

УДК 37.013:116+37.014+316.42

Віктор ЗІНЧЕНКО**СУЧАСНІ ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ СИСТЕМИ
ТА СПЕЦИФІКАЦІЇ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ В АНГЛОСАКСОНСЬКІЙ
ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ МОДЕЛЯХ
ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО
МЕНЕДЖМЕНТУ¹**

У сучасному світі відбувається диверсифікація різних моделей вищої освіти. У той же час багатоваріантність, різноманіття моделей вищої освіти не виключає їх своєрідності. Одночасно багатомодельність систем освіти не виключає і їх загальних проблем, пов'язаних: з необхідністю перманентної адаптації освітніх програм до сучасних потреб суспільства, з підвищенням вимог до рівня і якості освіти. Інтернаціоналізація та інтеграція вищої освіти в глобально-міжнародному аспекті ставить багато нових питань перед теорією і практикою. Практично в кожній розвиненій країні є багатий досвід побудови системи вищої освіти. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню вітчизняної системи освіти, дають змогу уникнути повторення помилок та можливість розкрити нові підходи до вирішення низки проблем у цій галузі. Тому, ґрунтуючись на цьому, вважаємо, що неможливо претендувати на створення стратегії модернізаційних освітніх і наукових реформ, котрі зачіпають проблеми освітньо-наукового інституту соціуму в управлінні науково-освітнім простором і не проаналізувати існуючі моделі, школи, напрями, їхню класифікацію у сучасній філософії освіти. Це вже стосується як галузі соціальної складової філософії освіти, так і сфери менеджменту освіти.

Безперервність суспільного виховання і освіти, якісне управління ними, їхня інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, теоретично обґрунтованих і практично апробованих управлінських, філософськи розвинутих, доступних і технічно забезпечених високих технологій соціальної діяльності, виховання і навчання, опанування знань. Друга: досконале оволодіння людиною методоло-

¹ Дана стаття тематично та концептуально пов'язана з попередніми публікаціями автора: Зінченко В.В. *Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education.* – 2015. – № 2. – С. 153-181; Зінченко В.В. *Інтернаціоналізація системи освіти і реформи менеджменту вищої освіти: німецька модель // Освітологічний дискурс.* – 2016. – № 3 (15). – С. 74-96.

гією самостійної соціально-ціннісної і науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору громадянських, виховних і науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування.

Ключові слова: вища освіта, системи освіти, моделі філософії освіти, докторські програми, дослідницький простір, модель університету, наукові дослідження, інституційна автономія, глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, Болонський процес, квантифікація навчальних послуг, гомогенізація систем освіти, стратегія розвитку.

Англосаксонська модель системи освіти і організації науки

«Англосаксонська модель освіти і науки» реалізована в освітньо-науковій системі Великобританії та її колишніх домініонів, колоній (Австралія, Канада, Нова Зеландія, Індія, Сінгапур, Малайзія тощо) (Ewby, 2009). Вона в основному ґрунтується на «гуманістичному» напрямку (в основному у формі концепції «нового гуманізму») у т.зв. «Другій моделі філософії освіти»¹.

Кілька століть усю вищу освіту країни репрезентували засновані у XII-XIII ст. університети в Оксфорді та Кембриджі, створені для навчання еліти. І лише у XX ст. статус університетів отримали коледжі, що готували молодь до складання випускних екзаменів у Лондонському університеті. Вища освіта країни була елітарною та охоплювала незначну частку молоді. Однак після Другої світової війни кількість університетів подвоїлася. Вищу освіту британці отримують у *коледжах, університетах та політехнічних інститутах*. У Великобританії загалом 89 університетів і 70 ВНЗ. Із них 39 – нові, створені після 1992 р. Усі університети отримують державну фінансову допомогу, за винятком трьох приватних інститутів, серед яких і University of Birmingham. Найстаріші англійські університети – Оксфорд і Кембридж, які були відкриті відповідно в XII і XIII століттях. Незважаючи на те, що ці університети дуже престижні і відомі на весь світ, вони є частиною державної освітньої системи, і їхні дипломи нічим не відрізняються від дипломів інших університетів.

Середня освіта триває 13 років, два останніх з яких присвячуються поглибленому вивченню тих дисциплін, які учень планує обрати для студій у ВНЗ. Школи надають змогу обрати курси різного рівня складності, що призводить до нееквівалентних атестатів. Право вступу у ВНЗ без екзаменів надає атестат про загальну освіту підвищеного рівня (скорочено «*A level*»). За великої автономії шкіл в освітньому процесі підсумкові вимоги стандартизовано, бо випускні екзамени проводять кіль-

¹ Див.: Зінченко В.В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи // Філософія освіти. Philosophy of Education. – 2015. – № 2. – С. 153-181.

ка незалежних екзаменаційних рад. Більшість абітурієнтів університетів ОК мають А-рівень з трьох дисциплін.

Для зарахування абітурієнти подають свої заяви у службу прийому в університети і коледжі (UCAS), вказуючи до п'яти бажаних закладів. Документи направляються у ВНЗ, які вирішують, чи вартує кандидат зарахування. Хоча в країні притримуються політики відкритої вищої освіти, зацікавлені органи встановлюють квоти місць (держсекретар з освіти - для вчителів, департамент охорони здоров'я - для лікарів тощо). Якщо кількість заяв перевищує квоту чи кількість вільних місць в аудиторіях, застосовується відбір, форми якого визначаються самими ВНЗ. Право на квотування мають і органи розподілу фондів та ресурсів. Три університети (*Oxford, Cambridge, Durham*) проводять для абітурієнтів конкурсні вступні екзамени.

Майже століття система вищої освіти у Великобританії мала *бінарну структуру*. Проте з наданням у 1992 р. технічним інститутам статусу університетів ці дві ланки вищої освіти об'єдналися, тому для британських університетів характерний високий рівень автономії [Lodge, Brackston, 1992: p.19]. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти й науки, яке реалізує цю політику через Ради університетських фондів Англії, Шотландії та Уельсу. Головна роль у системі вищої освіти належить університетам, передусім Лондонському, Кембриджському та Оксфордському. Британські університети, головним чином, гуманітарного спрямування. Технічні спеціальності студенти здобувають в університетських коледжах, на технічних факультетах університетів, а також у спеціальних інститутах, що не входять до складу університетів.

Усі університети Великобританії мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання (див.: Cole, 2008; Bugan, Dervin, 2008). Посередницькі функції між урядом та університетами покладено на три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів, шкіл і ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави та інтереси ВНЗ, досить об'єктивно оцінюючи останні. **Відкритий Університет** (*Open University*) – це основний університет дистанційної освіти у Великій Британії для дорослих. У ньому можуть навчатися люди, старші від 18 років, навчання дистанційне, у процесі якого широко використовуються радіо- і телетрансляції уроків. У Відкритому Університеті можуть навчатися громадяни й інших країн Європи.

Зареховані в університет студенти спочатку намагаються здобути першу ступеневу кваліфікацію – *бакалавр*, яку можна отримати на гума-

нітарних, природничих чи педагогічних спеціальностях за 2-3 роки, архітектурних, інженерних спеціальностях та менеджменту – за 3-4 роки, ветеринарії та медицині – за 5-6 років. Більшість абітурієнтів обирають курси навчання, що забезпечують здобуття першої кваліфікації (часто називають «*undergraduate degree*»). Цей перший диплом вимагає загалом 3-4 років навчання, за винятком ветеринарії та медицини (5-6 років). Передбачається впровадження курсів меншої тривалості (прискорених) і можливість у результаті зміни тривалості року та інтенсивнішої роботи отримання першого диплома вже за два роки. У Великобританії найпоширеніші наступні кваліфікації: бакалаври мистецтв – гуманітарних наук (*BA – Bachelor of Arts*), природничих наук (*BSc – Bachelor of Science*), освіти (*BEd – Bachelor of Education*), інженерії (*BEng – Bachelor of Engineering*), права (*LLB – Bachelor of Law*), медицини (*BM – Bachelor of Medicine*), богослов'я (*BTh*), музики (*BMus*). Кваліфікація бакалавра має три варіанти «з відзнакою» залежно від кількості поглиблено вивчених і складених дисциплін: *Honours degree – 1*, *Joint Honours degree – 2*, *Combined Honours degree – 3* (чи більше) дисципліни. Менш престижним є навчання та отримання «посередньої» (*Ordinary Pass degree*) бакалаврської кваліфікації з непоглибленим вивченням і засвоєнням дисциплін програми.

Отримавши кваліфікацію бакалавра, студент має право продовжити навчання для отримання *магістерського ступеня*. Для цього необхідно 2-3 роки викладання, навчання чи досліджень при достатньо глибокому вивченні однієї чи групи суміжних дисциплін. Після завершення навчання першого рівня студент може продовжити освіту для отримання вищої кваліфікації (*postgraduate degree*), яка часто називається «магістр». Найпоширеніші варіанти: магістр мистецтв (*MA – Master of Arts*), наук (*Msc – Master of Science*), бізнесу та управління (*MBA – Master of Business Administration*), права (*LLM – Master of Law*).

Отримання цього диплома відкриває шлях до студій докторського рівня з присвоєнням звання «доктор філософії» (*PhD – D.Phil – Doctor of Philosophy*), рідше – «магістр філософії». Інколи і лише за умови виконання належних самостійних досліджень докторське звання отримується відразу після бакалаврського. Деякі університети присвоюють кваліфікацію «бакалавр» після програми другого рівня (*B. of Philosophy* чи *B. of Literature*).

У країні немає єдиного зразка диплома про освіту. Тут захищеними є лише титули «бакалавр», «магістр», «доктор».

Уряд постійно вкладає гроші в розвиток науки і техніки. *Британські університети* – це великі науково-навчальні комплекси (Warwick, 2009), що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні Ін-

ституту, наукові центри, обсерваторії тощо. Заходи уряду з підтримки науки включають оновлення технічної та наукової бази, збереження позиції Великобританії як одного з наукових лідерів світу, максимізацію застосування результатів дослідження і відкриттів в економічному секторі і просування інновацій у найширшому сенсі. Уряд здебільшого підтримує менш прибуткові проекти, навчає людей і надає технічну базу для досліджень і намагається залучити іноземних вчених та дослідників для роботи на британській науковій базі. Компанії ж переважно беруть участь у дослідженнях щодо поліпшення якості вже наявних і розробці нових товарів і послуг. Британські вчені отримали більше Нобелівських премій (більше 70), ніж будь-яка інша країна світу за винятком США. На частку Великобританії припадає 4,5 % обсягу всіх наукових досліджень у світі.

Принципи формування, організація системи вищої освіти і підготовки діяльності наукових кадрів у США

В американській моделі вищої освіти відображається також і специфіка світогляду, суспільних орієнтацій та соціальних запитів – американці підходять до освіти із властивим для них прагматизмом. Для них навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. У США діє принцип не *універсалізації*, а *спеціалізації освіти*.

В американській розмовній мові та побуті всі ВНЗ зазвичай називаються *college*, навіть якщо вони не коледжі, а університети. ВНЗ США можна розподілити на три типи, що, як правило, значно відрізняються один від одного, головним чином за кількістю студентів і цілями. У США нараховується декілька тисяч найрізноманітніших ВНЗ, які можна класифікувати багатьма способами. Так, за формою фінансування їх поділяють на дві групи: більшу за чисельністю групу становлять приватні заклади (оплата студентів за навчання, самофінансування ВНЗ, приватні пожертвування, спонсорство, менша частка коштів від бюджету) і державні (значна частина коштів надходить із федерального і місцевих бюджетів). На загал держава все-таки має панівну роль, фінансуючи значну частку наукових програм в університетах, утримуючи дво- і чотирирічні коледжі з майже 80 % усього контингенту студентів (Shelley, 2012: р.36).

Одна з головних характерних ознак і відмінностей ВНЗ США – **наявність або брак науково-дослідних програм і програми аспірантури**, яка відрізняє коледж від університету. *Коледж* – це вищий навчальний заклад, що займається здебільшого навчанням студентів, а наукова робота, якщо і є, залишається на другому плані. Переважна більшість чотири-

річних коледжів – маленькі (менше ніж 2 000 студентів) і приватні, хоча останнім часом почали з'являтися коледжі штатів, створені для талановитих студентів штату. Багато маленьких коледжів – *релігійні*, іноді звані «*Біблійні коледжі*» (bible colleges). Коледжі з гуманітарним ухилом часто називають «*коледжами вільних мистецтв*». Кращі коледжі вільних мистецтв, такі як Амхерст, Вільямс і Суортмор, порівнянні за престижністю з університетами, але оскільки їх набагато менше, вони менш відомі, хоча якість навчання в них часто краща.

Більшість американських *університетів* мають розвинену дослідну структуру на рівні докторських програм, решта – багатопрофільні університети з великою кількістю програм підготовки спеціалістів на ступінь бакалавра та магістра. Університети поділяються на два типи: *університети федерального рівня* та *університети штатів*, що фінансуються владою конкретних штатів. *Університети штатів* часто дуже великі і, як правило, дещо поступаються за престижністю приватним. Їх головна мета – навчати студентів зі свого штату, а тому для студентів з інших штатів і конкурс, і плата за навчання зазвичай більші. У багатьох університетах штатів навчання страждає через великі класи, обмаль уваги викладачів до студентів і бюрократії. Тим не менш студенти, навіть з інших штатів і країн, вступають у кращі університети штатів, наприклад, Каліфорнійський університет у Берклі, Мічиганський університет і Вірджинський університет. До кола *приватних університетів* належать найвідоміші американські ВНЗ, такі як Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, МІТ (Масачусетський технологічний інститут) і Калтех. Більша їх частина – середньої величини, хоча є і дуже маленькі (наприклад, Калтех) і дуже великі (Університет Південної Каліфорнії). Традиційними є щорічні *рейтинги університетів*; особливу увагу привертає список «25 кращих університетів США», який уже давно очолює трійка приватних (Гарвардський, Йельський і Стенфордський) та кілька державних (Мічиганський і декілька каліфорнійських).

Відтак, за структурою, рівнем і змістом навчання американські фахівці поділяють свої ВНЗ на такі групи:

- *заклади післясередньої освіти* різного виду і напівпрофесійні школи з програмами тривалістю від 1-го до 3-х років і присудженням посвідчень низьких рівнів. Коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, довша – присвоєнням асоційованого ступеня (*Associate Degree*) з правом виконання роботи рівня техніків і вступу на третій курс коледжів із бакалаврськими програмами;
- *місцеві і молодші коледжі* з дворічними програмами, виконання яких відкриває двері на третій курс «бакалаврських» коледжів та отри-

мання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (*Occupational License*);

- *коледжі вільних мистецтв*, що є істотною особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже винятково загальних дисциплін на кшталт історії, хімії, економіки тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним та мінімальним професійним наповненням. Однак помітною є тенденція включати на заключних роках чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників. Але для окремих спеціальностей, наприклад, медицини і права, для отримання професійної кваліфікації студент повинен пройти ще і програму післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах;
- *загальноосвітні (comprehensive) коледжі* з присвоєнням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові і поглиблюючі професійні частини). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких потребує диплома магістра;
- *незалежні професійні школи* з бакалаврським (часто магістерським) рівнем дипломів у сферах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою;
- *університети* з правом підготовки докторів та усіма циклами навчання, які утворюють найбільш престижну групу ВНЗ. До них входять коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище. Часто цю групу диференціюють на вузчі, спираючись на рівень наукових досліджень (за кількістю та тематичною різноманітністю захищених щороку докторських дисертацій), обсягом наукового фінансування, наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою, спектром факультетів, нарешті, кількістю викладачів і студентів та співвідношенням між ними.

Із-поміж звичних нам вирізняється також *окрема група закладів вищої освіти*, що широко використовують надсучасні засоби передачі інформації та організації *дистанційного навчання*. Серед перших була відома компанія ІВМ, що використала двосторонній відеозв'язок через супутники для навчання свого персоналу одночасно на обох берегах Атлантичного океану. Нині телеконференції науковців стали звичною справою. Навчання з миттєвим спілкуванням викладача та групи студентів у США також застосовується дедалі ширше.

Загалом структура американських ВНЗ дуже різноманітна, однак основною ланкою, яка і виконує більшу частину їхніх завдань, є невелике за складом відділення чи департамент, керівник якого може і призначатися, і обиратися. Він та його колеги вирішують усі питання викладання певної дисципліни й наукової роботи напряму відділення. Вищі ланки (підрозділи, навчальні коледжі і весь заклад) лише затверджують колективні рішення департаменту. У найбільших університетах США абітурієнт зазвичай повинен вступати на певний факультет, але, водночас, у велику частину ВНЗ він вступає до даного вищого закладу освіти загалом, здійснюючи свій остаточний вибір факультету та спеціальності після успішного проходження відбіркових випробувань та зарахування на навчання. Навіть там, де потрібно вступати на факультет, є способи перейти з факультету на факультет і можливість мати статус «не вирішив», хоча шлях на деякі факультети при цьому стає майже або зовсім закритий. В інших ВНЗ студент повинен вирішити, у чому спеціалізуватися наприкінці першого, а іноді другого курсу. Іноді, на додаток до *основної спеціальності (major)* можна додати одну або більше *додаткових (minor) спеціальностей*, а іноді можна обрати дві або навіть три основні спеціальності.

У ВНЗ США порівняно багато різних кваліфікацій, дипломів і сертифікатів, що присвоюються після завершення програм різного рівня.

Рівнів вищої освіти три.

Першим є рівень підготовки *бакалаврів*, що триває найчастіше чотири роки (окрім медицини, права і деяких інших спеціальностей). Дипломи (*Bachelor's Degree*) цього рівня за змістом – переважно академічні кваліфікації і представлені дипломами *бакалавра мистецтв* або *бакалавра наук*.

Програма *другого рівня* після спеціалізації у певній галузі за 1-2 роки завершується присвоєнням диплома *магістра (Master Degree)*. Вимоги для його отримання різноманітні: написання тез (наукової роботи), складання іспиту з іноземної мови, засвідчення вміння використовувати комп'ютери та бази даних, заключні екзамени. Гнучка ступенева система американської вищої школи дає змогу переривати навчання на будь-якому рівні, змінювати профіль навчання, продовжувати освіту. У *магістратуру* та *докторантуру* відбирають лише бакалаврів, котрі мають успішність, не нижчу за «В», позитивну характеристику, письмову рекомендацію від одного чи двох викладачів. Вони повинні успішно скласти екзамени, що проводяться двічі на рік. Термін навчання у магістратурі залежить від особливостей спеціальності: від півтора року в галузі мистецтв до двох-трьох років у медицині та психології. Наприкінці навчан-

ня необхідно написати реферативний огляд, представити дисертацію чи скласти іспит.

З вищими освітніми кваліфікаціями (магістрів і PhD) теж не все однозначно. У деяких університетах по деяких спеціальностях може не бути т.зв. *terminal MA*, про що повідомляється заздалегідь на сайті вузу. Це означає, що отримати магістра і піти, не намагаючись потім вступити в аспірантуру, ти не зможеш, оскільки це пов'язані між собою програми. Нерідко на MA/PhD люди залишаються в одному і тому ж університеті. Це логічно, тому що магістрат вважається першим ступенем до аспірантури і, відповідно, відноситься до *graduate* (випускове навчання з правом академічного зростання), а не до *undergraduate studies* (ординарного вивчення студента останнього курсу).

Третім рівнем є *докторантура (аспірантура)* і підготовка докторської дисертації, що потребує наукових студій упродовж 3-5 років після отримання диплома магістра. Головним критерієм відбору кандидатур у *докторантуру* є здатність до наукової роботи. Протягом 2-3-х років навчання докторант має засвоїти значний обсяг теоретичного матеріалу, отримавши за нього до 72 кредитів із 20 екзаменів, скласти кваліфікаційні іспити і захистити дисертацію. Поточні вимоги залежать від царини студій: наукова робота і захист написаної на її матеріалі дисертації, загальні чи фахові екзамени тощо. Останні складаються переважно впродовж перших двох років докторських студій. Зазвичай, після завершення третього рівня вищої освіти присвоюється звання *доктора філософії (PhD)*, що є вищим академічним званням у США.

У провідних університетах США є ще один вид ступеневої підготовки — *післядокторський («постдок»)*, призначений для перевірки своїх наукових ідей та експериментального їх підтвердження; без «постдоку» є можливим зайняти посади — *інструктора, лектора* або *професора*. *«Постдок»* як післядокторська викладацька і науково-дослідницька діяльність передбачає професійну реалізацію вже в іншому університеті, аніж той, де було отримано PhD. Після цього є можливим отримати гарантований постійний професійно-трудоий статус — *full professor («новий професор»)* з фактично позитивним контрактом.

У США звичної для Європи системи *«залишити на кафедрі після захисту»* не існує. Роботу шукають за межами свого вузу — такими є негласні правила. Тебе можуть «залишити» у «рідному» університеті тільки якщо ти перед цим декілька років пропрацював у іншому ВНЗ. Вважається, що здібності повинні бути перевірені в різних навчальних закладах і різними людьми. Виключення трапляються рідко і, в основному, там, де ринок праці порівняно невеликий. У якій-небудь дуже вузькій галузі, в якій задіяна змєнька фахівців, не доводиться говорити про бурхливі

кадрові переміщення, і тут вже дійсно можуть «залишити», – але це не найтипівіша ситуація. Ступені бакалавра і магістра теж, як правило, отримують в різних ВНЗ.

В американській моделі освіти неформально вважається (це ґрунтується на педагогічних ідеях *«технології освіти і виховання»* психології біхевіоризму, філософії освіти необіхевіоризму та ідеології постбіхевіоризму), що сучасному розвиненому суспільству потрібні здебільшого якісні *виконавці*. Творчі, думаючі люди, звичайно, теж потрібні, але буквально одиниці. Тому уся система освіти повинна бути налаштована на відбір, вирощування і модифікацію дій саме якісних виконавців, а учити аналітично думати молодих людей абсолютно не потрібно: у сучасному суспільстві це тільки зашкодить їх майбутній професійній діяльності, якою б вона не була. На рівні школи й університету важливо просто проводити відбір і підготовку найслухняніших, працелюбніших, тобто перш за все якісних виконавців. Що ж до творчих осіб, то про них особливо турбуватися не слід: той, хто справді талановитий, так або інакше все одно «проб'ється» (Pattern, 1991: p.56).

Тому в цій системі підходять до освіти із властивим ідеологічним праґматизмом, відповідно до якого, навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Американські колеги пояснюють, що певний низький рівень загальної культури випускників в системі освіти в їх країні – свідоме прагнення заради досягнення економічних цілей. Справа у тому, що творчо розвинена освічена людина стає гіршим покупцем-споживачем (Kozol, 2014: p.44). Від цього страждає економіка суспільства споживання і, перш за все, доходи «господарів життя» – ось вони і прагнуть не допустити культурності і позакваліфікаційної освіченості (які, додатково, стають на заваді економічній, політичній та ідеологічній маніпуляції мисленням і поведінкою населення).

Чим менше люди читають, критично аналізують, теоретизують, тим менше вони знають і тим більше індоктринованими вони стають, приймаючи це національно заохочуване невігластво, вони залазять у бездонну духовну боргову інтелектуально-культурну яму. Це говорить про певну нездатність американської освіти «виробляти мізки», оснащені найнеобхіднішим для виживання демократії: здатністю аналізувати і ставити питання, тому що все, з чим ви стикаєтеся в анналах знання, є ворогом цієї системи комерції та баришу системи освіти США, виводить з-під її контролю. Тому єдина форма освіти, яка може бути дозволеною, зобов'язана закріплювати статус-кво в культурі, як це і відбувається в дорогих школах/ВНЗ, або робити людей для охорони і нав'язування статус-кво, як в пересічній системі освіти США. Примітно, що в цій «пересічній освітній системі», третьорозрядних освітніх закладів, які обслу-

говують в основному робітничий клас, випускників коледжу в першому поколінні, які йдуть працювати у нижчі ешелони цивільної служби, в освіту або в менеджмент середньої ланки, улюблені галузі академічних інтересів – це комунікації, кримінальна юстиція та соціальна робота – орієнтовані по суті на те, як вводити в оману, утримувати і контролювати маси.

Згідно панівних принципів *педагогіки і філософії освіти необіхевіоризму* усі життєві, освітні прагнення і запити, як особисті, так і професійні, повинні бути чітко алгоритмовані і цілеспрямовано модифіковані згідно цілей, цінностей і напрямку розвитку держави і соціуму (Feinberg, 1994: р.92). Вважається, що здібності повинні бути перевірені в різних навчальних закладах і різними людьми. Виключення трапляються рідко і, в основному, там, де ринок праці порівняно невеликий. В основі даного підходу також знаходиться протестантська ідея про *соціальну відповідальність бізнесу*; і система освіти – як одна з форм прояву цієї відповідальності – формувалася на основі цих цінностей (*необіхевіористська філософія освіти та протестантська соціально-підприємницька етика*).

Також методологічною та філософсько-освітньою основою для цієї системи освіти (як для тісно пов'язаної з нею системи суспільного виховання) є *філософія освіти прагматизму і неопрагматизму*, основою для якої слугують розробки Д.Дьюї, відповідно до яких, інтелектуальні та етичні якості особи закладені в її унікальній природі і їхній прояв пов'язаний перш за все з індивідуальним досвідом людини (Dewey, 1957: р.138). Ця ідейно-прикладна система представлена перш за все філософією освіти та етикою Дж.Дьюї, а також сучасними модифікаціями його концепції освіти (*філософія неопрагматизму*), теоретиками яких є Т.Браммельд, К.Роджерс, Е.Келлі та ін. Неопрагматистські модифікації багато у чому спираються на біхевіористську і фрейдистську психологію. Це дозволило лідеру т.зв. *гуманістичної психології менеджменту* А.Маслоу, а також його послідовникам долучитися й до неопрагматистської концепції.

Завдання освіти представники прагматизму і неопрагматизму в філософії освіти вбачають перш за все у кількісному зростанні наданих особистості від природи здібностей, якостей (перш за все, інтелектуальних) та її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації особи. Індивідуальний досвід, згідно Дьюї і його послідовників, визначає також сутність і характер соціально-моральних норм і принципів – тих *«інструментів»*, які індивід на свій розсуд обирає в кожній ситуації для досягнення успіху. З цим положенням пов'язаний висновок прихильників політико-економічного *неоконсервативного* напрямку про те, що зростання індивідуального досвіду, який веде до успіху, слугує головним

критерієм суспільнокорисної поведінки (Buchanan, 2012: p.78). Причому питання про характер цінностей, з яких людина виходить у своїй діяльності і поведінці, вони вважають позбавленим значення.

Висуваючи досягнення успіху як головної мети життя людини, прихильники *прагматистської концепції філософії освіти* обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високу мету прагнути суспільного ідеалу. Згідно Д.Дьюї, в кожній конкретній ситуації людина добивається реалізації своєї індивідуальної мети, і тому вона повинна, виходячи зі своїх здібностей, задовольнятися досягнутим становищем (Dewey, 1966: p.31). Таким чином, тут себе виявляє установка Дьюї на збереження існуючої у суспільстві нерівності цілей і засобів, яка вступає у суперечність з проголошеною ним необхідністю егалітарної (заснованої на рівності) освіти.

На відміну від нього, неопрагматисти вважають, що понад це, процес освіти має на увазі також розвиток творчих здібностей людини, що вимагає умілої організації діяльності людей (якісний *менеджмент освіти*) (Rogers, 1999: p.12). Тому й витоки нинішніх освітньо-навчальних досягнень та проблем освіти США можна простежити ще з початку ХХ століття, коли такі теоретики освіти, як Еллууд Кабберлі та інші спробували *привести шкільні навчальні програми до потреб економіки США*, розвиваючи т.зв. *«науковий підхід»* (за аналогією з *«науковим/раціональним підходом» у менеджменті* того часу) до їх розробки і планування.

Глобальні трансформації функціонування, сутності, статусів і традицій університетів у контексті Болонського процесу освітньо-наукової інтернаціоналізації

В історії освітніх систем та в глобальній сучасності процесів інституалізації, інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти – від заснування в 1088 р. Болонського університету до «Болонської декларації європейських міністрів освіти» 1999 року – пролягла слава історія, яка на наших очах перетворюється на передісторію і початок чогось іншого. Останні минулі десятиліття кінця 1990-х – початку 2000-х рр. дали вже достатньо матеріалу для аналізу практики Болонської реформи і, отже, порівняння намірів (нехай неясних і суперечливих) та їх реалізації. Немає потреби ідеалізувати колишній університет. Незважаючи на всю автономію, він був багато в чому продовженням суспільства і його дзеркалом, а його професорам траплялося слухняно виробляти догматичну нетерпимість, іприт, расизм, евеніку та інші такі «потрібні» суспільству артефакти. Але загалом *автономне університетське знання є безсумнівним завоюванням європейської історії*. Досить безсумнівним, щоб виникло питання,

а чи потрібна була реформа? Мабуть, потрібна. Не можна було рано чи пізно не поставити питання, як забезпечити виживання і, якщо можливо, процвітання університету (а отже, науки і певної культури) в умовах перегляду його відносин із державою і неминучих фінансових урізань на тлі загальної глобалізації (Cole, 2008: p.17). На жаль, відповідь виявилася і сумнівною, і не на те питання: європейські політики без будь-яких консультацій із зацікавленими особами, тобто вченими, викладачами, студентами, зробили низку кроків, які привели на початку нового тисячоліття до включення вищої освіти у список послуг **GATS** (*Генеральна угода про торгівлю послугами* – *General Agreement on Trade in Services*) у рамках Світової організації торгівлі. Ця подія залишилася, природно, не поміченою академічним середовищем, утім його наслідки будуть відчутні для всієї європейської університетської системи. Ця реформа тепер і називається: *the Bologna Process* («**BP**»).

Болонський процес – це досить актуальна тема для дискусій та досліджень. Болонський процес має свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками Європи Великої Хартії Університетів (1988 р.), у якій проголошується прихильність університетів до європейської гуманістичної традиції, Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти у Європі. Власне Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. у Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовилися про перспективи створення єдиного європейського освітнього та наукового простору, а також започаткували регулярні зустрічі (конференції) міністрів освіти. Проміжки між зустрічами міністрів насичені великою кількістю зустрічей, конференцій, семінарів, присвячених різним аспектам Болонського процесу.

На всіх етапах Болонського процесу проголошувалося, що цей процес є добровільним, ґрунтується на цінностях європейської освіти й культури, не нівелює національних особливостей освітніх систем різних країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Але не слід надмірно ідеалізувати Болонський процес, оскільки він має свої природні складності та суперечності. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Зрозуміло, різні університети, різні навчальні заклади, різні країни потребували/не потребували Болонської реформи різною мірою.

В очах євроентузіастів із колишнього радянського чи соціалістичного табору Болонья потенційно надає їхній вищій освіті нечуваний шанс. Справді, система, яка прирівнює один бал (кредит, пункт), отриманий студентом у стінах якого-небудь місцевого університету, до балу, отриманого в Гельсінкі, Тюбінгені чи Оксфорді, не може не лити бальзам на душу і самолюбство політика, ректора, професора, доцента й студента. Але яка потреба могла примусити до цієї дорогої, громіздкої і непрозорої реформи адміністрацію будь-якого європейського провідного університету, залишається не зрозумілим.

Якщо сконденсувати сотні сторінок високих слів і благих побажань, *Болонський проект зводиться до двох елементів: рентабельність* (досягається прискореною професіоналізацією) і *квантифікація навчальних послуг* (що уможливорює студентську мобільність). Решта – наприклад, підвищення якості навчання з метою більшої конкурентоспроможності в глобалізованому світі тощо – не стосується, а то й суперечить БП. Справді, не ясно, як прискорена підготовка професіоналів може сприяти якості навчання. Тим більше не зрозуміло, чого раптом поїздки студентів по різних університетах автоматично повинні поліпшити якість знань. Зате очевидно, що реформа була покликана здійснити певну *гомогенізацію систем вищої освіти* в руслі зусиль зі створення загальноєвропейського економічного, політичного, правового та культурного простору. Виграв чи виграє від цього європейський університет? Іноді критикується сама ідея реформи, її сенс.

Дослідники аналізують Болонський процес (зокрема, див.: Amiot, 2008; Byram, Dervin, 2008; Boyd, 2007; Cole, 2008; Kellner, 2009; Kozol, 2014; Kwiek, 2006; Lechuga, 2008; Liessmann, 2010; Overbeek, 2012; Shelley, 2012 та інш.) фактично за двома напрямками, розподільчу дискусійність яких є можливим виділити за наступними полемічними групами проблем і стратегій:

- 1) Одні схильні *розглядати реформу ідеологічно* (як «відповідь на виклики сучасності» тощо), 2) інші – *геополітично* (як необхідність консолідації перед конкуренцією з Америкою і науково-освітніми державами Півдня і Сходу).
- 2) Одні дослідники вважають, що, подібно до того, як падіння митних кордонів і введення єдиної валюти зміцнили європейську економіку, так і *гомогенізація європейського освітнього простору* посилить якість вищої освіти; 2) інші вважають, що тим знання і відрізняється від валюти, що зайва «гармонізація» його вб'є, як вб'є вона і *різноманітність європейського університету* і буде означати його «деєвропеїзацію».

- 3) Частина фахівців вважає, що *перманентна атестація викладачів* підвищить «культуру якості»; 2) інші гадають, що *атмосфера контролю* може бути до смаку тільки корифеям від бюрократії, що вона лише безглуздо роздмухує нікому не потрібні і ніким не читані псевдозвіти про псевдореформи.
- 4) Одні бачать у Болонській реформі визнання *перетворення Європи на «суспільство знання»*, а отже, визнання необхідності додаткового і посиленого фінансування освіти і науки, 2) інші ж вважають, що БП знадобився, навпаки, з метою бюджетної економії. Тому, наприклад, і був введений *скорочений курс професіоналізації – бакалаврат* (Kwiek, 2008: p.28).
- 5) Одні гадають, що *професіоналізація бакалаврського циклу* сприятиме зближенню університету з життям; 2) їм заперечують: така професіоналізація радикально змінить сутність університету, обмежить університетську свободу, *скасує виховання у студентів наукового мислення*, звужить їх горизонт, *зашкодить фундаментальним дослідженням, перетворить університет на професійне училище* (що, звичайно, може бути – попервах – вигідним для економіки, знімаючи з неї витрати на навчання персоналу). Перші ж заперечують, що це, мовляв, нічого, що нехай більшість університетів, не змінюючи вивіски, стануть фактично технікумами й комерційними школами, а справжніми університетами залишаться елітні університети.

Увесь новий університетський режим БП ґрунтується на *мобільності, зведеній до самоцілі*. Студент, який отримав і бакалавра, і магістра в одному університеті або, чого доброго, на одному відділенні факультету, та ще й не з'їздивши на декілька семестрів за кордон, – відтепер розглядається як безініціативний ледар. Університет тепер намагається мислити себе як статичний перехідний вузол певного вічно рухомого потоку викладачів і студентів. Як відзначають автори збірника «Студенти, персонал і академічна мобільність у вищій освіті» (Vugam, Dervin, 2008), жадане «зближення з життям» вилилося, насамперед, у те, що студент перетворився на покупця, а університет став подібним до супермаркету, з відповідною логікою взаємин між ними. Особливо травматична ця метаморфоза для гуманітарних факультетів (*Аналітико-прогностичне дослідження цього див.*: Vugam, Dervin, 2008: p.237-259). Як саркастично зауважує у своїй «Теорії неосвіченості» Конрад Лісманн, торжествуюча «орієнтація на життя» призвела до такої уніформізації університетських програм, що будь-яка потреба у мобільності скоро зникне (Liesmann, 2010: s.10).

До Болонської реформи студент міг формувати свій навчальний план між кількома університетами; ця практика була особливо поширена в

Німеччині із її розмаїттям університетських містечок. Нині ж ця свобода формування власного плану долає межі окремої країни і поширюється на всю Європу. Завдяки гармонізації освітніх рівнів та системи взаємозаліку кредитів студент зможе формувати свою освіту між кількома університетами. Однак, підвишуючи цю автономію студента, Болонська реформа ризикує зменшувати автономію викладача. Вона узалежнює зміст викладання від попиту на освітньому ринку — а відтак робить значно хиткішими позиції гумбольдтівської фігури «автономного професора», чий дослідницький рівень дає йому змогу самому визначати зміст викладання. Зрештою, цей процес має позитиви та негативи. Позитив — у тому, що студент, обираючи дисципліни, несе більшу відповідальність і більший інтерес до предмета свого вибору. Негатив — у тому, що масовізація освіти, узалежнення змісту викладання від масового попиту неодмінно зменшуватиме глибину та якість освіти у менш популярних напрямках — зокрема фундаментальних науках та гуманітарних дисциплінах.

Менеджмент освіти і суспільний розвиток: перспективи модернізації і реформування в Україні

Від 2005 р. Україна формально долучилася до *Болонського процесу (БП)*, головною метою якого є створення єдиного *Європейського простору вищої освіти*. Одним із фундаментальних його аспектів є підвищення мобільності студентів, дослідників і викладачів, чому має сприяти визнання всіма європейськими університетами єдиного принципу побудови навчання та адміністрування освіти, а також взаємне визнання дипломів.

Специфіка українського контексту полягає в тому, що наша країна ще не пододала дуже важливого етапу розвитку європейської освіти — а саме етапу *гумбольдтівського університету*. В Україні нині майже не відома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти і надалі копіює радянську модель — а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття. Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнілими. Слід зважати на те, що в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням, але явищем, що поступово відходить у минуле. Вона поступається університетові, де знання отримують інстру-

ментальний характер, а освіта, припинивши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку. Водночас гумбольдтівська модель минулого прищепила європейській освіті дуже важливий елемент — автономізацію і викладача, і студента.

Перший проект Європейської асоціації університетів «*Докторські програми для європейського суспільства знань*» (2003-2005) став початком діалогу між університетами та урядовими структурами про реформи в структурі докторських програм університетів. Згодом, під час *Бергенського комюніке* в травні 2005 р., Європейська асоціація університетів отримала мандат на створення документа про подальший розвиток докторських програм на основі десяти базових принципів їх функціонування, сформульованих на Болонському семінарі в Зальцбурзі (2005). Цей проект здійснено за участі більш як 400 науковців з усієї Європи. Він також включає огляд схем фінансування докторських програм європейських університетів, підготовлений у співпраці з національними Міністерствами освіти. Документ *Європейської асоціації університетів «Докторські програми у європейських університетах»* висвітлює 3 групи питань стосовно докторських шкіл. Згідно з принципами й документами Європейської асоціації університетів, саме **докторські** науково-освітні програми навчання пов'язують між собою **європейський простір вищої освіти** (*European Higher Education Area, EHEA*) та **європейський дослідницький простір** (*European Research Area, ERA*).

По-перше, це питання *якісної природи та якості докторської освіти*. Констатується, що навчання на докторському рівні пов'язує між собою **Європейський простір вищої освіти** (*European Higher Education Area, EHEA*) та **Європейський дослідницький простір** (*European Research Area, ERA*). Відтак докторська освіта є, з одного боку, останньою, третьою фазою навчання в університеті, а з іншого — першим етапом кар'єри молодого дослідника. Докторські програми перш за все покликані навчити молодих людей провадити самостійне й оригінальне наукове дослідження. Водночас ці програми не мають бути відірвані ані від навчання на магістерському рівні, ані від подальшого застосування набутих у докторській школі навичок, скажімо, у лабораторії чи на виробництві.

По-друге, розглядається питання про *роль вищих навчальних закладів* у підготовці докторантів. Зазначено, що саме вищі навчальні заклади мають відповідальність за якість підготовки докторантів. Окрім того, навчальний заклад покликаний створити відповідним чином структуроване наукове середовище (*дослідницька/докторська школа*), у межах якого перебуває «критична маса» науковців, починаючи від наймолодших (магістранти). Підкреслюється також, що **будь-яке наукове дослідження є**

за визначенням міжнародним. Відтак обов'язком університету є сприяння міжнародній мобільності дослідників. По-третє, висвітлюється питання про *державну відповідальність* у процесі підготовки докторантів – у сфері фінансування докторських програм та в усуненні організаційно-правових перешкод мобільності дослідників. Проаналізовано різні схеми фінансування докторських шкіл у Європі: державні гранти та стипендії для індивідуальних досліджень та колективних проектів, спеціальні державні фонди фінансування докторських шкіл, конкурсні гранти тощо.

Якщо ми хочемо дізнатися про те, яка ідеологія нав'язується суспільству, – загляймо у підручники з історії, політології, економіки, суспільствознавчих дисциплін. Той, хто спробує переглянути масу існуючих підручників/посібників (зокрема, із сучасної зарубіжної історії), зіткнеться з дивним на перший погляд явищем: майже всі вони наполегливо ігнорують кілька важливих сюжетів сучасної історії. По-перше, в принципі відсутній аналіз негативних наслідків неоліберальних економічних реформ. По-друге, всі підручники, принаймні на словах, дотримуються ортодоксального варіанту *«теорії модернізації»* і заявляють, що країни «третього світу» наздоганяють країни розвинені (ігноруючи при цьому теорії *«залежного розвитку»* та *«периферійного капіталізму»* і вже перекладені роботи їх прихильників: Р. Пребіша, Г. Мюрдаля, І. Валлерстайна, С.Аміна і т.д.). По-третє, ісламський фундаменталізм розглядається як традиційне явище, що бореться з модернізацією (або глобалізацією, хоча цей термін теж з'являється рідко), але при цьому у підручниках не знайти серйозних згадок про *антиглобалістський рух*. І цілком очевидно, що така вибірковість не випадкова.

З чим пов'язана ця «змова мовчання» в підручниках і чи можлива в сучасній освітянській ситуації поява інших посібників, написаних з урахуванням усіх перелічених проблем? Звичайно, є достатньо фахівців, які могли б написати такі підручники. І звернімо увагу: якщо такі претензії пред'являються підручникам, значить в науковому, академічному суспільствознавчому співтоваристві є розуміння того, що така проблема існує. Є інше питання: наскільки подібного роду підручники при існуючій системі і при пануючій в суспільстві ідеології будуть затребувані, наскільки вони будуть профінансовані, впроваджені, схвалені і так далі. Зрозуміло, що вони суперечать домінуючій лінії.

Які ж саме факти не вкладаються в існуючі теорії? Якщо говорити по порядку, статистика та соціологія показують, що, м'яко кажучи, далеко не всі країни, які діяли відповідно до рекомендацій теорії модернізації, домоглися успіху – виходячи з критеріїв, заданих цієї ж самою теорією. Справа не в тому, що неоліберальна економічна політика призводить до

соціальної несправедливості і до культурних проблем. Ці-то претензії якраз необґрунтовані, тому що неолібералізм не обіцяє нам соціальної справедливості, він обіцяє нам тільки прискорення економічного зростання (Zinchenko [«Global institutional transformation...»], 2015: p.170). Але у всіх країнах, де проводиться економічна політика в дусі неолібералізму, в довгостроковій перспективі спостерігається уповільнення економічного зростання.

Безперервність суспільного виховання і освіти, якісне управління ними, їхня інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, теоретично обґрунтованих і практично апробованих управлінських, філософськи розвинутих, доступних і технічно забезпечених високих технологій соціальної діяльності, виховання і навчання, опанування знань. Друга: досконале оволодіння людиною методологією самостійної соціально-ціннісної і науково-дослідної діяльності. Створена структура має надавати однакові умови для рівноправного вибору громадянських, виховних і науково-освітніх дій, виключаючи примус і панування (Zinchenko [«Global institutional transformation...»], 2015: p.174).

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що стратегія розвитку сучасної світової соціальної філософії освіти/виховання є однією з ключових в галузі соціального управління, педагогіки, глобального суспільного розвитку, бо від того, *що* саме ми розуміємо під вихованням, освітою і наукою або яка з парадигм виховання та освіти є домінантною на певному соціально-історичному етапі, в значній мірі залежить спосіб організації і функціонування громадянської спільноти в сучасному і майбутньому.

Література:

1. Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія). — К.: Люксар, 2011. — 664 с.
2. Марсель Г. Быть и иметь. — Новочеркасск: Сагуна, 1994. — 159 с.
3. Мунье Э. Что такое персонализм? — М.: Издательство гуманитарной литературы, 1994. — 128 с.
4. Штейнер Р. Очерк теории познания Гётевского мировоззрения. — М.: Парсефаль, 1993.- 142 с..
5. Кузнецова О. Ю. Развитие теоретических идей и практики освіти у Великой Британии. — Харьков: Константа, 2002. — 236 с.
6. Равные возможности для всех. Проект программы реформ в области образования Президента США//Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Изд.2-е, дополненное. — М.: МГУ, 2003. — 288 с. — С. 213-248.
7. Amiot M. A quoi sert l'universite? — Grenoble : PUF, 2008. — 183 p.

8. Barrow R. *Moral Philosophy for Education*. - Boston, London: George Allen and Unwin, 1998 – 367 p.
9. Bollnow O.F. *Einfache Sittlichkeit*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1947. – 211 s.
10. Bollnow O. F. *Französischer Existenzialismus*. – Stuttgart: W. Kohlhammer, 1965. – 212 s.
11. Bollnow O.F. *Krise und neuer Anfang//Beiträge zur Pädagogische Anthropologie*. – Heidelberg: Quelle&Meyer, 1966. – 152 s.
12. Bollnow O. F. *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus*. – Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 1979. – 247 s.
13. Bollnow O.F. *Studien zur Hermeneutik (Zwei Bände). Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*. – München: K.Alber, 1982. – 344 s.
14. Boyd D. *Pedagogy for the Reign of God: A Theological Perspective on the Educational Philosophy of Paulo Freire*. Eastern University Working Papers. available at <http://ngoleader.org/articles/56/4/Paulo-Freire/Page4.html>.
15. Buchanan P.J. *The Death of the West: How Dying Populations and Immigrant Invasions Imperil Our Country and Civilization*. – New York: Thomas Dunne Books, 2002. – 320 p.
16. Bufford Th. *Toward a Philosophy Education*. – Boston: World-Press, 2001. – 278 p.
17. Burbules N.C. *Philosophy of Education* // (Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education, Routledge Publishing) -<http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/phed.html>.
18. Byram M. and Dervin F. (eds.) *Students, staff and academic mobility in higher education*. – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2008 . – 320 p.
19. Clement St. *Handbook of education technology*. – London: Steven Hackbarth Books, 2004. – 284 p.
20. Cole M. *Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education / M. Cole // International Studies in Sociology of Education*. – 2008. – v. 8 n. 3. – P.315-332. – 182 p.
21. Combs A. *Humanism, education and future*. – Boston: Educational Leadership, 2013. – 301 p.
22. Cucrowiez H. *Universite et emploi*. – Lille: PUF, 2006. – 322 p.
23. Dewey J. *Democracy and education*. – New York: The Free Press, Macmillan Company, 1966. - 212 p
24. Dewey J. *Reconstruction in Philosophy*. – Boston: Beacon Press, 1957. – 156 p.
25. Ewby H. *Some Possible Futures for Higher Education*. – London : CVCP, 2009, available at www.cvc.ac.uk/WhatWeDo/Speeches.
26. Feinberg W. *Behavioral theory and education*. – Boston: Prentice-Hall, 1994. – 467 p.
27. Gablot E. *La barriere et le niveau. Etude sociologique de la bourgeoisie francaise*. – Paris: Modern, 2013. – 182 p.
28. Gobler H P., Lessing H. U. (Hrsg.) *O. F. Bollnow im Gespräch*. – Freiburg / München, 1983. – 241 s.
29. Harris A. *Teaching Morality and Religion*. - London: Allen and Unwin, 1996. - 127 p.
30. Harris K. *Teachers and Classes. A Social Analysis*. – Edinburgh.: Education Press, 2002. – 216 p.
31. Kellner D. *Critical Theory, Marxism, and Modernity*. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 2009. – 288 p.

32. Kozol J. *The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America*. – New York: Broadway Books, 2014. – 432 p.
33. Kwiek M. *The University and the State. A Study into Global Transformations*. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. – 424p.
34. Lechuga V. *Assessment, Knowledge, and Customer Service: Contextualizing Faculty Work at For-Profit Colleges and Universities*. *The review of Higher Education*, 2008. – 31(3). – P. 287-307.
35. Liessmann K. *P. Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.
36. Morita T. *Zur Bollnow – Reception in Japan*. In: *Padagogische Rundschau*. 1983, 37, N. 6. – S.623-627.
37. Nohl H. *Pädagogische Menschenkunde (Die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik) II Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza. – Weinheim/Basel, 1981.–344 s. – S. 51-75.*
38. Overbeek H. and K. van der Pijl «*Restructuring Capital and Restructuring Hegemony*», in Overbeek (ed), *Restructuring Hegemony, in the Global Political Economy; The rise of transnational neo-liberalism in the 2000s*, London; Routledge, 2012. – 293 p. – P.246-282 p.
39. Pattern V. *Social control and human engineering: A framework for humanistic decision*. – Bangor : University Press, 1991. – 227 p.
40. Rogers C.R. «*Toward Becoming a Fully Functioning Person*». - In: *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Yearbook. Ed. A. W. Combs (edited by A. W. Combs). – Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. – 256 p.
41. Shelley P.B. *A Philosophical View of Reform*. – Lexington KY: Ulan Press, 2012. – 114 p.
42. Sintschenko V.V. *Weltgesellschaft: postimperialismus und die aufteilung der welt // Aktualne problemy nowoczesnych nauk. – 2013. – Volume 15. – Przemysł: Nauka i studia. – S.63-71.*
43. Warwick D. *The Future Business of Universities*, Speech to the Association of Business Schools, 23 April, 2009. Available at www.universitiesuk.ac.uk/services.
44. Wheeler H. *Beyond the Punitive Society*. – San-Francisco : Hackett Publishing Co, 2013. – 301 p. Zinchenko V. *Global institutional transformation strategies of self-management systems // Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Zarządzanie. – 2015. – (4). – P.169-176.*
45. Zinchenko V. *Institutional Aspects of Globalization and Regionalization in the Context of the Transformation of Society // Journal of Social Sciences and Humanities. – Vol. 1, No. 4, 2015. – P. 415-421.*
46. Zinchenko V. *Institutional transformations systems of society and perspectives of critical theory in the social philosophy of education//Pedagogika Filozoficzna. – № 1. – 2015. – S.59-68.*
47. Žižek S. *The Ticklish Subject. The Absent Center of Political Ontology*. – London:Verso, 2000. – 221 p. – P. 128-143.

Виктор Зинченко. Современные глобальные трансформации университетской системы и спецификации философии образования в англосаксонской и американской моделях образовательно-научного менеджмента

В современном мире происходит диверсификация различных моделей высшего образования. В то же время многовариантность, многообразие моделей высшего образования не исключает их своеобразия. Интернационализация и интеграция высшего образования в глобально-международном аспекте ставят много новых вопросов перед теорией и практикой. Практически в каждой развитой стране есть богатый опыт построения системы высшего образования. Результаты анализа этого опыта могут способствовать развитию и обогащению отечественной системы образования, они предоставляют возможность избежать повторения ошибок и возможность раскрыть новые подходы к решению ряда проблем в этой области. Поэтому, основываясь на этом, считаем, что невозможно претендовать на создание стратегии модернизационных образовательных и научных реформ, затрагивающих проблемы образовательно-научного института социума в управлении научно-образовательным пространством, не проанализировав при этом существующие модели, школы, направления, их классификацию в современной философии образования. Это касается как отрасли социальной составляющей философии образования, так и сферы менеджмента образования.

Непрерывность общественного воспитания и образования, качественное управление ими, их интенсивность могут быть обеспечены лишь при двух условиях принципиального характера. Первое: использование новейших, теоретически обоснованных и практически апробированных управленческих, философски развитых, доступных и технически обеспеченных высоких технологий социальной деятельности, воспитания и обучения, освоения знаний. Второе: совершенное овладение человеком методологией самостоятельной социально-ценностной и научно-исследовательской деятельности. Созданная структура должна предоставлять одинаковые условия для равноправного выбора гражданских, воспитательных и научно-образовательных действий, исключая принуждение и господство.

Ключевые слова: *высшее образование, системы образования, модели философии образования, докторские программы, исследовательское пространство, модель университета, научные исследования, институциональная автономия, глобализация, интернационализация, интеграция, Болонский процесс, квантификация учебных услуг, гомогенизация систем образования, стратегия развития.*

Viktor Zinchenko. Contemporary Global Transformation of University System and the Philosophy of Education Specifications in Anglo-Saxon and American Models of Education and Research Management

In today's world there is diversification of different models of higher education. At the same time, the multiplicity, the diversity of higher education models does not exclude their identity. Internationalization and integration of higher education

in a global and international dimension raise a lot of new questions to the theory and practice. Almost every developed country has the rich experience of building the higher education system. The analysis of this experience can aid development and enrichment of the national educational system; it provides an opportunity to avoid repeating the same mistakes and to discover the new approaches to solving some problems in this area. Therefore, based on this, we consider that it is impossible to claim the creation of the strategy of modernization educational and scientific reforms, which affect the educational and scientific institution of the society in the management of scientific and educational space without analysis of the existing models, schools, directions, their classification in contemporary philosophy of education. It concern as well the sphere of the social philosophy of education as the sphere of management of education. The continuity of public education, qualitative management, their intensity can only be achieved under two conditions of the fundamental character. The first one is use of new, theoretically grounded and practically proven management, philosophically developed, accessible and technically supported high technology of social activity, education, training, and learning. The second condition is the perfect acquisition of the methodology of socio-axiological and research activity. The structure must provide the same conditions for equitable selection of civil, educational and scientific-educational actions, excluding coercion and domination.

It is noted that the existence of developed civil society among the existing conditions and prerequisites for the successful formation and functioning of educational systems and effective models of multilevel educational management is necessary. Thus, we can conclude that the strategy of the modern world development proposed by the social philosophy of upbringing and education is a key in the field of social administration, philosophy, and pedagogy. This is what we exactly mean by education, science or some of the paradigms of upbringing and education as a dominant one on a certain socio-historical stage. This understanding largely depends on the manner of organization and functioning of civil society in the present and future.

Keywords: *higher education, education system, philosophy of education models, doctoral programs, research space, the model of University, researches, institutional autonomy, globalization, internationalization, integration, the Bologna process, the quantification of educational services, homogenization of educational systems, strategy of development.*

Зінченко Віктор Вікторович, доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

E-mail: zinchenko@kiev.com.ua

Zinchenko Viktor Viktorovich, Doctor of philosophical sciences, Principal research scientist of the Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.