5. Дрожжина С.В. Мультикультуралізм як концептуальна модель та праксеологія розуміння сучасного українського соціуму: монографія / С.В. Дрожжина. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2009. – 288 с.

6. Червона Л.М. Практики формування громадянської позиції студентів / Леся Червона // Культура і сучасність: альманах. – 2011. – №1. – С.46–51.

7. Мануйлов Є.М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є.М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків: Право, 2011. – Вип.7. – С.16–21.

8. Кривоконь О.Г. Соціальний статус і соціальна роль особи в суспільстві / О.Г. Кривоконь // Наукові записки Харківського університету Повітряних сил. Серія: Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХУПС, 2006. – Вип.1 (25). – С.139–144.

9. Мануйлов Є.М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є.М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків: Право, 2011. – Вип.7. – С.16–21.

10. Годлєвська В.Ю. Гуманізація освіти як фактор демократизації суспільства. Іспанський досвід / В.Ю. Годлєвська // Гуманізм та освіта: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково–практичної конференції, Вінниця, 19–21 вересня 2006 р. – Видавництво ВНТУ «УНІВЕРСУМ–Вінниця», 2006. – С.147–149.

11. Яцейко М.Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації. Автореф. дис. … канд. філософських наук. Спеціальність: 09.00.10 – філософія освіти / Марія Яцейко. – К., 2009. – 20 с.

12. Колодій А.М. Деякі проблеми розвитку громадянського суспільства та правової держави в Україні в контексті європейської інтеграції / А.М. Колодій // Формування громадянського суспільства та правової держави в контексті європейської інтеграції. – Ч.1. – К.: Київський національний університет внутрішніх справ, 2006. – С.9–13.

13. Декларация и Программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей. – Совет Европы, 7 мая 1999 года (страны участницы). – Электронный документ. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU99035.html

14. Василенко І.В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади. Автореф. дис. … канд. педагогічних наук. Спеціальність: 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ірина Василенко. – К., 2009. – 21 с.

15. Бутенко В.Г. Громадянське виховання студентів у системі вищої технічної освіти / В.Г. Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. Збірник наукових праць. – 2010. – №1 (2). – С.149–158.

* * *

УДК 1:37

Тетяна Жижко, д–р філософських наук, професор, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Україна, м. Київ
Дмитро Левіт, здобувач, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Україна, м. Київ

Аналіз «сили змін» в університетській освіті на рубежі століть

Зазначається, що певну стурбованість викликає «косметичність» змін систем вищої освіти, які може зумовити Болонський процес; але підстави для неї дають і потенційно хибні політичні рішення, які можуть запровадити у деяких перехідних країнах на основі нерелевантного для цього регіону аналізу й хибних для нього рекомендацій.

Ключові слова: *людина, освіта, вища освіта, глобалізація, інформаційна революція, університет, сила змін.*

Татьяна Жижко, Дмитрий Левит. Анализ «силы перемен» в университетском образовании на рубеже веков

Отмечается, что определенную обеспокоенность вызывает «косметичность» изменений систем высшего образования, которые может обусловить Болонский процесс; но основания для нее дают и потенциально ошибочные политические решения, которые могут ввести в некоторых переходных странах на основе нерелевантного для этого региона анализа и ложных для него рекомендаций.

Ключевые слова*: человек, образование, высшее образование, глобализация, информационная революция, университет, сила изменений.*

Tetyana Zhyzhko, Dmytro Levit. Analysis of «force of changes» in university education

The border of ages is Marked, that causes a certain disturbance «kosmetichnist'« changes of the systems of higher education, which Bolonskiy can stipulate process; but grounds for it give and potentially erroneous political decisions which can inculcate in some transitional countries on the basis of unrelevant for this region analysis and erroneous for him recommendations.

Keywords: *man, education, higher education, globalization, informative revolution, university, force of changes.*

Кардинальні зміни у соціальному світі на межі XX і XXI століть, що охопили всі сторони його життєдіяльності і закономірно призвели до актуалізації в свідомості світової спільноти проблем освіти як головної умови прогресивного розвитку країни у третьому тисячолітті, отримали своє адекватне віддзеркалення в університетській освіті, яка з часу виникнення перших університетів знаходилася на вершині освітньої ієрархії.

Головне призначення університетів у всі часи полягало в збагаченні наукового знання, залученні до культури у виробництві інтелектуальної еліти держави і суспільства, підтримці наукових академічних традицій.

Френк Ньюмен, керівник американського «Проекту майбутнього: політика в галузі вищої освіти мінливому світі» (зі штаб–квартирою в Університеті Брауна) виділяв три атрибути, необхідних для збереження за університетами ролі служителя потребам суспільства: (1) підготовка/соціалізація студентів до їхньої ролі в житті суспільства, (2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність та (3) захист університету як домівки для безкорисної наукової діяльності й розкріпачених дискусій [2] (Newman. 2000b: 3).

Отже, першу функцію університету – підготовка молоді до її ролі в житті суспільства – можна розподілити на три типи: підготовка до життя в спільноті, підготовка до інтелектуального життя та підготовка до професійної діяльності. Соціалізація індивідів до життя в спільноті означає, передусім, підготовку до участі в громадських справах і демократичних процедурах, тобто це підготовка до громадянської участі в демократичному житті спільноти. Не зовсім зрозуміло, чи беруть відповідальність за цей тип соціалізації нові комерційні та віртуальні заклади освіти. Крім цього, переорієнтація традиційних університетів на ринок і їхнє залучення до прибуткових видів діяльності можуть применшити значення інших видів діяльності, безпосередньо не пов'язаних з навчанням кваліфікованої робочої сили, а надто якщо простір вищої освіти стане високо конкурентним.

Другий тип соціалізації студентів – підготовка до інтелектуального життя – полягає у їхньому знайомстві з інтелектуальними поняттями й виробленні здатності до критичного мислення (філософія, історія, література тощо). Оскільки нові постачальники університетських освітніх послуг мають дещо спрощене бачення інтелектуальних умінь, спрямоване, переважно, на підготовку студентів до успішного виконання обов'язків на робочому місці, існує небезпека атрофії цього типу соціальної функції.

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

Друга функція університету, за типологією Ф.Ньюмена, – сприяння соціальній мобільності. Вища освіта відіграє стрижневу роль у визначенні шансів індивіда на висхідну мобільність; «сьогодні доступ до вищої освіти, як ніколи раніше, визначає, хто братиме повноцінну участь у житті суспільства» [2] (Newman 2000b: 10). Схоже, за цим критерієм традиційні й нові університети нічим особливим не відрізняються один від одного, крім, хіба що, додаткового престижу, яким наділяють індивідів кращі з першого типу і який досі недоступний представникам іншого.

Зрештою, третя функція університету – слугування домівкою для безкорисної наукової діяльності й розкріпачених дискусій – опиняється під загрозою в новостворених університетах, котрі нехтують підтримкою громадських дебатів і об'єктивної дослідницької діяльності. У той же час, за свідченнями Дженіс Ньюсон та Говарда Бакбайндера, стає зрозумілим, що «університет [дедалі більшою мірою] означає бізнес» [3] (Newson and Buchbinder 1988). Ми вступаємо в епоху «академічного капіталізму» [4] (Slaughter and Leslie 1997), у якій понад усе непокоїть «втрата вежі зі слонової кістки» й «корпоративне поглинання академії» [5] (Soley 1995), говорячи мовою заголовка іншої книги; тому дедалі частіше кажуть про «підприємницький університет»[6] (Clark 1998) та «ініціативний університет» [7] (Williams 2003). Ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітянських послуг, але крім цього вони приносять ще один важливий і потенційно загрозливий ефект, переформульовуючи місію традиційних вищих навчальних закладів.

Зміни, очевидцями яких ми стаємо, можуть мати далекосяжний і довгочасний характер: ринкові сили, не виключено, заступлять державу (по–різному в різних країнах) в ролі рушійних сил освіти, науки й інновацій. Ще не відомо, як змагання між державними й приватними закладами вплине на центральну місію вищої освіти загалом. У контексті цього питання Ф.Ньюмен зазначає по мірі зміцнення нових конкурентів багато традиційних закладів будуть змушені перейняти їхній вузький фокус уваги та піти на компроміс із власними історичними функціями. Чи скочуватиметься академія в напрямку усередненого, до універсуму відносної однаковості? Або, можливо, посилення конкуренції розширить множину розмаїтих альтернатив, створить оригінальні навчальні заклади, краще спроможні задовольняти різноманітні запити студентів у різні періоди їхнього життя? [8] (Newman 2000: 15).

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

Це означає, що сьогодні чималу кількість чинників розвитку університетської мережі треба ретельно проаналізувати, а саме: трансформація ідеалів держави та її соціальної відповідальності в період глобального капіталізму; трансформація державного сектору загалом, включно з реформою пенсійного забезпечення, охорони здоров'я та освіти; поступовий занепад традиційної «гумбольдтівської» ідеї університету; зміна

співвідношення держави й ринкових сил у забезпеченні різних громадських послуг, зокрема вищої освіти; крах «комуністичної» альтернативи услід за мирними революціями в Центрально–Східній Європі 1989 року та його ідеологічний вплив на майбутнє глобального капіталізму; виникнення нових (загальноєвропейських і транснаціональних) дискусій з приводу вищої освіти та її реформ, зокрема конвергенція цих дискусій щодо інституту університету, приклад яких протягом останніх років подавали такі різні формації, як Європейська Комісія, Світовий банк та Організація економічної співпраці та розвитку (ОЕСР); європейська інтеграція вищої освіти та дослідницької діяльності як виклик традиційним моделям вищої освіти в Європі (коли Болонський процес розглядають переважно як паралельний логіці «Лісабонської стратегії» для реформи європейської економіки, соціального забезпеченні й освіти на 2010 рік); виникнення «знаннєвих суспільств» із їхньою нагальною потребою в підтримці з боку освітніх інститутів; нарешті, прямий і непрямий впливи добре відчутних (в культурі, політиці, технології та економіці) ефектів глобалізації.

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

Нині дещо змінюється світоглядно–ідеологічне сприйняття вищої професійної освіти. Наразі ми є свідками переосмислення вищої освіти як приватного (або індивідуального) блага, тому природно постає питання: чи є це переозначення сигналом зниження фінансової підтримки з боку держави? Але в знаннєвих суспільствах цьому переозначенню протистоїть зростання попиту на вищу освіту, тому здається правдоподібним, що, з погляду «соціального капіталу», університет і надалі може розраховувати виключно або переважно на державні фонди для забезпечення своєї діяльності. Чи так це насправді?

По суті, в основі нинішнього становища вищої освіти лежить виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, одначе, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, ніж у попередні десятиріччя. Наскільки це чутливо для України, годі й казати.

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

З огляду на значущість, якою виробництво і поширення знання наділяється в новоявлених «знаннєвих суспільствах», дещо неймовірними і несподіваними видаються повсюдні наміри реформувати вищу освіту разом з іншими галузями державного сектора, іншими соціальними послугами, але вже після реформ охорони здоров'я та пенсійної системи. Протиріччя між загальною настановою урядів і громадян (які, напевно, вважають освіту найважливішим набутком для індивіда), з одного боку, та неспроможністю або небажанням тих самих урядів підтримувати нинішній рівень фінансування освіти, вже не кажучи про збільшення державного фінансування вищої освіти й дослідницької діяльності в державних університетах, з іншого боку, зараз загострилося як ніколи.

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

Виходячи з пріоритетного розвитку університетської освіти, що найповніше відповідає новим потребам постіндустріальної цивілізації, до основних його завдань віднесемо зміцнення зв'язків між освітою, наукою і культурою, створення умов для повноцінної соціалізації студента, аспіранта шляхом занурення в спеціально спроектоване науково–освітнє культурне середовище, формування високоосвіченого в професійному і культурному відношенні, гармонійно розвиненого фахівця–інтелігента XXI ст.

Аналізуючи основні тенденції і перспективи розвитку вищої школи, сформульовані в різноманітних документах, зокрема в російській Програмі «Університети Росії», можна зробити висновок про суть сучасної концепції вищої освіти, лаконічно сформульованої її авторами, як «університизація вищої освіти, регіоналізація університетської освіти, розвиток інтеграційних соціокультурних функцій університетів» [9,с.10]. З метою збереження і розвитку інтелектуального і творчого потенціалу будь–якої країни світу університети повинні стати регіональними центрами освіти, науки і культури, здатними здійснювати підготовку і перепідготовку ерудованих і висококваліфікованих фахівців, що адаптуються в умовах ринкової економіки.

Серед актуальних проблем розвитку університетської освіти на сучасному етапі розвитку світової спільноти, що мають фундаментальне значення і отримали останнім часом найбільший суспільний резонанс, найсуттєвішою можна вважати проблему відповідності освітніх систем потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів, необхідність вирішення якої періодично відчуває не тільки вітчизняна, але і вся світова освітня система.

Принципово нові вимоги до університетів висуває Болонський процес: освітянські структури у цьому випадку опинилися між старими й новими викликами [1]. Певну стурбованість викликає «косметичність» змін систем вищої освіти, які може зумовити Болонський процес; але підстави для неї дають і потенційно хибні політичні рішення, які можуть запровадити у деяких перехідних країнах на основі нерелевантного для цього регіону аналізу й хибних для нього рекомендацій.

Джерелом занепокоєння є також різне розуміння «гармонізації» європейських систем вищої освіти, що потенційно призведе до розвитку «спільної категоризації кваліфікацій» або якогось досі неозначеного ядра (європейської) навчальної програми, про що свідчать такі пілотні проекти як «Злагодження освітніх структур у Європі», а також дебати щодо пан'європейських акредитаційних схем і механізмів гарантування якості тощо.

Хоча слово «гармонізація» немає в самій Болонській декларації (у якій згадується тільки «конвергенція»), воно з'являється в Сорбонській декларації 1998 року («Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти»). Поточні проекти, зосереджені на головних європейських навчальних результатах і компетенції, та можливість «європейських знаків якості», досягнута через якусь форму європейської акредитації, справедливо викликають занепокоєння щодо кінцевого пункту реалізації Болонського процесу в сенсі змісту навчальних програм. Хоча Павел Згага і відповів, що «достаток – мета, а «спільні шляхи» – (тільки) засіб» [10] (Zgaga 2003: 253), тривога з приводу «європеїзації» навчального змісту не видається перебільшеною.

Як тільки скептики щодо Болонського процесу натрапляють на висловлювання на зразок заяви Ерика Фромента (президента ЄАУ, Європейської асоціації університетів), що країни–учасники Болонського процесу «постійно працюють разом над спільними темами, намагаючись скоротити розмаїтість своїх національних систем вищої освіти», або «ми намагаємося дати раду із отриманою нами в спадок великою європейською розмаїтістю, скорочуючи її на структурному рівні», або ж «вища освіта в Європі має бути уніфікована на європейському рівні та відмінна від решти світу» [11] (Froment 2003: 29–31), вони небезпідставно починають непокоїтися.

Отже, проблемою може явно стати традиційна для Європи розмаїтість університетів. Як наголосив задовго до підписання Болонської декларації Зигмунт Бауман, «велике щастя університетів у тому, що попри всі спроби самозваних рятівників, всезнайків та доброзичливців довести протилежне, вони не співставні, не вимірні однією мірою і – найважливіше – не говорять в унісон» [12] (Bauman 1997b; 25).

Таким чином, Болонський процес аж занадто фокусується на нових викликах і нових проблемах (тобто проблемах заможних демократій Західної Європи), а перехідні країни регіону, натомість, досі оточені викликами й проблемами старого типу, що виникли протягом останнього десятиліття внаслідок переходу від елітної до масової вищої освіти за обмежених ресурсів і в контексті грандіозної економічної трансформації від різних форм комуністичної до ринкової економіки [13] (див.: Kwiek 2001a, 2001c).

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

Якісно нові вимоги до університетів назрівали протягом декількох десятиліть. Вирішальну роль у внесенні змін, на думку Андерса Дж. Гіндела, яку він висловив у праці «Освітня політика та європейське врядування», відіграли два періоди: перший тривав з 1993 до 1996 ріку (коли Європейська Комісія опублікувала «Білу книгу» Жака Делора про зростання, конкурентоспроможність і зайнятість, а також політичний аналіз «Викладання й навчання – прямуючи до суспільства навчання»), а другий період – з 1997 до 1999 року, котрий вів до нинішнього періоду, що почався з 2000 року: в цей час відбувалося створення Європейського простору наукових досліджень та інновацій (паралельно з Болонським процесом формувався Європейський простір вищої освіти, започаткований 1999 року).

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

Європейська Рада в Лісабоні 2000 року різко змінила погляди на співвідношення національного і загальноєвропейського рівнів компе-

тенції у вищій освіті. Саме на лісабонському саміті в березні 2000 року Європейська Рада (голови держав – членів Євросоюзу) визнали, що ЄС опинився перед масштабними змінами, які постали на ґрунті глобалізації та економіки, яку рухає знання. Представники держав–членів Євросоюзу зійшлися на думці щодо стратегічної мети на 2010 рік: створити найбільш конкурентоспроможну та динамічну, оперту на знання економіку у світі, спроможну до стійкого економічного зростання; створити більшу кількість робочих місць і досягти вищої соціальної згуртованості. Досягнення цих орієнтирів вимагає не тільки докорінної трансформації європейської економіки, а й сміливої програми модернізації системи соціального добробуту та освітньої системи [14] (EC 2002d: 7).

Нинішні тенденції, зокрема виникнення Європейського простору наукових досліджень, сформувалися на ґрунті цієї зміни інтересу, що сигналізувала про серйозне ставлення до ідеї опертої на знання економіки та опертого на знання суспільства в Європі3. Все, що потім сталося із вищою освітою і наукою в Європі, слід розглядати в цьому контексті.

Термін «оперта на знання економіка», мабуть, уперше означили в 1996 році в книзі ОЕСР під цією ж назвою; у поясненні до нього читаємо: «термін «оперта на знання економіка» постав унаслідок повнішого визнання ролі знання й технології в економічному зростанні. Знання, яким володіють люди (тобто, «людський капітал») і яке втілене в технологіях, завжди було в центрі економічного зростання. Однак лише в останні кілька років визнали його значущість як чинника зростання. Економіки країн ОЕСР залежать від виробництва, розподілу й використання знання більше, ніж будь–коли» [15] (OECP 1996: 9).

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

Проста правда про сучасну реформу вищої освіти полягає в тому, що єдина річ про неї, яку ми знаємо напевно, це те, що ми хотіли б, щоб наші університети мали істотно більше ресурсів. З огляду на ресурси, доступні в певних країнах, можна легко дійти висновку, що це абсолютно не можливо. Це емпіричний факт, який перекреслює багато нереалістичних програм зростання, розроблених, щоб привабити відповідні іноземні кошти» [16] (Tomusk 2000: 55).

Сьогодні можна вирізнити деякі загальні кардинальні відмінності між поглядами на реформи в Західній Європі та переходових країнах. Заплановані у Західній Європі реформи здебільшого мають функціональний характер (ретельне прилаштування, невеликі зміни тощо), тоді як реформи в деяких країнах Центрально–Східної Європи та Балканського півострова мусять бути більш змістовними (або структурними) [17] (див.: Rado 2001).

Між цими двома типами реформ дуже мало спільного, окрім їхніх технічних деталей, а стосовно Болонського процесу у офіційних документах досі не проведено чіткого розмежування між функціональними та структурними реформами, не визначено відповідних регіонів для подальшого впровадження типів реформ.

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

Вплив глобалізації на національні системи вищої освіти непрямий і різноманітний. Роджер Дейл стверджує, що «механізми, через які глобалізація впливає на національну політику, мають вирішальне значення для обумовлення природи її ефекту. Ці механізми – не просто нейтральні провідники; вони модифікують природу ефекту, який транслюють. Отже, на одному рівні можна доводити, що «механізми передачі» самі мають незалежний вплив на повідомлення, на те, як глобалізація впливає на національну політику, і це важливе джерело розмаїтості по всьому спектру ефектів глобалізації. Потрібно, звичайно ж, також зауважити..., що природа й вплив глобалізаційних ефектів надзвичайно різняться від країни до країни відповідно до їхнього становища у світі та регіональних економіках» [18] (Dale 1999: 2). Так само і серед країн – учасників Болонського процесу їхнє економічне становище в Європі та на глобальній арені інколи просто незрівнянне.

Становище держав має вирішальне значення для будь–якого підходу урядів до реформи освіти, а отже, й до реакції освіти на глобалізацію: об'єктивне фінансове становище, інтерпретація цього становища та ідеологічне ставлення до ролі державного сектора в освіті. Ці три елементи знаходять вираження в тому, як країни «структурно адаптують» свої економіки до нового глобалізованого середовища [19] (Сагпоу 1999: 47).

Навіть за умови того, що глобалізаційний аспект дуже недооцінений у болонських документах, глобалізація є одним із наскрізних чинників ширшої Лісабонської стратегії Європейського Союзу: її роль має вирішальне значення для розуміння всього пакету реформ, зокрема реформ освіти й науково–інноваційного сектора в рамках процесів, передбачених утворенням Європейського простору наукових досліджень.

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

Втім, непокоїть і відверто економічне (а часом – економістичне) бачення ролі вищої освіти в дискусіях про Європейський простір наукових досліджень. Хоч ідеали Болонського процесу викладені дещо іншою лексикою, в кінцевому рахунку їхня головна ідея подібна: нам потрібні відчутні й вимірювані результати діяльності наших закладів освіти; університети зміняться, тому повинна змінитися й науково–дослідницька діяльність, якою вони займаються, і навчання, яке вони пропонують; обов'язок університету – не тільки займатися пошуком істини в науці або формуванням моральних і відповідальних студентів–громадян (тобто не «Bildung» традиційної німецької моделі університету) через процес навчання. Сьогодні обов'язок університету здебільшого, а то й виключно, полягає в досягненні високих показників конкурентоспроможності європейської економіки та європейських систем вищої освіти порівняно з іншими економіками.

Мартін Карной справедливо твердить, що «ефекти впливу глобалізації на освіту значною мірою залежать від пристосування країнами структур своїх економік до нового глобалізованого середовища і їхньої інтерпретації ролі державного сектора в реформуванні освіти, щоб задовольнити потреби нового середовища. У більшості розвинених країн освітня реакція на глобалізацію набирає форми фінансово мотивованих реформ» [19] (Сагпоу 1999: 61). Така ж ситуація спостерігається у більшості європейських посткомуністичних перехідних країнах.

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

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

Ось що пишуть з приводу всюдисущості та корисності цього поняття Колін Гей і Бен Роземонд у праці «Глобалізація, європейська інтеграція та дискурсивне конструювання економічних імперативів»: «Глобалізація стала осьовим пунктом сучасного політичного дискурсу, призмою, крізь яку політики сприймають контекст, в якому опинилися…, глобалізація забезпечила когнітивний фільтр, обрамлення або концептуальний шаблон, або ж парадигму, крізь яку можна зрозуміло впорядковувати й перетворювати соціальні, політичні й економічні процеси» [20] (Hay and Rosamond: 2002: 148, 151).

Спрямований винятково на зиск капіталізм, що не бере до уваги права працівників, державу добробуту та демократію, – це капіталізм, який підриває свою власну легітимність, стверджує У.Бек. Він зазначає: «Неоліберальна утопія – це щось на зразок демократичної безграмотності, адже ринок не може сам себе виправдати. Ринок – лише економічна форма, життєздатна тільки в поєднанні з матеріальною захищеністю, соціальними правами та демократією, а відтак – з демократичною державою. Поставити все на вільний ринок – значить зруйнувати, разом із демократією, увесь цей економічний режим» [21] (Beck 2000b: 4).

У.Бек пропонує реальну противагу трудовому суспільству минулого – суспільство активних громадян, яке «більше не закріплене у вмістилищі національної держави» і діяльність якого здійснюється як на локальному рівні, так і крізь кордони. Воно здатне дати відповіді на нові виклики індивідуалізації, глобалізації, падіння показників зайнятості та екологічної кризи [21] (Beck 2000b: 5). Антитезою трудового суспільства має бути суспільство мультидіяльності; самодіяльне, самосвідоме, політичне громадянське суспільство.

У.Бек чітко розрізняє поняття «глобалізація», «глобалізм» і «глобальність». Глобалізацією називається процес, в ході якого транснаціональні гравці розхитують суверенні національні держави [22] (Beck 2000a: 11). Глобалізм – це погляд, що світовий ринок «скасовує або витісняє політичну дію», тобто це ідеологія неолібералізму. Глобалізм – це монокаузальна й економістична система поглядів, яка «редукує багатовимірність глобалізації до єдиного – економічного – виміру» [22] (Beck 2000a: 9). Глобалізм – це «світоглядний вірус», головна догма якого в тому, що «всі

і все – політика, наука, культура – має підлягати примату економіки» [22] (Beck 2000a: 122).

Глобальність означає, що віднині й надалі жодна подія, яка відбудеться на нашій планеті, не буде вузькою локальною подією. Всі винаходи, перемоги й катастрофи вражатимуть увесь світ. Нам слід переорієнтувати й реорганізувати своє життя і вчинки, свої організації та інституції уздовж осі «локальне–глобальне». У цьому розумінні глобальність позначає нову ситуацію другої модерності [22] (Beck 2000a: 11–12).

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

У новому глобальному порядку, що складається зараз, університети прагнуть знайти собі нове місце, оскільки вони все менше здатні та/або схильні дотримуватися традиційних ролей і завдань. Могутній потяг до нової якості вищої освіти у Європі уперше пов'язав із конкретними закладами Бертой Кларк у своїй праці «Творення підприємницьких університетів» [23;6].

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

Це може призвести до відносної маргіналізації наук про суспільство у фінансованій Європейським Союзом науці. Єдиний важливий пріоритет Шостої рамкової програми, дотичний до наук про суспільство, – «громадяни та врядування в опертих на знання суспільствах» із бюджетом у 225 мільйонів євро із сукупного бюджету в 16 мільярдів євро. Із глобальної перспективи «зростання рівня приватизації та «стоварення» вищої школи маргіналізує некомерційні галузі досліджень, зокрема в гуманітарних і суспільних науках» [24] (Henry et al. 2001: 169). В Україні саме зараз розгортається дискусія про доцільність згортання гуманітарного блоку у підготовці фахівців у ВНЗ. Отже, університет в Україні, Європі та світі, схоже, дійсно вступає в нову епоху.

Пригадаймо невтішні висновки Біла Ріджінгса із книги «Університет у руїнах»: «Визнання того, що університет, яким ми його знаємо, – історично специфічна інституція, дуже важко сприймається членами академічної спільноти. Історія не подарувала незамінної або вічної ролі модерному науково–дослідницькому університету, тож необхідно осмислити горизонт зникнення цього університету. Не прийняти перспективу його зникнення, а серйозно зважити на можливість, що університет у його нинішній будові не має особливого привілею на майбутнє» [25] (Readings 1996: 128–129).

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

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

По–друге, зміни у функціонуванні та розвитку університетів обумовлені, як мінімум, двома видами чинників: внутрішніми і зовнішніми. До внутрішніх вважаємо за доцільне віднести: а) оновлення змісту професійної освіти, б) можливості сучасних інформаційних та педагогічних технологій; в) сталі університетські традиції; г) нову якість викладацького складу, кожен представник якого набуває властивостей науковця–дослідника. До зовнішніх чинників належать: а) новий поділ суспільної праці; б) розвиток фундаментальної і прикладної науки, у тому числі й соціогуманітарної; в) трансформацію загальнолюдських і національних цінностей культури; г) високий розвиток інтелектуальної спроможності сучасного студентства; д) освітню політику конкретної держави чи наддержавних утворень, наприклад Об'єднаної Європи або так званого Болонського процесу і Лісабонської стратегії європейських країн.

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

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

Список використаних джерел

1. Квієк Марек. Університет і держава: вивч. глобал. трансформацій / М.Квієк; пер. з англ. Т.Цимбала. – К. Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр.: С.319–371. – Парал. тит. арк. англ.

2. Newman Frank (2000b). «Saving Higher Education's Soul», www. futuresproject. org.

3. Newson Janice and Buchbinder, Howard (1988). The University Means Business: Universities. Corporations and Academic Work. Toronto: Garamond Press.

4. Slaughter Sheila and Leslie, Larry L (1997). Academic Capitalism: Politics. Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

5. Soley Lawrence C (1995). Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia. New York: South End.

6. Clark Burton (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon–Elsevier Science.

7. Williams Gareth, ed. (2003). The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity. Buckingham, UK: Open University Press.

8. Newman Frank (2000a). «Policies for Higher Education in the Competitive World». www.futuresproject.org.

9. Университеты как центры образования, науки и культуры в регионе / Ред. кол.: А.Н. Тихонов, В.А. Садовничий и др. – М.: 2000. – Изд–во МГУ – 280 с.

10. Zgaga Pavel (2003a). Bologna Process Between Prague and Berlin. Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries. Доступна в Інтернеті за адресою: www.bologna–berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf.

11. Froment Eric (2003). «The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education». Higher Education in Europe. Vol. XXVIII. No.1.

12. Bauman Zygmunt (1997b). «Universities: Old, New, and Different». У кн.: Smith and Webster (eds.) 1997.

13. Kwiek Marek (2001a). «Internationalization and Globalization in Central and Eastern European Higher Education». Society for Research into Higher Education International News. No. 47. November.; Kwiek Marek (2001c). «Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe». Higher Education in Europe. Vol. XXVI. No.3.

14. European Commission (2002d). Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities.

15. OECP (1996). The Knowledge–Based Economy. Paris: Author.

16. Tomusk Voldemar (2000). The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post–Socialist Higher Education in Eastern Europe. Turku: University of Turku.

17. Rado Peter (2001). Transition in Education. Policy Making and the Key Education Policy Areas in the Central European and Baltic Countries. Budapest: Open Society Institute.

18. Dale Roger (1999). «Specifying Globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanisms». Journal of Education Policy. Vol. 14. No.1.

19. Carnoy Martin (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

20. Hay Colin and Ben Rosamond (2002). «Globalization, European Integration and the Discursive Construction of Economic Imperatives». Journal of European Public Policy. Vol. 9. No.2. April.

21. Beck Ulrich (2000b). The Brave New World of Work. Transl. by P. Camiller. Cambridge: Polity Press.

22. Beck Ulrich (2000a). What is Globalization Transl. by P. Camiller. Cambridge: Polity Press.

23. Clark Burton R. (1984). Тпе Higher Education System. Academic Organization in Cross–National Perspective. Berkeley: University of California Press. Clark Burton R. (2000). «Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities». Change. January–February.

24. Henry Miriam and Bob Lingard, Fazal Rizvi, Sandra Taylor (2001). The OECP, Globalisation and Education Policy. Amsterdam: Pergamon.

25. Readings Bill (1996). The University in Ruins. Boston: Harvard University Press.

* * *