія (з найдавніших часів до наших днів); математика; зарубіжна література; основи правознавства; фізика; хімія; біологія; основи економіки; географія та іноземна мова.

Наступним Міністром освіти та науки став Дмитро Табачник. Він став найбільш контроверсійним міністром освіти за всі роки незалежності. За роки його перебування на посаді було проведено ряд кампаній, спрямованих

проти його діяльності. Це такі загальнонаціональні кампанії як «Табачник, пішов геть!», «АнтиТабачна кампанія». Деякі обласні та міські ради, а саме Івано-Франківська, Львівська, Тернопільська, Рівненська й Волинська обласні ради, Сумська міськрада прийняли заяви із закликом до звільнення Табачника. Утім ректори деяких харківських та київських ВНЗ висловилися на підтримку залишення Д. Табачника на посаді міністра.

Д. Табачник знаходячись на посаді міністра освіти і науки втілював у життя ряд гучних й контroversійних рішень, які були цілеспрямовані проти надмірної, як він вважав, українізації освітньої та деяких інших гуманітарних галузей України.

Основні реформи, які були проведені у сфері освіти в цей період:

- повернення з 12-річної системи навчання в середній школі до 11-річної;
- повернення в державну власність і відкриття раніше закритих дитячих дошкільних установ;
- запровадження обов'язкового навчання іноземної мови з першого класу і другої іноземної з третього;
- введення обов'язкового дошкільного навчання з п'яти років;
- запровадження обов'язкового навчання інформатиці починаючи з другого класу (раніше було з дев'ятого);
- затвердження в середній школі нових стандартів навчання та нових кваліфікаційних стандартів оцінювання вчителів;
- прийняття Концепції профільної освіти, яка посилила роль школи в розподілі навчального часу (до 52%) для індивідуального підходу до учнів;
- затвердження Типових правил прийому до ПТУ, методики розробки держстандартів профтехосвіти та 47 держстандартів профтехосвіти з конкретних робітничих професій.

Після Революції Гідності наступним Міністром освіти та науки став Сергій Квіт, на каденцію якого припадає прийняття нового Закону «Про вищу освіту». Як зазначає С. Терепищій: «Чи не основним досягненням

освітньої політики пред'являлося суспільству і міжнародній спільності саме реформування вищої освіти, яке втілене в новому прогресивному законі «Про вищу освіту». Хоча його прийняли за міністра С. Квіта, але підготовка закону велася ще за попереднього керівництва. Під час і після ухвалення закону неодноразово й Міністр освіти і науки С. Квіт і Президент України П. Порошенко підкреслювали його важливість. Окрему увагу законодавчим змінам у сфері вищої освіти приділено в Щорічному посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2015 році» [103].

Солідаризуємося з думкою, що «чим далі, тим голосніше звучать голоси критиків. Бачимо схожий сюжет переходу від ейфорії до розчарування щодо нового Закону України «Про вищу освіту». Серед основних проблем, які найчастіше звучать, ті ж самі: корупція, бюрократизація, низька якість освіти» [103].

Науковий колектив, який є автором «Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (до 25-річчя незалежності України)», характеризує головні здобутки і втрати при формуванні та виконанні державної політики в галузі освіти:

Отже, до здобутків вони відносять [64]:

1. Розробка нової методології піднесенню української освіти (цілі та цінності демократичного суспільства, спрямованість до європейського освітнього простору, особистісного розвитку, тощо).

2. Створення основи для нового законодавства і нормативного поля діяльності освіти.

3. Визначення засад рівного доступу всіх громадян до якісної освіти всіх рівнів як магістральний напрям її розвитку.

4. Докорінне (або часткове) оновлення змісту освіти; упровадження механізму державних стандартів як важеля збереження єдиного освітнього простору та управління якістю освіти в країні.

5. Перехід до варіативної освіти, створення варіативних програм, підручників і навчальних посібників.

6. Використання нових форм і технологій контролю оцінювання навчальних досягнень учнів, студентів; запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та врахування його результатів при вступі до вищих навчальних закладів.

7. Упровадження нової методики, удосконалення атестації педагогічних і науково-педагогічних кадрів та державної акредитації навчальних закладів.

8. Розповсюдження нових технологій (ІКТ, дистанційна освіта, компетентнісна освіта, інтерактивні методики тощо).

9. Створення національної педагогічної преси.

10. Рух до багатоканального фінансування галузі.

11. Розвиток професійних об'єднань, товариств, громадських організацій у центрі та регіонах, що сприяло розвитку державно-громадського управління.

Автори «Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 25-річчя незалежності України)» вважають, що до основних утрат належить:

1. Реальне виключення центральних і регіональних органів влади від нагальних освітніх потреб, заміна системної науково обґрунтованої ідеології ситуативною політизацією освіти, невеликий вплив на освітній стан наукової, культурної спільноти, яке негативно відобразилося на культурному та освітньому рівні суспільства, зумовило втрату освітою своєї консолідуючої, культурно-творчої місії в українському суспільстві.

2. Припинення великої кількості діяльності дошкільних навчальних закладів через те що було реальне усунення влади від розв'язання проблем дошкільної освіти, невміння передбачати демографічну ситуацію і потреби розвитку освіти в регіонах, відсутність правових засад щодо статусу землі та будівель, що зумовило неготовність до останнього часу забезпечити

системну дошкільну освіту, зокрема перед шкільної для дітей старшого дошкільного віку [64].

Слід погодитись з авторами доповіді стосовно тієї тези, що загалом українська освіта реально так і не стала загальнонаціональним пріоритетом [64, с. 11-13].

Відповідно до цього, однією із причин такого стану – це розвиток української освіти протягом розбудови державної політики, який здійснюється під впливом суперечних політичних, економічних, культурних і власне освітянських чинників. Також серед інших причин виділяються головні такі як:

- часті зміни владних команд, що призводить до політичної нестабільності, невизначеність орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства;

- тривала економічна й екологічна криза;

- руйнівні соціальні впливи освіти (політизація управління, корупція, нерівність розвитку регіонів і як наслідок нерівність в отримання якісної освіти), які зумовлюють соціальну диференціацію і стратифікацію суспільства. Крім того, їх прояви створюють агресійну молодь, девальвацію моральних та інтелектуальних цінностей;

- проведення реформ, відсутність моніторингу якості освіти, низький рівень участі громадян у реформуванні освіти, неякісне управління освітою, а також оцінювання її якості;

- демографічні зміни (зниження народжуваності, міграція, висока смертність, зменшення населених пунктів);

- криза сім'ї як соціального інституту, яка спричинила дефіцит відповідального батьківства та призвела до конфлікту між поколінням батьків і дітей, дорослих і молоді;

- нестворення моніторингу реалізації законів і нормативних актів щодо розвитку освіти;

- розвиток мережі освітянських закладів, який практично був нерегульованим державою та місцевою владою, призвів до занепаду одних рівнів освіти (наприклад, дошкільної, професійно-технічної, післядипломної) і не забезпечення інших (наприклад, стрімке зростання як державного, так і недержавного секторів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації);

- певна суперечність законів прямої дії, а також їх функціональна неповнота;

- стрімкий розвиток масової інформації і комунікації (Інтернету), які мають свій суперечливий вплив на дітей та молодь;

- розрив у часі і змісті модернізацій процесів у загальній середній і вищій освіті спричинив до не своєчасного і не адекватного реагування на інновації, а також до цього були невідповідні педагогічні, науково-педагогічні працівники та адміністративні кадри;

- низький соціальний і матеріальний статус педагогічних та науково-педагогічних працівників;

- розбалансування кількісних і якісних показників професійно-технічної і вищої освіти із потребами економіки, ринку праці [40].

Окремо слід сказати про тенденції у трансформації змісту освіти. Так, американський дослідник М. Мід [125], критично проаналізувавши зміст українських підручників для молодшої та середньої школи, зазначає, що в них простежуються наративи та ідеології, які демонструють вибіркоче бачення «офіційним знанням» української державності та національної ідентичності. Низка досліджень протягом останніх двох десятиліть вже свідчила про високий ступінь включення ідей державного будівництва в українських підручниках [117; 118; 119; 120; 124; 128]. На відміну від ідеї М. Еппла [112] про те, що процеси культурної кристалізації в підручниках є динамічними, та такими, що відображають як спадкоємність так і протиріччя домінуючої культури, аналіз підручників, проведений М. Мідом,

продемонстрував, що в підручниках для початкової та середньої школи, тексти постійно наголошують окремі поняття в порівнянні з іншими.

Західні дослідники наголошують на непослідовності та еkleктичності представлення процесів націєбудівництва в українських підручниках. Їх дослідження послідовно демонструють чітку присутність наративів, що схиляються до школи українофільної історіографії, в тому числі подання Київської Русі, як прото-українського етносу та протодержави [121; 124; 128], і зображення етнокультурно «інших» [120] руських (часом лиходійське). Крім того, враховуючи неминущу переконаність у тому, що мова і державність безповоротно пов'язані, дослідження репрезентують нездатність політичних інститутів створити альтернативу, відмінні маркери ідентичності. Дж. Янмаат (2004, 2005) стверджує, що тексти української історії взяли українську мову, перш за все, за основну складову (етно) національної ідентичності [125]. Таким чином, згідно з політичним і моральним зобов'язанням культурно відбудувувати «національну цілісність», передбачається докорінне порушення дорадянських і радянських зусиль із русифікації, мовної політики та ідеології в школах, – навіть більше, ніж в інших громадських і державних секторах, що ґрунтуються на уявній природності монокультурних зусиль з українізації [122]. Значною мірою зусилля з українізації зменшені, порівняно з їхньою «точкою кипіння» в 1990-х роках, і нині конкурують з безліччю інших освітніх порядків і філософій (наприклад, глобальне громадянство, акцент на міжнародній конкурентоспроможності на ринку праці). Тим не менш, як і раніше, трапляється, що розширення й розвиток української культурної консолідації залишається фундаментальною точкою акцентів у освітніх програмах і політиці сьогодення, конкуруючи з так званими постмодерністськими або постнаціональними парадигмами освіти, а не замінюючи їх [117].

Аналізу державної освітньої політики України присвячені праці британської дослідниці українського походження О. Фемяр [115; 116]. Проведені нею дослідження проливають світло на основні конфлікти між

традиційним і постмодерністським, між соціальним та економічним у поточних суперечках в освітній політиці посткомуністичної України. Ці протиріччя пов'язані із зародженням гібридної комуністичної неоліберальної раціональності, яка керує предметами відомими авторитарними методами, але водночас, на рівні дискурсу, прагне розвивати свою автономію та самоврядування [129, с. 487–508)]. Ці протиріччя й невідповідності, втілені в тексті, посилюються спробами політичної еліти «відобразити минуле України» та збудувати «духовно і культурно багату» націю, водночас «наздогнати розвинену Європу» і, тим самим, побудувати «сучасну і технологічно просунуту» ринкову економіку. Безумовно, два різні політичні проекти, передбачені тут, призводять до підвищення конфліктів і невідповідностей на поверхневому рівні політичного дискурсу, а також у процесі реалізації політики [115].

Надмірна централізація освітньої системи України є фактором, що суттєво гальмує демократичні процеси як у галузі освіти та науки, так і в державі загалом. Політичне керівництво країни часто-густо критикується в дослідженнях вітчизняних та західних авторів через уповільнення темпів реформ і вибіркоче застосування існуючої політики. Багато критиків описують українську систему освіти як структурно «занадто централізовану» і, з погляду інституційної практики, «занадто радянську».

Основною проблемою в управлінській ієрархії, як стверджують дослідження, є дублювання повноважень, Унаслідок чого різні гілки влади виробляють велику кількість «псевдо-правових» політичних документів, які погано координуються і реалізуються без особливого контролю [131, р. 10]. Т. Кузьо і П. Де Аньєрі [123, с. 18] підводять підсумки цієї загальної практики таким чином: «Всі країни СНД – включно з Україною – мають схильність до складання довгих документів, які потім ігноруються або застосовуються лише частково. Це більш схоже на листи про наміри, ніж договірні зобов'язання» [115].

Американський дослідник М. Мід також відмічає високу централізацію системи освіти в Україні. Він зазначає, що в жорстко централізованій системі освіти України, Міністерство освіти не тільки приймає всі рішення щодо змісту навчальних програм, воно також регулює відбір підручників та «офіційного знання», що містяться в них. Хоча виробництво підручників відбувається на частково вільному ринку, нові підручники проходять через складний процес розгляду, тестування і перегляду, перш ніж вони можуть бути включені в щорічний перелік підручників, схвалених Міністерством для використання на певних освітніх щаблях [128; 120]. Крім того, загальнодержавні підручники не відображають велику ступінь регіональних особливостей, незважаючи на суттєві політичні та культурні відмінності між регіонами. Держава, таким чином, як і раніше має величезний вплив на те, як тексти для підручників написані, і тільки невелика кількість відібраних підручників в кінцевому підсумку виявляються в руках школярів по всій Україні [125].

На сучасному етапі, як слушно відзначає С. Клепко, «освітній простір, сформований як середовище для «Людини, яка виховується та потребує освіти» (*Homo educandus et educabilis*) переорієнтовується на формування «Людини, яка пише» та сукупності в неї тих компетентностей, котрі надають можливість як декодувати епістемологічні, культурні, політичні та технологічні тенденції розвитку суспільства, так і бути успішними в їх переплетінні. Зрештою, освіта – це простір перетворення людини розумної у людину, яка пише» [35, с. 97].

З 14 квітня 2016 року Міністром освіти і науки України стала Лілія Гриневич. Основною новацією цього періоду стала розробка і схвалення концепції «Нової української школи» [38]. У документі передбачається, що проект втілюватиметься в життя у три фази. Л. Гриневич поставила доволі амбітні завдання для всієї системи освіти на найближчі десятиліття. Які з цих новацій будуть ефективно втілені, а які залишаться на рівні концепції – покаже час. Адже розгляд особливості розвитку освітньої політики України,

на нашу думку, дає ґрунтовне бачення, що упродовж порівняно короткого часу Україна була чи не єдиною пострадянською країною, яка фактично сформулювала законодавчу базу освіти, але, на жаль не створила механізмів впровадження цієї бази в життя. Через це виникає питання щодо активної роботи з підготовки необхідних підзаконних актів, які спряли б виконанню законодавства про освіту. Як показав аналіз історичної генези системи освіти з 1991 до 2017 рр., непослідовність розробки та впровадження будь-яких новацій в освітній політиці спостерігається протягом усього періоду незалежності України.

5.2. Національна ідея як підґрунтя освітньої політики України

В сучасному світі до такого надважливого та водночас контраверсійного суспільного явища як «національна ідея» прикута увага багатьох гуманітарних наук таких як: філософії, соціології, політології, психології, педагогіки, культурології та інші, тому що кожна із цих наук висвітлює певні грані цього багатоаспектного та багатовимірного феномена.

У попередніх розділах книги ми розглянули провідні європейські моделі освіти, а також особливості розвитку української системи освіти за часів незалежності. У цьому розділі ми спробуємо розкрити логіку зв'язку сучасних моделей освіти та національної ідеї в умовах сучасних глобалізаційних змін і застосувати цю логіку для побудови української національної моделі освіти. На нашу думку, освітня політика України за роки незалежності отримала сумнівні успіхи, тому автор хоче запропонувати свій футурологічний проект освітньої політики України, заснований на досвіді створення і впровадження провідних світових зразків.

Перш ніж запропонувати авторський футурологічний проект освітньої політики України стисло зупинимось ключових параметрах, яким має відповідати ця концепція. Які критерії оцінювання наразі висуваються випускникам педагогічних університетів України? Нажаль, випускники українських педагогічних навчальних закладів і викладацький склад сучасної

України не відповідають тим вимогам, на які у свій час наголошував В. Сухомлинський.

Для розробки ефективної національної освітньої політики ми повинні розібратися в логіці побудови сучасних освітніх технологій і зрозуміти їх механізм дії. У попередніх розділах ми частково виконали цю роботу, але нам би хотілося виявлені закономірності розглянути ще раз, наприклад, на фінській системі освіти, яка в останнє десятиліття вважається найбільш успішною та ефективною у світі. За результатами досліджень, проведених PISA у 2000 та 2003 роках Фінляндія показала найкращі результати у навчанні читання, математики, природничих дисциплін та вирішення проблем. Отже, як визначає С. Клепко, існують типові риси фінської системи освіти такі [34]:

- високий рівень навчальних досягнень учнів;
- безкоштовна освіта;
- рівні можливості доступу до освіти;
- всеохоплююча, не вибіркова природа базової освіти;
- важливу роль відіграють місцеві влади та муніципалітети як постачальників освіти;
- гетерогенні навчальні групи, відсутність категоризації та відбору учнів;
- довіра школі, її керівництву, учителям та учням;
- гнучкість системи – велика довіра та уповноваження;
- гнучке адміністрування, готовність надати підтримку;
- індивідуальна підтримка навчального процесу та надання соціальної допомоги учням, інклюзивність вчителя;
- висококваліфіковані самостійні вчителі.
- інтерактивні методи роботи; вплив місцевої громади (муніципалітетів);
- орієнтація оцінювання на розвиток – відсутність тестів, рейтингів.

Раніше в цій роботі ми вже аналізували досвід Фінляндії. Так, у Законі про фінську освіту (Finnish Education Act) йдеться, що кожен учень має право одержати підтримку щодо навчального та особистісного розвитку. Також, відповідно до закону, кожен учень отримує освіту з урахуванням його спеціальних потреб та соціальну допомогу. Крім того, закон гарантує, що кожен учень одержить індивідуальний навчальний Європейський контекст освіти, супровід та консультації. Від шкіл чекають, щоб вони були провідниками до знань та умінь для дітей, консультантами у виборі елективних предметів і в плануванні післяшкільної освіти дитини [34, с.27-28].

Успіх розглянутої вище фінської системи освіти забезпечений насамперед, предметною, послідовно вибудованою державною освітньою політикою, яка і визначає національну філософію освіти. Як бачимо, на відміну від українських політиків та високопосадовців, що визначають освітню політику України, що намагаються «за допомогою освіти підвести під політичну надбудову відповідну соціальну базу» [41, с. 322] у Фінляндії принципово інший підхід, який за нашою думкою, більш слухний і логічний. Освіта – це інструмент, з яким можна або безглуздо і неефективно експериментувати (як це й роблять, на жаль, в Україні), або ж продуктивно використовувати для досягнення певних цілей. Політичне керівництво Фінляндії розробило стратегію державної освітньої політики, заснованої на фінській національній ідеї, сформулювала бачення образу майбутнього громадянина Фінляндії, намітила відповідну філософію освіти і почала формувати у підростаючих поколіннях конкретні, осмислені та заздалегідь заплановані характеристики світосприйняття. Розвиток соціуму – це керований процес, який здійснюється через грамотну, професійно поставлену державну освітню політику.

Таким чином, ми вийшли на розуміння логіки будови футурологічного проекту освітньої політики:

- на першому місці повинна стояти національна ідея, навколо якої консолідується той чи інший соціум і яку він визнає як орієнтир свого подальшого розвитку;

- на другому місці – державна освітня політика, яка на основі національної ідеї і бажанні соціуму розвиватися у вказаному напрямку розробляє стратегію розвитку національної освіти.

- на третьому місці – формування образу майбутнього представника соціуму, на досягнення якого і буде спрямований освітній процес.

Спробуємо застосувати цей методологічний підхід до побудови футурологічного проекту освітньої політики України, для чого насамперед звернемось до проблеми формування української національної ідеї. Робочою гіпотезою нашого дослідження є теза, що образ майбутнього українця в освітній політиці України повинен бути узгоджений з національною ідеєю та базуватися на національно-культурній спадщині.

Національна ідея є формою рефлексії нації над сутністю та сенсом існування її спільноти, відображає сукупність аксіологічних та телеологічних орієнтацій національного буття, формується на підставі соціально-історичних традицій, культури, менталітету нації і відповідно сама впливає на ці фактори, функціонуючи як своєрідна животворча свідомість, джерело культурно-історичної динаміки національного буття. Як зазначає І. Бичук, онтологічно національна ідея детермінована прагненням народу якомога повніше реалізувати закладений у його життєдіяльності потенціал, а також усвідомленим наміром організувати власне соціально-економічне, національно-політичне та духовно-світоглядне буття в ефективних і автентичних нації формах. Українська національна ідея є рефлексійним віддзеркаленням симбіозу українських інтересів у політичній, соціально-економічній, духовно-культурній та історичній сферах. Її системне, комплексне сприйняття й збалансоване оформлення як телеологічні пріоритети – надзвичайно складна світоглядно-інтерпретаційна проблема, яка з об'єктивних причин виявилася найбільш загостреною на зламі ХІХ–ХХ

століть – у період інтенсивного становлення смислових та ціннісно-цільових пріоритетів життєдіяльності українства [9].

На думку відомого сучасного ізраїльського філософа Пінхаса Полонського: «національна ідея – це сенс існування того чи іншого народу, держави. Це те, заради чого люди готові жертвувати. Жертвувати не обов'язково життям, а скоріш часом, грошима, вкладеними зусиллями» [63]. Наприклад, національна ідея Швейцарії – це ідея союзу вільних людей; національна ідея США: *self-made man* – «людина, яка зробила себе сама»; національна ідея Ізраїлю – створення держави, яка живе мирно з сусідами і укладає з ними союзи; національною ідеєю Росії довгий час була імперська ідея – «Москва – третій Рим», яка на жаль відроджується В. Путіним та його оточенням.

Як відмічають автори «Малої енциклопедії етностранознавства», національна ідея є: «духовною першоосновою, джерелом особистісного розвитку людини; соціально-психологічним механізмом інтеграції соціальних груп, етносів, релігійних конфесій, партій, рухів; джерелом суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізмом урівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, які населяють певний ландшафтно-кліматичний простір і мають спільну історико-політичну долю, орієнтацію на майбутнє» [56, с. 97].

В. Кафарський [33] підкреслює значущість національної ідеї як істотного фактору формування політичної суб'єктності нації. Аналізуючи соціально-мобілізуючі потенції національної ідеї, Л. Шкляр у статті «Інтеграційний потенціал національної ідеї в поліетнічному просторі України» підкреслює, що її призначення полягає «у формуванні спільних засад колективної, тобто соціальної творчості, відводячи національній ідеї роль об'єднувача навіть тих націй, які складаються з конфліктуючих соціальних сил та етнічних груп» [111].

Різні аспекти становлення і розвитку національної ідеї висвітлені у працях провідних представників світової філософської думки – Г. Гегеля, Й.

Гердера, А. Міцкевича, Дж. Матціні, Т. Масарика, Е. Ренана, Ф. Шеллінга, Ф. Шлейєрмахера, Й. Фіхте, та інших. Серед сучасних західних авторів зазначену проблематику опрацьовують Б. Андерсон, Дж. Армстронг, Е. Балібар, І. Берлін, Р. Брюбейкер, Е. Гелнер, Е. Гобсбаум, К. Дойч, К. Келхун, А. Колінз, О. Лемберг, Е. Сміт, Л. Фойєр, К. Хюбнер, Е. Шилз.

Проблематику генерування та трансформації української національної ідеї досліджувала ціла шереха видатних представників української філософської думки – М. Драгоманов, І. Франко, Ю. Бачинський, Леся Українка, М. Чубинський, М. Міхновський, М. Грушевський, М. Туган-Барановський, М. Шаповал, В. Липинський, В. Винниченко, Д. Донцов, С. Томашівський, М. Сціборський, С. Дністрянський, В. Старосольський, О. Бочковський, Ю. Вассиян.

Теоретичним осмисленням генезису становлення української національної ідеї активно займаються сучасні вітчизняні дослідники: Є. Андрос, В. Андрущенко, Т. Воропай, В. Горбатенко, І. Грабовська, О. Гринів, Я. Грицак, В. Заблоцький, М. Кармазіна, Г. Касьянов, В. Кремень, І. Кресіна, В. Лісовий, В. Малахов, М. Михальченко, О. Мостяєв, М. Надольний, А. Погрібний, С. Римаренко, З. Самчук, В. Ткаченко, Л. Шкляр та інші.

Певні складнощі існують щодо формулювання суті національної ідеї, її місця і ролі в житті суспільства. Це пояснюється тим, що саме поняття «національна ідея» є багатоаспектним, поліморфним та багатовимірним. Л. Нагорна виділяє наступні рівні буття національної ідеї [61]:

1. Рівень буденної свідомості. Буденна свідомість містить у собі це поняття в основному відчуття спільності історичної долі, а також прямої залежності долі окремої особи від нації й держави, які вона вважає своїми. Як зазначає Л. Нагорна: «На цьому побутовому рівні національна ідея – це той ідеал суспільства, який вимальовується в суспільній свідомості нації і відбиває узагальнене (часто інстинктивне, підсвідоме) уявлення про її місце в навколишньому світі» [61].

2. Рівень політизованої свідомості. У цьому рівні Л. Нагорна вбачає, що: «політизована свідомість помічає в національній ідеї насамперед систему символів і вольовий імпульс, що виступає духовною основою національних рухів та національної самоідентифікації, стрижень національної ідеології, політичний проект майбутнього нації» [61].

3. На третьому рівні узагальнення – теоретичному – національна ідея переважно виглядає як вихідна світоглядно-методологічна позиція у теоріях державотворення, національної безпеки, національного інтересу, тощо.

4. Четвертий рівень – пізнавальний. Як Л. Нагорна відмічає: «це гносеологічна конструкція, що відбиває погляди визначних представників суспільної думки на процеси націєстановлення, державотворення, на місце і роль націоналізму» [61].

Складність дослідження української національної ідеї обумовлена також поліфонічністю репрезентації даного концепту у науковій та публіцистичній літературі.

Якою може бути українська національна ідея? На думку П. Полонського: «новою національною ідеєю для України могло б стати «європейське православ'я», а країна стала б берегинею православ'я для всього світу і його модернізатором» [63]. Але на наш погляд, наймасовіша Українська Православна Церква Московського Патріархату останнім часом настільки неоднозначно себе зарекомендувала (у тих же подіях на Майдані, на Донеччині), настільки проявила свій конформізм, що в сумі з її показовою розкішшю і прагненням до користі втратила моральний авторитет в очах багатьох українців.

На думку дослідника А. Гальчинського: «Національна ідея – побудова України в Україні. На це повинна орієнтуватися і наша стратегія» [15]. На перший погляд запропонована теза заслуговує на увагу. Але при більш прискіпливому розгляді не зовсім зрозумілим залишається, що автор розуміє під будівництвом «України в Україні»? По тексту інтерв'ю А. Гальчинський

не розшифровує свою тезу, тому як і багато інших вона залишається просто красивою фразою без змістовного навантаження.

У праці «Українська національна ідея як засіб національного самоусвідомлення» О. Гринів [18], узагальнюючи публікації з даної проблематики, виокремив декілька підходів до трактування української національної ідеї. Найбільш упереджений з політично-кон'юнктурних міркувань загалом заперечує українську національну ідею. Прихильники даного підходу стверджують, що процеси державотворення мають здійснюватися на основі мультинаціональної ідеї, обґрунтовуючи дану позицію тим, що в епоху глобалізації, міжнародної інтеграції та постіндустріального суспільства національна ідея втратила актуальність, оскільки відповідала потребам минулої епохи. Цей підхід не враховує потреби формування української нації, відкидає українську національну ідею як основу консолідації суспільства [81].

Так, на думку одного з представників даного підходу В. Гриньова: «національна ідея – це деструктивний елемент, застаріла схема ідеологічного характеру, яка не вписується в логіку кінця ХХ століття» [19]. Більш радикально висловлюється С. Безклубенко у статті «Національна ідея, державна доктрина, національний дух: до визначення понять», вважаючи, що «одержимість» національною ідеєю кваліфікується як різновид душевної хвороби, суспільна параноя. А отже, автор доходить висновку про те, що «не лише не розумно умисно прищеплювати її народам, а варто вживати профілактичних заходів проти цієї духовної недуги, радіючи, що вона нас поки що обминула» [8].

Прихильники іншого підходу вважають, що національну ідею неможливо осмислити за допомогою науково-теоретичних понять. Тут національну ідею розглядають як щось всеосяжне та всеохопне, радше із сфери трансцендентного, ніж природного та соціального, а тому розум неспроможний адекватно висловити її суть та зміст. Цей підхід не дозволяє визначити змісту української національної ідеї, через те вона не має

адекватного застосування в державотворенні та модернізації українського суспільства [81].

Усі пропозиції та висновки по розв'язанні проблеми української національної ідеї можна розділити на два основних напрями.

- 1) Перший, акумулює в собі ідеї та погляди, суть яких зводиться до того, що в умовах глобалізації та мультикультуралізму українська національна ідея – це «моветон», забобон, на який не треба гаяти часу.
- 2) Другий напрямок групує різні спроби вирішення цього проблемного питання – численні формулювання та визначення української національної ідеї. Представники другого напрямку вважають, що українська національна ідея – це як герб, національний прапор, обличчя нації, тому вона обов'язкова повинна бути.

О. Пашкова досліджуючи розвиток теми української національної ідеї зазначає, що поширеними є точки зору, згідно з якими національну ідею називають [32]:

- чітко сформульованим спільним інтересом абсолютної більшості громадян, котрий об'єднує їх на шляху до спільної мети;
- фундаментальною ідеєю, за допомогою якої досягається єдність дій різних соціальних груп;
- інтегративним чинником суспільного життя країни;
- спільною метою та довгостроковою стратегією розвитку суспільства;
- духовним орієнтиром суспільного життя;
- конкретною прагматичною метою;
- відповіддю – чим нація була, чим вона є та чим вона хоче бути в майбутньому;
- масово шанованими в суспільстві цінностями та пріоритетами, що є частиною характерних рис, ментальності нації;
- гласним договором між громадянином і державою про взаємні обов'язки та гарантії, принципи особистого та суспільного життя;

- етичною платформою, яка дає змогу людині усвідомлювати себе членом певної нації й відчувати гордість за цю належність тощо.

З нашої точки зору, потужний евристичний потенціал для теоретичного аналізу національної ідеї має синтетичний підхід, запропонований О. Забужко. Вона пише: «Синтетичний погляд на свою національну (етнічну) спільноту як на єдиний, розгорнутий в соціальному часі й (соціалізованому) просторі континуум і водночас як на суб'єкта всезагального історичного процесу ми називаємо, в дусі традиційної філософсько-класичної термінології, національною ідеєю» [28, с. 8]. Однак, хоча і серед прихильників даного підходу також немає повної єдності в трактуванні національної ідеї, А. Фартушний зазначає, що їх визначення національної ідеї є доволі різними, проте водночас узгодженими в принципових питаннях [106].

Отже, як бачимо, сучасне трактування сутності національної ідеї позначене плюральністю та мозаїчністю сприйняття, що загалом є характерним для пластичного та плинного сьогодення. Уявлення науковців сутності національної ідеї представлене спектром концепцій від теоретичного нігілізму, агностичного песимізму до сприйняття національної ідеї як певного «філософського каменю», «сакрального орієнтиру», «магічної формули», здатної вирішити всі наявні національні проблеми.

З одного боку, не можна не погодитись з думкою В. Пасічника щодо некоректності акцентування уваги лише на окремих компонентах національної ідеї під час її дослідження. Він наголошує на тому, що для того, щоб розглянути національну ідею в теоретичній і практичній площинах, демістифікувати її зміст та простежити розвиток, для визначення змісту поняття «національна ідея» необхідно використовувати структурно-функціональний підхід [81].

З іншого боку, на нашу думку, більш продуктивним та евристичним є дослідження специфіки прояву окремих атрибутивних властивостей національної ідеї через різні семантичні фільтри.

На нашу думку, перспективним є дослідження національної ідеї через наступні семантичні фільтри: дослідження національної ідеї через формування національної ідентичності, через національне покликання, через національний ідеал, національні цінності та пріоритети, через національні інтереси, через національну безпеку.

Отже, розглянемо національну ідею через ці семантичні фільтри детальніше.

Особлива роль національної ідентичності як аспекту національної ідеї полягає в тому, що через неї етнос (народ) «піднімається до розуміння свого становища і призначення у світі, своїх спільних інтересів і ідеалів, необхідності спільної боротьби за їх здійснення, усвідомлення національно-державної спільності і державного суверенітету» [85, с. 219].

Е. Сміт у книзі «Національна ідентичність» стверджує, що національна ідентичність характеризує передусім політичну спільноту і містить такі її найголовніші риси: «1) історична територія, або рідний край; 2) спільні міфи та історична пам'ять; 3) спільна масова, громадська культура; 4) єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів; 5) спільна економіка з можливістю пересуватись у межах національної території» [98].

Сучасні дослідники виділяють п'ять найважливіших джерел національної ідентичності (ідентитетів нації). З приводу цього звернемося до О. Удод, тому що вона вдало їх відокремлює. По-перше, до них належить людські переконання, оскільки як відзначає О. Удод: «нація існує доти, доки її члени визнають один одного як співвітчизників, визнають, що їхні спільні характеристики схожі та прагнуть продовжувати співіснування» [105]. По-друге, вона виділяє спільне історичне минуле (причому не лише переможні моменти, а й поразки), спільні обов'язки й уявлення про спільне майбутнє. По-третє, О. Удод відносить до найважливіших джерел національної ідентичності ще спільні дії (рішення, досягнення результатів), тобто дієва ідентичність. По-четверте, як вона зазначає: «постійне проживання в одній країні, спільна батьківщина, держава. Це той територіальний елемент, який

скріплює зв'язок між нацією і державою як політичним інститутом, що здійснює законну владу в межах певного простору» [105] також відноситься до джерел національної ідентичності. По-п'яте, вона виокремлює спільні характеристики, що їх об'єднано поняттям «національного характеру», спільна культура, спільні політичні принципи (демократія, верховенство закону тощо), які безпосередньо входять до джерел національної ідентичності (ідентитетів нації) [105].

Наступним семантичним фільтром дослідження національної ідеї є національне покликання. Якщо національна ідентичність дає відповідь на запитання «Хто Ми такі», то національне покликання відповідає на інше запитання – «Для чого Ми існуємо в цьому світі?» [81].

Національне покликання формує «уявлення народу про його призначення, роль і функцію у світовому співтоваристві, у середовищі інших народів. Отже, після самоусвідомлення свого «національного Я» і прийняття своєї національної «Я – концепції» (національної ідентичності), виокремивши себе серед інших народів, тобто відповівши на запитання «Хто такий мій народ» (і моє «національне Я»), на другому рівні самопізнання національна ідея має дати відповідь на запитання: «А для чого існує мій народ, яке його призначення в світі і який сенс його існування». На цій основі в багатьох народів формується національне месіанство, яке Б. Кухта розглядає як «вибраність даної нації під якимось кутом зору» [49, с. 350]. Зауважмо, що гіперболізація національного покликання трансформується у національне месіанство, яке може зумовлювати хибну мотивацію до панування над іншими націями [81].

Національний ідеал є наступним важливим елементом національної ідеї. Адже він є головною духовною силою поступу, організації й цілеспрямованості зусиль і всієї творчої енергії народу для утвердження державної незалежності. А. Пашук зазначає: «Національний ідеал – це не тимчасовий клич, не мода, не шильд для хизування перед «світом», це велика історична відповідальність перед народом і своїм сумлінням. Хто відданий

українській нації, хто почувається українцем за переконанням, душею та серцем, той не може бути «перевертнем», «перекинчиком» і зрадником, той вірою і правдою служить своєму народові, є жертвним борцем за здійснення національного ідеалу» [83].

Важливим семантичним фільтром дослідження національної ідеї є національні цінності та пріоритети. А. Ручка, досліджуючи ціннісні пріоритети населення України і виділив наступні п'ять ціннісних синдромів [91]:

1. Перший ціннісний синдром охоплює вітальні цінності – здоров'я (4,74 бали за 5-бальною шкалою), сім'я (4,72), діти (4,67), добробут (4,67) (середній бал – 4,73).

2. Другий ціннісний синдром стосується соціальних цінностей: створення в суспільстві різних можливостей для всіх, сприятливий морально-психологічний клімат у суспільстві, соціальна рівність (середній бал – 4,06).

3. Третій ціннісний синдром – це традиціоналістські цінності: національно-культурне відродження, участь у релігійному житті (середній бал – 3,47).

4. Четвертий ціннісний синдром – це самореалізаційні цінності: цікава робота (праця), суспільне визнання, підвищення освітнього рівня, розширення культурного кругозору (середній бал – 3,70).

5. П'ятий ціннісний синдром охоплює політико-громадянські цінності: державна незалежність країни, демократичний розвиток країни, участь у діяльності політичних партій і громадських організацій тощо (середній бал – 3,51).

Наступним елементом національної ідеї є національні інтереси. В «Енциклопедії етнокультурознавства» національний інтерес визначено: «як реальну причину дій нації і держави, спрямованих на своє виживання, функціонування і розвиток», або як «сукупність національних цілей і базових цінностей, які відіграють важливу роль у стратегії і тактиці в галузі національної безпеки» [26, с.421].

Національні інтереси є усвідомленими потребами, «окультуреними» і такими, що відповідають системі цінностей, на основі якої і створюється система національних інтересів у їх певній ієрархічній систематичності. Національні інтереси не є механічною сукупністю всієї багатоманітності суспільних інтересів, це синтез інтересів нації як «інтегрованої спільноти, де окремі індивідуальні та групові інтереси узгоджуються» й зводяться до загального знаменника, який А.Колодій визначає як «інтерес до самозбереження і самовияву, до реалізації свого соціально-політичного і культурного потенціалу у властивій саме цій нації формі (іншими словами – до реалізації національної ідеї)»; серцевиною національних інтересів є збереження й зміцнення національного суверенітету, що означає «повновладдя нації, оволодіння нею всіма можливостями розпоряджатися власною долею» [36, с. 31]. Тому національні інтереси мають бути синтезом, а не механічною сумою приватних і корпоративних інтересів. На цій основі досягається консенсус між основними соціальними групами, між панівною елітою та усім суспільством [81].

Наступним важливим елементом національної ідеї є осмислення потреби гарантування власної національної безпеки. Г. Ситник у своєму дослідженні взаємодії різних структурних елементів системи забезпечення національної безпеки прийшов до висновку, що: «національні цінності визначають сутність (зміст), цілісність і стійкість, національні інтереси – структуру і характер, а національні цілі – конфігурацію та спрямованість формування та функціонування даної системи» [97]. К. Гаджієв виокремлює такі аспекти національної безпеки: здатність забезпечити фізичне існування, територіальної недоторканості і цілісності від внутрішніх і зовнішніх загроз; гарантії від зовнішнього втручання у внутрішні справи; відвернення потенційних і непередбачених загроз самому способу життя [13].

Аналіз національної ідеї, з нашої точки зору, доцільно проводити у наступних площинах її буття:

- онтологічній;

- аксіологічній:
- гносеологічній.

Отже, дослідження національної ідеї представлено величезним доробком праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Пропри це українська національна ідея ще й досі не сформована. За влучним висловлюванням О. Забужко, «рідко який видатний український мислитель не звертався до проблеми національної ідеї, проте вона й досі не набула чіткої понятійної форми як певної теоретико-методологічної системи» [28, с. 11]. Аналізуючи сучасні обрії буття української національної ідеї, О. Майборода у книзі «Українська національна ідея: інтегративні можливості віртуальності» [53], зазначає, що «у зневіреному і значно поляризованому суспільстві сучасної України, національна ідея приречена існувати у невловимій, текстуально неоформленій, по суті віртуальній формі».

Спробуємо визначити основні концептуальні засади, які дозволять сформулювати українську національну ідею.

1. Першим положенням, яке, з нашої точки зору, потрібно брати до уваги під час концептуалізації української національної ідеї – це розуміння національної ідеї як динамічного феномену. Сучасний світ позначений тенденціями пластичності, мінливості та плюральності: глобалізація, інтенсифікація крос-культурних комунікацій, інформаційна революція, вплинули на життя суспільства, докорінно змінили уявлення, цінності, міжособистісні комунікації, моральні норми, життєві цілі і стратегії. Дані тенденції потребують обов'язкового врахування в процесі концептуалізації української національної ідеї. «Застигла у часі», орієнтована на застарілі цінності, національна ідея ніколи не знайде відклик громадян та назавжди залишиться лише безжиттєвим артефактом. Як зазначає дослідник О. Назарчук: «інформаційним можна вважати таке суспільство, яке здатне забезпечувати постійний і оптимальний приріст кількості інформації для функціонування всіх своїх підсистем, що розвиваються, здатне її обробити і спожити. Очевидно, що більш досконалим є те суспільство, яке виробляє і

споживає більшу кількість інформації. Таке суспільство створює розгалужену інституційну підсистему інформаційних потоків, відповідальну за внутрішній і зовнішній інформаційний обмін. Інформація є кровоносною системою суспільства, без якої суспільний організм не міг би рухатися і жити» [62, с. 91].

2. Другим важливим аспектом концептуалізації української національної ідеї є розуміння національної ідеї як багатофункціонального явища, мультиплікаційний вплив на суспільство якого відбувається завдяки синергетичній взаємодії її функцій. Найповніше національна ідея виявляє себе через вплив на політичні та загалом суспільні процеси, іншими словами, через такі функції: націєтворення та націогенези, методологічну, світоглядну, ідеологічну, прогностичну, інтеграційну, мобілізаційну, модернізаційну, стабілізаційну, функції національного виховання та соціалізації [81]. В. Пасічник так описує кожен з цих функцій: «національна ідея є важливим чинником націєтворення та націогенези, – у цьому полягає її основна функція. Національна ідея формує й зберігає національну ідентичність народу, консолідує населення певної території в інтегровану ідейно-політичну спільноту на основі спільних інтересів, цінностей та ідеалів» [81]. Також він стверджує, що: «у результаті виникає нація, що є стійким організмом, який існує навіть в умовах бездержавності. Нація як суспільний організм проходить певні етапи у своєму розвитку на шляху реалізації власного національного покликання та втілення у життя свого національного ідеалу, виконуючи свою роль у всесвітньо-історичному процесі та роблячи свій внесок у розвиток людства» [81].

3. Зміст методологічної функції національної ідеї – це усвідомлення спільнотою та її членами навколишнього світу і визначення у ньому місця власної нації. Як результат цього, формуються теоретичні концепції, які показують національну єдність народу, культуру, історичну долю та спільний менталітет; його окремішність, неповторність, унікальність й відмінність від інших народів; а також покликання і роль у світовому процесі. На цьому

підґрунті нація створює свою національну ідентичність та осягає своє покликання у світі. За допомогою таких ментальних конструкцій відбувається осмислення, оволодіння і раціоналізація колективного національного підсвідомого. Це допомагає самопізнанню народом своєї сутності, створює в нього позитивну об'єктивну самооцінку, обґрунтовує його самовизначення та самоствердження на міжнародній арені. Завдяки об'єктивному самопізнанню свого «національного Я», слабких і сильних рис свого національного характеру, у нації формується здатність до національної самореалізації, відповідей на зовнішні виклики.

4. Світоглядна функція національної ідеї полягає у тому, що вона є синтезом теоретичного знання і віри й ґрунтується на системі національних вартостей. Людина, усвідомлюючи національну ідею як теоретичне знання та пропускає її через внутрішній світ. Відтак, вона формує в такий спосіб свої переконання і світогляд. Цей світогляд є сукупністю ціннісних орієнтацій, певних програм поведінки та реагування на події в суспільстві, які забезпечують життєдіяльність людини на національному тлі. Український світогляд охоплює не лише систему ідей, а також українське світобачення, світорозуміння й світовідчуття, яке відображає і водночас формує національну ідею. Національна ідея, яка виконує також ідеологічну функцію, проявляє себе у програмах політичних партій та державних курсах, де осмислюються потреби, формулюються інтереси нації. Національна ідея формує загальнонаціональні цілі, показує на оптимальні шляхи і методи їх виконання. В ідеології ідея нації перемінюється в політичну доктрину, яка стає програмою національного розвитку.

5. Також національна ідея має державотворчу функцію, через те що являє собою підґрунтя ідеології державотворення, показує суверенітет нації над певною територією, установлює взаємовідносини між владою і народом, легітимізуючи цю владу в суспільстві. На важливості ролі національної ідеї у державотворчому процесі наголошували такі філософи: М. Грушевський, М. Драгоманов, С. Дністрянський, В. Липинський, В. Старосольський, І. Франко.

6. Крім того, національна ідея виконає прогностичну функцію. Це означає, що за допомогою цієї функції ми можемо на основі національного ідеалу визначити процеси розвитку суспільства або нації. Саме в національній ідеї національна мрія перетворюється в національний ідеал.

7. Національна ідея реалізує вагому інтегративну функцію, поєднуючи соціальні та політичні групи суспільства (що є носіями різних, нерідко протилежних, інтересів) навколо національного ідеалу та національних цінностей, забезпечуючи консолідацію спільноти, її організацію та самоорганізацію. Національна ідея об'єднує також еліту та народні маси, згладжує суперечності між ними, сприяє узгодженню їх інтересів, змушує їх підпорядковувати свої зусилля досягненню загальнонаціональної мети. Підкреслюючи інтегруючу роль національної ідеї І. Кресіна відмічає, що: «пошук національної ідеї – це пошук того стрижня, навколо якого була б сконцентрована вся гама національних домінант – національні інтереси, державність, патріотизм, демократія, справедливість, віротерпимість тощо» [42].

8. Національна ідея також виконує мобілізаційну і модернізаційну функції, між якими існує тісний зв'язок. В умовах знищення соціальної структури саме нація як найстійкіша форма єдності великої групи людей становить неодмінну передумову консолідації та мобілізації суспільства задля виходу із системної кризи. Національна ідея у контексті цих процесів виступає одним із чинників мобілізації суспільства в процесах його модернізації та якісних трансформацій, за умови, якщо ця ідея відповідно відображає світові процеси і місце в них своєї нації. За таких умов проходить спалах пасіонарності, що визначає поступ у національному розвитку, який дає право такій нації посісти головне місце в загальноцивілізаційних процесах.

9. Національна ідея виконає важливу роль у забезпеченні стабільного розвитку та сприяння соціальної рівноваги в суспільстві, через те що формулює загальнонаціональні ідеали, цінності, цілі та інтереси, навколо

яких об'єднуються її громадяни, соціальні групи, класи тощо. Це сприяє подоланню протистояння у суспільстві, узгодженню конфліктів та формуванню національної солідарності різних верств населення задля виконання національних інтересів і реалізації свого призначення у світі, що відзначається національною ідеєю. На цьому підґрунті вдається здобути балансу інтересів і, отже, відновити суспільну рівновагу, забезпечити стабільне й злагоджене функціонування національного організму.

10. Національна ідея – важливий чинник стабілізації міжнародних відносин. Створюючи міжнародну ідентичність на основі національної та культурної ідентичності власну, нація фактично з'ясовує місце, статус та роль власної держави в системі міжнародних відносин, а також підтримує підтриманню балансу сил та формування ефективних механізмів забезпечення міжнародної безпеки, що загалом стабілізує міжнародну систему.

11. Національна ідея – це важливий чинник у вихованні, соціалізації і розвитку гармонійної духовної особистості як носія національних вартостей та культурної спадщини і традицій народу. Функція виховання цілеспрямована на подолання людиною свого егоцентризму, споживацьких орієнтацій та формування національної солідарності, розширяючи свідомість людини, групи до усвідомлення інтересів інших людей, всієї спільноти. Під впливом національної ідеї громадянами засвоюється національний досвід, традиції та культурні вартості, що сприяє формуванню світогляду, політичної позиції та адекватних їм стандартів і форм суспільної активності. У такому контексті національна ідея відіграє важливу роль у процесах соціалізації особистості.

У цьому контексті неможливо не погодитися, що «національна ідея не може бути результатом простої «гри розуму». Вона повинна ґрунтуватися на об'єктивних реаліях суспільного й державного життя, відображати їх. Слід також погодитися з Е. Баталовим, котрий, окреслюючи джерела національної ідеї, звертає увагу на те, що вона може стати істинною, а отже, й дієвою лише

тоді, коли відобразатиме реальні тенденції та процеси, як усередині країни, так і за її межами й водночас ґрунтуватиметься на міцному культурно-історичному фундаменті» [57]. Крім того, В. Медведчук зазначає: «Національну ідею треба не винаходити, як велосипед, а, спираючись на багаторічну практику поколінь, відкривати, як відкривають загальні закони розвитку суспільства та специфічні риси функціонування того чи того соціуму» [57].

Наступною засадничою основою концептуалізації є розуміння зв'язку національної ідеї з розвитком національної та глобальної економіки. Найбільше досліджень з притаманним їм прагматизмом були проведені американськими науковцями [114]. Ще 1962-го року знаменитий вчений-економіст П. Друкер у статті «Великий бізнес та національна ідея» підкреслював актуальність, значущість та необхідність такої взаємодії [114]. Він писав, що у гонитві за своїми повсякденними цілями «приватного бізнесу», та у виконанні своєї звичайної економічної роботи, великий бізнес повинен слідувати загальнолюдським цінностям та служити національним цілям. Це більш ніж питання звичайної чесності, дане питання знаходиться в ядрі великої ділової етики.

Концептуальною основою формування української національної ідеї є розробка змісту національної ідеї на засадах демократизму, гуманізму, розбудови демократичного суспільства, розвитку відкритого суспільства рівних можливостей. У цьому контексті неможливо не погодитися з думкою В. Брюховецького. Він зазначає, що «вирізняючи та формуючи національну ідею для України, необхідно шукати не тільки ті «больові точки», що роз'єднують нас, а й «точки дотику», що об'єднують. Адже найважливіше завдання національної ідеї саме для України – це не лише забезпечення достойного життя людей (це само собою зрозуміло для будь-якого народу), а, насамперед, – згуртування нації, яка упродовж досить тривалого часу була розірвана» [10].

Актуальними наразі є слова Д. Павличко про те, що «альфою і омегою української ідеї є створення нації, об'єднаної не лише історичною пам'яттю, мовою і культурою, а й залученням кожного громадянина до реалізації своїх здібностей, до конкретної праці на будівництві демократичного суспільства і національної держави» [80].

З нашої точки зору, сучасні світові тенденції вимагають розробки української національної ідеї, яка узгоджуватиме власний національний ідеал, національні цінності, національні цілі із загальнолюдськими ідеалами, цінностями, цілями та буде намагатися оптимально поєднати їх.

На нашу думку, продуктивними компонентами української національної ідеї мають бути:

- ідея інтеграції та консолідації (як національних цінностей з вселюдськими, так і власне української національної інтеграції та консолідації);

- ідея розбудови громадянського суспільства, відкритого суспільства рівних можливостей та правової держави;

- ідея суверенітету, соборності та державної, політичної, економічної, культурної, духовної, моральної свободи;

- ідея демократичних перетворень;

- ідея «позитивного» розвитку, прогресивного поступу (відхід від образу «України страждальної» до образу «щасливої України майбутнього»).

На наш погляд, всім перерахованим концептуальним основам, а також найбільш слушною в сучасних умовах існування української держави відповідає українська національна ідея у формулюванні О. Базалука: «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою». І дійсно якщо ми проаналізуємо історію Русі, яка у давнину об'єднувала всі слов'янські племена від Балтії до причорноморських степів, то Україна багато разів грудьми ставала на захист, оберігала, західну Європу і від татаро-монгольського ярма, і від кримсько-татарських набігів, і в якійсь мірі завжди знижувала надмірно імперські амбіції Росії.

Отже, аналіз розробки національної ідеї у її зв'язку із освітньої політикою завершимо наступними висновками.

По-перше, національна ідея є формою рефлексії нації над сутністю та сенсом існування її спільноти, відображає сукупність аксіологічних та телеологічних орієнтацій національного буття, формується на підставі соціально-історичних традицій, культури, менталітету нації і відповідно сама впливає на ці фактори, функціонуючи як своєрідна животворча свідомість, джерело культурно-історичної динаміки національного буття.

По-друге, сучасне трактування сутності національної ідеї позначене плюральністю та мозаїчністю сприйняття, що загалом є характерним для пластичного та плинного сьогодення. Уявлення науковців сутності національної ідеї представлене спектром концепцій від теоретичного нігілізму, агностичного песимізму до сприйняття національної ідеї як певного «філософського каменю», «сакрального орієнтиру», «магічної формули», здатної вирішити всі наявні національні проблеми.

По-третє, першим положенням, яке, з нашої точки зору, потрібно брати до уваги під час концептуалізації української національної ідеї – це розуміння національної ідеї як динамічного феномену. Адже сучасний світ сповнений тенденціями пластичності, мінливості та плюральності: глобалізація, інтенсифікація крос-культурних комунікацій, інформаційна революція, вплинули на життя суспільства, докорінно змінили уявлення, цінності, міжособистісні комунікації, моральні норми, життєві цілі і стратегії. Дані тенденції потребують обов'язкового врахування в процесі концептуалізації української національної ідеї. «Застигла у часі», орієнтована на застарілі цінності, національна ідея ніколи не знайде відклик громадян та назавжди залишиться лише безжиттєвим артефактом.

По-четверте, важливим аспектом концептуалізації української національної ідеї є розуміння національної ідеї як багатофункціонального явища, мультиплікаційний вплив на суспільство якого відбувається завдяки синергетичній взаємодії її функцій. Найповніше національна ідея виявляє

себе через вплив на політичні та загалом суспільні процеси, іншими словами, через такі функції: націєтворення та націогенези, методологічну, світоглядну, ідеологічну, прогностичну, інтеграційну, мобілізаційну, модернізаційну, стабілізаційну, функції національного виховання та соціалізації.

По-п'яте, наступним, надзвичайно важливим аспектом формування національної ідеї є орієнтація на суспільний запит, потреби, цінності, сподівання суспільства та ступінь сформованості національної ідентичності. Адже, як уже зазначалося вище, національна ідентичність може бути репрезентована цілим спектром від національного фанатизму до національного нігілізму. Очевидним є те, що у національно індиферентному суспільстві жодна з національних ідей не стане потужним інтегратором соціуму, не виконає жодну з своїх функцій.

По-шосте, наступною засадничою основою концептуалізації є розуміння зв'язку національної ідеї з розвитком національної та глобальної економіки.

По-сьоме, підґрунтям концептуалізації української національної ідеї має бути розробка змісту національної ідеї на засадах демократизму, гуманізму, розбудови демократичного суспільства, розвитку відкритого суспільства рівних можливостей.

По-восьме, аналіз національної ідеї, з нашої точки зору, доцільно проводити у наступних площинах її буття: онтологічній, аксіологічній та гносеологічній. Продуктивним та евристичним також є дослідження специфіки прояву окремих атрибутивних властивостей національної ідеї через різні семантичні фільтри: дослідження національної ідеї через формування національної ідентичності, через національне покликання, через національний ідеал, національні цінності та пріоритети, через національні інтереси, через національну безпеку.

По-дев'яте, прогресивними компонентами української національної ідеї можуть стати: ідея інтеграції та консолідації (як національних цінностей з вселюдськими, так і власне української національної інтеграції та

консолідації); ідея розбудови громадянського суспільства, відкритого суспільства рівних можливостей та правової держави; ідея суверенітету, соборності та державної, політичної, економічної, культурної, духовної, моральної свободи; ідея демократичних перетворень; ідея «позитивного» розвитку, прогресивного поступу (відхід від образу «України страждальної» до образу «щасливої України майбутнього»).

5.3. Футурологічні експлікації нової української освітньої політики

Сучасне людство переживає кризу освіти, що має глобальний характер та поглиблюється в умовах транзитивних пострадянських суспільств, таких як українське. У цьому контексті дослідження освітньої політики та розробка проектів майбутніх можливих шляхів її реформування та розвитку як інструменту побудови громадянського суспільства стає надзвичайно актуальним у науковому та вкрай важливим у праксеологічному плані. Адже якісна та ефективна освіта є необхідною умовою консолідації всіх соціальних інституцій, формування та становлення нових світоглядно – ціннісних орієнтирів особистості.

Зважаючи на всі вище перераховані обставини, увага науковців, філософів, освітян – теоретиків і практиків до проблеми формування футурологічного проекту освітньої політики в Україні не є випадковою. Серед українських дослідників означеними проблемами займаються В. Андрущенко, Т. Брус, В. Дарманський, Д. Дзвінчук, В. Журавський, В. Гальперина, Л. Губерський, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнів'юк, Л. Прокопенко, Н. Протасов, В. Ребкала, В. Романов, О. Рудік, С. Терепищій, В. Тертичка та ін.

Які ж основні протиріччя освітньої політики, що гальмують подальший розвиток як освітньої системи, так і суспільства загалом виділяють сучасні українські та зарубіжні дослідники?

По-перше, «сучасна освітня політика України є багато в чому прикладом неоптимального поєднання елементів конфліктуючих моделей. З одного боку, вона некритично запозичує цінності, цілі та пріоритети ліберальної моделі (з її індивідуалізмом, плюралізмом, економцентризмом) і тим самим дещо суперечить світоглядному ядру української культури (яка включає також і протилежні лібералізму цінності збереження високої значущості держави, нації, народу); з іншого боку, освітня політика України, як ми вже зазначали, багато в чому успадкована із системи радянського управління освітою, яку за організаційно-управлінськими критеріями можна віднести до адміністративної, навіть тоталітарної моделі» [30].

По-друге, нині наявними є конфлікт між традиційним і постмодерністським баченням розвитку державної освітньої політики, а також між її соціальними та економічними пріоритетами. Ці протиріччя пов'язані з формуванням гібридної комуністичної неоліберальної раціональності, з авторитарними методами управління, але яка, на рівні дискурсу, прагне розвивати свою автономію та самоврядування [129, с. 487–508]]. Ці невідповідності, як ми уже згадували в розділі 9, посилюються спробами політикуму «відобразити минуле України», збудувати «духовно і культурно багату» націю, і водночас «наздогнати розвинену Європу» та побудувати «сучасну і технологічно просунуту» ринкову економіку. Поза сумнівом, ці досить відмінні політичні проекти призводять до конфліктності на вищому рівні політичного дискурсу, а також у процесі праксеологічної імплементації політики [115].

Отже, наявні протиріччя розвитку державної освітньої політики України та важливість для транзитивних суспільств формування та формування її на демократичних засадах актуалізує розробку й упровадження політики реформування національної системи освіти.

На нашу думку, основними напрямками реформ мають стати: по-перше, формування державної освітньої політики України на основі нелінійної парадигми, що передбачає децентралізацію та лібералізацію освіти на всіх

рівнях (на рівні середньої – впровадження державно-громадського управління освітою; на рівні вищої – адміністративна оперативна автономія повинна делегуватися на найнижчий можливий рівень – рівень ВНЗ), становлення нелінійного мислення майбутніх педагогів, використання в освіті нелінійних методів навчання; по-друге, підвищення ефективності освітньої системи; по-третє, підвищення якості освіти як одного з пріоритетів становлення громадянського суспільства (це особливо актуально, враховуючи сучасні євроінтеграційні процеси).

Розглянемо, до яких змін в освітній політиці зобов'язує українська національна ідея, що була запропонована О. Базалуком: «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою»?

По-перше, якщо проаналізувати аксіологічну змістовність сучасної України, то в ній простежується три історично сформованих частини: Східна, Центральна і Західна. Східна Україна історично більш пов'язана з Росією. Можливо, це обумовлено з тим, що в цій частині розвинена індустрія і в роки радянської влади з усіх регіонів СРСР в цю частину з'їжджалися громадяни різних національностей. Західна Україна воз'єдналася з (Радянською) Україною лише напередодні війни, після домовленостей режимів Сталіна й Гітлера, тому ментально і на рівні цінностей вона природно тяжіє до Європи. Центральна Україна – ці дві протилежні системи цінностей немов згладжує. Центральна Україна – це ризома національної єдності, закладена кров'ю слов'янських племен. У роки радянської влади, незважаючи на всі хитрощі тоталітарної влади, цю ризому не вдалося викорчувати і заретушувати – занадто глибоко і широко вона пустила коріння в історію.

По-друге, Україна приречена бути кращою. Ця приреченість пояснюється тим, що Україна завжди перебувала й буде перебувати під впливом двох найважливіших культурних центрів Європи: напівдикой, але природно багатой Росії та економічно розвиненої і культурно насиченої Об'єднаної Європи. Як для Росії так і для Європи Україна завжди буде залишатися вагомим партнером, тому що тільки через Україну вони можуть

впливати один на одного і чути один одного. Україна – посередник між цими різними культурами.

Таким чином якщо проектувати українську національну ідею в форматі: «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою» на державну освітню політику, то ми повинні констатувати, що система освіти України повинна базуватися як на досягненнях радянської системи освіти, так і на досягненнях моделей освіти Об'єднаної Європи, які інтегрував Болонський процес.

Відзначимо, що якщо радянська модель освіти уособлювала собою єдиний, інтегрований процес, який здійснював свій вплив на всієї території колишнього СРСР, то розглядаючи європейську систему освіти та європейську освітню політику, ми повинні пам'ятати, що вона уособлює собою достатню кількість самостійних і самодостатніх освітніх систем держав, які підписали Болонську Конвенцію. Європейські освітні системи багато з яких мають культурно насичену історію об'єднуються навколо формальних положень.

Підкреслимо, що інтеграційні процеси подібного масштабу потребують часу, терпимості й головне – бажання. Важливо прагнути до інтеграції такого глобального рівня, розуміючи, що в близькій перспективі – це складний, болючий і, можливо, сумнівний процес. Але проте в далекій перспективі, як стратегія – це, безумовно, багатообіцяюче майбутнє, що забезпечить нові рівні досконалості соціуму.

Балансуючи між двома культурами, українська освітня політика повинна враховувати, наступне:

1. Система освіти яка панувала в Радянському Союзі мала свої здобутки («плюси») і прорахунки («мінуси»). До «плюсів» зарахуємо:

- високий суспільний престиж учителів, майстрів виробничого навчання, викладачів вищих навчальних закладів; висока заробітна плата і гідні матеріально-побутові умови працівників сфери освіти;

- сучасна і високотехнологічна для свого часу матеріально-технічна база навчальних закладів, дошкільних та позашкільних закладів;

- належний рівень трудового виховання, навчання і професійної орієнтації в загальноосвітній школі; здійснювалася політехнічна і практична спрямованість викладання; проводилась розширена підготовка кваліфікованих робітничих кадрів у системі професійно-технічного навчання;

- безкоштовне навчання у школах і вищих навчальних закладах;

- відсутність корупції, пріоритет знань (треба було навчатися, а не платити гроші);

- ґрунтовна теоретична база, різнобічність і енциклопедичність знань;

- рівність можливостей;

- всебічний розвиток, зокрема й духовний розвиток; навчальні заклади всіх рівнів давали не тільки освіту, а й виховання;

- теми уроків буквально «розжовувалися» вчителями та викладачами, давалися години на повторення і закріплення матеріалу;

До «мінусів» віднесемо:

- проводилась ідеологізація знань: доступними були тільки ті знання, які вписувалися у формат комуністичної ідеології, а решта інформації просто замовчувалася;

- система не орієнтувала на самостійний пошук знань, більша частина знань викладалася немов «на тарілочці»; переважання зубріння над осмисленням матеріалу;

- стандартизація навчальної програми, яка не припускала вибору більш сильного або ж слабкішого рівня;

- відсутність розуміння зв'язку отриманих знань з повсякденним життям;

- атмосфера авторитаризму;

- дуже слабка підготовка з іноземних мов

Хто відносить до здобутків, а хто і до недоліків основну мету, яку переслідувала радянська освіта: вона прагнула виховати людину-творця, а не займалася підготовкою кваліфікованого споживача, здатного користуватися тим, що створено іншими.

Ми розуміємо, що перелік здобутків і недоліків, який аналізується, можна продовжити, а по деяким позиціям навіть заперечити. Але ж на її думку, головне є те, що в радянській системі освіти поряд з прорахунками і негараздами в організації освітнього процесу було достатньо досягнень і гідних напрацювань («плюсів»), які заслужено виводили її до кола провідних освітніх систем світу.

2. Системи освіти, які переважають в країнах Об'єднаної Європи і які об'єднанні Болонською конвенцією, як і радянська система освіти мають свої переваги («плюси») і недоліки («мінуси»). До «плюсів» зарахуємо:

– з погляду принципів упровадження елементів Болонської системи відповідає інтересам України для подальшої інтернаціоналізації та зміцнення європейських економічних, політичних і культурних зв'язків;

– дворівнева система вищої освіти Об'єднаної Європи з одного боку, дає можливість підвищувати рівень своєї професійної підготовки. Після закінчення бакалаврату кожен бажаючий може придбати більш високий професійний статус в магістратурі. З іншого боку, зазначена система дозволяє гнучко змінювати профіль підготовки, що досить важливо в умовах швидко мінливого попиту на спеціальності. Маючи в запасі деяку кількість кредитів, кожен може отримати додатково відсутні кредити для іншого профілю діяльності. Крім того, допускається закінчення бакалаврату за однією спеціальністю, а здобуття освіти в магістратурі за іншою;

– Болонська система покликана збільшити мобільність викладацького складу й студентів. Вона припускає можливість того, що студент вступить до вишу однієї країни, але зможе перейти до ВНЗ іншої країни й закінчити його, отримавши відповідний диплом про вищу освіту. Більше того, у перспективі планується юридично зрівняти дипломи всіх країн, що входять у Болонський

процес. Це дасть можливість фахівцям з вищою освітою переміщатися з країни в країну в пошуках роботи;

– якість освіти як фундаментальний камінь формування, як основна умова для довіри, доречності, мобільності, сумісності та привабливості в Зоні європейської вищої освіти; невинне підвищення якості освіти та контроль над якістю освіти за рахунок: самооцінки; зовнішнього міжнародного аудиту якості; акредитації незалежними організаціями; публічності процедур і результатів оцінювання якості; забезпечення прозорості управлінської та фінансової діяльності університетів;

– посилення автономії та академічних свобод з одночасними відповідальністю і звітністю вищих навчальних закладів; університетам наділяють правом створювати свою стратегію, обирати свої пріоритети в навчанні і проведенні наукових досліджень, витратити свої ресурси, профілювати свої програми і встановлювати свої критерії для прийому професорів та учнів;

– наявність високоякісних, гнучких і індивідуалізованих навчальних програм;

– 30% курсів у навчальних закладах пропонуються як обов'язкові, а 70% – як самостійні. У школі і в процесі університетської освіти закріплюється відповідальна модель, коли учень (студент) поставлений в умови самостійного вибору предметів, які йому до вподоби. При цьому існує можливість виправити вибір (у разі помилки) взявши на наступний рік в якості додаткового той курс, який він знову вважатиме за потрібний;

– освіта протягом життя.

До «недоліків» Болонської системи різні дослідники відносять:

– неможливість реалізувати принцип мобільності в умовах сучасної України;

– фактична відсутня можливість вільного вибору студентами предметів;

- студентам важко перевірити кількість отриманих балів протягом семестру;

- важко отримати необхідну навчальну літературу та матеріали для самопідготовки; низка якість матеріально-технічної бази університетів;

- зменшується доступність освіти;

- спостерігається різке погіршення якості освіти;

- значно збільшується навантаження на викладачів; замість науково-дослідної діяльності та підвищення свого професійного рівня, викладачі змушені вичитувати навантаження від 860 до 1100 годин за навчальний рік. За європейськими вимогами, навантаження на викладачів як мінімум у два рази нижче.

Чи то до переваг, чи то до недоліків Болонської системи (залежно від погляду) відносять відмову від суто знаннєвого підходу на користь компетентнісного, коли на перший план виходить не теоретична підготовка, а вміння та навички в роботі з інформаційним середовищем.

Український дослідник Є. Красняков зазначає, що «існує значна кількість проблем української вищої освіти в контексті Болонського процесу». Серед них він зазначає наступні [40]:

- Надмірна кількість навчальних напрямів та спеціальностей, відповідно 76 та 584. Адже у 5 разів менше їх є у провідних світових системах вищої освіти.

- Рівень «бакалавр» недостатньо визнається суспільством як кваліфікаційний рівень, а також, відповідно до цього, він незатребуваний для вітчизняної економіки. Зазвичай, прийом до вищого навчального закладу відбувається не на бакалаврат, а на спеціальність.

- Карколомна у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти, що згодом зростає.

- Зростання розриву зв'язків між освітянами та роботодавцями, між сферою освіти і ринком праці.

– Безпричинна плутанина в поняттях рівнів спеціаліста та магістра. Адже, з одного боку, має місце близькість програм підготовки спеціаліста і магістра, їхня еквівалентність за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з іншого – вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV.

– Ми прийняли з байдужістю передові наукові дослідження в закладах освіти, які є основою університетської підготовки. Наша система наукових ступенів складніша порівняно з загальноєвропейською, відповідно до цього, це утруднює мобільність викладачів та науковців по Європі.

– Неадекватно вирішується доля такої розповсюдженої ланки освіти, як технікуми й коледжі до потреб суспільства та ринку праці. Це при тому, що їхня кількість у державі вчетверо більша, ніж всі ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

– Система підвищення кваліфікації та перепідготовки, яка була добре організована для централізованої економіки, сьогодні відійшла в минуле. Нової системи, яка б задовольняла потреби ринкової економіки, в Україні не сформовано. Таким чином, нині є дуже важливий загальноєвропейський принцип «освіта протягом життя», який, на жаль, не може бути в повній мірі реалізований в умовах нашої держави.

– Університети в Україні не функціонують як методологічні центри, новатори, піонери суспільних перетворень, за якими має йти держава. Рівень автономії ВНЗ у цих питаннях суттєво нижчий від середньоєвропейського. Не виконують роль методологічних керманічів заклади освіти, які мають національний статус, у той час, коли їхня чисельність досягнула близько 40% від загальної кількості ВНЗ III та IV рівнів акредитації.

До переліку негараздів додаємо, що тільки в Україні вищим навчальним закладам диктують, скільки яких категорій випускників їм готувати, і насаджують бакалаврат. Усі інші провідні європейські країни зуміли прив'язати свої нетрадиційні кваліфікації до основної моделі, вписавши свої системи освіти в Болонську. У Німеччині, наприклад, зберігся ступінь, аналогічний українському й російському доктору наук, а отже,

чотирьох-, а не ортодоксальна триступенева система освіти. Французи також зберегли чотири з наявних у них ступенів, а настирливі шотландці – аж 6. Низка ж ВНЗ країн-учасниць процесу й зовсім до нього не увійшли, як, скажімо, британський Оксфорд чи французька «Еколь Політехнік». А тамтешнім високопосадовцям у сфері освіти й у голову не прийшло примушувати їх до цього, тому що Лісабонська конвенція залишає за підписантами право на застереження й часткове входження в процес – спеціально для того, щоб країни-учасниці могли максимально зберегти власні традиції освіти, не ламаючи їх, але адаптуючи до єдиних умов.

Зауважимо, що масштабні освітні реформи, до яких Україна тільки підходить, розпочалися в країнах Центральної та Східної Європи в кінці ХХ століття. Цей процес був викликаний розпадом двохполярного світу й формуванням в Європі декількох десятків держав, які прагнули до європейських цінностей і демократичних перетворень. Польща, Угорщина, Румунія, Чехія, Словенія та багато інших країн, сповна позбувшись соціалістичних режимів, почали реформи в освіті, політиці, економіці та інших сферах життя.

Ми можемо з упевненістю стверджувати, що системи освіти в новоутворених європейських державах не тільки переорієнтувалися з однієї моделі (радянської моделі) на іншу (європейську модель), а й досягли досить високих показників у своєму розвитку. Велика кількість українців відмовляється від здобуття освіти в Україні на користь навчання в державах ментально близько схожих з Україною: Чехії, Польщі, Словенії. За даними Є. Стадного, за останні роки кількість українських студентів, які виїхали за кордон на навчання, зросла на третину – з 21,5 тис. до 32,6 тис. осіб. Згідно з даними Центру дослідження суспільства, за 2012–2013 навчальний рік третина іноземних студентів у Польщі – українці. У 2011–2012 навчальному році в цій країні навчалось 6 тис. 321 український студент, у 2012–2013 – 9 тис. 620 осіб [90].

У чому причини зацікавлення українців освітою в сусідніх європейських державах? На думку багатьох експертів, наприклад, польська та чеська освіта – це прийнятний варіант поєднання ціни та якості. Абітурієнти вищих навчальних закладів України вже давно помітили, що ціни на навчання в Україні вже давно наздоганяють європейські, а от якість при цьому залишається незадовільною. До того ж не треба забувати і про мовну та ментальну близькість, – все це теж впливає на вибір Польщі та Чехії як країн навчання. І головне, молоді люди їдуть туди, де їх чекають, куди запрошують, де надають можливості та допомагають.

А в багатьох університетах України як в старі радянські часи продовжують вважати, що вибір студентів на їхню користь – це остаточне рішення, і що студент вже прив'язаний до університету на всі роки навчання. Тобто в Україні студент платить за освіту практично таку ж ціну як і в Європі, але на відміну від своїх європейських колег він повністю позбавлений права вибору більш якісних послуг і гарантії, що ті освітні услуги, які йому надаються, відповідають європейським стандартам.

Таким чином, ми розглянули особливості формування і розвитку радянської і європейської системи освіти. Кожна з них володіє певними перевагами і недоліками, більшу частину з яких ми розглянули вище. Спробуємо сформулювати основні положення української освітньої політики, заснованої на українській національній ідеї: «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою».

1. Аналіз сучасної літератури з нейробіології, психології та філософії освіти змушує визнати правоту дослідницької школи Ж. Піаже – генетика батьків проявляється в особливостях формування психіки дитини. На цей факт вказують багато досліджень, наприклад, директора Інституту нейропсихології та пізнавальних процесів (США) Е. Голдберга [17]. З цієї причини українська освітня політика повинна базуватися на визнанні факту народження *індивідуальності* – немовляти з нервовою системою, в яку закладена особлива індивідуальна стратегія розвитку.

2. Визнання українською моделлю освіти факту народження дітей з уже закладеною індивідуальною стратегією розвитку внутрішніх творчих потенціалів змінює завдання що стоять перед освітнім процесом. Замість авторитарного нав'язування панівних в українському соціумі ідеологем (спроб з чистого аркуша сформувані «щось») українська освітня політика повинна будуватися за принципом «не нашкодити»; виконувати як мінімум три основні функції:

– створити сприятливі умови для розкриття індивідуальних стратегій розвитку внутрішніх творчих потенціалів психіки;

– супроводжувати і заохочувати розкриття внутрішніх творчих потенціалів психіки підростаючих поколінь;

– максимально доступними засобами закріплювати індивідуальні прояви психіки, залучаючи їх до соціально-культурної діяльності українського соціуму, що розвивається.

3. Пріоритет розвитку індивідуальних проявів в підростаючих поколіннях, які закладені в них при народженні, принципово змінює погляд на систему освіти як інструмент, за допомогою якого українське суспільство що розвивається взаємодіє з новими поколіннями. Це як мінімум проявляється в наступному:

– Суспільство ні в якому разі не формує і не нав'язує певні ідеологеми новим поколінням, а залучає нові індивідуальні стратегії розвитку внутрішніх творчих потенціалів у вирішення актуальних завдань, які стоять перед його дорослими членами. Тобто з підростаючим поколінням якомога раніше встановлюються партнерські відносини, які дозволяють повніше й ефективніше інтегрувати психіку що тільки формується в громадянське суспільство та національно-культурне середовище.

– Система освіти з авторитарного середовища, що примушує і повчає повинна набути рис другого «батьківського будинку», в який діти повинні з задоволенням йти за новими враженнями, відкриттями і знаннями. Середовище навчальних закладів для будь-якої дитини повинно

перетвориться на захоплюючу гру, яка підстроєна саме під нього, і в якій він головний гравець. Для уточнення і конкретизації цього положення хочеться навести приклад з книги А. Дімієва про систему освіти в США: «Системою передбачено все, щоб будь-яка дитина отримала оптимальну для себе освіту і при цьому жодного разу не була скривджена або якимось іншим чином не постраждала від суб'єктивного до нього ставлення з боку вчителя Права дітей дійсно не обмежені, і вони знають про це» [25, с.10]. Крім цього: «...в американській школі учнів не можна лаяти, соромити і тим більше карати. Вчитель повинен впливати на учня тільки позитивно, заохочуючи за успіхи. Діти можуть розмовляти в класі, ходити під час уроку, сидіти у вільній позі і т. ін.» [25, с.11].

4. Індивідуальний підхід до учнів і студентів вимагає наступних змін в організації системи освіти:

– Найсучаснішої матеріально-технічної бази навчальних закладів. Рівень матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів в Україні всім відомий. Проведемо порівняння з американськими навчальними закладами. А. Дімієв з цього приводу пише: «Перше, що відразу впадає в очі, – це розміри і матеріальне оснащення школи у порівнянні з нашими школи (він порівнює американські та російські школи). В США – школи просто гігантські як за розміром будівель, так і за кількістю учнів. У Середній школі (Middle School), як правило, кілька сотень учнів, у Вищій школі (High School – з 9 по 12 клас) – кілька тисяч... Кількість учителів у High School наближається до двохсот. Матеріальне оснащення вражає уяву. Кожна High School, крім просторих класів, лабораторій, численних музичних і художніх майстерень, має, наприклад, актовий зал на тисячу місць. У кожній школі три чотири спортивні зали, басейн. А розмірам і якості трав'яного покриття футбольного поля позаздрять наші міські стадіони. Багато шкіл мають ще й окремий театр. Усе діловодство, включаючи ведення класного журналу, комп'ютеризовано. Службове листування, розпорядження та інструкції

керівництва колективу здійснює виключно електронною поштою. Усе це працює настільки чітко, що система ніде не дає збою» [25, с.10].

– Рівня підготовки викладацького складу. До дітей можна підпускати тільки тих викладачів, які готові з честю і совістю віддавати свої знання і досвід розкриттю індивідуальних стратегій розвитку творчого потенціалу у підростаючих поколінь. Дуже важливо налагодити зв'язок між тим, як викладач виконує покладені на нього обов'язки і як діти сприймають його. І в цьому зв'язку думка дитини повинна стояти на першому місці. Якщо викладач не може сподобатися дитині (або не може знайти підхід до підлітка чи студента), то це проблема викладача, а не дитини. Не дитина повинна підлаштовуватися під характер або вимоги викладача, а навпаки, викладач, як професіонал своєї справи, повинен прорахувати особливості поведінки дитини і виявити в неї ті індивідуальні риси характеру, які з одного боку він зможе розвинути і далі, а з іншого боку, звернути на свою користь, для завоювання авторитету у дитини, для налагодження з нею емоційних відносин. Саме в такій поведінці полягає професіоналізм викладацького складу. Надати можливість дітям вибирати викладачів;

– Покладаючи високі критерії відповідальності на викладачів, одночасно необхідно підняти соціальний статус викладацького складу. Не може викладач-жебрак, постійно заклопотаний матеріальним становищем своєї сім'ї, займатися тонкою і відповідальною дослідницькою роботою з дітьми різного віку. Викладацький склад як мінімум повинен відноситися до середнього класу і мати відповідне матеріальне забезпечення. В середовищі викладачів необхідно підтримувати постійну конкуренцію, яка з одного боку, прибирала з освітнього середовища «випадкових» людей, або людей, які не готові (з позицій дітей!) працювати з підростаючими поколіннями, а з іншого боку, заохочувала і надавала можливість зростання (професійного, соціального і матеріального) талановитим і здібним представникам викладацького складу.

5. Актуальність мовного питання. Для зняття штучного тиску на мову покращити вивчення англійської мови. У вищих навчальних закладах зобов'язати вчити на вибір четверту мову. Надати дітям право вибору мови, але при цьому актуалізувати увагу на багатомовності українців. На наш погляд, у вивченні мов слід вийти на рівень високорозвинених країн світу, коли на рівні бакалавра знають три мови, магістра – чотири, на рівні аспіранта – більш чотирьох мов. Такий підхід на нашу думку забезпечить багатомовність культурно-національної еліти українського соціуму.

6. Необхідно налагодити незалежний громадський контроль над якістю освітніх послуг що надаються та їх відповідності сучасним світовим стандартам. Ми вже відзначали, що досі в Україні якість освітнього процесу оцінює та структура, яка цей процес і організовує. Природно, Міністерство освіти і науки завжди оцінює свою роботу на «задовільно», хоча в порівнянні з досягненнями відповідних Міністерств у сусідів (наприклад, у Польщі, Чехії і т. ін., які поки теж далекі від світових стандартів), ця оцінка давно вже «незадовільно». Роботу Міністерства освіти і науки повинні оцінювати незалежні громадські організації, наприклад, різного роду батьківські комітети, піклувальні ради, організації роботодавців, профільні міністерства.

7. Необхідно відійти від культу отриманого диплому. В жодній провідній освітній системі диплом не відіграє такої важливої ролі, як в Україні. Причому, з одного боку, якщо, наприклад, диплом Гарварду (або іншого університету світового рівня) та диплом якогось провінційного університету свідчить про реальну різницю в підготовці випускника, що визнається роботодавцями, то в Україні, диплом, наприклад, найпрестижнішого університету чи диплом будь-якого іншого ВНЗ не гарантуватиме роботодавцю рівень підготовки працівника. Досить часто випускник із дипломом провінційного ВНЗ для підприємства корисніший, ніж особа з дипломом престижного вітчизняного університету.

З іншого боку, в ментальності українців отримання диплому – це кінець освітнього процесу, за яким слідує тільки робота і робота. Тому

отриманий диплом в юності – це в більшості своїй останнє і єдине свідчення освіченості сорокалітніх, п'ятдесятилітніх і шістдесятирічних працівників. Про освіту впродовж життя і про андрагогіку говорять і пишуть тільки вузьке коло фахівців.

На нашу думку, необхідно домагатися постійного професійного зростання всіх категорій населення: від учителів до автомобілістів. І це зростання має супроводжуватися отриманими дипломами, причому освітніх установ авторитетних не тільки в Україні, а й за її межами.

Відомий чеський педагог, засновник дидактики – теорії освіти і навчання Ян Коменський писав: «Усебічна культура духу вимагає, щоб всі люди мали знання про майбутнє життя, надихалися мрією про неї і прямими шляхами були відомі до неї», «... отже, в школах потрібно викладати тільки те, що приносить найбільшу ґрунтовну користь як у сучасному, так і в майбутньому житті, і навіть більше в майбутньому» [77, с. 211].

Один із напрямків пошуку серцевини українського майбутнього – це аналіз художніх творів і філософських систем, створених представниками етносу. Автори намагаються «вхопити» особливості українського менталітету й екстраполювати їх у майбутнє. Особливо популярним серед дослідників є звернення до творів Г. Сковороди. Але такий підхід, на наш погляд, є не завжди переконливим і таким, що відповідає вимогам наукового аналізу. На основі творів можна спробувати аналізувати особливості психіки і світогляду конкретного митця, але не всього етносу взагалі. На наш погляд, в творчості і світогляді Г. Сковороди, Т. Шевченка, І. Франка та інших видатних представників культурної спадщини України проглядалися як індивідуальні особливості розвитку так і ментальні характеристики етносу, в якому вони розвивалися і творили. Тому екстраполяція світоглядних позицій українських класиків на майбутнє не завжди виправдана, тому що ті індивідуальні вкраплення у їх творчість у часі призводить до ще більшої невідповідності дійсної етнічної ментальності і прогнозованою.

Про образ людини майбутнього писали: В. Вернадський, М. Фьодоров, М. Сетнічкій, А. Горський, В. Муравйов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О.Базалук та багато інших. Важливе місце розгляду образу людини майбутнього приділяв увагу відомий філософ І. Ільїн: «Людина майбутньої культури повинна знову возлюбити духовну свободу, віддатися живій серцевій доброті, зростити в собі дорогоцінну смиренність як джерело справжньої сили, схилитися перед таємницею Божої світобудови, зміцнити в собі силу серцевого споглядання, навчитися радості подяки і відновити в собі справжню релігійність» [31, с.292].

Хоч як дивно, але розробкою образу людини майбутнього, щоправда, у форматі майбутнього комуністичного способу життя радянських громадян, серйозно займалися в науці СРСР. Аналіз педагогічної, психологічної та філософської літератури того періоду виявляє разючу подібність у цьому питанні. А саме людина майбутнього – це гармонійна особистість, основу якої складає високорозвинений інтелект, духовне багатство й фізична досконалість.

Деякі з сучасних українських філософів в рамках філософії освіти продовжують традиції радянської педагогічної школи, але вже більше в контексті міждисциплінарних наук та їх націленості на освоєння космосу і на взаємодію з ним. Наприклад, О. Базалук презентує образ людини майбутнього як планетарно-космічну особистість: «...людина майбутнього – це гармонія розуму, душі і тіла, яка спрямована на реалізацію внутрішніх творчих потенціалів в масштабах Землі і космосу» [7, с.37]. О. Базалук вважає, що планетарно-космічну особистість як образ людини майбутнього від сучасної людини відрізняють наступні основні риси [7, с.36]:

1. Знання свого минулого, причому не тільки історичного, яке пов'язане з розвитком суспільства, а космічного, пов'язаного з етапами формування та розвитку структури Всесвіту. Тільки такий, масштабний підхід до минулого цивілізації розкриває перед людиною істинний сенс його

існування, відповідає на питання «про місце людини в матеріальному світі», «про призначення людства» і т. ін.

2. Масштаб мислення. Планетарно-космічна особистість буде мислити стратегічно, планетарними масштабами, вміти пов'язувати процеси, що відбуваються в масштабах Землі з активністю космосу.

3. Послідовність діяльності. У космології є фундаментальний принцип «матрьошки», який з фізико-математичних позицій доводить, що кожна подія (процес, явище), що відбувається у світі, у тому числі й у масштабах ноосфери, з одного боку, заснована на попередній події, з іншого боку, має початок наступної події. Відтак це є зміст наступності: знання минулого визначають розуміння сьогодення і водночас, допускають прогнозувати майбутнє. Прогрес цивілізації можливий тільки в наступності між поколіннями і відповідно, послідовності діяльності.

4. Цілеспрямованість діяльності. Щоб будь-яка діяльність була логічна і прогнозована, потрібно з самих перших етапів процесу формування в основу внутрішньої системи поглядів дітей закладати розуміння того, якій діяльності вони хочуть присвятити своє життя і яких результатів на цих теренах планують досягти. Цілеспрямована діяльність, це насамперед актуальність глобальної мети, тобто мети всього життя, і досягнення певної кількості цілей короточасних, які організовують послідовність втілення глобальної мети. Глобальна мета діяльності – це орієнтир і постійний стимулятор життєвої активності людини, короточасні цілі – це мобільне «проходження» життя в напрямку орієнтира, що формується залежно від особливостей буденного життя.

На нашу думку, формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою» має ґрунтуватися не тільки на сучасній антропологічній методології, а й на такому цивілізаційному баченні місця країни і її громадян у розвитку суспільства.

Працюючи над образом майбутнього українця, ми повинні врахувати:

1. Сильні і слабкі сторони українського менталітету;
2. Зв'язок минулого, сьогодення і майбутнього в соціально-культурному розвитку українського суспільства;
3. Розглядаючи соціально-культурну еволюцію українського соціуму і плануючи стратегію його подальшого розвитку в жодному разі не забувати про еволюцію технологій, тому що у високорозвинених державах світу соціально-культурна еволюція нерозривно пов'язана з еволюцією технологій (показові в цьому плані дослідження Ст. Лема [50])
4. У образі майбутнього втілити риси, що забезпечують рівноправну комунікацію українців у світове співтовариство.

Таким чином, ми можемо констатувати, що роботи з прогнозування образу майбутнього українця політологами, громадськими діячами, науковцями ведуться. Ми зустрічаємо і звернення до соціально-культурної спадщини, і аналіз поточних подій в Україні, а також прогнози на ближнє майбутнє. Але усталеного і прийнятого суспільством образу майбутнього українця в природі поки не існує.

На нашу думку основними напрямками реформування національної освітньої системи мають стати: по-перше, формування державної освітньої політики України на основі нелінійної парадигми, що передбачає децентралізацію та лібералізацію освіти на всіх рівнях (на рівні середньої освіти – впровадження державно-громадського управління освітою; на рівні вищої освіти – адміністративна оперативна автономія повинна делегуватися на найнижчий можливий рівень – рівень ВНЗ.), становлення нелінійного мислення майбутніх педагогів, використання в освіті нелінійних методів навчання; по – друге, підвищення ефективності освітньої системи; по – третє, підвищення якості освіти, як одного з пріоритетів становлення громадянського суспільства, що набуває особливої актуальності, враховуючи сучасні євроінтеграційні процеси.

Децентралізація, деконцентрація, демократизація та лібералізація передбачає проліферацію суб'єктів освітньої політики. Освітня політика має

відійти від моносуб'єктності та стати полісуб'єктною. Для цього, вона має ґрунтуватися не тільки на державних, а й на громадських, суспільних механізмах регулювання діяльності, створювати та підтримувати сприятливе середовище для існування та функціонування альтернативних можливостей, що є необхідною умовою утвердження вільної освітньої взаємодії та розуміння освіти як практики свободи.

Висновки до п'ятого розділу

У цьому розділі проаналізовано процес змін освітньої політики України за період державної незалежності, обґрунтовано можливості використання національної ідеї як підґрунтя вітчизняної освітньої політики та запропоновано футурологічний проект нової української освітньої політики у контексті цивілізаційних змін.

Показано, що після розпаду Радянського Союзу в освітній політиці України зміни хоч і відбулися, але вони стосувалися не всіх змістовних і визначальних моментів. У той час на порядку денному не стояло питання відмови від радянської моделі освіти або розробці нових стратегій в освітній політиці. Українську еліту, що прийшла до влади, хвилювали зовсім інші питання: економічні, соціальні, політичні. Педагогіка їх цікавила в останню чергу. Тому освітня політика новоутвореної держави формувалася (а точніше, продовжувала свій розвиток) на ще радянських традиціях. На той час в якості та ефективності радянської освіти практично не було сумнівів, тому реформи у сфері освіти носили виключно опосередкований характер, пов'язаний із становленням державності і влади.

Перехід до ринкових відносин у сфері освіти не привів до очікуваної конкуренції між державними навчальними закладами, або державними та приватними. Він звівся до заробляння грошей навчальними закладами всіх форм власності. Якщо при радянській системі освіти (втім як при європейській і американській), вищу освіту могли отримати тільки гідні,

учні дійсно схильні до навчання, то в Україні диплом про вищу освіту став доступний усім бажаючим. За гроші можна було вступити до будь-якого ВНЗ. Через спрощене розуміння ринкових відносин в системі освіти вища освіта в Україні втратила якість і ефективність. Проаналізовані руйнівні соціальні впливи на освіту (політизація управління, корупція, нерівність розвитку регіонів і як наслідок нерівність в отримання якісної освіти), які зумовлюють соціальну диференціацію і стратифікацію суспільства. Крім того, відмічені прояви агресивності молоді, девальвацію моральних та інтелектуальних цінностей. До того ж надмірна централізація освітньої системи України є фактором, що суттєво гальмує демократичні процеси як у галузі освіти та науки, так і в державі загалом.

Усі пропозиції та висновки по розв'язанні проблеми української національної ідеї можна розділити на два основних напрями. Перший, акумулює в собі ідеї та погляди, суть яких зводиться до того, що в умовах глобалізації та мультикультуралізму українська національна ідея – це застарілий концепт, на який не треба гаяти часу. Другий напрямок групує різні спроби вирішення цього проблемного питання – численні формулювання та визначення української національної ідеї. Представники другого напрямку вважають, що українська національна ідея – це як герб, національний прапор, обличчя нації, тому вона обов'язкова повинна бути.

У цьому розділі ми вийшли на розуміння логіки будови футурологічного проекту освітньої політики України: на першому місці повинна стояти національна ідея, навколо якої консолідується той чи інший соціум і яку він визнає як орієнтир свого подальшого розвитку; на другому місці – державна освітня політика, яка на основі національної ідеї і бажанні соціуму розвиватися у вказаному напрямку розробляє стратегію розвитку національної освіти; на третьому місці – формування образу майбутнього представника соціуму, на досягнення якого і буде спрямований освітній процес. Застосувавши цей методологічний підхід до побудови футурологічного проекту освітньої політики України, ми дійшли висновку,

що образ майбутнього українця повинен бути узгоджений з національною ідеєю та базуватися на національно-культурній спадщині.

Також нами обґрунтовано можливості раціоналізації наявної практики освітньої політики за допомогою наукового інструментарію. По-перше, показано, що ще й досі держава не готова відійти від централізованої моделі керування вищою освітою. Цьому процесу заважає домінування бюрократії в системі освіти, тому що в умовах мізерних бюджетних ресурсів та браку дієвих інструментів громадського контролю скерований у своїй діяльності не на якісні результати, а на особисті інтереси та формальні показники. Таким чином, адміністрування вищої освіти на нижчих рівнях – на рівні місцевих органів влади чи ВНЗ – дає змогу виробляти більш узгоджені рішення, які відповідають місцевим реаліям соціально-економічного розвитку, ринкам праці, вимогам рівних можливостей. По-друге, важливим аспектом майбутньої освітньої політики має стати нелінійне мислення майбутніх педагогів, використання в освіті нелінійних методів навчання як інноваційних, серед яких: метод самоосвіти, пробуджуючого навчання, навчання як адаптивної модифікації, навчання як фазового переходу, метод гештальт-освіти, метод створення ігрових моделей тощо. По-третє, важливим напрямком реформування освітньої системи України має стати підвищення ефективності освітньої системи, якості освіти як одного з пріоритетів становлення громадянського суспільства.

Список використаних джерел до п'ятого розділу

1. Акт проголошення незалежності України. 24 серпня 1991 р. URL: http://gska2.rada.gov.ua/site/postanova/akt_nz.htm (дата звернення: 20. 08. 2017).
2. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп.* / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2004. № 1. С. 17–23.
3. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу). *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп.* / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2001. №1. С. 11–17.
4. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття: монографія. Київ: Знання України, 2015. 1099 с.
5. Арутюнян Ю. В. Соціально-культурное развитие и национальное самосознание. *Социологические исследования.* 1990. № 7. С. 42–49. URL: csocman.hse.ru/data/605/990/1219/5-Arutyunyan.pdf (дата звернення: 29. 10. 2014).
6. Базалук О. А. Герои Украины об образовании: книга первая. Киев: МФКО, 2014. 56 с.
7. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник. Киев: Кондор, 2010. 458 с.
8. Безклубенко С. Національна ідея, державна доктрина, національний дух: до визначення понять. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень НАН України: наук. журн.* Вип. 6. К., 1998. – С. 21–26.
9. Бичук І. О. Еволюція української національної ідеї у соціально-філософській думці України на зламі XIX-XX століть: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Київ, 2011. 21с.
10. Брюховецький В. Передмова. Україна в пошуках себе: національна ідея, проблеми розвитку. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 328 с.
11. Бурдьє П. Формы капитала. *Экономическая социология.* Том 6. № 3. Май 2005. С.60-74.
12. Віднянський С. В., Мартинов А. Ю. Об'єднана Європа: від мрії до реальності. Історичні нариси про батьків-засновників Європейського Союзу. К., 2009. 376 с. URL: <ftp://tor.kpi.ua/pub/pavlov/Books/Ukrainika/%B2%F1%F2%EE%F0%B3%FF/%C2%B3%E4%ED%FF%ED%F1%FC%EA%E8%E9%20%D1.%20%C2.%20%CC%E0%F> (дата звернення: 10. 11. 2016).
13. Гаджиев К. С. Геополитика: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2011. 479 с.

14. Гаєвська Л. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом. URL: library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/20/visnuk_14.pdf (дата звернення: 30. 08. 2014).
15. Гальчинський А. Національна ідея – побудова України в Україні. На це повинна орієнтуватися і наша стратегія: [інтерв'ю з радником Президента України А. Гальчинським / вів Ю. Сколотяний]. *Дзеркало тижня*. № 35. 4-10 жовтня 2014 року. С. 1,2.
16. Глухов Ю. Нація вимирає – уряд будує гуртожитки. *Українська Правда*. 14 лютого 2007. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2007/02/14/3209343/> (дата звернення: 13. 10. 2014).
17. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. Пер. с англ. Д. Бугакова. Москва: Смысл, 2003. 335 с.
18. Гринів О.О. Українська національна ідея як засіб національного самоусвідомлення. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*: збір. наук. праць. Львів: Інститут народознавства НАН України, 1999. С. 6.
19. Гриньов В. Нова Україна, якою я її бачу. Київ: Абрис, 1995. С. 15-65.
20. Гюго В. Речи на Конгрессе Мира в Париже (1849): собрание сочинений в 15 тт., т. 15. Москва: «ГИХЛ», 1956. 769 с.
21. Даниленко В. Г. Образ українців у світовому кінематографі. *Український інформаційний простір*: наук. журн. Київ: КНУКІМ, 2013. Номер 1. Частина 1. С.49-54
22. Декларація про державний суверенітет України від 16.07.1990. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/55-12> (дата звернення: 20. 08. 2014).
23. Делез Жиль, Феликс Гваттари. Капіталізм и шизофренія. Книга 2. Тысяча плато. Перев. Яков Свирский. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010. 896 с.
24. Державна служба статистики України. URL:<http://www.ukrstat.gov.ua/> 12 (дата звернення: 29. 09. 2014).
25. Димиев А. Класная Америка. Москва: Парадигма, 2008. 208 с.
26. Енциклопедія етнокультурознавства. Понятійно-термінологічний інструментарій, концептуальні підходи. Ю. І. Римаренко та ін.; ред. Ю. І. Римаренко; Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького НАН України, Держ. акад. керівних кадрів культури і мистец. Ч. 2, кн. 1: Культура і мистецтво в етнонаціональному вимірі. К., 2001. 458 с.
27. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» К., 2001. 16 с.
28. Забужко О. Філософія української ідеї та європейський контекст (Франківський період). 2-е видання. Київ: Факт, 2009. 154 с.
29. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523> (дата звернення: 20. 08. 2014).
30. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. Москва: Наука, 2002. 456 с.

31. Ильин И. А. Путь к очевидности. Москва: «Республика», 1993. 430 с.
32. Каленюк І. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2004. №3. С. 22-28.
33. Кафарський В. Нація і держава: культура, ідеологія, духовність Івано-Франківськ: Плай, 1999. 336 с.
34. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОППО, 2006. 328 с.
35. Клепко С. Ф. Ідеал освіченості для людини у ХХІ столітті: мета освіта. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Філософія. Філософські перипетії*: наук. вісник: зб. наук. праць. 2012. № 992. С. 94–100.
36. Колодій А. Нація як суб'єкт політики. Львів: Кальварія, 1997. 55 с.
37. Конституція України. Тлумачення від 15.05.2014. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 22. 06. 2015).
38. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczia.pdf> (дата звернення: 12. 08. 2016).
39. Кочубей Н. В. Нелінійне мислення в освіті. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія / Предборська І. М., Вишинська Г. В., Гайденок, В. О., Гамрецька Г. С. та ін.; за заг. ред. І. Предборської. Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. С. 29–41.
40. Красняков Є. Державна політика в галузі освіти України: уроки та перспективи розвитку. 25 жовтня 2012. URL: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=29976B8D9EB90F621D61E2DB852DAB7F?art_id=53491&cat_id=44731 (дата звернення: 12. 11. 2014).
41. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
42. Кресіна І. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси. Етнополітичний аналіз. Київ, 1998. С. 238.
43. Куденхове-Калерги Р. Н. Пан-Європа. Москва: Вита Планетаре, 2006. 120 с.
44. Кулгаева М. Д. Философско-педагогические тенденции в современном идеализме. Харків: Издательство при Харьковском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1988. 151 с.
45. Культура, культурология и образование. *Вопросы философии*: материалы круглого стола. 1997. № 2. С. 3–56.
46. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світогляд. аналіз. / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Губерський, М. Михальченко. Київ: Знання України, 2002. 578 с.
47. Курас І., Солдатенко В., Бевз Т. Історичні підстави української ідеї. Етнополітологія в Україні. Становлення. Що далі? Київ, 2002. С. 142.
48. Курбатов С. Університетські рейтинги як фактор легітимації елітного статусу освіти в сучасних умовах. *Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття*: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. С.179–210.
49. Кухта Б. Л. З історії української політичної думки. Київ: Генеза, 1994. С.350.

50. Лем Станислав Сумма технологии / Пер. Ф.Широкова; Под общ. ред. С.Переслегина, Н.Ютанова. Москва: ООО «Изд-во АСТ»; Санкт-Петербург: TerraFantastica, 2002. 669 с.
51. Лісовий В. Вперше в Україні системний виклад теорії нації і націоналізму. Вступне слово до книги: Касянова Г.В. Теорія нації і націоналізму. Київ: Либідь, 1999. С. 5.
52. Лутай В. С. Про організаційні заходи розроблення синергетичної парадигми та її впровадження в освітні системи. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2003. № 2. С. 53–58.
53. Майборода О. Українська національна ідея: інтегративні можливості віртуальності. Національна інтеграція в полікультурному суспільстві: український досвід 1991 – 2000 років. Київ, 2002. С. 349.
54. Макаренко А. Педагогическая поэма: роман. Киев: «Веселка», 1986. 604 с.
55. Максименюк М. Вплив етнонаціональних та регіональних відносин на розвиток поліетнічного соціуму: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Запоріжжя: ЗДІА, 2014. 193 с.
56. Мала енциклопедія етностранознавства. Київ: Довіра: Генеза. 1996. С. 97.
57. Медведчук В. Сучасна українська національна ідея і питання державотворення. Київ: Україна, 1997. 170 с.
58. Мирончук В. Д., Ігошкін Г. С. Історія України: навч. посіб. 2-ге вид., випр. Київ: МАУП, 2002. 328 с.
59. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект: монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк та ін. / за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 300 с.
60. Навроцький О. І. Вища школа в умовах трансформації суспільства. Харків: Основа, 2007. 240 с.
61. Нагорна Л. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі / Лариса Нагорна// Політичний менеджмент. 2003. №2. С. 14–31. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11617/02-Nagorna.pdf?sequence=1> (дата звернення: 18. 08. 2014).
62. Назарчук А. В. Этика глобализирующегося общества. Москва: Директмедиа Пабблишинг, 2002. 121 с.
63. Національна ідея як джерело розвитку. URL: <http://innovations.com.ua/ua/articles/organize/18525/nacionalna-ideya-yak-dzherelo-rozvitku> (дата звернення: 18. 08. 2014).
64. Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (До 25-річчя незалежності України) / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
65. Нежива О. М. Державна освітня політика України: пріоритети та принципи. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. №20(20). Київ, 2015. С.189–200.
66. Нежива О. М. Компетентнісний підхід у формуванні змісту освіти. *Диверсифікація міжнародної торгівлі та активізація інвестиційного співробітництва, присвяченої 20-річчю УДУФМТ*: зб. матер. XVIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28-29 травня 2015 р.). Київ: УДУФМТ. С. 399–401.

67. Нежива О. М. Логіка побудови найсучасніших освітніх технологій. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. №19(19). Київ, 2015. С.264–274.
68. Нежива О. М. Непослідовність розробки і впровадження освітньої політики України. *Актуальні проблеми філософії та соціології*: зб. наук. праць. №5. Одеса, 2015. С. 153–156.
69. Нежива О. М. Образ майбутнього українця в освітній політиці України. *Вища освіта України у контексті загальних цивілізаційних змін: виклики та можливості сьогодення*: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 21 травня 2015 р.). Київ: Європейський університет, 2015. С. 64–68.
70. Нежива О. М. Становлення філософії освіти як сфери знань. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2014. Вип.16. С. 223–231.
71. Нежива О. М. Сучасний погляд на державну освітню політику України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: зб. наук. праць. №18. Острог, 2015. С.43–46.
72. Нежива О. М. Університет як колыска філософії освіти. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*: науковий журнал. №1(9). Дніпро, 2015. С.39–46.
73. Нежива О. М. Філософія освіти у світогляді сучасних німецьких філософів. *Наукові записки КУТЕП*: зб. наук. праць. Київ, 2012. Вип. 14. С. 129–138.
74. Нежива О. М. Філософська концепція освіти у трактуванні німецьких мислителів. *Науковий діалог «Схід-Захід»*: зб. матер. III Всеукр. науково-практичної конференції з міжнар. участю (м. Кам'янець-Подільський, 7 червня 2014р.): у 4-х частинах. Дніпро: Видавництво «Інновація», 2014. Ч. 2. С. 100–102.
75. Нежива О.Н. Проблема коммунікації сквозь призму філософії освіти. *APRIORI. Серія: Гуманитарні науки* [Електронний ресурс]. 2014. № 2. URL: <http://apriori-journal.ru/serial/2-2014/Nezhiva.pdf> (дата звернення: 20. 02. 2014)
76. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях: коллективная монография / под ред. О. А. Базалука. Киев: МФКО, 2013. Т.3. 340 с.
77. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / под ред. М. И. Кондакова. Москва: Педагогика, 1986. 248 с.
78. Огаренко В. М. Розвиток недержавної вищої школи в Україні (кінець 80-х – 2001 рр.): автореферат канд. іст. н. Запоріжжя: ЗДУ, 2001. 20 с.
79. Ожеван М. Комунікативна модель освіти в епоху нелінійного мислення. *Вища освіта України*: теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти Нац. акад. пед. наук України. Київ: Педагогічна преса, 2003. № 3. С. 29-35.
80. Павличко Д. В. Українська національна ідея. Інавгурац. Лекція почес. професора Нац. ун-ту «Києво-Могилян. акад.», 1 верес. 2002 р. К.: Вид. дім «КМ Академія», 2002. 58 с. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3046/pavlychko_ukrainska_natsionalna_idea.pdf?sequence=3&isAllowed=y (дата звернення: 29. 07. 2014).
81. Пасічник В. Зміст та духовний вимір національної ідеї. *Демократичне врядування: наук. вісник*. URL: http://www.lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik11/fail/Pasichnyk.pdf (дата звернення: 20. 08. 2014).

82. Пашкова О. Тож чи потрібна українська національна ідея? *Журнал «Віче»*. №15. серпень, 2008. URL: <http://www.viche.info/journal/1064/> (дата звернення: 29. 07. 2014).
83. Пашук А. І. Франко про національний ідеал як духовну основу державної самостійності та національної незалежності українського народу. Соціогуманітарні проблеми людини. №1. 2005. URL: <http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p025.php> (дата звернення: 12. 09. 2014).
84. Пилипенко В.Є., Привалов Ю.О., Ніколаєвський В.М. Владна еліта у контексті суспільного розвитку. Київ: Фоліант, 2008. 158 с.
85. Політологічний енциклопедичний словник / уклад.: Л. М. Герасіна, В. Л. Погрібна, І. О. Поліщук та ін.; за ред. М. П. Требіна. Харків: Право, 2015. 816 с.
86. Постанова Верховної Ради України № 183/94-ВР від 23.09.94 Про визнання такими, що втратили чинність, деяких законодавчих актів України з питань оплати праці. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/183/94-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 29. 08. 2014).
87. Постанова Верховної Ради Української РСР «Про порядок введення в дію Закону Української РСР «Про освіту» від 18.12.1991 року. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1144-12/ed19921226> (дата звернення: 29. 08. 2014).
88. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: www.iitzo.gov.ua/files/proekt_rozvitku_osviti_2012_2021_.doc (дата звернення: 15. 03. 2015).
89. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 50 народних депутатів України про офіційне тлумачення положень частини третьої статті 53 Конституції України. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=v005p710-04> (дата звернення: 29. 08. 2014).
90. Романська О. Третина іноземних студентів у Польщі – українці. *Високий Замок*. 9 липня 2014 року. URL: <http://www.wz.lviv.ua/life/127692> (дата звернення: 20. 03. 2015).
91. Ручка А. Ціннісна ментальність вікових груп соціуму. Соціологічні дослідження культури: концепції та практики: колективна монографія. Київ: Інститут соціології, 2010. С.118.
92. Свириденко Д. Б. Потенціал педагогіки трансгресії в епоху глобалізації. *Гілея*: Зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 88 (9). С. 128–132.
93. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки КУТЕП*: Збірник наукових праць. Серія : філософські науки. Київ, КУТЕП, 2010. Вип. 7. С. 197–208.
94. Свириденко Д. Б. Феномен віртуальної реальності в європейській філософії на межі ХХ – ХХІ ст. (історико-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: 09.00.05 «Історія філософії» / М-во освіти і науки України, Дніпропетр. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2008. 18 с.
95. Свириденко Д.Б. Мультикультуралізм як основа міжособистісної комунікації у процесах академічної мобільності. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Випуск 3. 2014. С. 13-17.

96. Свіжевська С.А. Шлях акредитації в Україні: революція та еволюція. URL: http://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/science_met_dep/stat_tsi_akt/akred_v_Ukraine.php (дата звернення: 09. 09. 2016).
97. Ситник Г.П. Державне управління національної безпеки (теорія і практика. Київ: Вид-во НАДУ, 2004. 408 с.
98. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність / пер. з англійської П. Таращука. Київ: Основи, 1994. 224 с. URL: <http://dontsov-nic.com.ua/wp-content/uploads/2016/02/Smit-Entoni.-Natsionalna-identychnist.pdf> (дата звернення: 28. 10. 2016).
99. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1985. 270 с.
100. Терепиций С. О. Оппозиционные принципы и аргументы антиглобализма: мир перед угрозой кризиса. *Studia Warmińskie*. 2014. Vol. 51. С. 53 – 63.
101. Терепиций С. Освітні послуги в контексті головних глобалізаційних тенденцій. *Українознавчий альманах*. Вип. 17. 2014. С. 159-162.
102. Терепиций С. Стандартизація вищої освіти в інформаційному суспільстві. *Вища освіта України*. 2007. №. 3. С. 38-43.
103. Терепиций С. О. Сучасні освітні ландшафти: монографія. Київ: «Фенікс», 2016. 309 с.
104. Толкачов О. Україна приречена: корінь проблем. *Українська Правда*. 02 січня, 2011. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2011/01/2/5680236/> (дата звернення: 28. 10. 2016).
105. Удод О. Актуальні проблеми сучасної історичної освіти: гармонія чи компроміс між наукою та історичною пам'яттю. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2011. № 8. С. 34.
106. Фартушний А. Національна ідея як динамічна система духовних вартостей. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку*: зб. наук. пр. / НАН України, Ін-т народознавства та ін.; редкол.: С. Павлюк (голова) та ін. Львів: Ін-т народознавства НАН України, 1999. Вип. 1. С. 12–37.
107. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции. / пер. с англ. М.Б.Левина. Москва: ООО «Издательство АСТ: ОАО «ЛЮКС», 2004. 349 с.
108. Хамитов Н. Философия. Бытие. Человек. Мир: курс лекций. Київ: КНТ, Центр учебной литературы, 2006. 456 с.
109. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / пер. с англ. Т.Велимеева, Ю.Новикова. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003. 603 с.
110. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: Вибрані публікації представників наукової школи Академіка АПН України Віктора Андрущенко. Київ: Вид. НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2009. 550 с.
111. Шкляр Л. Інтеграційний потенціал національної ідеї в поліетнічному просторі України. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень НАН України*. Вип. 12. Київ, 2000. С. 60 – 62.
112. Apple M. The text and cultural politics. *Educational Researcher*. 21(7). 1992. pp. 4–11. URL: <http://www.jstor.org/stable/1176356> (дата звернення: 30. 03. 2015).

113. Churchill Winston European Union. *The Saturday Evening Post*. On 15 February, 1930.
114. Drucker F. Peter Big Business and National Purpose. URL: <https://hbr.org/1962/03/big-business-and-the-national-purpose> (дата звернення: 25. 02. 2016).
115. Fimyar O. 'Policy Why(s): Policy Rationalities and the Changing Logic of Educational Reform in Post-Communist Ukraine (1991-2008)', in I. Silova (ed.) *Post-Socialism is not Dead: (Re)reading the global in comparative education*. Bingley: Emerald Publishing, 2010. URL: <http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=14793679&volume=14&chapterid=1905476&show> (дата звернення: 28. 11. 2014).
116. Fimyar O. What is policy? In search of frameworks and definitions for non-Western contexts. *Educate*. 14 (3). 2014. pp. 6–21. URL: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/375> (дата звернення: 28. 11. 2014).
117. Janmaat J. G. Citizenship education in Ukraine and Russia: Reconciling nation-building and active citizenship / J.G. Janmaat, N.Piattoeva // *Comparative Education*. 43(4). 2007. pp. 527–552.
118. Janmaat J.G. Ethnic and civic conceptions of the nation in Ukraine's history textbooks. *European Education*. 37(3). 2005. pp. 20–37.
119. Janmaat J.G. The ethnic 'other' in Ukrainian history textbooks: The case of Russia and the Russians. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 37(3). 2007. pp. 307–324.
120. Janmaat J.G. The nation in Ukraine's history textbooks: A civic, ethnic or cultural cast? *Educate*. 4(1). 2004. pp.7–15.
121. Karl Jaspers Einführung in die Philosophie. München: Piper, 1953. S. 123.
122. Koshmanova T. National identity and cultural coherence in educational reform for democratic citizenship: The case of Ukraine. *Education, Citizenship, and Social Justice*. 1(1). 2006. pp.105–118.
123. Kuzio T. Nation building, history writing and competition over the legacy of the Kyiv Rus in Ukraine. *Nationalities Papers*. 33(1). 2005. P. 29–58.
124. Kuzio T., D'Anieri Paul Dilemmas of state-led nation building in Ukraine. Westport, CT: Praeger, 2002. 219 p.
125. Mead Michael A. (Re)Learning Ukrainian: Language Myths and Cultural Corrections in Literacy Primers of Post-Soviet Ukraine. *Theses and Dissertations. Paper 1395*. Lehigh University, 2012. 51 p.
126. Nezhyva O. Philosophy of education through the prism of the university as a solving of teaching problem. *Zbiór raportów naukowych. Trendy współczesnej nauki*. Gdańsk: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. Część 7. Str. 54–60.
127. Opheim V. Changing the System of Student Support in Norway: Intended and Unintended Effects on Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 55(1). 2011. pp.39–59.
128. Popson N. The Ukrainian history textbook: Introducing children to the «Ukrainian nation». *Nationalities Papers: The Journal of Nationalism and Ethnicity*. 29(2). 2001. pp. 325–350.

129. Sigley G. Chinese governmentalities: Government, governance and the socialist marketeconomy. *Economy and Society*. 35(4). 2006. pp.487–508.
130. Stepanenko V. The construction of identity and school policy in Ukraine. Commack, New York: Nova Sciences Publishers, Inc., 1999. 212 p.
131. Sundakov A. Public sector reforms in Ukraine: On the path of transformation. Local Government and Public Initiative: Open Society Institute Discussion Papers. 2001. № 18. 47 p. URL: <http://lgi.osi.hu/publications/dp/pdf/18.pdf> (дата звернення: 17. 07. 2014).
132. Svyrydenko D. Divided universities: the postcolonial experience of contemporary Ukrainian higher education. *Future Human Image*. Vol. 7. 2017. pp. 128-135.
133. Svyrydenko D. Plagiarism challenges at Ukrainian science and education. *Studia Warmińskie*. 2016. Vol. 53. pp. 67-75.
134. Terepyshchyi S. Futurology as a Subject of Social Philosophy. *Studia Warmińskie*. 2015. № 52. pp. 63–74.
135. Wanner C. Burden of Dreams: History and Identity in Post-Soviet Ukraine. University Park, PA: University of Pennsylvania Press, 1998. 288 p.
136. Välimaa J. The Corporatization of National Universities in Finland / B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (eds.). *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. New York: Routledge, 2012. 261 p.
137. Vernon J. School history gets the TV treatment. *The Guardian*. 16 November, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/nov/16/school-history-gove-schama-tv> (дата звернення: 15. 10. 2015).
138. Wahlén S. Quality audit in the Nordic countries. Report prepared for the Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA), 2007.
139. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch. Mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre»*. Guterslon; Munchen: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. 1451 S.
140. Warnecke I. Umsturz in der Lehre. *DUZ* 22/2003. S. 11.
141. Weik Elke. The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective. *Management & Organizational History*. 2011. № 6. pp. 287–310.
142. Wiborg S. Learning Lessons from the Swedish Model. *Forum*. 52(3). 2010. pp. 279–284.
143. Wilby P 'Private companies will run «free schools»'. *The Guardian*. 25 May, 2010. URL: <http://www.theguardian.com/education/2010/may/25/free-schools-private-companies> (дата звернення: 21. 12. 2014).
144. Wild K.P. *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2000. 278 s.

ВИСНОВКИ

Відповідно до визначених завдань дослідження, можна виокремити загальні висновки:

1. *Проаналізувавши поняття «освітня політика» у сучасному філософсько-освітньому дискурсі, з'ясовано, що під поняттям «освітня політика» розуміється комплексна взаємодія держави, бізнесу та громадянського суспільства у галузі освіти, суттєвими рисами якої є системність, цілеспрямованість, послідовність, результативність, націленість на реалізацію принципу людиноцентризму. Виокремлено два основні підходи до базового поняття. По-перше, позитивістський погляд, який розглядає освітню політику виключно як продукт державної діяльності і, по-друге, постструктуралістичний підхід, який інтерпретує політику як таку, що виходить за рамки роботи офіційних (державних) установ та поєднує в собі як матеріальні так і дискурсивні контексти, в яких політика виробляється.*

Доцільно говорити не про «освітню політику», а про «освітні політики», що є продуктами декількох програм розвитку й політичних компромісів. Виявлено, що освітня політика ніколи не буває повною і завершеною, тому дослідник, який прагне бути об'єктивним у її аналізі має враховувати ту обставину, що він має справу лише з певною частиною політики, він має включати у свій аналіз увесь політичний контекст того чи іншого рішення, беручи до уваги також й історію вирішення конкретного питання. У відповідності з сучасними підходами результати освітньої політики часто непрямі, дискурсивні, адже реалізація того чи іншого політичного рішення змінює початковий задум.

2. *Виявивши міждисциплінарний потенціал дослідження освітньої політики* показано, що на сучасному етапі в Україні активно розгортаються дослідження у галузі філософії освіти, яка є теорією і методологією освітньої політики. Показано, що розвиток державної освітньої політики в

будь-якому суспільстві детерміновано та корельовано взаємодією тріади: влада – політика – система освіти. Проте, у наш час «державна політика» поступається місцем «публічній політиці». Зміна кута зору носить не лише теоретично-концептуальний характер, але й має важливі практичні наслідки: зростає роль громадянського суспільства в управлінні освітніми процесами. У зв'язку із комплексною природою освітньої політики, лише міждисциплінарний дослідницький підхід може дати результат. Доведено, що теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики має гетерогенну теоретичну базу, адже освітня політика є об'єктом дослідження та інтерпретації представників різних наук та наукових напрямів, що репрезентують часто досить різні галузі, такі як політика, економіка, соціальна сфера та освіта.

3. *Розглянувши інтерпретації освітньої політики сучасними напрямами філософії освіти з'ясовано, що інтерпретації освітньої політики у межах аналітичного, критично-раціоналістичного, необіхевіористського, непрагматичного, феміністського та постмодерністського підходів у філософії освіти можуть суттєво варіювати. Аналітичний напрям (використовує лінгвістичний аналіз до політичних документів у галузі освіти і викриває їх справжню суть на відміну від декларованих. Критично-раціоналістичний напрям визнає необхідність розмежування освітньої політики від ірраціоналізму та тоталітарного підходу в освіті, фокусує увагу на пріоритеті виховання критичного мислення. Необіхевіористський напрям визначає метою освітньої політики створення умов для виховання керованої дисциплінованої особистості та створення стійкого соціального механізму. Неопрагматичний, головну сутність освітньої політики зводить до створення умов саморозвитку особистості, посилення індивідуалізму в освіті, підтримки свободи вибору індивідом освітньої траєкторії. Феміністський напрям критикує і спростовує домінування чоловіків над жінками, зокрема в у сфері освіти. Постмодерністський напрям спрямований на деконструкцію «гранднаративів» у освітній політиці, критикує диктат «теорій» та «систем» в освіті, відстоює плюралізм освітніх практик.*

4. *Здійснивши рефлексію понять «цивілізація» та «цивілізаційний процес»* виявлено, що поняття культури та цивілізації мають різні трактування. Водночас є розуміння неминучості складних перетинів цивілізаційних та культурних сенсів, що мають бути осмислені як дискурс перспектив виживання людини і як біологічної, і як духовної істоти. У цьому контексті історичні типи культури та цивілізації є водночас футурологічними сценаріями, адже вони репрезентують ті шляхи, якими планетарне суспільство буде розвиватися далі та показують місце освіти у цих процесах. Однією із головних ознак, які визначають сучасний цивілізаційний процес є інформаційна революція, що призводить до значного зростання взаємозалежності і вразливості світу людей. За рахунок розповсюдження інформаційно-освітніх технологій трансформується характер усіх без винятку сфер життя. Змінюється практично все: від геополітики до буденного існування. Світ став безпрецедентно нестійким, динамічним та непередбачуваним. У просторі існування людини відкриваються нові території ризику й невизначеності.

5. *Визначивши особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі* продемонстровано, що комунікаційна єдність світу є наслідком глобалізації та інформаційно-комунікаційного вибуху, що у свою чергу змінює масштаб, якість і зміст життя пересічної людини, її соціальних зв'язків, її стилю мислення, потреб і цінностей. Доведено, що поняття «криза культури» визначає сучасну критику європоцентризму у всіх його виявах. Історично європоцентризм відіграв визначальну роль в розвитку інших регіонів і всієї глобальної спільноти. Однак у наш час європоцентризм зазнає відчутної критики. Як показали останні дослідження філософів та культурологів, значних втрат зазнала і ідея класичного раціоналізму. Нині виявилися нові можливості для неєвропейських культур щодо їх місця і ролі у цивілізаційному процесі. Це у свою чергу актуалізувало проблему самоцінності, унікальності та своєрідності культур у сучасній цивілізації. Таким чином, головною особливістю цивілізаційного процесу у глобалізованому світі є усвідомлення необхідності

плюралізму культур, а також створення сприятливих умов для їх рівноправного діалогу.

6. *Дослідивши модернізацію освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів з'ясовано, що децентралізація, деконцентрація, демократизація та лібералізація передбачає проліферацію суб'єктів освітньої політики. Освітня політика має відійти від моносуб'єктності та стати полісуб'єктною. Для цього, вона має ґрунтуватися не тільки на державних, а й на громадських, суспільних механізмах регулювання діяльності, створювати та підтримувати сприятливе середовище для існування та функціонування альтернативних можливостей, що є необхідною умовою утвердження вільної освітньої взаємодії та розуміння освіти як практики свободи. Це особливо актуально для України, адже з урахуванням того, що новостворена українська еліта складалася суцільно з вихідців радянської системи освіти, питання про відмову від радянської моделі освіти не стояло. У перші роки незалежності якість та ефективність радянської освіти практично не піддавались сумніву, тому реформи у сфері освіти носили виключно косметичний характер, про реальну модернізацію освітньої політики не йшлося.*

7. *Визначивши особливості освітньої політики Німеччини, Франції та Великої Британії показано, що розвиток освіти в Німеччині базується на чотирьох основних ідеях таких як: виховання національної свідомості у суспільстві, виховування гармонійної розвиненої особистості, розподіл компетенцій між університетами і державою, академічна свобода. Саме академічна свобода є найголовнішим принципом німецьких ВНЗ, яка ґрунтуються на автономії. Усе це покладено в гумбольдтівську модель університету, яка має великий вплив на світову систему освіти. Визначено, що в Німеччині є дві академічні ступені, тобто це дві паралельно структури навчання, які існують у ВНЗ. Проаналізовано освіту у Франції та з'ясовано, що навчання в університетах поділяється на три цикли, де кожен цикл являється одним освітнім шаблоном, а також існує навчання короткострокове або довгострокове за навчальними програмами. Досліджено, що ВНЗ рівномірно*

поширені по всій території Франції, а провінційні успішно конкурують щодо навчання та наукового дослідження з паризькими. При розгляді освітньої системи у Великій Британії визначено, що у ній існує дворівнева систему вищої освіти, тобто перший рівень – це ступінь бакалавра у відповідній сфері науки, який можна отримати після 3-4 років навчання в університеті, коледжі або інституті, а другий рівень – це магістр та доктор, які присуджуються за дослідження у сфері гуманітарних чи технічних наук. Ми з'ясували, що новий уряд, який діє сьогодні, як і попередні також планує вдосконалювати освіту й намагається впровадити різноманітні заходи, які й відображаються законодавчих новаціях.

8. *Проаналізувавши характерні риси освітньої політики Норвегії, Данії, Швеції та Фінляндії*, виділено спільні риси в освітній системі для цих держав: академічна свобода, автономія закладів освіти, широкі можливості для залучення фінансування на дослідження, окрім того у всіх цих державах надається право будь-якого громадянинові на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах незалежно від віку та економічного становища; вищі навчальні заклади мають невеликі розміри і при цьому не існує жорстка централізація та контроль ресурсів, а також обмеження конкуренції. Щодо успіху фінської системи освіти (як і інших країн Північної Європи), то він забезпечений, насамперед, предметною і послідовно вибудованою ліберальною державною освітньою політикою, яка у поєднанні із державним протекціонізмом і визначає національну філософію освіти цих країн.

9. *Прослідкувавши історичну тенезу освітньої політики України за період державної незалежності* виявлено, що до державної освітньої політики України належать такі пріоритети як: якість освітньої політики, ефективність освітньої політики, рівності та соціальна справедливість в освітній політиці. Ці пріоритети містять стратегічні документи щодо освіти та на яких засновується державна політика у сфері освіти. З'ясовано, що Україна буда активно формує законодавчу базу щодо освіти, але, на жаль, мало уваги приділяє механізмам імплементації цієї бази. Показано, що в суспільстві, яке нестабільне або ж

динамічно розвивається (чи тільки ставить завдання динамічного розвитку), ефективнішим є макрокерування за допомогою політичних, а не технологічно-правових механізмів. Отже, вплив права (законодавства) як регулятора соціальної системи держави України довгий час перебував на низькому рівні. Тому багато рішень в освітній політиці України приймалися індивідуально, залежно від особистісних, ментальних, а не правових факторів. І в цьому зв'язку позиція «прагматизм: чуже минуле як наше майбутнє» була вибірковою, прив'язаною до особистої позиції високопосадовця, який мав вплив на ситуацію і приймав рішення. У період становлення державності (як показує досвід не лише України, а й інших держав – Польщі, Чехії та ін.), сфера освіти відходить на другий план, поступаючись місцем більш нагальним проблемам у галузі економіки, політики, соціальних відносин. Тому питання про зміну освітньої політиці не стояло на порядку денному. Вирішувалися інші питання, які надалі привели до ще більшого ослаблення впливу «старої» радянської освітньої політики.

10. *Виявивши потенціал національної ідеї для реалізації освітньої політики України продемонстровано, що на першому місці повинна стояти національна ідея, навколо якої консолідується той чи інший соціум і яку він визнає як орієнтир свого подальшого розвитку. Розглянувши рівень розробки національної ідеї, ми дійшли висновку, що сучасне трактування сутності національної ідеї позначене плюралізмом та мозаїчністю сприйняття, що загалом є характерним для пластичного та плинного сьогодення. Уявлення науковців сутності національної ідеї представлене спектром концепцій від теоретичного нігілізму, агностичного песимізму до сприйняття національної ідеї як певного «філософського каменю», «сакрального орієнтиру», «магічної формули», здатної вирішити всі наявні національні проблеми.*

Прогресивними компонентами української національної ідеї можуть стати наступні підходи: ідея інтеграції та консолідації (як національних цінностей з вселюдськими, так і власне української національної інтеграції та консолідації); ідея розбудови громадянського суспільства, відкритого

суспільства рівних можливостей та правової держави; ідея суверенітету, соборності та державної, політичної, економічної, культурної, духовної, моральної свободи; ідея демократичних перетворень; ідея «позитивного» розвитку, прогресивного поступу (відхід від образу «України страждальної» до образу «щасливої України майбутнього»).

11. *Обґрунтувавши принципи ефективної української освітньої політики майбутнього* запропоновано модель де, основними напрямками реформ мають стати: по-перше, формування державної освітньої політики України на основі нелінійної парадигми, що передбачає децентралізацію та лібералізацію освіти на всіх рівнях (на рівні середньої – впровадження державно-громадського управління освітою; по-друге, адміністративна оперативна автономія повинна делегуватися на рівень ЗВО; по-третє, підвищення ефективності освітньої системи за рахунок залучення інвестицій у наукові дослідження; по-четверте, підвищення якості освіти як одного з пріоритетів становлення громадянського суспільства (це особливо актуально, враховуючи сучасні євроінтеграційні процеси). На нашу думку, формування державної освітньої політики України на основі національної ідеї у форматі «Україна як берегиня гармонії між східною та західною Європою» має ґрунтуватися не тільки на сучасній антропологічній методології, а й на масштабному, цивілізаційному баченні місця України і її громадян у світі.